

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ensino-aprendizagem da dança flamenca à luz da psicanálise

Cristina Santaella Braga

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas, como requisito
parcial a obtenção do grau de Mestre em Artes.
Área de concentração: Artes Cênicas
Orientador: Profa. Dra. CassiaNavas Alves de
Castro.

CAMPINAS – SP

2010

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

B73e Braga, Cristina Santaella.
Ensino-aprendizagem da dança flamenca à luz da psicanálise.
/ Cristina Santaella Braga. – Campinas, SP:[s.n.], 2010.

Orientador: Prof^a. Dr^a. CassiaNavas Alves de Castro.
Dissertação(mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Artes.

1. Psicanálise. 2. Semiótica. 3. Flamenco. 4. Dança. II.
5. Imagem corporal. I. Castro, CassiaNavas Alves de. III.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.
Título.

(em/ia)

Título em inglês: “Theteaching/learningofthe Flamenco Dance
fromthepsychoanalysispointofview.”

Palavras-chave em inglês (Keywords): Psychoanalysis ; Flamenco ; Semiotics;
Dance ; Bodyimage.

Titulação: Mestre em Artes.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. CassiaNavas Alves de Castro.

Prof^a. Dr^a. Graziela Estela Fonseca Rodrigues.

Prof^a. Dr^a. Leda Tenório da Motta.

Prof^a. Dr^a. Inaicyra Falcão dos Santos

Prof. Dr. Oscar Angel Cesarotto.

Data da Defesa: 11-08-2010

Programa de Pós-Graduação: Artes.

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes, apresentada pela Mestranda Cristina Santaella Braga - RA 79304 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:



Profa. Dra. Cassia Navas Alves de Castro

Presidente



Profa. Dra. Graziela Estela Fonseca Rodrigues

Titular



Profa. Dra. Leda Tenorio da Motta

Titular

Dedico esta dissertação ao meu irmão,
Alexandre Braga,
por quem cultivo grande admiração

Agradecimentos

Aos meus pais sempre. Os grandes responsáveis por esta e outras construções.

Aos colegas de diálogo Adriana Pees, Cecília Turatti, Camila Arelaro, Elderson Melo, Gisela Doria, Isadora Petry e Renata Silva.

Meus sinceros agradecimentos a Leda Tenório da Motta pela cuidadosa e valiosa contribuição ao trabalho, à pesquisadora Graziela Rodrigues que inovou a arte da pesquisa corporal, a Consolação Tavares pela precisão de seus apontamentos e aos professores externos e suplentes.

A WinfriedNöth, ilustre semioticista do universo intelectual.

Ao brilho das minhas alunas, fonte de inquietação e inspiração constante na labuta de ensinar e aprender a arte flamenca.

A Isabel Victoria Marazina que me fez com tranquilidade percorrer o labirinto do desejo.

A Maestra Mariana Abreu representante do flamenco nacional.

Ao meu marido Fernando que me ensina cotidianamente o significado da palavra amor e companheirismo.

À Fapesp, Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo pelo suporte financeiro no desenvolvimento desta pesquisa.

A Cássia Navas que sabe aguardar no silêncio pulsante a criação e autonomia de seus alunos. Com habilidade própria dos grandes mestres, sem rodeios, sabe como acolher e resgatar as cores quando nos encontramos no branco da jornada.

Resumo

Este trabalho visa entender o corpo que dança sob uma ótica psicanalítica à luz dos conceitos de representação psíquica corporal e de transferência no contexto de ensino-aprendizagem da dança flamenca. A construção da imagem corporal e as mudanças na posição subjetiva do sujeito parecem-nos fundamentais na dança. Portanto, será investigado como a imagem corporal, enquanto representação psíquica, e os conceitos de transferência-contratransferência são entendidos sob a ótica estritamente psicanalítica. Então, esses conceitos serão reoperacionalizados de modo a evidenciar sua importância no contexto do ensino-aprendizagem da dança.

Como a proposta do projeto é pensar a intersecção com a psicanálise e o ensino da dança como metodologia de trabalho em construção, a discussão do sentido do movimento na dança também foi incorporada ao trabalho.

As reflexões teóricas estão embasadas nas situações concretas de sala de aula em um laboratório do corpo que foi realizado com a participação devidamente autorizada de oito a dez voluntários-aprendizes. As aulas foram ministradas duas vezes por semana, durante 22 meses, incluindo ensaios e apresentações em espetáculos.

Para as leituras dos movimentos e suas interpretações de cunho psicanalítico, foram instaladas câmeras de vídeo na sala de que resultaram filmes que permitiram a observação atenta e acurada das situações de ensino-aprendizagem. Como garantia da qualidade da observação dos movimentos da dança foi realizado um estudo semiótico da linguagem não-verbal característica da dança, no caso, da dança flamenca. Desse estudo resultaram categorias de análise dos movimentos corporais e faciais que foram aplicadas no decorrer da pesquisa.

A reoperacionalização dos conceitos psicanalíticos caminhou, no decorrer dos capítulos, *pari passu* com os dados obtidos pelo trabalho laboratorial. Destes foram sendo colhidos exemplos comentados de situações concretas de ensino e aprendizagem que foram vivenciadas e que, ao longo dos capítulos, ilustram e dialogam com os conceitos teóricos.

Abstract

The present thesis is a study of the dancing body from the perspective of psychoanalysis. It has a special focus on psyche of body representation and of psychical transference in the context of teaching and learning flamenco dance. It is claimed that the construal of the corporal image and the changes in the subjective position of the subject are fundamental in dancing. In a first step, the study reveals how the image of the body, as the representation of the psyche, and the concepts of transference and counter-transference may be understood from a strictly psychoanalytic point of view. In a second step, these concepts are made operative in order to give evidence to their relevance in the context of teaching and learning to dance.

Since the thesis aims at studying the intersection between psychoanalysis and dancepedagogy as a methodology of a work in progress, the sense of movement in dancing is also investigated.

All theoretical considerations are based on concrete observations of the behavior of a class of eight to ten students participating in a dance laboratory; all of them have given their permission to the researcher to publish the data and the results of this study. The dancing classes were offered and attended twice a week during a period of twenty-two weeks, including the final presentations and performances.

For the purpose of documentation and psychoanalytic interpretation of the participants' body movements, video cameras were installed in the dance hall. The resulting video documentation made a reliable close analysis of the observed situations of learning and teaching possible. The foundation of the minute analysis of dance movements is a semiotic study of the nonverbal language of dance, and in particular of flamenco. The categories obtained from this fundamental semiotic study of bodily and facial movements were applied in the course of this study.

Parallel with the laboratory analyses, the relevant psychoanalytical key concepts were reconsidered in the course of the study. In all chapters of the study, exemplary live scenes selected from the dance hall data serve to consolidate the analysis, giving support to, and allowing reconsiderations of, the fundamental psychoanalytical premises.

Sumário

1. Introdução

Este trabalho visa entender o corpo que dança sob uma ótica psicanalítica à luz dos conceitos de representação psíquica corporal e de transferência no contexto de ensino-aprendizagem da dança flamenca. A construção da imagem corporal e as mudanças na posição subjetiva do sujeito parecem-nos fundamentais na dança. Portanto, será investigado como a imagem corporal, enquanto representação psíquica, e os conceitos de transferência-contratransferência são entendidos sob a ótica estritamente psicanalítica. Então, esses conceitos serão reoperacionalizados de modo a evidenciar sua importância no contexto do ensino-aprendizagem da dança.

1.1. Objetivos da pesquisa

1.1.1. Objetivos Gerais

Pensar a intersecção do ensino-aprendizagem da dança flamenca com a psicanálise, sob o ponto de vista que a representação psíquica do corpo e a transferência nos dão, no diálogo com o ensino da dança como metodologia de trabalho em construção

1.1.2. Objetivos específicos

- Entender como o corpo que dança pode ser colocado sob uma ótica psicanalítica à luz dos conceitos de representação psíquica corporal
- Compreender o lugar do professor como herdeiro, de alguma maneira, da relação dos pais com os filhos, de modo que a sua figura passa a adquirir um sentido atribuído pelo desejo do aluno.
- Pensar a relação transferencial como força motriz no processo de ensino-aprendizado do aluno na aula de dança.
- Dialogar o ensino da dança flamenca com trabalhos teórico-práticos que desenvolveram estratégias para o ensino da dança.

2. Revisão da literatura

2.1. Estudo da história do flamenco e de suas características como arte. Fonte principal: Pablo y Navarro, 2007.

2.2. Estudo semiótico para estabelecer categorias de observação do corpo em movimento. Fonte principal: Nöth, 2000.

2.3. Estudo da imagem corporal e da transferência e contra-transferência à luz de Freud e alguns de seus atuais comentadores.

2.4. Estudo da educação sob um ponto de vista psicanalítico à luz dos escritos de Freud e Lacan e alguns de seus comentadores contemporâneos.

2.5. Estudo das obras de Rodrigues (2005) e Lobo e Navas (2003 e 2008) para o diálogo com o ensino da dança flamenca.

3. Materiais e métodos

As reflexões teóricas estão embasadas nas situações concretas de sala de aula em um laboratório do corpo que foi realizado com a participação devidamente autorizada de oito a dez voluntários-aprendizes. As aulas foram ministradas duas vezes por semana, durante 22 meses, incluindo ensaios e apresentações em espetáculos.

Para as leituras dos movimentos e suas interpretações de cunho psicanalítico, foram instaladas câmeras de vídeo na sala de que resultaram filmes que permitiram a observação atenta e acurada das situações de ensino-aprendizagem. Como garantia da qualidade da observação dos movimentos da dança foi realizado um estudo semiótico da linguagem não-verbal característica da dança, no caso, da dança flamenca. Desse estudo resultaram categorias de análise dos movimentos corporais e faciais que foram aplicadas no decorrer da pesquisa.

4. Resultados

Foi devidamente comprovada, por meio da reflexão alimentada por atividades de laboratório, a hipótese proposta de que de que qualquer situação de ensino-aprendizagem enseja a transferência e que a situação de ensino de dança ganharia com a atenção a essa questão. De fato, a vivência no laboratório foi intensamente enriquecida pela proposta desenvolvida na dissertação.

6. Conclusão

A dissertação revelou que o ensino-aprendizagem da dança flamenca, nos seus aspectos de construção da imagem corporal e relação professor-aluno tem muito a ganhar quando atenção cuidadosa e bem informada é dada a essa relação.

Índice

Introdução

1. Antecedentes	11
2. A questão da pesquisa	12
3. Objetivos e procedimentos	16

Capítulo I

O nascimento do Flamenco

o duende sobe por dentro

1. Cante e baile	24
2. Estrutura básica dos bailes	31

Capítulo II

Linguagens não verbais

lente semiótica para observar o corpo que baila

1. Conceitos semióticos	41
2. Categorias semióticas para a observação do corpo em movimento	43
2.1. Gestos	44
2.2. Cinésica	45
2.3. Mímica	46
2.4. Proxêmica	47
2.5. Tato e sensibilidade muscular	47
2.6. Domesticação do tempo e do espaço	48
2.7. Ritmo	49
2.8. Marcação	50
3. Sistematização das categorias de observação	50
3.1. Gesto e movimento	50
3.2. Ritmo	51

Capítulo III

Traços constitutivos da dança flamenca

guia para a leitura em situação de ensino-aprendizagem

1. Traços constitutivos do flamenco	52
1.1. Posições dos braços	52
1.2. <i>Braceos</i>	66
1.3. Atitude das mãos no movimento	71
1.4. Giros (<i>Vultas</i>)	75
1.5. Sapateado	77
1.6. Posição dos pés	79
1.7. Ritmo/Compasso	81
1.8. Mímica: expressão facial	83
1.9. Adornos e acessórios	86

Capítulo IV

A imagem corporal na psicanálise

consequências no ensino da dança

- | | |
|---|-----|
| 1. O que a fisiologia nos diz sobre a construção da imagem do corpo | 95 |
| 2. OEu-pelee o Sistema Tegumentar: a importância do toque | 97 |
| 3. A imagem corporal na teoria psicanalítica | 105 |

Capítulo V

Psicanálise e Educação

caminhos e percalços

- | | |
|---|-----|
| 1. O pensamento de Freud sobre a educação | 119 |
| 2. O que Lacan diria sobre a educação | 127 |
| 2.1. Discurso do mestre | 130 |
| 2.2. Discurso da universidade | 131 |
| 2.3. Discurso do analista | 132 |
| 2.4. Discurso da histérica | 133 |
| 3. Transferência e contra-transferência aluno-professor | 134 |

Capítulo VI

Dança e Psicanálise

novos diálogos

- | | |
|--|-----|
| 1. Teorias e práticas do trabalho corporal | 146 |
| 2. Diálogos com a dança flamenca | 149 |
| 3. Paralelos com o flamenco à luz da psicanálise | 160 |

Considerações finais	168
-----------------------------	-----

Glossário	171
------------------	-----

Bibliografia	174
---------------------	-----

Introdução

1. Antecedentes

Desde o projeto de iniciação científica, sobre a modalidade de histeria da personagem Carmen, na peça do mesmo nome de Prosper Merimée, que desenvolvi, sob a orientação de Christian Dunker, com bolsa de estudos concedida pela Fapesp no ano de 2003, minhas inquietações sempre esbarraram em questões relacionadas ao corpo, à dança e à trama das relações institucionais, clínicas e suas extensões para além do espaço privado.

No ano de 2002, quando ainda estava no curso de psicologia, nasceu o desejo de conhecer melhor a área da saúde mental. Como a minha história com o corpo foi marcada pela minha formação paralela em dança, descobri que poderia, mesmo que ainda de forma inicial, desenvolver um trabalho que pudesse conciliar dança e saúde mental.

Nessa época, trabalhava como voluntária no Projeto Papelão no CECCO (Centro de Convivência e Cooperativa) no Parque do Ibirapuera. O trabalho que realizávamos, na sede, consistia em construir bolsas e acessórios re-aproveitando jornais e revistas. Era um trabalho manual e técnicos e estagiários passávamos a tarde auxiliando a construção das bolsas, e re-elaborando com os usuários suas histórias de vida quase sempre esquecidas, dada a desorganização mental da grande maioria que se fazia presente no projeto.

No início de 2003, surgiu a idéia de montar uma oficina de dança flamenca no próprio CECCO Ibirapuera. Contudo, a idéia não se materializou neste espaço, devido a dificuldades em encontrar um local apropriado, visto que a sede localizava-se no parque do Ibirapuera. Nesta época, devido a questões de governo, o CECCO deveria mudar de lugar. Por conta disso e de novas outras propostas profissionais, encerrei minha participação na Cooperativa - Projeto Papelão e as reuniões com os técnicos.

A proposta de trabalhar com o corpo foi substituída pela descoberta da clínica da psicose em outro estágio. A clínica da psicose era um caminho sempre marcado por uma angustiada dúvida da eficácia do nosso trabalho, junto a um desejo operante de não desistir, de continuar. A clínica com crianças psicóticas que transbordavam sofrimento psíquico, mobilizou-me a repensar o corpo sob uma outra ótica: o porquê da dificuldade desse corpo em ser apropriado, ser significado, se fazer desejado por um outro.

O retorno ao trabalho vinculado às nuances do corpo intensificou-se a partir do Aprimoramento Clínico Institucional do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. O Aprimoramento convidou-me a repensar o corpo como base na constituição da subjetividade atravessada pelo social, junto com seus possíveis caminhos na reconstrução de laços fragilizados pela marca da exclusão dos enfermos, operada pelo imperativo individual.

Tendo como solo de sustentação as discussões teóricas sob o viés psicanalítico e das supervisões, lancei-me, mais uma vez, num trabalho comoicineira de dança flamenca no CAPS-Perdizes (Centro de Assistência psicossocial a Adultos Psicóticos). Mais uma vez o projeto falhou por conta das limitações institucionais, visto não ser possível a realização de qualquer tipo de trabalho corporal com pacientes que se encontravam impregnados de remédios, dormindo nos bancos, sentados nos chãos ou adormecidos nas poltronas, antes do início da oficina.

Essa tentativa de trabalho no CAPS, que teve duração de seis meses, fez com que os usuários interessados nesta oficina se mobilizassem para que a continuidade do projeto se

instalasse em um novo local, CECCO BACURI no bairro de Perdizes. Nessa nova oficina, deparei-me com grupos heterogêneos, notadamente público de terceira idade.

Após um longo percurso de seis anos na busca de um entendimento do corpo na constituição da vida psíquica do sujeito, retorno a essa questão de uma outra forma, mas tendo como centro a psicanálise e a dança.

A dança foi minha primeira formação, de mais de dez anos de estudos no Ballet Paula Castro, no qual me formei em 1996. Depois de incursões pela dança moderna, foi só em 2000 que acabei encontrando total identificação com a dança flamenca. Assim, fui integrante por três anos de um grupo paulista chamado “Rueda Flamenca”. Nessa mesma época comecei a ministrar aulas para alunos que se iniciavam nessa arte. A fim de complementar os meus estudos, fiz workshops nacionais e internacionais com grandes personalidades da área, seguidos de cursos em Sevilla e Madrid.

Sabia que o momento da escolha entre o trabalho clínico psicológico e a dança estava por vir, pois sabemos que tanto a área psicológica quanto a dança nos exigem tempo, dedicação e esforço contínuo. Seguir uma das áreas me traria sempre uma insatisfação, visto que só no entrelace entre as duas a gratificação do trabalho se faria constante. A dança me preenchia no rápido instante do palco e a clínica psicológica, sem a dança, me deixava sempre num vazio cuja teoria não era capaz de preencher, dadas as antigas inquietações. Foi a partir desse vazio que nasceu a proposta de conciliar os dois campos de minha formação.

Porque não pensar na dança como possibilidade de mudança subjetiva? A dança como materialização da linguagem corporal. Um corpo capaz de se lançar ao olhar do outro, tocar o outro e falar ao outro naquilo que a palavra não é capaz de se fazer ouvir.

2. A questão da pesquisa

Antes das reformulações realizadas após a passagem pela banca de qualificação, este trabalho tinha a pretensão de analisar especificamente a relação transferencial e contratransferencial que se estabelece entre professor-aluno e grupo em situação de ensino e aprendizagem da dança. Partindo da hipótese de que qualquer situação de ensino-aprendizagem enseja a transferência, a pergunta que se colocava era em que medida o manejo da transferência pode levar a resultados mais produtivos para o aprendizado.

A análise proposta dependia da instauração de um laboratório do corpo, assim nomeado pela pesquisadora, laboratório este composto por alunas voluntárias que serviriam como estudo de casos documentados pela pesquisa. Para isso, as aulas deveriam ser gravadas em vídeo para permitir a descrição e análise das situações em que a relação transferencial estivesse em evidência. Por se tratar de ensino de dança, a análise da situação de transferência deveria estar calcada na observação cuidadosa dos movimentos corporais capazes de revelar traços e elementos flamencos evidenciados no corpo das alunas, tomando por base o corpo-modelo da professora. Daí a importância das filmagens das aulas.

A observação acurada dos movimentos da dança, por sua vez, deveria ancorar-se num estudo semiótico da linguagem não-verbal característica da dança, do qual resultariam categorias de análise para funcionar como focos e roteiros de observação do desempenho e desenvolvimento das alunas.

Tratava-se aí, portanto, de um trabalho que, além de ser interdisciplinar, cruzando a dança, a semiótica e a psicanálise, ainda buscava realizar uma sofisticada pesquisa laboratorial de estudo de casos.

Diante da complexidade desse projeto para um mestrado, a primeira modificação sugerida pela banca de qualificação foi a de abandonar a intenção de analisar o *manejo* da transferência, uma vez que essa terminologia dá margem à idéia de uma posição de comando e ordem. *Manejo* pressuporia algo já impositivo e seguro, não cabendo a uma pesquisa que, em lugar de pensar o manejo como um conceito dado e metodologicamente utilizado na psicanálise, deveria estar previamente refletindo sobre a posição ocupada pelo professor na trama tecida pelas possíveis relações transferenciais de cada aluno e do grupo em sala de aula. Além disso, a proposta de um laboratório como estudo de casos de transferências a serem devidamente documentadas foi sumariamente descartada pela banca. Acatadas as sugestões da banca, a proposta foi re-elaborada como se segue.

Com um foco menos ambicioso e mais direcionado, sob o título de “O ensino-aprendizagem da dança à luz da psicanálise”, o que se busca é compreender um aspecto específico da dança, o ensino e aprendizado da dança flamenca para além de uma técnica. Sem minimizar a complexidade das formas de movimentação corporal, o foco está colocado na construção da imagem corporal e nas possíveis mudanças na posição subjetiva do sujeito que a dança pode propiciar. A hipótese é que a transferência do aprendiz com o mestre é crucial para essa construção e para essas mudanças, visto que a imagem modelar do mestre aciona um jogo especular que coloca em cena processos identificatórios de tipo muito especial que esta pesquisa visa investigar.

O psiquismo da imagem corporal e o conceito de transferência foram forjados na clínica psicanalítica. Portanto, estarei realizando uma operação de empréstimo conceitual, consciente do cuidado que isso exige. A transferência na clínica não é a mesma que em uma situação de ensino da dança, evidentemente. Por isso mesmo, embora esses conceitos de imagem corporal e transferência sejam basilares na pesquisa, eles certamente serão re-adaptados para a situação de ensino da dança que é muito distinta da clínica, cujos objetivos são terapêuticos. Na dança, o que

nos interessa destacar na transferência são suas manifestações no corpo e o jogo que se instaura da transferência e contratransferência na relação professor-aprendiz. Estratégias de manejo que são próprias da clínica serão tão somente tomadas como inspiradoras para se lidar com o problema tal como ele se manifesta na situação que este trabalho visa investigar. Nessa medida, o conceito de transferência deverá ser trabalhado à luz de teorias sobre práticas corporais e ensino de dança no desenvolvimento histórico dos percursos de formação.

A leitura de vários autores que trabalharam a questão da psicanálise e educação me levou a crer que não apenas no ensino da dança, mas em qualquer situação pedagógica, processos transferenciais ocorrem. No caso da dança, a centralidade da imagem do corpo, não da imagem meramente literal, mas da imagem psíquica, é um fato cuja investigação mais aprofundada poderia inclusive contribuir para o entendimento da construção da imagem corporal na própria psicanálise.

Se entendermos o lugar do professor como herdeiro, de alguma maneira, da relação dos pais com os filhos, e que também a sua figura passa a adquirir um sentido atribuído pelo desejo do aluno, como não pensar a relação transferencial como força motriz no processo de ensino-aprendizado do aluno na aula de dança?

O professor é responsável por sua transmissão e seus efeitos no aluno. Em aulas de dança essa questão não se camufla, mas se intensifica no movimento pulsional diluído no aparato técnico da arte da dança. O corpo vai adquirindo determinada plasticidade na medida em que o aluno é capaz de administrar a invasão de um duplo afeto, ou seja, o desejo de saber mais para dominar a técnica que a princípio o domina e a angústia de saber que ainda não sabe tudo e que o processo é lento e contínuo.

O professor que está ali, na frente dos alunos, como representante da imagem modelo é capaz de observar quando esses afetos escapam da responsabilidade do aluno e são logo transferidos, de maneira positiva ou negativa, para a figura daquele que ensina.

Como trabalhar com o corpo em movimento quando a dinâmica dos afetos escapa da autoridade do aluno? Como possibilitar a dinâmica do trabalho corporal quando há recusa no decorrer do processo?

Essas questões nos levam a sugerir a importância das situações transferenciais em sala de aula, visto que, sem esse trabalho, o corpo parece resistir às inúmeras possibilidades de se

construir, recriar e experimentar novas formas. Tendo isso em vista, justifica-se que o psiquismo da imagem corporal e o conceito de transferência sejam tomados como ferramentas teóricas básicas para entender a posição do professor em aula, e em que medida esse lugar pode beneficiar ou prejudicar o trabalho do aluno.

Como a proposta do projeto é pensarmos a intersecção com a psicanálise, sob o ponto de vista que a representação psíquica do corpo e a transferência nos dão, e o ensino da dança como metodologia de trabalho em construção, alguns textos, que discutem o sentido do movimento na dança, também embasam a reflexão sobre o caminho a ser buscado.

A escolha da dança flamenca deu-se, antes de tudo, por predileção pessoal e também pela intimidade da pesquisadora com essa dança e com a cultura espanhola. Deu-se também porque se trata de uma dança que, devido às suas raízes populares e à intensidade rítmica, aciona e integra o corpo, nervos e músculos, por inteiro, como foi muito bem traduzido por João Cabral de Melo Neto no seu poema, “A uma bailaora andaluza”.

*... parece que sua dança
ao ser dançada, à medida
que avança, a vai despojando
da folhagem que a vestia.*

*Não só da vegetação
de que ela dança vestida
(saías folhudas e crespas
do que no Brasil é chita)*

*mas também dessa outra flora
a que seus braços dão vida
densa floresta de gestos
a que dão vida e agonia. (1967: 109)*

Além do treinamento técnico, portanto, essa dança depende, sobremaneira, da incorporação de um tônus corporal e de uma imagem do corpo que é introjetada para além da aparência.

Dentre os fatores adicionais, também responsáveis pela escolha dessa dança, destacam-se: a herança do seu forte vínculo à tradição dos imigrantes espanhóis que vieram residir nas colônias portuguesas; é uma das danças mais telúricas que existem, pois as batidas dos pés no chão -- como prolongamentos de um corpo cuja gestualidade sutil e tensa harmoniza-se por inteiro no ritmo -- criam uma ligação inigualável entre o corpo e o chão que se pisa, o que gera receptividade e integração; é uma dança grupal, em que a presença dos músicos e *cantaores* os coloca em uma posição em torno daquele(a) que baila, cercado por olhares e ritmos aos quais seu desempenho se ata. Isso leva à constituição de um tipo de socialização que se integra de modo natural ao psíquico, compondo uma relação íntima entre o social e o individual. Tem-se aí toda uma situação que será mais demoradamente explicitada no decorrer da pesquisa e que julgamos propícia ao desenvolvimento dos objetivos pretendidos que serão expostos abaixo.

3. Objetivos e procedimentos

Como bem nos lembra Kupfer (1982, p. 5): “Freud acalentava o sonho de que a psicanálise pudesse ser um dia colocada a serviço da sociedade como um todo e, principalmente da educação”. O lugar do analista é atópico, visto que a posição de escuta do sujeito, aqui marcado como a do lugar do professor no trabalho corporal do aluno, pode perfeitamente se estender para além das dependências de um *setting* analítico. O trabalho do professor, seja em uma sala de aula convencional ou numa aula de dança, é oferecer a oferta de escuta e, no caso, do olhar para o aluno, como um lugar de acolhimento da demanda de transferência. A transmissão do professor está em oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que posteriormente ele possa operar com aquilo que foi apre(e)ndido. Transmissão, na dança, é uma forma de amor a si e ao conhecimento, a possibilidade de um corpo dançante na abertura para o outro. Não podemos negar que a psicanálise auxilia esse “olhar a mais” do professor no processo.

Considerando-se que a construção da imagem corporal e as mudanças na posição subjetiva do sujeito parecem-nos fundamentais na dança, com base nos conceitos de imagem corporal e transferência-contratransferência na psicanálise, no caminho a ser percorrido, trata-se de investigar como a imagem corporal, enquanto representação psíquica, e os conceitos de transferência-contratransferência são entendidos sob a ótica estritamente psicanalítica. Então, é preciso re-operacionalizar esses conceitos de modo a evidenciar sua importância no contexto do ensino-aprendizagem da dança.

Para isso, as indagações teóricas estarão embasadas nas situações concretas de sala de aula em um laboratório do corpo com a participação de alunos-voluntários. Esse laboratório consistiu da participação, devidamente autorizada, de oito a dez voluntários-aprendizes e funcionou em espaço cedido pela Escola de Dança *Al Compás*. As aulas foram ministradas duas vezes por semana, durante 22 meses, incluindo ensaios e apresentações em espetáculos.

Como se pode ver, a existência de um laboratório do corpo não foi abandonada, nem poderia ser. O que se deixou de lado foi a metodologia específica de estudo de caso que implicaria um procedimento distinto daquele, muito mais reflexivo, que norteou esta pesquisa. Como meio auxiliar para as leituras dos movimentos e suas interpretações de cunho psicanalítico, foram instaladas câmeras de vídeo na sala de que resultaram filmes. Esses filmes permitiram a observação atenta e acurada das situações de ensino-aprendizagem. Para garantir a qualidade da observação dos movimentos da dança foi mantido, como previamente planejado, o estudo semiótico da linguagem não-verbal característica da dança, no caso, da dança flamenca. Desse estudo resultaram categorias de análise dos movimentos corporais e faciais que foram aplicadas no decorrer da pesquisa. Portanto, também não foi abandonada a gravação em vídeo das aulas. Essas gravações orientaram tanto a análise do corpo flamenco em construção, quanto os constantes questionamentos e reformulações de metodologia desenvolvida em aula a fim de aprimorar o trabalho da dupla-professor-aluno na rede grupal.

O leitor irá perceber que a reoperacionalização dos conceitos psicanalíticos caminhou, no decorrer dos capítulos IV, V e VI, *pari passu* com os dados obtidos pelo trabalho laboratorial. Destes foram sendo colhidos exemplos comentados de situações concretas de ensino e aprendizagem que foram vivenciadas e que, ao longo dos capítulos, ilustram e dialogam com os conceitos teóricos.

Tendo esse panorama em vista, no capítulo I, o leitor encontrará a história dos ciganos, o surgimento da arte conhecida hoje por flamenco, os elementos que compõem a estética do flamenco e a composição dos bailes de forma aprofundada. Os textos lidos acerca do *gitano-andaluz* trazem as histórias contadas em minúcias por vários autores nacionais e internacionais. A similaridade entre todos eles discorre sobre a falta de precisão e informações referentes à origem do baile e suas perdas no decorrer da história.

Os textos, trazidos por diferentes autores sobre os ciganos e a sua relação direta com o surgimento do que conhecemos hoje por baile flamenco, parece transitar entre a verdade e a ficção. Digo aqui ficção, porque os autores, ao relatarem sobre as origens do flamenco

atravessado pelos ciganos, pausam necessariamente para contar alguma peripécia vivida com comunidades ciganas de *Andalucia*. Não resta dúvida de que há algo de surpreendente quando a voz calejada e doída pronuncia o cansaço de um povo em busca de uma residência. O corpo que se desenha num pequeno espaço traz algo de surpreendente aos olhos daqueles que de longe assistem.

Não estou aqui falando dos bailes voltados para os cafés cantantes, mas das rústicas formas que se delineiam num curto, mas caloroso espaço de tempo, manifestando uma forte emoção no baile do povo cigano. É como se, na voz do *cantaor*, fôssemos tocados no que há de mais primitivo e obscuro em nós mesmos. É como se as resistências desse lugar abrissem caminhos à entrada daquilo que, nas palavras, não encontramos exatidão. Um conto corporificado na voz de um povo que sofre e surpreende, a um passo da magia.

Nesse contexto, cabe o relato de um breve acontecimento em uma de minhas passagens pela Espanha. Retornando para casa pelas ruas de Sevilla, depois de assistir a um show de flamenco, nessa época desesperançada com as dificuldades que enfrentaria na escolha desta dança, uma senhora muito bem vestida parou-me e começou a conversar comigo.

Não me recordo o teor da conversa, mas lembro-me que fiquei um tanto quanto atordoada com aquele olhar penetrante. De repente, aquela senhora capturou-me com um olhar arrebatador. Era hipnotizante, assustador, mas, ao mesmo tempo, estranhamente cativante. Algo de estranho-familiar trazia aquele olhar. Profundo e severo. Quando dei por mim, estava sozinha na rua sem dinheiro e sem bolsa.

Retornando ao alojamento, ao contar a saga aos colegas, um deles me disse: --- “Era uma cigana. Sempre digo para tomarem cuidado, elas te absorvem num olhar paralisante e quando você se dá por si, elas te levaram tudo”.

Esta história me dá ocasião para dizer que esse evento em especial, fez-me recuperar a decisão de optar pelo flamenco quase que como um estilo de vida. Sabia que aquele olhar estranho, mas tão familiar dizia-me algo, levava-me para algum lugar onde o meu desejo fora tocado.

Nas leituras sobre a história dos ciganos e da arte flamenca, deparei-me com várias passagens de autores que, surpresos, tinham, como eu, alguma particularidade para contar dos ciganos para além de suas pesquisas. Algo de provocador nos leva a um intervalo para contarmos algo deles que em suas histórias nos acometem.

Retornando ao capítulo, a história do flamenco é contada concomitantemente ao surgimento das formas estéticas do baile flamenco. O recurso das ilustrações serviu para fins didáticos no entendimento dos elementos flamencos na execução introdutória e no próprio baile em ação.

No capítulo II, alguns conceitos semióticos serão levantados, tendo em vista a elaboração de categorias semióticas destinadas à observação do corpo em movimento nas situações de ensino-aprendizagem, objeto desta pesquisa.

As categorias semióticas são gerais. Para trazê-las mais perto do baile flamenco, no capítulo III, os conceitos semióticos se cruzam com os elementos flamencos para observarmos o trabalho corporal e as técnicas de modo mais apurado, dentro da especificidade do flamenco.

Nos capítulos IV e V, conceitos emprestados da teoria psicanalítica guiarão a trajetória da pesquisa. A apresentação destes conceitos terá como solo fértil os textos dos teóricos clássicos Sigmund Freud e Jacques Lacan e comentadores contemporâneos imprescindíveis nesta discussão.

É pela lente da psicanálise que entendemos o sujeito, que observamos de que lugar o professor enuncia o seu desejo aos alunos. É através do espelho que nos orientamos sobre as questões vinculadas ao corpo e à constituição subjetiva do sujeito. É pela transferência que compreendemos os trâmites das relações que se estabelecem entre professor e alunos. É pela posição do professor desenraizado de um todo-saber que podemos nos tornar causa do desejo do aluno.

No capítulo VI, subsidiado pelas leituras de Lobo e Navas (2003, 2008) e Rodrigues (2005), um trabalho reflexivo e dialógico foi desenvolvido com as alunas no que tange à posição de professor na aula de dança flamenca. Com isso, procurou-se estabelecer o diálogo da leitura psicanalítica aplicada ao ensino-aprendizagem do flamenco com a prática desenvolvida em outros tipos de dança.

Trabalhar com o baile flamenco originário da Espanha no Brasil é pensar em estratégias que possam alcançar de alguma maneira o corpo sem o abrigo permanente da cultura espanhola ao redor. Já de saída, entendo este trabalho como um risco, visto que se trata de tentar uma aproximação do corpo das alunas na distância da cultura local e do contato direto do corpo com o corpo cultural.

Quando leio o processo das artistas-autoras acima citadas, deparo-me com as dificuldades que a distância do “Co-habitar com a fonte”, um dos eixos desenvolvidos por Rodrigues, pode

deixar de desencadear na linguagem corporal. As estratégias prescritas pelas autoras abriram portas para se pensar diferentes formas de sensibilização e conhecimento dos alunos na tomada da cultura para si, pois as pesquisadoras abrem caminhos possíveis a tantas outras formas de linguagem corporal.

Capítulo I

O nascimento do Flamenco *o duende sobe por dentro*

Estos sonidos negros son el misterio, las raíces que se clavan en el limo que todos conocemos, que todos ignoramos, pero de donde nos llega lo que es substancial en el arte. Sonidos negros, dijo el hombre popular de España, y coincidió con Goethe, que hace la definición del duende al hablar de Paganini, diciendo: Poder misterioso que todos sienten y ningún filósofo explica. Así pues, el duende es un poder y no un obrar, es un luchar y no un pensar. Yo he oído decir a un viejo maestro guitarrista: El duende no está en la garganta; el duende sube por dentro, desde las plantas de los pies. Es decir, no es cuestión de facultad, sino de verdadero estilo vivo; es decir, de sangre; de viejísima cultura, y, decfeación en acto. (Lorca apud Thiel-Cramér, 1991, p. 55).



Thiel-Cramér (1991) nos informa que grande parte das raízes do flamenco teve sua origem a partir da rica mescla da música profana e litúrgica orientais do século XV, época esta em que os ciganos chegaram à Andalucía. Sabemos que o país de origem dos ciganos é a Índia. Considera-se que foram perseguidos e hostilizados pelos *arios* – a principal casta social da Índia – sendo esta a causa de sua vinda nômade e desenraizada. Durante vários séculos, os ciganos viveram uma vida nômade na Ásia, Europa e provavelmente no Norte da África. Calcula-se que 180.000 ciganos entraram na Espanha em etapas, permanecendo sua grande maioria em Andalucía. De acordo com a autora, existiram dois grupos de ciganos, os nômades e os sedentários. Não foi por acaso que os sedentários, o grupo maior, acabaram elegendo Andalucía como a sua pátria. Isso porque a profunda simbiose *gitano-andaluz*, que representa este fenômeno cultural caracterizado pelo que conhecemos atualmente por arte flamenca, indica no mínimo algumas semelhanças culturais básicas. Observamos traços de caráter bem típicos e similares como o medo, o orgulho, a vivacidade, a resignação e a arrogância comuns tanto nos andaluzes como nos ciganos.

Depois das árduas migrações, os ciganos encontraram em Andalucía uma terra que lhes parecia um verdadeiro paraíso: com clima benigno, extensos campos de oliveiras, encostas com vinhedos, bosques, rios e montanhas. Uma terra rica, mas onde também se encontrava pobreza e miséria. As grandes propriedades pertenciam a poucos e as pessoas que não tinham ou não podiam pagar eram mal tratadas.

Em Portugal, ocupada pela Espanha, Felipe III determinou, em 1586, que os ciganos que quisessem continuar vivendo no país, teriam que morar em uma cidade constituída por mais de mil famílias. Sem poderem usar seus vestidos tradicionais, seus nomes e idiomas próprios, este foi um golpe mortal para a identidade cigana. Eles, enquanto raça e população, deveriam ser exterminados. Foram acusados de todos os tipos de crimes, inclusive de canibalismo. Naturalmente, os ciganos cometiam alguns crimes para sobreviverem. Roubavam todo tipo de animal doméstico para vender ou comer.

Em Andalucía, no entanto, eram aceitos pela população e também pela aristocracia. Encantavam a classe alta pela maneira elegante e extravagante junto com as canções e danças das mulheres. Por conta disso, aristocratas tornaram-se protetores de algumas famílias ciganas.

¹ Todas as imagens apresentadas neste capítulo foram extraídas de Pablo y Navarro, 2007.

Existiam grandes diferenças entre as classes. É de se supor que os grupos nômades eram os que sofriam mais, os que eram terrivelmente maltratados pelos beatos e acomodados que estavam no poder. Os que foram viver em Sevilha, Jerez, Cádiz e cidades vizinhas sofreram duros castigos pelos menores delitos. Os ciganos viviam em uma espécie de comunidade, por um lado, com o campesinato pobre de Andalucía, e, por outro, com os *mouriscos* que haviam ficado na região depois da expulsão do século XV.

Segundo Thiel-Cramér (ibid.), esses grupos tinham muito em comum: sua baixa posição social, a extrema pobreza, a fome constante, e a música popular andaluz com suas melodias e ritmos próprios, as melismas norafricana e oriental dos mouros.

Melisma vem do grego e consiste em um grupo de tônus sucessivos cantados sobre uma mesma sílaba, um modo de adorno ou floreio vocalizado. Nos países ocidentais, encontramos a melisma principalmente nos cantos gregorianos e na música popular dos países nos quais foi importante a influência da cultura arábica. É também uma característica da arte musical da Índia. No decorrer dos anos, essas formas musicais se mesclaram e se chamaram *cante gitano-andaluz*. Os ciganos, que haviam sido expostos aos mais duros castigos das autoridades, começaram a dar voz a esse sofrimento. Estes se expressavam, tomando suas formas nos lamentos que constituíram a origem de todo o flamenco.

Desde o proletariado andaluz até o cigano perseguido, eles deveriam, de alguma maneira, se entender através de algo ao menos parecido a uma instintiva e comum consciência de classe. De um ponto de vista antropológico, como traço fundamentalmente humano e a qualidade de expressão artística de uma coletividade, o *cante* flamenco caracteriza-se por essa queixa marcada por um povo secularmente subjugado.

Os ciganos deram uma forma mais forte, expressiva e pessoal ao baile e *cante* dos mouros. O flamenco traz consigo essa reconstrução marcada pelos ciganos por um grito elementar, em suas formas primitivas de um povo às margens da pobreza e da ignorância, para quem só existem as necessidades peremptórias da existência primária e os sentimentos primitivos. É justamente aqui que se busca a motivação social e psicológica das *coplas* (letra das canções) que não são outra coisa senão a representação da desesperança, depressão, lamento, renúncia, expansão biográfica, superstição, magia e confissão obscura de uma alma ferida.

Citando Félix Grande, a autora (ibid.,p. 34), diz:

Y alguna noche, alguna madrugada, algún amanecer, uno de esos sístoles de la historia ha gemido de una manera remotamente musical, apoyándose en una tradición casi invisible que debe tanto a la onomatopeya, al alarido, al resuello de rabia y miedo, como a las tentaculares músicas andaluzas del siglo XV o XVI.

Nos três séculos que se passaram, não ocorreu nada até a chegada do final do século XVIII. Supõe-se que os ciganos andaluzes, durante este tempo, sofreram uma vida tão miserável e cheia de sacrifícios e castigos que seus lamentos eram seu único conforto, uma espécie de terapia.

Quando os ciganos chegaram à Espanha no século XV, encontraram outros grupos que haviam permanecido no local, vivendo ao Sul de Andalucía, em Sevilha, Jerez e Cádiz e nas aldeias entre estas cidades. Ali encontraram um ambiente, uma heterogeneidade de pessoas das quais iriam fazer parte, integrando-se. A população local era composta por pobres camponeses, grande parte de mouriscos que haviam permanecido depois das expulsões, e umas tantas famílias judias que conseguiram se esconder nas inacessíveis matas e bosques durante os tempos da cruel inquisição. Durante esses três séculos, essas três classes de pessoas, que teriam muito em comum, trocaram, compartilharam e assimilaram suas culturas, sobretudo no que tange à música.

Tudo isto faz parte das raízes do flamenco. As fontes profundas do *cante*, do pobre e maltratado povo cigano-andaluz deram origem a algo novo e fresco. O flamenco como *cante*, baile e toque é uma arte nova marcada pela expressão pessoal de uma tragédia, um transporte à alegria, um momento lúdico de sentimentos que brotam do coração e da alma (ibid.,p. 36).

A primeira etapa conhecida da existência da arte flamenca data do ano de 1800-1860. Os cantores eram ciganos, e quase nunca tocavam fora de seu círculo. Mas às vezes, em festas como bodas, batizados e outras solenidades, eles eram chamados para animarem os convidados com seu *cante* e baile. Durante essa época, formaram-se os primeiros centros de *cante*.

O reduto nativo do baile flamenco, segundo Leite (1994, p. 20), pode ser determinado mais ou menos como um quadrilátero cujos vértices foram: Cádiz, Ronda, Ecija e Sevilla. Os primeiros testemunhos de suas formas básicas datam do final do século XVIII, quando os ciganos cantavam *tonás* e *siguiriyas*, bailando *zapateado* e *Jaleos*. Mesmo sem saber a forma como essa composição se deu, sabe-se que foi entre as províncias de Cádiz e Sevilla. Então, podemos afirmar que destas regiões saíram as formas rudimentares de *tonas* e improvisações de *cantes* festeiros ou de *Jaleos*. O centro dos bailes de *jaleo* e dos *cantes*, por *tonas*, *siguiriyas*, *soleares* e

tangos, seguia vinculado à zona geográfica de onde surgiram, nos bairros ciganos de Jeréz, Sevilla, Cádiz e El Puerto, Alcalá e Utrera, Arcos e Lebrija. Na região compreendida entre Córdoba e Málaga, Jaén e Almería, Granada e Huelva, Badajóz e Ciudad Real, Murcia e Albacete, o flamenco apropriou-se dos elementos dos *cantaos* populares de cada região, com os *cantes*, na sua maioria, derivando dos fandangos.

Nas províncias de Cádiz e Sevilla, junto a centros como Triana, Jeréz de La Frontera e outros, sobressaíam-se os *cantes* ciganos, que compreendem os *cantes grandes* e muitos dos *chicos*. A partir daí, foram desenvolvendo-se estilos bem diferentes dos mesmos *cantes*.

Em Sevilla, testemunhamos as *soleares*, *siguiriyas*, *bulerías*, *cantes a pallo seco*, Fandangos, Tangos de Triana e sevilhanas. Em Cádiz, o mesmo de Sevilla, incluindo as Alegrias, *Caracoles*, Tangos, *Tientos*, *Tanguillos* e outros. Na Província de Málaga, albergue da escola andaluza, desenvolveram-se vários *cantes* baseados no fandango, como a *malagueña*, *rondeña* e outros. E, na Província de Córdoba, as *soleares* e Alegrias.

Na história do baile flamenco, sempre existiu uma linha divisória clara e precisa entre o que dominava o baile de homem e o baile de mulher. Havia inclusive estilos que eram próprios das mulheres e outros exclusivos para os homens. Nos tratados nunca escritos que estabeleciam essa distinção e diferenciação artística de acordo com o sexo dos intérpretes, a cintura servia como fronteira divisória do baile masculino e do baile feminino. Assim, o baile feminino definia-se da cintura para cima, ao passo que o masculino da cintura para baixo.

1. Cante e baile

Ainda que a história do nascimento do flamenco tenha se perdido no decorrer dos séculos, pesquisadores da área sugerem que a terminologia da palavra pode ter tido três caminhos distintos. Segundo Leite (1994)

- Derivação da má pronúncia das palavras árabes “*felag*” e “*mengu*” (*Felagmengu*) que significa camponês fugitivo.
- A través do castellano, a denominação “*felagmengu*” pode ter sido transformada em flamenco.

- A opinião considerada mais coerente para os pesquisadores é que a terminologia da palavra venha de uma origem alemã. “*Flamancia*” (flama = chama), sinônimo de fogocidade ou presunção, nomeia os diferentes temperamentos que marcaram a personalidade dos ciganos.

Em síntese, a palavra flamenco quer dizer que o *cante*, o baile e a guitarra são genuínos, vêm de dentro, sem a intenção consciente de impressionar, visto que o artista canta, baila e toca para si mesmo na presença do público. É a total dedicação a sua arte, surdo e cego para todos os demais, dando-se para si mesmo. O flamenco puro também pode referir-se ao flamenco ligeiro, rápido e irrisório que vem do sentimento mais profundo. Aqui se trata do flamenco puro, aquele que se baila, canta e toca para si mesmo, com uma força que sai de dentro.

Vários investigadores destacados concordam que a criação do flamenco apareceu no final do século XVIII e princípio do século XIX. A palavra, que já existia, significava *farruco*, pretencioso e fanfarrão. Atualmente, a palavra flamenco tem um significado positivo. Dizer que alguém é um “*tío flamenco*” é como dizer que é generoso e que tem muita animação.

O baile é expresso por ambos os sexos pela maneira de se colocar, mover e atrair os olhares alheios pela maneira de dizer de si, de um povo e de uma dor através do corpo. O baile flamenco, o genuíno baile, assim como o *cante*, difere do baile popular e do grande número de bailes clássicos espanhóis que existiam em Andalucía nos séculos XVIII e XIX. É evidente a influência oriental, caracterizada pelos movimentos ondulares dos braços e das bailarinas, e também pelos movimentos expressivos das mãos, desde o punho. O mais importante do baile é, sem dúvida, o ritmo. “*Da el pulso y el alma al baile*” (ibid., p. 61). O baile flamenco também possibilita a expressão dos sentimentos de cada intérprete, levando-o à improvisação.

Lo esencial del baile flamenco es lo siguiente: Cuando el artista actúa en su propio grupo, al principio en la familia, luego entre amigos y aficionados, cuando él o ella pueda cantar o bailar según sus propios deseos, cuando hay la inspiración y ganas, cuando aparece el duende, entonces el arte flamenco llega a la mayor altura, nada puede pararlo, entonces se hace el silencio en el público; algo mágico llena el local. (ibid.,p. 67)



Assim, a partir do século XIII, nasceu o flamenco, uma manifestação artística originalmente popular, resultado da fusão de diversas culturas que atravessaram Andalucía durante séculos. Os ciganos andaluzes, mais particularmente, formaram essa arte com materiais de culturas grega, hindu, mulçumana, mozoárabe, judaíca e negra. Perseguidos e sofridos, começaram, em segredo, a dar vazão a todo esse sofrimento. Expressavam-se em lamentos que constituíram a origem de todo o flamenco.

Mais tarde, essa expressão de sentimentos deixou de ter como pano de fundo os locais de trabalho e reuniões familiares, e passou a ser praticado em público, nas cidades, tabernas e reuniões. Por volta de 1847, começaram a crescer em importância os chamados "cafés cantantes", bares onde havia "recitais" de arte flamenca. Foi o pontapé inicial para a fase áurea do flamenco, compreendida entre 1870 e 1920. A partir dos anos 1920, ele entrou em um período extremamente comercial, importante para a sua divulgação. Isso resultou, nos anos 30, numa busca de músicos e bailaores (as) pelo retorno das origens dessa arte.

A dança espanhola tem, de forma bem resumida, as seguintes características:

- Flamenco –Parte mais conhecida dentro da dança espanhola, mais universal dada a sua ampla difusão dos artistas pelo mundo.
- Folklore –É a mais autêntica manifestação cultural das diferentes regiões, marcado sua diversidade e beleza.

- Clássico flamenco -Mescla de flamenco e folclore. É praticada normalmente com sapatos, castanholas e sapatilha clássica.

- Escuela bolera – Ballet Clássico Espanhol –É uma dança de corte. Estuda as danças espanholas do século XVIII. Conhecida como “*Goyescas*”, estas danças curtas se bailavam com trajes da época do pintor Goya, daí seu nome. É praticada com sapatilhas e castanholas e contém muitos passos da dança clássica.

Decía Thoinot Arbeau, allá por las décadas finales del XVI, en su Orchesographie (1589:5-6), uno de los primeros tratados de danza que se conocen, que, sin compás, la danza resulta oscura y confusa y que los movimientos deben acompañar a los instrumentos musicales y no que el pie diga una cosa y el instrumento otra.(Pablo & Navarro, 2007, p. 9)

Nessa mesma linha de pensamento, segundo Arbelos (2002), a compreensão da arte flamenca depende muito mais da sensibilidade de cada um, por apresentar uma forma musical em que o emotivo está acima da estética. No flamenco, não importa que o artista interprete com maior ou menor acerto numa determinada forma, o que importa é a capacidade que tem de despertar uma forte emoção.

Em sua totalidade, o flamenco engloba o *cante*, o baile, a guitarra, o *jaleo* e pode ser dividido em quatro categorias:

- Grande – *Jondo* (origem cigana)
- Intermédio – *Jondo* (origem cigana)
- Pequeno – *Chico* (origem andaluza)
- Comercial

O flamenco *Jondo* pode ser caracterizado como um profundo meio de expressão de estados de espírito mais sérios, marcado pela dupla – desespero/melancolia amorosa, sendo comparado muitas vezes ao *Blues*. O *Jondo* é o mais emocional dentre todos, sendo o mais difícil de ser executado e entendido. O *cante* grande (*jondo*), por sua vez, é a expressão original do flamenco, tronco do qual derivam os demais *cantes*. Sua forma primitiva é descendente dos antigos *cantes* e canções religiosas que, mais tarde, evoluíram para generalizados lamentos da vida. Esta categoria que, em sua maioria, consiste em *cantes* de inspiração cigana, inclui o grupo de *cante*, baile e guitarra mais difíceis de serem interpretados.

O flamenco *Chico*, comparado ao *Jondo*, produz um efeito contrário, pois é marcado por uma multiplicidade de coisas alegres, amorosas, frívolas e outras. O *cante* é caracterizado pela

ênfase no ritmo e por sua aparência alegre; são versos que quase sempre fazem referência ao amor, às mulheres, à Andalucía e seu povo.

Já o *cante* intermédio é intenso e mais ornamentado que o grande. Os *cantes* aqui, são geralmente sem compasso, ou seja, são interpretados com uma liberdade não condicionada a um ritmo pré-fixado, e, portanto, não usados para baile, com exceção dos Tarantos.

O flamenco comercial, como o nome já indica, é uma mistura, um conglomerado feito pelo artista que dá ao público aquilo que este deseja.

As fontes do baile flamenco apontam para várias influências desde as primitivas danças domésticas orientais, danças sagradas hindus, danças árabes até as ciganas. Toda Espanha experimentou incessantemente, durante longo período, esses estímulos que chegaram de vários povos. E foi em Andalucía onde se observou com maior evidência a sedimentação destas danças que, posteriormente, foram se adaptando às necessidades expressivas de cada região. Por isso, os bailes surgem atravessados pelos vários ritmos flamencos.

O momento de grandes inovações pode ser constatado nos Cafés Cantantes, fase em que o flamenco abriu sua porta familiar rumo à exibição pública.

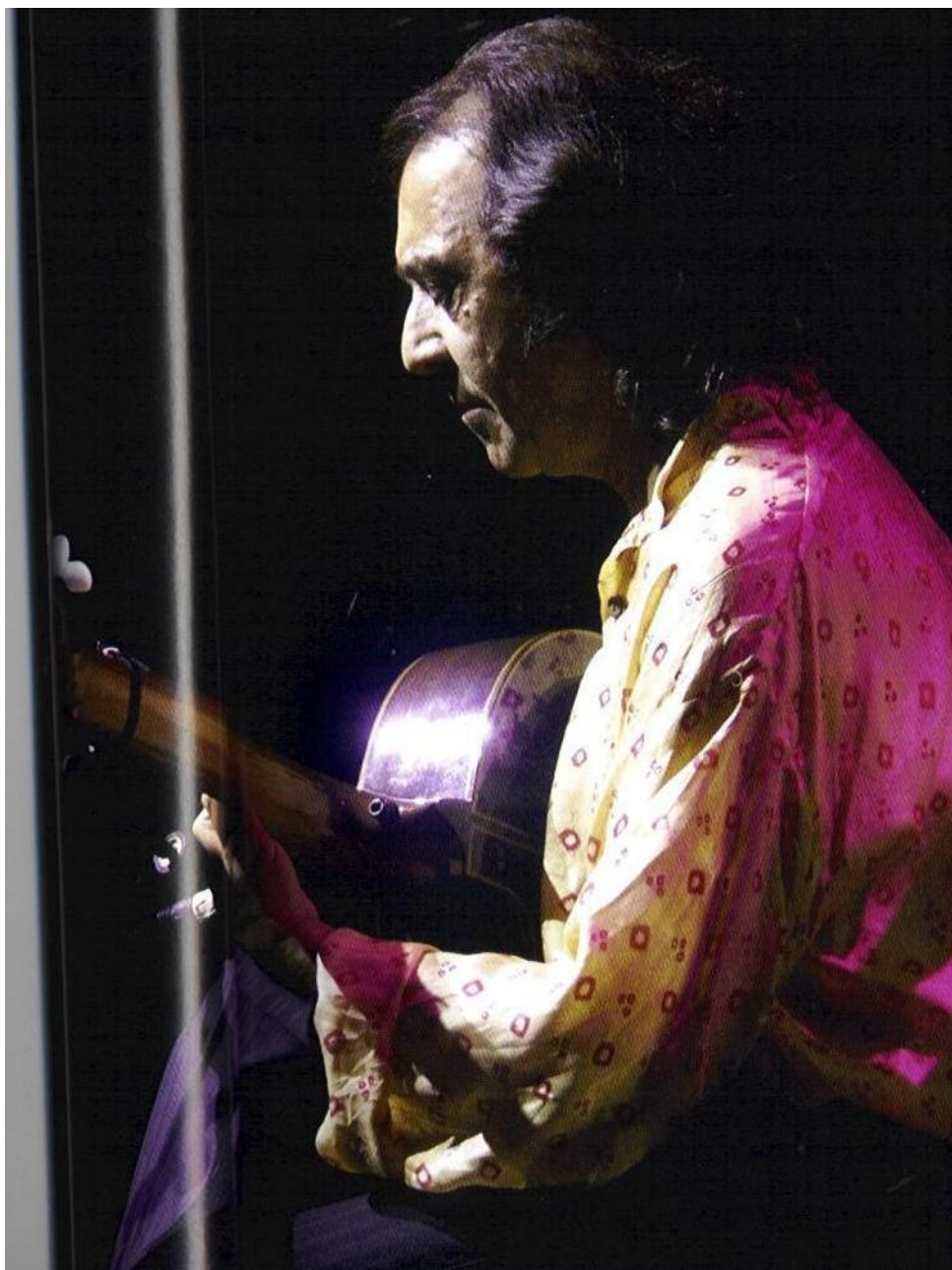
Já a origem da guitarra esconde-se nas brumas medievais. Acredita-se que foi introduzida na península pelos árabes, mas há evidências de que lá já havia um outro tipo de guitarra herdeira da cítara grega. Mas, de qualquer forma, esses dois instrumentos forneceram elementos e técnicas para a guitarra flamenca atual.



Tomatito

No início, a incorporação da guitarra sofreu resistência, visto que os mais veneráveis *cantes* ciganos andaluzes não utilizavam acompanhamento musical algum, apoiavam-se apenas no compasso marcado pelas palmas, pitos e golpes.

Assim, as primeiras incursões do flamenco no mundo folclórico andaluz, e até cigano, foram responsáveis pela incorporação do acompanhamento de certos instrumentos musicais nos bailes e *cantes*. O flamenco primitivo, que se desenvolveu fechado no universo cigano, não se valia do acompanhamento da guitarra como suporte musical. A guitarra conserva claras reminiscências orientais. O complexo universo de fatores rítmicos, harmônicos e melódicos trouxe um inesgotável mundo de *falsetas* e improvisações do guitarrista, *floreios* e *melismas* dos *cantaos* e *braceos* e *tacneos* dos bailaores (as).



Pepe Habichuela

Assim como no Jazz americano, o improviso compete àqueles com longa experiência na arte flamenca. Cada um dos *cantes* e toques do flamenco são adaptados a certos esquemas de acordes básicos da guitarra e, dentro destes esquemas, levando-se em conta o compasso apropriado, caberá sempre a improvisação. Mas igualmente difícil e importante nessa arte é manter o compasso. “Ritmicamente, o flamenco é dividido em *cantes* e toques que têm um ritmo

determinado, os quais são bailáveis e, em outros, compassos livres e indeterminados, feitos para apreciar o *cante* sem baile”. A estrutura rítmica muda conforme a acentuação, inflexões e tempos.

O(a) bailaor (a) do flamenco caminha no compasso, move o corpo e os braços no compasso, sapatea no compasso, vive e domina o compasso: pára e recorta-o. Podemos ir mais longe, o(a) bailaor (a) respira o compasso, essencial à definição da identidade do baile flamenco. Para tanto, aprender a bailar é interiorizar o compasso. É necessário trabalhar a contagem dos tempos, acompanhando-os com as palmas, para depois ajustar os passos nesses números. Para tanto, o baile flamenco utiliza-se dos modelos rítmicos básicos, cada estilo tem seu próprio caráter, de acordo com ele, os bailes podem classificar-se de diferentes maneiras.



Lebrijano

2. Estrutura básica dos bailes

Todos os bailes compõem-se da mesma estrutura base. Alguns bailes ainda incorporam outros elementos, por exemplo, o *baile por Alegrias* que introduz o silêncio e a *castellana*.

- Salida/ Entrada (saída e entrada)

Corresponde à entrada no *cante* (canto). Termina-se normalmente com um *cierre* (fechamento). É composta de *paseillos* (passeios), *marcajes* (marcações), *desplantes* e *remates*. Termina em algumas ocasiões com uma pequena *escovilla* e um *cierre*.

- Letra

Parte do baile que corresponde à letra da música. Compõe-se de: *llamada* (chamada), *marcajes* (marcações), *paseillos* (passeios), *desplantes* e *remates*. Termina em algumas ocasiões com uma pequena *escovilla* e um *cierre*.

- Escobilla (sapateado)

Corresponde à parte do baile onde se sapateia.

- Ida ou coletilla (saída)

Parte final do baile. É composto de *paseílo*, *remates* e *cierre*

-Silêncio

No baile de Alegrias é a parte que corresponde ao toque melódico em tom menor da guitarra. Compõe-se de *paseillos* e *marcajes*. Termina com uma *llamada* para dar início à “*Castellana*”.

- Castellana ou estribillo característico das Alegrias

No baile por Alegrias é a parte que corresponde ao *escribillo* do *cante* por *castellana*. Compõe-se de *paseílo*, *marcajes*, *remates* e *cierre*.

Segue abaixo a exemplificação de alguns dos bailes que trabalhei no laboratório do corpo e nos espetáculos que foram montados como parte essencial desta pesquisa, conforme está explicitado na introdução.

Nos bailes como o *Tangos/Tiento* e entre outros, o primeiro tempo é silencioso.

- Compasso binário:

12 34 (2x4)

1 2 3 4 (4x4)

1(não há toque) 2 3 4

- Tangos (*cante*, baile e toque *chicos*)

Considerados entre as mais férteis e sugestivas criações cigano-andaluzes, esses bailes possuem um sabor e vigor *jondos*. As letras são geralmente triviais, algumas vezes humorísticas. É um dos mais antigos e básicos *cantes* ciganos, o baile é muito sensual e emocionante, sendo mais sutil e, portanto, mais efetivo que a rumba.

- *Tientos* (*cante* e toque intermédio, baile grande)

São uma derivação mais pausada e meditada dos tangos, seu compasso e estrutura são as mesmas dos tangos. Desligados da concepção festeira, os *tientos* são conectados e enriquecidos com alguns elementos das solenes *soleares*.

Frequentemente são interpretados conjuntamente, iniciando o baile por *tientos*, que são arrematados com uma aceleração do ritmo e uma mudança para os tangos.

- Compasso Ternário: 3 tempos e o acentose faz no primeiro tempo.

Nos bailes como *Fandangos*, *Sevillanas* e outros:

1 2 3

1 2 3

- *Fandanguillos* (*cante* e toque *chicos*, baile misto)

Oriundos de Huelva. Originalmente eram acompanhados por violinos, pandeiros e castanholas. Caracterizam-se por um número intenso de *coplas*, que abordam todos os temas e humores. O *fandangos* foi um baile que gozou, durante o século XVIII e parte do século XIX, de máxima popularidade. Conserva um ar alegre e festivo característico dos bailes populares e se nutre de todo tipo de passos e mudanças.

Não nos esqueçamos de que, nos bailes, é o *cante* que realmente determinará a estrutura musical da arte flamenca porque, compreendendo melhor sua origem, evolução e formas, compreenderemos melhor seu conjunto.

Em casi todas sus formas el cante se inicia com um quejido lastimero que refleja uma gran angustia existencial, um dolor do tipo ancestral. Es como si recogiese el primer grito del hombre primitivo frente a

la dimensión universal del infinito. Esse grito roto que nos sumerge desde el intérprete tiene de comenzar a adecuar la voz a lo que va a cantar, a la vez que prepara emocionalmente a su oyente. Si esse grito desgarrado el cante no existe, de ahí que se hable de cante jondo em andaluz, porque descende a las emociones más primarias del ser humano. (Arbelos, *ibid.*, p. 12)

- *Sevillanas* (cante, baile e toque *chicos*)

Popular em toda a Andalúcia, seu baile pitoresco é feito normalmente por pares, sendo bailado por homens, mulheres e crianças. O baile é dividido em quatro *coplas* (bailes distintos), de compasso ternário. Devido a sua popularidade, as *sevillanas* sofrem constantes adaptações para novos estilos.

- Compasso misto

Mescla dos dois compassos – binários e ternários, composto por 2 compassos ternários e 3 binários, formando uma estrutura de 12 tempos, onde o acento cai no terceiro tempo dos ternários e no segundo tempodos binários. Há infinitas variações de acentuações que determinarão a dinâmica do baile.

1 2 **3** 4 5 **6** 7 **8** 9 **10** 11 **12** (os números em **negrito** indicam acentuação do compasso)

- Bailes: *Soléa*, *soléa* por *buleria*, *buleria*, alegrias, *Jaleos*.

- Bailes festeiros-*Alegrias* (cante e toque *chicos*, baileintermédio).

As alegrias fazem parte de um grupo de categorias das *cantiñas*, desenvolvido em Cádiz a partir das mais antigas *soleares* e dos mais antigos *jaleos*. O ritmo e acentuação das alegrias são iguais às das soléas, com a diferença de ser mais rápida com harmonia mais brilhante, proporcionando um ar mais alegre do que os melancólicos acordes das soleares. O *cante* e o toque são vivos e animados, mas o baile se desenvolve por linhas rondas.

Trata-se de um baile airoso que prima pela graça, elegância e malícia. Um baile aberto, de amplos trajetos pelo cenário. Baile de movimentos vivos em que abundam as marcações laterais e redondas, os enfeites de ombros, quadris e passos que guardam relação com a feminilidade (*compás* misto). “*El baile flamenco es em sí um compendio del arte jondo porque em él, al movimiento de la danza, se une inseparablemente el toque de guitarra y la voz del cantaor. La*

guitarra es el elemento indispensable, ya que es ella la que marca el compás que seguirá el cantaor y quien interprete el baile” (Arbelos, *ibid.*, p. 12)

- *Bulerias* (*cante*, baile e toque *chicos*)

Compõem uma forma mais flexível, podendo sofrer contínuas mudanças por serem abertas à espontaneidade, transformando-se no ritmo fugaz e festivo do flamenco. Seu ritmo permite formas inovadoras, existindo modos diferentes de interpretação. Há *bulerias* festivas (mais férteis e moldáveis), para bailes, mais lentas, mais estáticas e a golpe. Há também aquelas para cantar, a *bulería* por *soléa* etc. Para transmitir sentimentos, independente de o baile ter características mais festivas ou mais *jondas*, a música, a coreografia e o vestuário apropriados tornam-se os grandes aliados da encenação.



Assim, todos os esquemas rítmicos executam-se em diferentes velocidades, comumente chamados de variações do andamento do baile.

Presta especial atención al porte del cuerpo y a los brazos. Que sus movimientos sean fáciles, llenos de gracia y siempre en armonía con los de las piernas. Baila con buen gusto y elegância, pero huye de la afectación. Durante tus clases y ejercicios, presta la misma atención a ambas piernas, para que la

ejecución de una no sobrepase a la de la otra... Em tus actuaciones se correcto y muy preciso... en cada actitud, natural y elegante. Um buen bailarín siempre servir de modelo al escultor y al pintor. (Carlo Blasis, apud Pablo & Navarro 2007, p. 13)

Existem os bailes estruturados, aqueles que seguem, no seu desenrolar, fases pré-estabelecidas facilmente identificáveis, e bailes espontâneos, os que aparentemente carecem delas. Os bailes estruturados são, na maioria, apresentados em espetáculos públicos, como a *soléa*, alegrias e outros. Ao passo que os bailes espontâneos, que também se interpretam em público, são protagonizados nas festas privadas dos próprios flamencos, e, talvez por isso, sejam os que sempre gozaram de uma maior liberdade de execução e improvisação (ibid., p. 125).

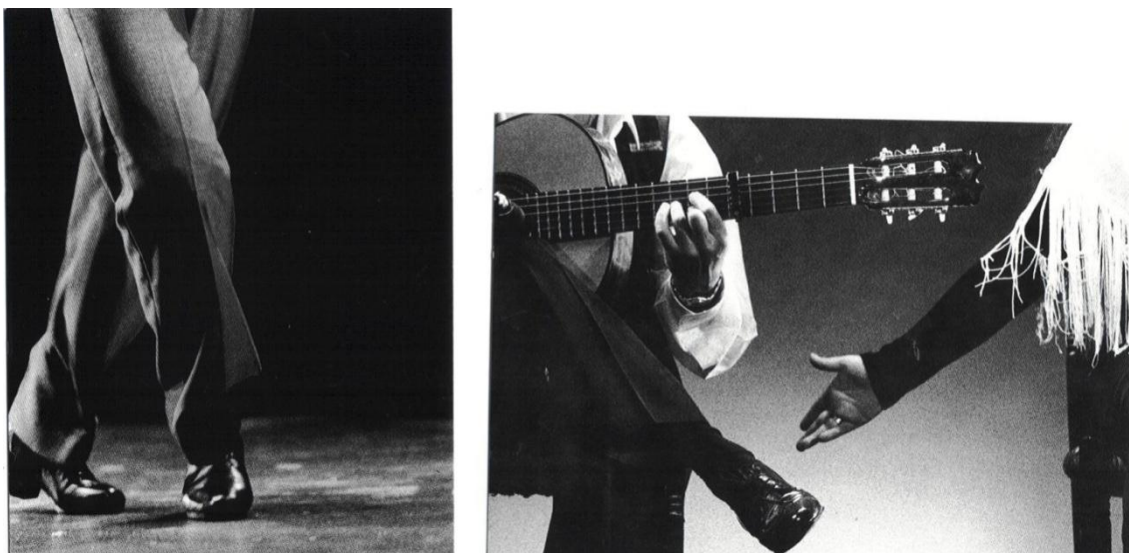
Pablo & Navarro (ibid., p. 13) também afirmam que a estética do baile flamenco, como de qualquer outra manifestação artística, cuja subjetividade permeia a apreciação da beleza, implica entrar, de alguma maneira, em longas discussões e controvérsias. Mas, desde o século passado, há figuras que foram consagradas por um consenso generalizado. Juan Esquivel Navarro dizia, em seus “Discursos sobre el arte del danzado” (1642, p. 2), que

la descompostura en cualquier término el danzado y bailado es muy parecida, y lo que más se debe evitar, para añadir adelante. (...) Há de ir el cuerpo danzando bien derecho sin artificio, com mucho descuido, del mismo modo que se lleva por la calle, sin enderezarle más de aquello que su natural lê da... Porque la afectación y presunción es cosa com que se desluce todo cuanto se obra bien.

Para se obter uma figura bem feita, manter o corpo alongado, as costas retas e a cabeça erguida são requisitos básicos. Outro fator fundamental para valorizar a estética de um baile tem a ver com a forma de realizar os passos e movimentos. Estes devem ser limpos e bem definidos. Feitos com naturalidade. No baile flamenco, como em todas as escolas de dança, importa mais um movimento bem feito do que alusão a formas vagas e imprecisas, realizadas sem firmeza. É também importante que exista harmonia nas posições dos braços e mãos, assim como de tronco e pernas. (Pablo & Navarro, ibid., p.14).

No plano coreográfico, três fatores definem uma boa montagem: medida, equilíbrio e variedade. Medida na duração de cada um dos momentos que configuram a estrutura do baile, ou seja, um baile não tem porque passar dos limites de tempo no sentido comum. Não deve cansar,

nem abusar da paciência do público, algo que ocorre com bastante frequência. Deve existir, ademais, um equilíbrio entre cada uma das partes diferenciadas de sua estrutura, de tal maneira que uma não se sobreponha com relação à outra, tornando-se protagonista exclusiva ou quase de toda a montagem. “*La variedad es uno de los grandes encantos de la naturaleza. La única forma de agradar al espectador es cambiando a menudo las composiciones*” (Blasis apud Pablo & Navarro, *ibid.*, p. 15).



Assim, a variedade dos passos e as mudanças, que o artista for capaz de executar dentro de cada um desses movimentos coreográficos, será o recurso mais eficaz para se ter um baile dinâmico e de qualidade.

O baile de cintura para cima deve ser primoroso, cheio de graça, delicado e elegante. Um baile veloz, em que os braços delineiam no ar as mais delicadas linhas e formas, rematadas pelas mãos que, como dizem as professoras de baile às suas alunas, têm que mover-se “como palomas”. Um baile deve ser rico em adornos, tanto em movimentos quanto no vestuário, como o *mantón* (grande e pesado chale), a bata de cola (saia comprida de baile tradicional composta por uma longa calda traseira, cheia de babados pesados), assim como outros acessórios – flores, pentes, leque e palillos - a fim de realçar o impacto estético do baile. Um baile com sapateado, conhecido como *taconeio*, deve ser preciso entrelaçado aos quadris que trazem sensualidade ao baile. Baile capaz de condensar a expressão da feminilidade.

O baile de cintura para baixo, eminentemente masculino, expressa um baile de pés e força. Um baile mais sombrio, onde também há movimentos de braços, pulso e mãos, mas sem movimentar os dedos. Um baile mais exposto, visto que o *bailaor* não pode se esconder atrás de uma saia. Deve se apresentar como um exemplo completo de virilidade e masculinidade. Suas mãos não se movimentam “como palomas” e os quadris são bem menos comunicativos do que os das *bailaoras*.

O baile flamenco transmite aflição e contagia alegria, buscando o caminho da beleza. Há bailes cuja essência mesma é a festa e outros marcados pela tragédia e dor. Há ainda determinadas partes da figura que apresentam uma maior capacidade de expressar os sentimentos – o rosto e as mãos. Elas têm vida própria. Enfeitam os braços das *bailaoras*, desenhando no ar delicados arabescos e filigramas. Os braços contornam o corpo do(a)*bailaor(a)* dando harmonia à figura. O mais importante é saber situá-los, movendo-os com graça, naturalidade e elegância. O rosto e os olhos fechados transmitem a comunicação do abismo da dor.





Juana Amaya

Chegou um momento em que não bastava mais falar. Sua expressividade como sempre em tais momentos, transformou-se em poesia e *cante*. Comecei a tocar uma letra e melancólica *siguriya*, e o poeta ficou de pé junto ao fogo, para recitar um dos poemas de *cantejondo* de Lorca:

Lámparas de cristal
Y espejos verdes
La parrala sostiene
Uma conversación
La llama,
No viene,
Y la vuelve a llamar.
Las gentes
Aspiran los sollozos.
Y en los espejos verdes
Largas colas de seda
Se mueven.
(Leite, 1994, p. 25)

As mãos, geralmente fonte de adornos, também são capazes de frisar e refletir tal sentimento. Por exemplo, ao abrir as mãos esticando os dedos, ou fechando os punhos, marcam-se maneiras múltiplas de se fazer sentir o baile de acordo com a intenção que se quer dar através das mãos. (ibid., p. 25).

Seguiram uns *cantes* desolados, cada um fomentando mais a melancolia dos impressionáveis ciganos. Momentos como este incitam o *jondo* dos homens, e o milagre do duende ocorre, porque o duende é uma manifestação da alma de uma pessoa, de suas misérias e sofrimentos, do amor e do ódio, expostos sem vergonha e ressentimentos. É um grito de desespero, é colocar para fora emoções trancadas – o que só pode ocorrer na sua autêntica profundidade, em situações reais da vida... (Leite, ibid., p. 2)



Antonio Gades



María Pagés. Foto: Nacho Arias

Capítulo II

Linguagens não verbais

lente semiótica para observar o corpo que baila

A observação do corpo em movimento não pode ser desavisada, especialmente em uma situação de ensino da dança e de avaliação do processo de aprendizado. Essa observação deve ser informada. Ora, o corpo, o movimento, o gesto, o ritmo, e outras tantas categorias são processos inteiramente não verbais. É justamente em função disso que busquei na semiótica, ciência de todos os tipos de signos e processos de significação, alguns dos elementos necessários para se chegar ao levantamento de categorias de observação que estão na base das interpretações de extração psicanalítica que este trabalho propõe. “Embora um indivíduo possa parar de falar, ele não pode parar de se comunicar através do idioma do corpo; ele precisa dizer a coisa correta ou incorreta. Ele não pode não dizer nada” (Goffman, 1963, *apud* Nöth, 1990²).

1. Conceitos semióticos

Segundo Nunes (1977), o termo semiologia irrompeu nas ciências humanas com Ferdinand de Saussure em seu curso de *Linguística Geral* ([1916] 1993). Para Saussure, a língua é um sistema de signos que exprimem idéias. Ela é apenas o principal desses sistemas. Concede-se daqui uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social. Ela constituiria uma parte da psicologia social e, por conseguinte, da psicologia geral, que caracterizaremos por Semiologia que do grego *semeîon*, que dizersigno. Ela nos ensinará em que consistem os signos e quais as leis que os regem.

² Daqui em diante, as citações do livro *Handbook of semiotics*, de W. Nöth, serão feitas de acordo com a tradução do texto para o português, no prelo da Edusp. Essa tradução me foi gentilmente cedida pelo autor.

Mas antes de Saussure, lingüista de Genebra, a ciência dos signos foi desenvolvida por Charles S. Peirce, sob o nome de Semiótica. As investigações semiológicas e semiótica se expandiram para muitas áreas. O campo é extensíssimo de modo que irei realizar aqui um recorte radical, privilegiando apenas os elementos que podem levar ao levantamento de categorias semióticas de observação do corpo que dança. Uma das primeiras tentativas de examinar a arte como fato semiológico foi a comunicação de Jan Mukarovsky no Congresso Internacional de Filosofia de Praga, em 1934, em que ele dizia que:

Todo contexto psíquico que ultrapassa os limites da consciência individual adquire pelo próprio ato de sua comunicabilidade o caráter de signo”. Afirma que “a obra de arte é ao mesmo tempo signo, estatura e valor”. Sem uma orientação semiológica o teórico da arte continuará necessariamente incompleto. Sem ver a obra de arte como construção puramente formal, ou então como reflexo direto seja das aptidões psíquicas ou até fisiológicas do autor, seja da realidade diversa expressada pela obra, seja da situação ideológica, econômica, social ou cultural do meio. (Mukarovsky ,apud Nunes, 1977, pp. 58-59).

Para André Lalande (1917, apud Nunes, p. 63), somente o ponto de vista semiológico permitirá aos teóricos reconhecerem a existência autônoma e o dinamismo essencial da estrutura artística. Para tanto, costuma-se adotar o esquema de Saussure.

SIGNIFICADO = CONTEÚDO

SIGNIFICANTE = EXPRESSÃO 2 componentes do signo

Entretanto, há muitos tipos de signos. Uma primeira classificação bem simplificada seria:

Signos naturais – cuja relação com a coisa significada só resulta das leis da natureza: por exemplo: a fumaça remete ao signo de fogo.

Signos artificiais – cuja relação com a coisa significada se baseia numa decisão voluntária, frequentemente coletiva.

Para Nunes (1977), os signos empregados na arte do espetáculo de alguma maneira pertencem às categorias (signos) tidas como artificiais. São signos artificiais por excelência

porque são conseqüências de um processo voluntário, quase sempre são criados com premeditação, têm por objeto comunicar instantaneamente.

Souza (2001) por sua vez, diz que toda representação artística torna-se uma imagem do mundo recomposta a partir de um tipo de sistema de signos. A dança busca com seus instrumentos maiores que, são eles o gesto e o movimento do corpo, recodificar o real, potencializando-o como iconicidade e simbolismo. Cabe ressaltar que estaria aí um processo que, em princípio, une todas as formas artísticas. O objeto que se faz presente e exigente é a própria vida do homem. Essa vida, como objeto do signo, revela-se num recorte, apenas de uma face, que se sujeitará à ação do interpretante, ou seja, do processo interpretativo.

O gesto cotidiano pode ser fragmentado, re-elaborado e estilizado pela dança. Ela o potencializa na expressividade artística, fornecendo um tipo de reconhecimento, para depois transformá-lo em mistério perante os olhos do espectador. Assim, a dança age sobre o gesto convencional, transformando-o num índice (signo que extrai seu poder de referência ao indicar para algo) ou ícone (que funciona como signo por meio da similaridade entre qualidades), descaracterizando-o para possibilitar uma expressão mais ampla, aberta, plurissignificativa. Ela é capaz de fazer uma representação parcial do universo que chega ao receptor pelos sentidos.

Entretanto, a intenção aqui não é a de desenvolver uma possível semiótica da arte e da dança, mas buscar na semiótica algumas categorias, que estou chamando de categorias para a observação do corpo que dança, isto é, categorias aplicáveis ao contexto da dança flamenca em situação de ensino e aprendizagem. Para isso, cabe aqui apresentar algumas teorias que tratam da comunicação corporal, no intuito de conquistar um vocabulário adequado à referência corporal da arte da dança.

2. Categorias semióticas para a observação do corpo em movimento

A teoria funcional de Paul Ekman e Wallace Friesen (1975) aborda a atividade não-verbal sob três aspectos. A *origem* que vem a ser a fonte de um ato, um comportamento não-verbal, referindo-se a um comportamento inato (integrado no sistema nervoso), constante da espécie (universal) ou variável entre cultura, grupo, indivíduo. A *codificação* que pode ser observada na relação entre o ato e o seu significado. A codificação da atividade não-verbal pode ser arbitrária, balançar a cabeça para dizer "sim" e o indicial, choro como codificação intrínseca. É o sinal da

emoção, mas é a própria emoção, icônico, como o movimento ilustrativo da mão, *uso* como o ato não-verbal variável pelas circunstâncias, uso comunicativo que é deliberadamente para veicular um significado e uso interativo que influencia o comportamento dos participantes e uso informativo, não-intencional que fornece uma informação a quem o percebe. Dessa forma, esses três conteúdos oferecem um suporte para a percepção de dados informacionais para uma leitura gestual. Essa leitura não é somente aplicável diretamente ao movimento executado no cotidiano, mas também na observação de processos estéticos que concebem posturas corporais e gestuais quer de uma foto ou pintura que recuperem a figura humana, quer de um espetáculo teatral ou de dança.

De acordo com Nöth (op. cit.), “o coração da comunicação não-verbal é a função semiótica do corpo humano no tempo e no espaço, mas existe alguma vagueza na sua delimitação com a comunicação visual e vocal. As condições sob as quais o comportamento não-verbal torna-se signo ou comunicação são o foco central para os fundamentos da semiótica”. Assim, “a comunicação não verbal é definida como qualquer processo sógnico no qual o veículo do signo é o corpo humano”. Os domínios centrais deste campo são: gesto, cinésica, mímica, olhar, proxêmica e comunicação tátil.

2.1. Gesto

Os gestos tornaram-se possíveis depois que os ancestrais hominídeos do ser humano desenvolveram-se, deixando de andar com quatro patas e tornando-se o *homo-erectus* que andava com os dois pés. O rosto foi liberado da tarefa de coletar alimentos tendo como suporte o aparelho de mastigação. O desenvolvimento anatômico da mão à utilização de ferramentas abriu a possibilidade do uso das mãos na comunicação gestual.

De acordo com André Leroi-Gourhan (1983, p. 50), a evolução do sistema nervoso deu-se através da audição de territórios corticais que levaram à eclosão simultânea da motricidade técnica da linguagem seguidos de uma tecnicidade altamente refletida e o pensamento figurativo. A evolução do movimento acabou determinando a liberação da motricidade, vista desde as primeiras sociedades agrícolas com a conquista da força, juntamente com a de novas matérias dominantes no mundo atual.

Constatou-se a conversão do movimento retilíneo para o movimento circular, conversão da força por transmissão, transposição motriz primeiro para o animal e depois para o motor,

orientação para novas matérias incidindo simultaneamente sobre o utensílio e sobre a força que o anima. “As referências da sensibilidade estética mergulharam suas raízes na sensibilidade visceral e muscular profunda, na sensibilidade dérmica, nos sentidos olfato-gustativos, auditivos e visuais, enfim, na própria imagem intelectual, reflexo simbólico do conjunto dos tecidos da sensibilidade”.

A figuração motriz da mímica e da dança situa-se na base: o gesto inseparável da linguagem avançou no seu desenvolvimento inicial para logo vir a emergir no nível de figuração. “As representações auditivas da música e da poesia surgem em seguida, porque as suas relações com o gesto, no caso da música e com a linguagem, no caso da poesia, as tornam um intermediário das formas visuais” (ibid., p. 76)

Segundo Nunes (1977, p. 69), ao diferenciar o gesto dos demais sistemas de signos cinéticos, nós o consideramos como movimento ou atitude da mão, do braço, da perna, da cabeça, do corpo inteiro, para criar ou comunicar signos. Os signos do gesto compreendem várias categorias. Existem os que acompanham a palavra ou a substituem, os que substituem um elemento do cenário (movimento do braço para abrir uma porta imaginária), um elemento do figurino (capa do toureiro imaginária ao encenar pelo movimento do tronco, quadril e mãos a chamada do touro ao espetáculo), um acessório(s), (representação gestual da assassina *Carmen-Ópera Carmen de Georges de Bizet* – (sem faca, revólver ou qualquer instrumento que se valia para a execução do ato encenado), assim os gestos acabam significando um sentimento, uma emoção, etc. Nessa medida, os gestos englobam o potencial semiótico do corpo humano por meio de gestos dos braços, das mãos e da cabeça. Uma abordagem especial do estudo dos gestos é a cinésica.

2.2. Cinésica

A cinésica (Grego: *Kínesis*=movimento) é a abordagem específica da comunicação não-verbal. “A cinésica é a fisiologia do movimento corporal. Não é possível atribuir um significado definitivo a qualquer movimento que não esteja relacionado ao seu contexto. Gestos como morfemas contextuais necessitam de um contexto morfológico para possuir identidade”.

Segundo Souza, a teoria cinésica de Ray Birdwhistell (apud Littlejohn, 1982), considera a comunicação um fenômeno de multicanais, propondo um estudo dos gestos em contexto, comparando o sistema cinésico com o sistema lingüístico. “Associa os comportamentos corporais

com significados elementares que podem se combinar em unidades mais complexas e em trechos extensos de comportamento estruturado”. A teoria cinésica compreende três níveis; “*precinésica* – estudo fisiológico da atividade corporal – estrutura (sem busca de significado); *microcinésica* – estudo de unidades comportamentais de análise (significados isolados) e *cinésica social* – estudo do comportamento em contexto e o estabelecimento de seu significado de comunicação”.

Num nível corporal, tem-se os *cines* (movimentos funcionais), *os cinemas* (grupos de cines intercambiáveis em contexto); *a cinemorfe* (combinação complexa de cinemas em todo o corpo). De acordo com Stephen W. Littlejohn, essa teoria apresenta como pressupostos: a) tal como outros eventos da natureza, nenhum movimento ou expressão corporal é destituído de significado no contexto em que se apresenta; b) tal como outros aspectos do comportamento humano, a postura corporal, o movimento e a expressão facial são padronizados e, por conseguinte, estão sujeitos à análise sistemática; c) embora sejam reconhecidas as possíveis limitações impostas por substratos biológicos particulares, até que seja demonstrado o contrário, o movimento corporal sistemático dos membros de uma comunidade é considerado uma função do sistema social a que o grupo pertence; d) a atividade corporal visível, tal como a atividade acústica audível, influencia sistematicamente o comportamento de outros membros de qualquer grupo; e) até que se demonstre o contrário, tal comportamento será considerado uma função comunicativa investigável; f) os significados daí derivados são funções tanto do comportamento como das operações pelas quais é investigado; g) o sistema biológico particular e a experiência especial de vida de qualquer indivíduo contribuirão como elementos idiossincráticos para o seu sistema cinésico, mas a qualidade individual ou sintomática desses elementos só pode ser avaliada após a análise do sistema mais vasto de que eles são parte integrante. (Souza, 2001, pp. 163, 181)

2.3. Mímica

A mímica compreende os movimentos expressivos do rosto, assim como as atitudes dos traços faciais do ser humano deles resultantes. O rosto é o local central da percepção e transmissão de sinais não-verbais na comunicação humana. Ele é o local no qual a produção de linguagem se torna visível junto aos estados emocionais do ser humano expressos da forma mais direta.

No que diz respeito ao olhar, as funções comunicativas baseiam-se no potencial de movimentação dos olhos. Sua comunicação tem sido analisada de acordo com três principais variáveis: frequência, duração e direção do olhar.

Nas artes cênicas, a maquilagem é fator coadjuvante da mímica, pois ela ressalta o valor do rosto do ator ou dançarino. Na dança flamenca, a maquilagem do bailarino (a) juntamente com a

mímica contribui na composição fisionômica da personagem. Enquanto a mímica, graças aos músculos da face cria, sobretudo, signos móveis, ou seja, mais duradouros, por meio da maquiagem chega-se a compor um conjunto de signos que constituem uma personagem-tipo, assim, a maquiagem como sistema de signos, encontra-se em interdependência direta com a expressão facial. O penteado também pode ser signo de que a personagem pertence a determinada área geográfica ou cultural.

2.4. Proxêmica

A proxêmica é a função comunicativa do espaço em situações interpessoais. Central a esses estudos são as diferenças no comportamento espacial de pessoas em diversas culturas. Culturas em contato e culturas sem contato. *Microespaço* (esfera de privacidade – convenções culturais); *mesoespaço* (ambiente próximo ao alcance da pessoa); *macroespaço* (povoamento-cidades).

Na teoria proxêmica de Edward Hall (apud Littlejohn, 1982), assim como a linguagem varia de cultura para cultura, o mesmo ocorre com outros veículos de interação. “A proxêmica refere-se ao uso do espaço na comunicação, o uso humano do espaço como uma elaboração especializada da cultura. O homem estrutura inconscientemente o microespaço”.

Existem três tipos básicos de espaço, que são estruturados de várias formas por pessoas de determinada cultura; “espaço de características fixas: disposições estruturais inalteráveis em torno de nós (paredes e salas, por exemplo); espaço de características semifixas: modos como são dispostos os obstáculos móveis (como peças de mobiliário); espaço informal: território pessoal em torno do corpo, que se desloca com a pessoa (determina a distância interpessoal)”.

De acordo com Hall, quando pessoas travam uma conversa, existem oito fatores envolvidos, ao mesmo tempo, na distância entre elas. a) fatores de postura-sexo; b) eixo sociófugo(desencorajamento); eixo sociópeto (encorajamento); c) fatores cinésicos; posicionamento das partes do corpo; d) comportamento de contato– relações táteis (intencionais ou acidentais), duração, intensidade; e) código visual: modo de contato ocular; f) código térmico: calor percebido no outro comunicador; g) código olfativo: grau de odor percebido no momento da conversação; h) volume da voz: relaciona-se com o espaço interpessoal. (Souza, 2001, pp. 163-181).

2.5. Tato e sensibilidade muscular

O tato intervém, segundo Leroi-Gourhan (1983, p. 103), “no domínio preciso no momento em que a repetição do movimento tátil determina uma transposição do comportamento muscular”. O tato analisa, recria os volumes a partir do deslocamento das mãos e dos dedos, no âmbito de um conjunto tato-movimento que integra o tato no domínio acessível à percepção figurativa.

No que diz respeito à sensibilidade muscular, Leroi Gourhan (ibid., pp. 91-92) diz que:

Se a armação esquelética não é perceptível no estado normal, já o invólucro muscular é o centro de impressões importantes, podendo considerar-se o dispositivo osteo-muscular, já não como um utensílio, mas como um instrumento de inserção na existência. Convém deixar de parte, enquanto operação intelectual, a integração dos movimentos que se opera no córtex cerebral motor; em contrapartida, podemos notar a relação paleontológica existente entre o ouvido interno e o aparelho osteo-muscular no respeitante ao equilíbrio do indivíduo relativamente ao meio, nas percepções espaciais imediatas, e na organização dos movimentos.

O peso do corpo é sentido pelos músculos, combinando-se com o equilíbrio espacial para manter o homem preso ao seu universo concreto e constituir, por antítese, um universo imaginário em que o peso e o equilíbrio são abolidos. A acrobacia, os exercícios de equilíbrio, a dança, materializam em larga medida o esforço de fuga às cadeias operatórias normais, a procura de uma criação que rompa o ciclo quotidiano das posições do espaço.

Em estado de vigília, e ainda que de forma diferente, o espetáculo do acrobata constitui igualmente uma libertação, uma espécie de desafio ao encadeamento operatório.

As categorias acima elencadas para a leitura da linguagem corporal, que é eminentemente uma linguagem não-verbal, incluem ainda outras categorias observacionais que são imprescindíveis à dança, como se segue.

2.6. Domesticação do tempo e do espaço

O fato humano por excelência não é tanto a criação do utensílio, mas talvez a domesticação do tempo e do espaço, isto é, a criação de um tempo e de um espaço humanos. Essa domesticação simbólica pode ser traduzida na passagem da ritmicidade natural das estações do

ano, dos dias, das distâncias de marcha, para uma ritmicidade regularmente condicionada pela rede de símbolos, calendários, horários, métricos. Tais símbolos transformam o tempo e o espaço humanizados no palco em que o homem comanda todo o movimento da natureza. O ritmo das cadências e dos intervalos regularizados substitui a ritmicidade caótica do mundo natural. Ela torna-se o principal elemento da socialização humana, na própria imagem da inserção social, a tal ponto que a sociedade passa a ter como cenário uma rede de cidades e estradas capaz de comandar todos os movimentos dos indivíduos.

Para as classes de camponeses é o tempo abstrato o determinante no avanço da sobrevivência do grupo social. A integração motora e intelectual baseia-se num sistema rítmico, rigoroso, materializado nos toques dos sinos e das trombetas, que representam os sinais de um código de integração e as etapas do tempo. O tempo exteriorizou-se dada a evolução biológica junto à corrente de evolução material no momento em que a linguagem foi além dos limites do concreto. Ela levou a exteriorização do utensílio, músculos, e, posteriormente a do sistema nervoso de relação. Esse sistema de relação reduziu o tempo de transmissão a horas, mais tarde a minutos e, finalmente, a segundos.

Diante daquilo que se sabe acerca do dispositivo dos mamíferos superiores e do homem, constata-se que a figuração é canalizada para o sistema de relação através dos sentidos de referência dominantes – visão, audição e da motricidade. A figuração recorre às mesmas vias usadas pela técnica e pela linguagem: o corpo e a mão, o olho e o ouvido e fundamenta-se num campo biológico comum a todos os seres vivos – percepção dos ritmos e dos valores.

Supõe-se que os *Paleantropídeos* cantavam, ou melhor, expressavam simples sentimentos do que complexas formulações de idéias ou que também se tratava de cânticos de caça.

2.7. Ritmo

O funcionamento normal do aparelho intelectual está sujeito à infra-estrutura orgânica, não só nos bons e maus momentos da máquina corporal, mas também em cada momento da experiência vivida no nível dos ritmos que acabam integrando o sujeito no tempo e no espaço. “O equilíbrio reside assim na ação coordenada dos órgãos e dos músculos, de acordo com o desenrolar de cadeias rítmicas de diferentes amplitudes, imbricadas umas nas outras segundo uma ordem regular”.

Ainda segundo Leroi-Gourhan (ibid., p. 88-89), a manifestação mais importante da sensibilidade visceral relaciona-se com os ritmos. A alternância dos tempos de sono e vigília, digestão e apetite, cadências fisiológicas junto a alternâncias dos dias e das noites, mutações meteorológicas e sazonais acabaram constituindo uma trama na qual se inscreve toda a atividade condicionada nas operações cotidianas.

Nos rituais, nas revelações extáticas, nas práticas de possessão, no decurso dos quais os sujeitos se entregam às danças ou às manifestações sonoras carregadas de um elevado potencial sobrenatural, uma das soluções adotadas consiste em colocar o ator fora do seu ciclo rítmico cotidiano. Se o resultado é a excitação psíquica, então verdade o ponto inicial é de caráter visceral, a mutação de registro é irrealizável se não partir das profundezas do organismo.

A função do espaço e tempo só existe como vivida uma vez que se tenha materializado em uma roupagem rítmica. Os ritmos também criam formas, haja vista os primeiros estádios operatórios da humanidade dados à aplicação de percussões rítmicas, longamente repetidas. O quadro rítmico da marcha marcado pelo bater dos pés junta-se à animação rítmica dos braços. O bater dos pés comanda a integração espaço-temporal, levando à frente a animação no domínio social, ao passo que o movimento rítmico dos braços abre uma outra via, a de uma integração do indivíduo num dispositivo criador da forma e, não mais de espaço e de tempo. A ritmicidade do passo resultou no quilómetro e na hora, já a ritmicidade manual levou à captura e à imobilização dos volumes, fonte de uma reanimação puramente humana.

A música, a dança, o teatro, as situações sociais experimentadas e imitadas, pertencem ao domínio da imaginação. De certa maneira, ela projeta sobre a realidade, uma luz capaz de iluminar humanamente o desenvolvimento meramente zoológico das situações ordinárias da vida. Constituem roupagens de comportamentos sociais e inter-individuais que acabam se inscrevendo nas normas biológicas mais gerais, para além da representação da propriedade íntima da linguagem, na medida em que esta faz oposição à técnica manual.

2.8. Marcação

A marcação é traço fundamental da dança. Ela determina os lugares de ocupação do corpo na cena. No caso do flamenco, de acordo com Nunes (1977, p. 69- 71), o andar do bailar (a), a forma de entrar, sair ou permanecer em cena revela a qualidade da encenação, ou seja, se será um

número dramático, festeiro, solitário, e assim também para entradas grupais ou individuais que significarão algo.

3. Sistematização das categorias de observação

3.1. Gesto e movimento

São categorias fundamentais para a observação do(a) bailaor(a):

3.1.1. Aqui deve ser observado o movimento ou atitude da mão, do braço, da perna, da cabeça, do corpo inteiro, para criar ou comunicar os signos que constituem a especificidade de uma dança.

3.1.2. O gesto incorpora a postura corporal que, no flamenco, apresenta linhas muito claras. Quando não figuradas, não identificam o flamenco.

3.1.3. Comporta também os elementos do figurino, responsáveis pela execução da encenação, no caso o *mantón* e o leque.

3.1.4. O gesto no contexto que dá identidade ao tipo da dança.

3.1.4.1. *microcinésica* – estudo de unidades de gesto e movimento (significados isolados) e

3.1.4.2. *cinésica social* – estudo do comportamento em relação ao grupo, como o contexto específico da dança flamenca estabelece seu significado.

3.2. A mímica compreende a expressão facial, os movimentos expressivos do rosto, assim como as atitudes dos traços faciais do ser. Incorpora também a maquiagem como fator coadjuvante.

3.3. O movimento no espaço: marcação temporal

3.3.1. *Microespaço*: esfera do corpo em si e sua marcação no espaço e no tempo.

3.3.2. *Mesoespaço*: ambiente próximo ao alcance do bailaor (a).

3.4. Ritmo

As formas que o ritmo cria.

As categorias aqui levantadas foram aplicadas no contexto da dança flamenca conforme se segue nos próximos capítulos.

Capítulo III

Traços constitutivos da dança flamenca

guia para a leitura em situação de ensino-aprendizagem

As categorias de observação do corpo em movimento, levantadas no capítulo anterior, nesta pesquisa, não foram aplicadas à dança flamenca como um todo. Elas serviram de base para a observação tanto quanto precisa do corpo de modo a subsidiar as leituras da imagem corporal e da maneira como a transferência e contra-transferência interferem na construção dessa imagem por parte do aprendiz, questões que serão tratadas nos capítulos subsequentes a este. A observação se processou tanto nas situações de aula, ou seja, no laboratório do corpo, quanto nas gravações que foram feitas delas para dar mais garantias às leituras e interpretações de teor psicanalítico.

Os passos da observação seguiram o seguinte percurso: a) atenção aos momentos em que questões relativas à imagem corporal e à situação transferencial vinham mais flagrantemente à tona; b) aplicação a esses momentos específicos das categorias de observação levantadas na análise semiótica específica dos elementos constitutivos do baile flamenco; c) leituras desses momentos específicos à luz dos conceitos psicanalíticos a serem apresentadas nos capítulos III, IV e V.

As categorias de observação extraídas dos fundamentos semióticos são gerais. Elas podem ser aplicadas, em princípio, a quaisquer tipos de dança. Entretanto, cada dança dá ao corpo um tratamento que lhe é próprio. É o que ocorre com o baile flamenco. Portanto, as categorias gerais de observação, levantadas no capítulo anterior, passaram pelo filtro específico dos traços caracterizadores da dança flamenca, tal como estão descritos no que se segue.

1. Traços constitutivos do flamenco

1.1. Posições dos braços

Os braços se definem a partir de nove posições básicas e mais uma preparatória.

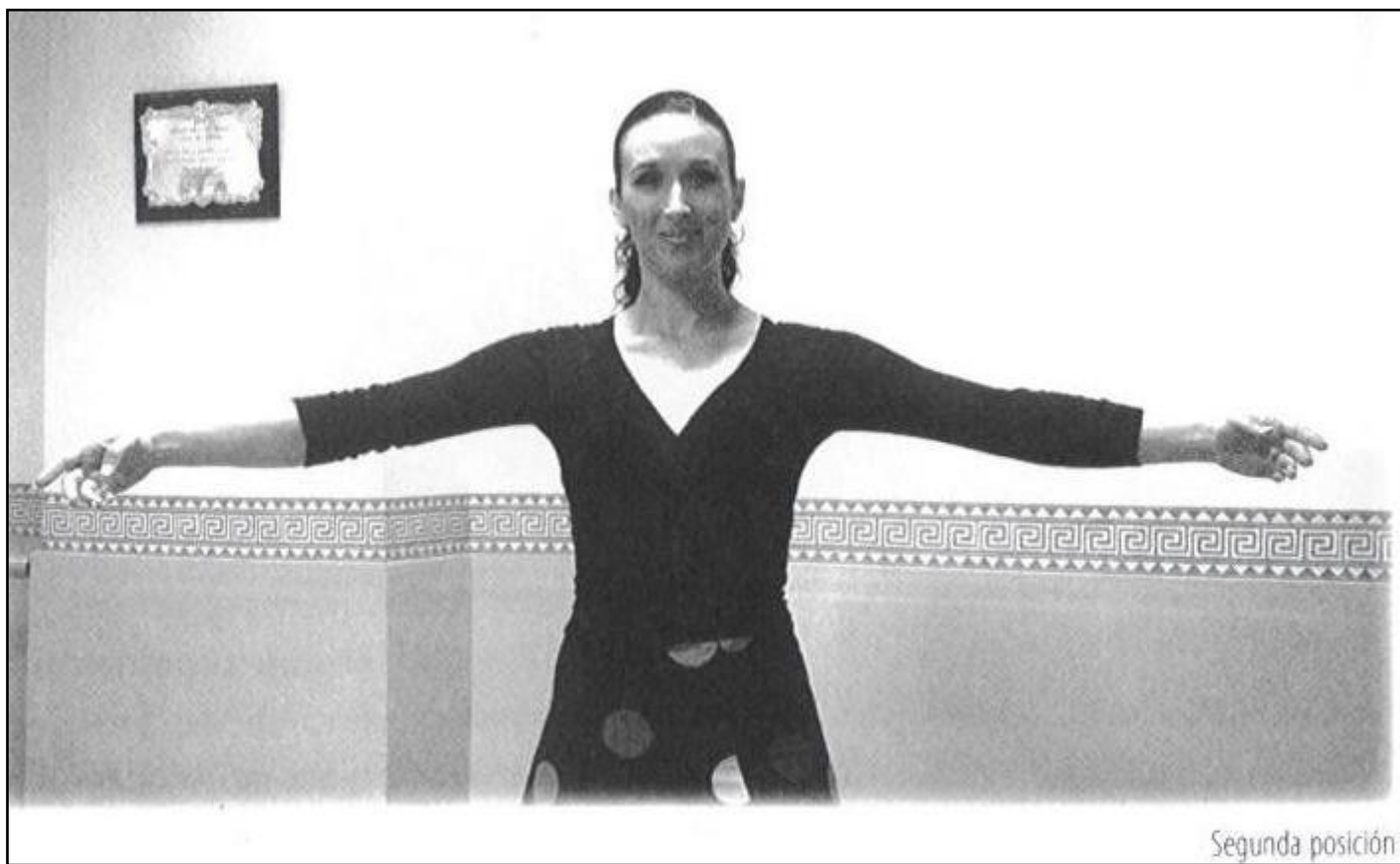
Posição preparatória; posição de partida. Os braços ficam ligeiramente arqueados e as palmas das mãos abertas projetadas para cima.

1.1.1. *Primeira posição*: é muito similar à posição preparatória, mas os braços se colocam um pouco mais acima, entre a cintura e o estômago³.



1.1.2. É uma posição característica do *bailaor*. Os braços ficam abertos, perpendiculares ao corpo e com as palmas das mãos voltadas para baixo.

³ Todas as imagens do baile flamenco deste capítulo foram extraídas de Pablo y Navarro, 2007.



1.1.3. Um braço perpendicular ao corpo e o outro por cima da cabeça



- 1.1.4. Temos duas variantes chamadas *curtas delante* e *curtas detrás*. Na posição *delante*, coloca-se um braço para frente, em primeira posição, e o outro por cima da cabeça. Na posição *detrás*, uma mão situa-se por cima da cabeça e a outra por trás do corpo, na altura dos glúteos.



- 1.1.5. Esta é posição mais usada no flamenco. Colocam-se as mãos por cima da cabeça, com os braços bem arqueados e arredondados. Não se deve subir os ombros, que devem se manter em seu lugar, com naturalidade.



1.1.6. Um braço em primeira e o outro em segunda posição



- 1.1.7. Um braço em primeira posição e o outro atrás, ligeiramente separado do corpo, com as mãos na altura dos glúteos.



1.1.8. Colocam-se os dois braços ao lado, paralelos ao corpo, arqueados na altura do quadril (*la cadera*)



1.1.9. Colocam-se os dois braços atrás ligeiramente separados do corpo, com as mãos na altura dos glúteos.



Há outras posições do flamenco que são definidas como variantes ou posições intermediárias das nove posições vistas acima. São denominadas a partir das posições consideradas básicas.

- *Quinta posição cruzada*: Os dois braços cruzam-se em cima da cabeça, marcando-os como a quinta posição.



- *Posição intermediária da segunda e quinta:* Um braço levanta-se em quinta posição e o outro fica na segunda posição um pouco mais para cima, formando um ângulo.



- *Posição dos braços em paralelo*: Os dois braços se levantam, formando duas linhas paralelas a partir dos ombros. A palma fica voltada para baixo.



- *Posição dellamada*: Os dois braços cruzam-se na frente do corpo, como se fossem se abraçar. O cruzamento se faz na altura dos peitos, mas também pode ser feito na altura do ventre ou do rosto. Esta posição forma parte da *llamada* que o bailaor(a) realiza para seu grupo instrumental que vai encerrar o baile.



Posición de llamada Pastora Imperio

- *Um braço à frente:* Um braço posiciona-se em frente ao corpo, na altura dos peitos. O braço fica reto, com as palmas voltadas para o solo com os dedos juntos. O outro braço posiciona-se na cintura. É uma posição característica do baile masculino.



Un brazo por delante. El Güito

- *Um braço em quinta posição*: Outras posições tradicionais no baile flamenco realizam-se com um braço em quinta e o outro na cintura ou al costado.



Matilde Coral

Carmen Amaya



- *Duas mãos na cintura*: Ambas as mãos ficam na cintura. Característico dos bailes masculinos.

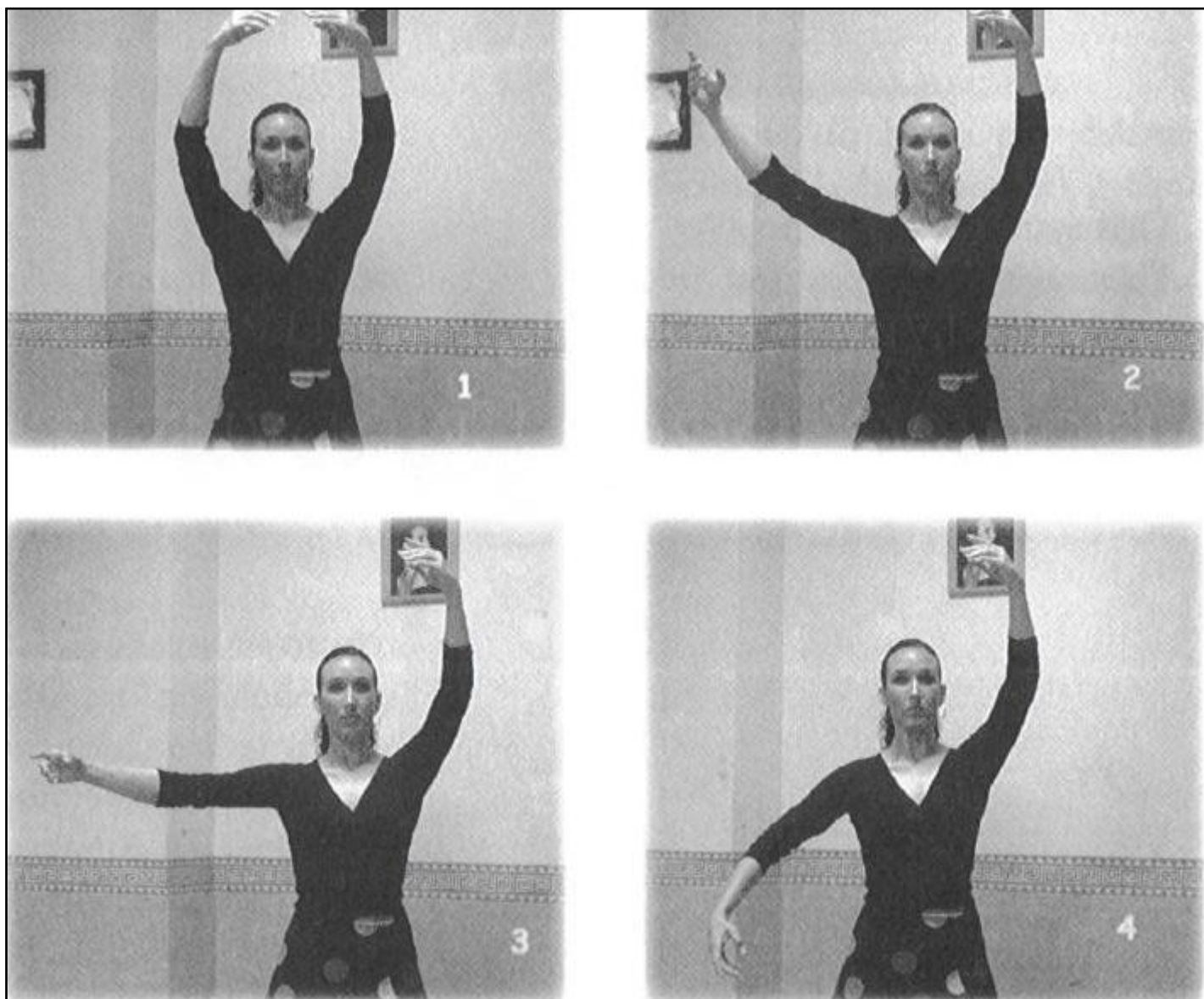


Tomás de Madrid

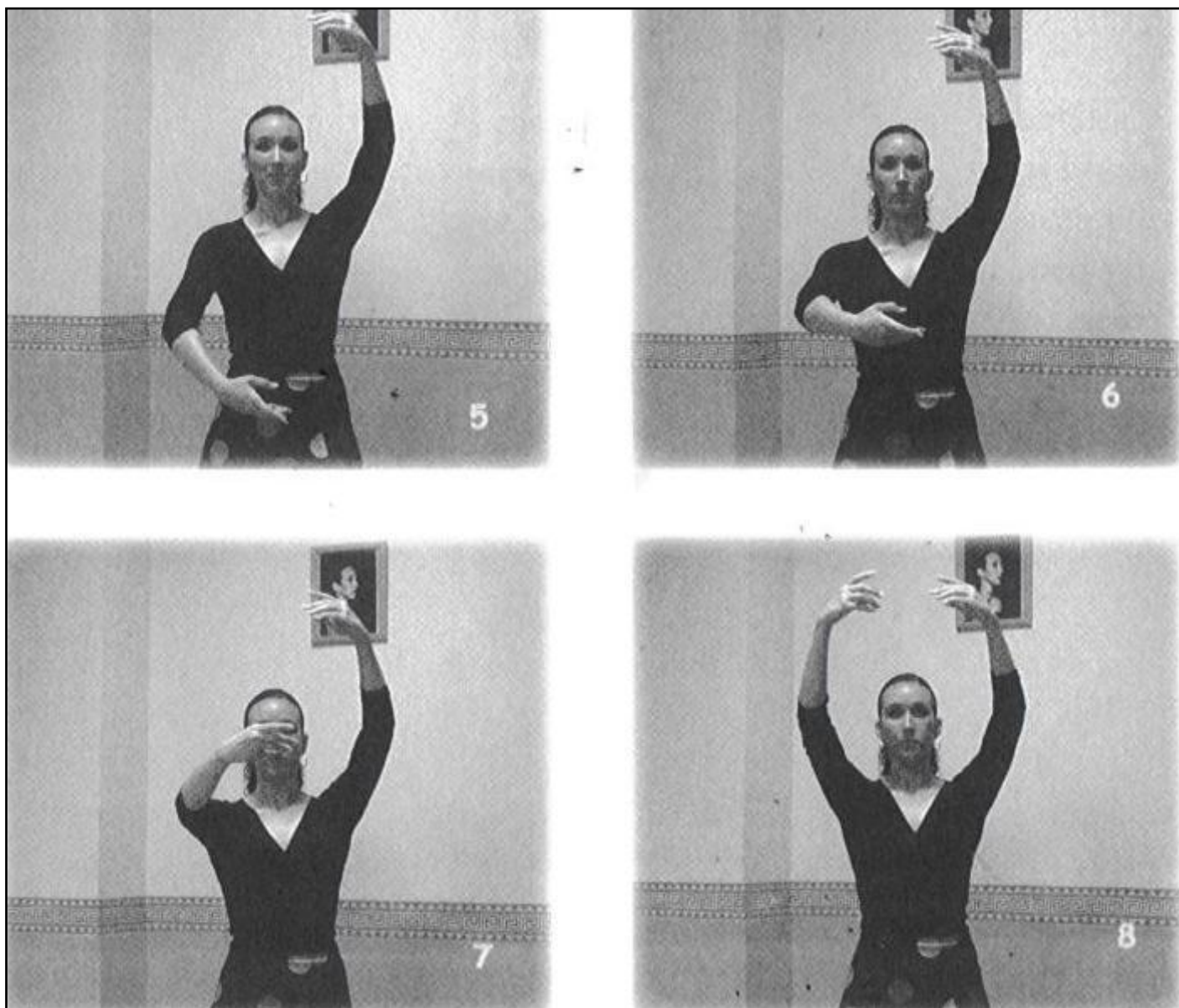
1.2. *Braceos*

Chama-se *braceos* o movimento dos braços. Existem dois tipos de movimentos básicos: o *braceo* por dentro e o *braceo* por fora, que podem combinar-se e alternar-se com os dois braços. Durante sua execução, a estética flamenca pede que os braços mantenham-se arqueados, ligeiramente arredondados.

1.2.1. *Movimento dos braços por fora (braceos por fuera)*: No movimento por fora, o braços parte de uma quinta posição, para alejarse ao corpo, movendo-o até a segunda posição e depois abaixando até a quarta. Este mesmo movimento pode ser executado em sentido oposto, ou seja, debaixo para cima, e também pode-se fazer com os dois braços.

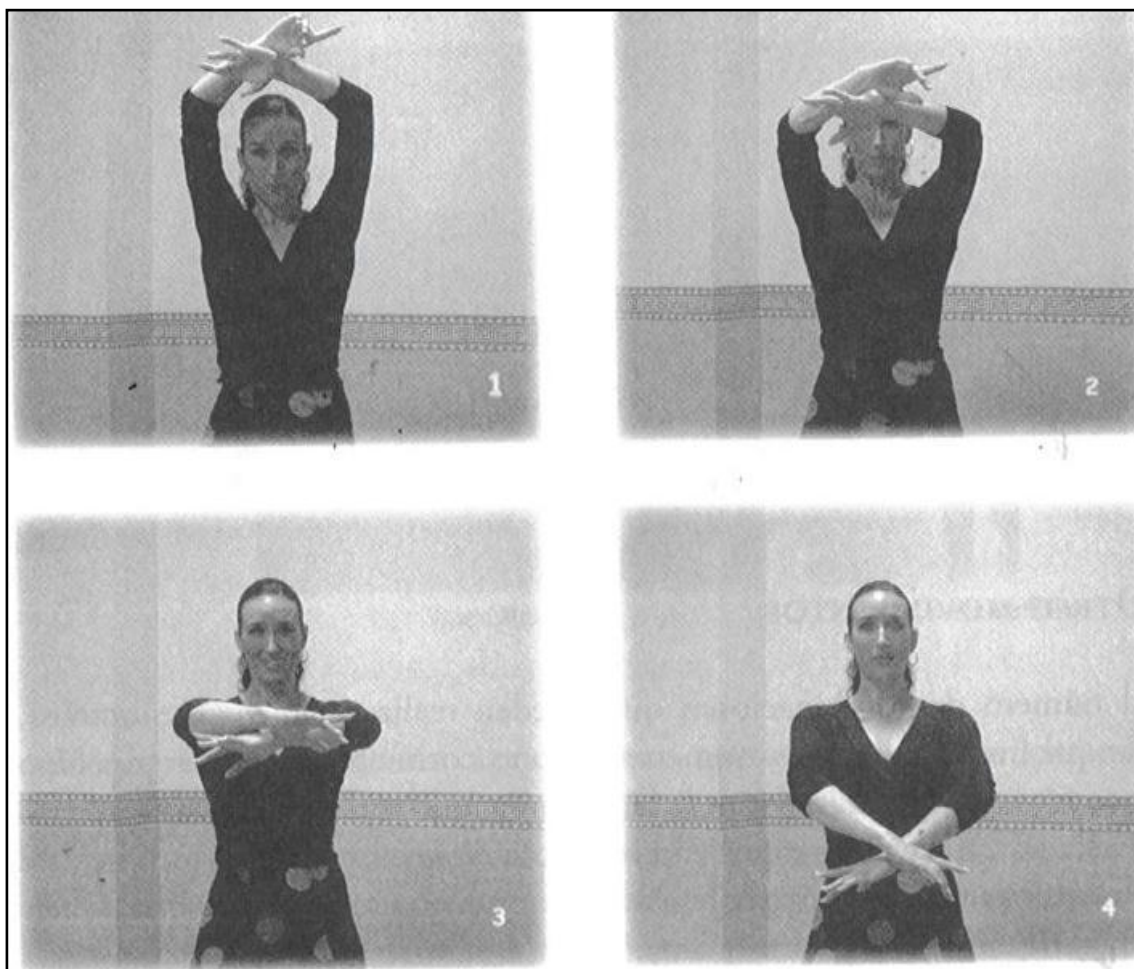


1.2.2. *Movimento dos braços para dentro (braceos por dentro)*: Nesse movimento também parte-se da quinta posição, com a diferença do anterior, pois em vez de separar-se do corpo, desce passando pela frente da face, até chegar à quarta posição *delante*. Este mesmo movimento, assim como o anterior pode ser executado no sentido inverso, de baixo para cima, até a quinta posição e, também pode ser executado com ambos os braços.

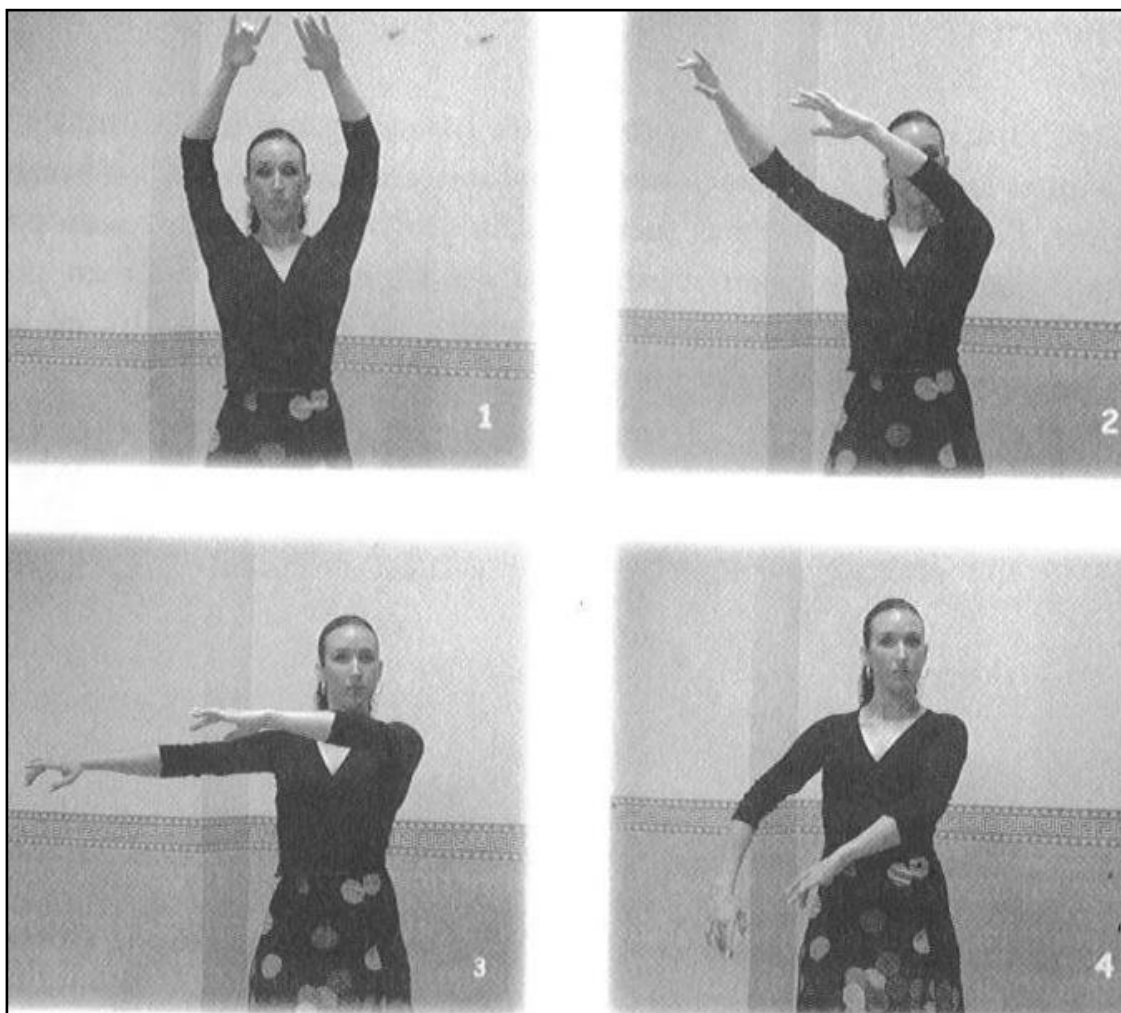


1.2.3. *Rotações*: Existem dois tipos de rotações básicas: rotações de frente (*rotaciones frontales*) e rotações laterais (*rotaciones laterales*).

1.2.3.1. *Rotações frontais*: Realizam-se com os dois braços de uma só vez. Podem ser feitas por dentro ou por fora. Quando se fazem por fora, os braços abaixam-se, separados do corpo, subindo por dentro. Quando se fazem por dentro, os dois braços, separados do corpo, descem, passando pela frente da face, subindo por fora.



1.2.3.2.*Rotações laterais:* Essa execução segue o mesmo princípio das rotações acima, movendo-se agora de forma paralela. Os dois braços podem girar em círculos laterais para o lado direito ou esquerdo. Quando se faz para a direita, o braço direito desce por fora e o esquerdo por dentro e vice-versa para o lado esquerdo.



Outros movimentos: O número de combinações que podem ser feitas com *braceos*, ainda que seja limitado, apresenta muita variedade. Ademais, há outros movimentos especificamente flamencos de enorme expressividade e impacto pela energia e a graça com que vêm acompanhados. Três dos mais populares e com mais personalidade são os *volearas* e *tirabuzón*.

- *Voleares*: É um movimento muito vinculado aos bailaores (as) granadinos. Ao realizá-lo levam-se as duas mãos a um lado da cintura, a um costado.



Volaera. Mariquilla

Tirabuzón: Enfeites que se fazem ao dar voltas com uma mão ao redor da outra (como se estivesse enrolando novelo). Estas voltas podem realizar-se em sentido horário ou anti-horário. Via de regra, neste movimento, os braços situam-se em frente ao corpo em uma posição parecida com a primeira, ainda que este movimento também possa ser executado com os braços em frente ao peito.

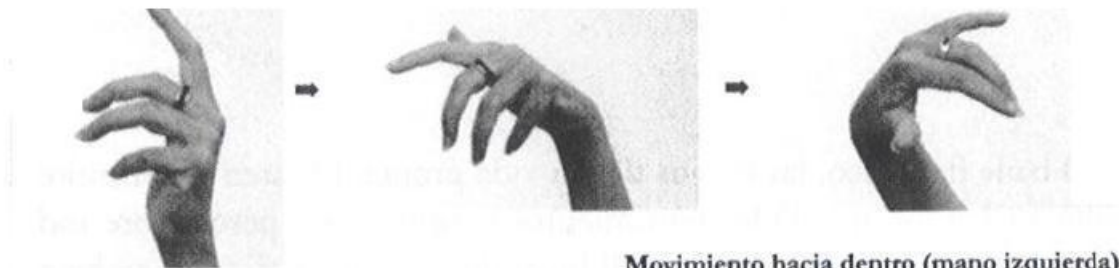


- *Braceode remate porBulerías*: É um tipo de *braceo* que se destaca por ser uma fusão de elegância, postura e garra. Tem todo um aroma de Jerez. Ocorre logo depois de uma série de movimentos eleitos pelo bailaor(a). Levam-se os braços em quinta posição, o braço direito mantém-se em cima, ao passo que o esquerdo desce para a primeira posição. Nesta posição, os braços ficam suspensos por um instante, uma espécie de respiro, e, como num recorte rápido, a atitude acontece. É a iminência da chegada do Duende.

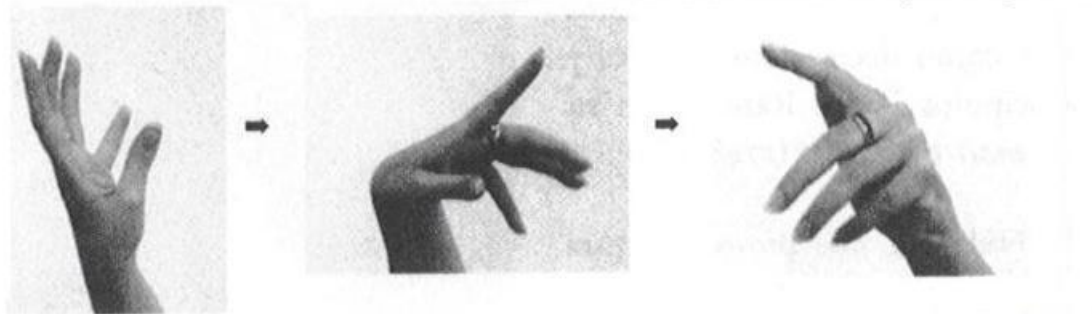
É importante aqui não deixar o cotovelo perder a forma projetada para trás, não tensionando os ombros, levantando-os como resposta ao posicionamento dos braços e cotovelos. Exigência de um trabalho de sustentação e força das omeoplatas.

1.3. Atitude das mãos no movimento

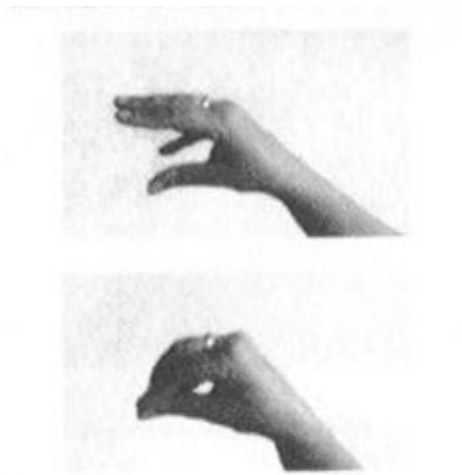
O movimento das mãos inicia-se com uma torsão do pulso para dentro (rotação circular para o lado esquerdo) e o seu retorno rotativo para fora (movimento circular para fora). Podem-se trabalhar maneiras variadas de movimentação das mãos, desde o dedilhar até o pinçar do dedo médio no dedão. O trabalho das mãos consiste basicamente em se abrir e fechar as mãos, dedilhando os quatro dedos um por vez, iniciando sempre pelo dedinho como se estivesse chamando alguém.



Movimiento hacia dentro (mano izquierda)



Movimiento hacia fuera (mano izquierda)



Movimento errado com os dedos e palma das mãos fechadas

O que é importante neste traço é que as mãos devem ter uma vida própria, transmitindo emoções e sentimentos, sobretudo enfeitando os braços da bailaora. O trabalho do dedilhar dos dedos exige suavidade na rotação do pulso, evitando o fechamento das palmas das mãos e, num segundo momento, marcar as mãos conforme o baile e a execução dos pés num compasso específico.

Manuela Carrasco



1.4. Giros (*Vultas*)

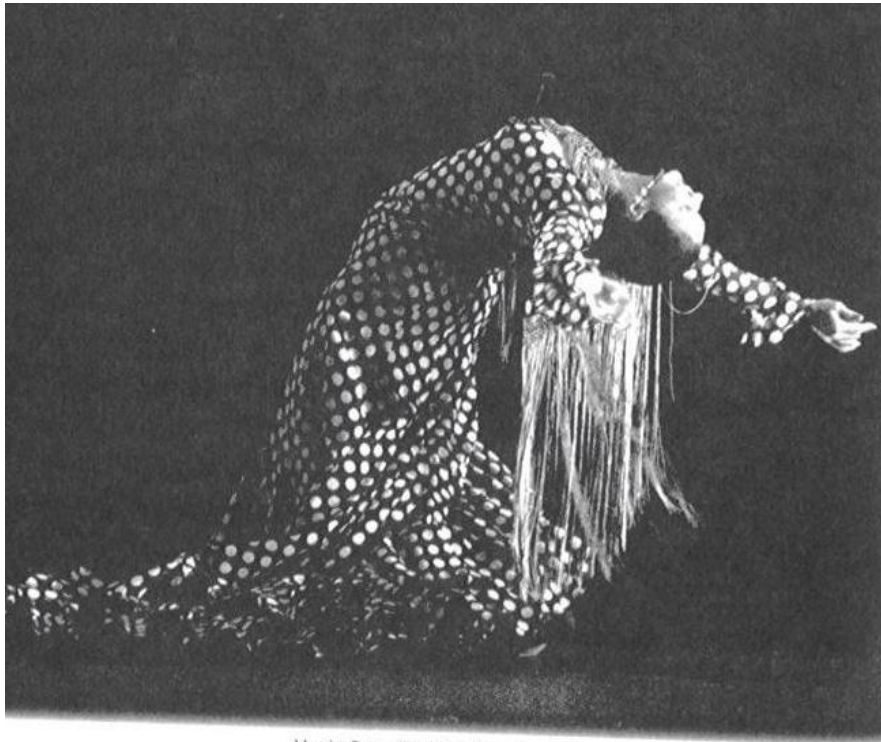
Os giros, fundamentais no flamenco, apresentam várias modalidades:

1.4.1. *Simples*: Levantar um pé, cruzá-lo pela frente da perna de apoio e girar. Ambos os pés estão na meia ponta.

1.4.2. *De tácon*: mover-se sobre os *tácons*.

1.4.3. *Com torsão*: Este movimento consiste em deixar os pés no solo e com uma torsão do corpo a 90/180 graus, realizar-se o giro.

1.4.4. *Quebrada*: giro típico das bailaoras. Consiste em girar o corpo dobrado ostensivamente para trás quebrando a cintura nos terminos ou realizando um *cambré*.



Merche Esmeralda. Foto: Jorge Arroyo

1.4.5. **De peito**: Dobra-se o corpo para a frente pela cintura, inclinando-o até o solo e, para terminar, levantá-lo como na volta quebrada. O braços ficam na quarta posição.

1.4.6. **Fazer e desfazer**: É um movimento duplo que consiste em dar uma volta e imediatamente desfazê-la, ou seja, das outra volta no sentido contrário.

1.4.7. **Piruetas**: Herança do balé clássico, na dança espanhola, é conhecida como girada. Executa-se girando o corpo na ponta do pé de apoio, a outra perna pode ficar com os joelhos dobrados ou retos. Deve ser realizado para a direita ou para esquerda.

1.4.8. **Saltos com cruzamento de pés em linha**: Consiste em dar um salto e cruzar ao mesmo tempo as pernas, a perna direita cruza pela frente ou por detrás da esquerda. Executam-se várias vezes seguidas.



Manuel Soler



Concha Vargas

1.5. Sapateado

Os movimentos com os pés no baile flamenco marcam, sobretudo, os tempos dos compassos. Pode-se fazer no lugar ou levando os pés para frente e para trás. A marcação lateral pode ser acompanhada por golpes (pés inteiros no chão) ou combina-los com passos cruzados, passando os pés pela frente e por trás com a outra perna de apoio. As marcações não precisam ser feitas apenas com os pés. Elas podem ser feitas com os movimentos de ombros, com as mãos (abrindo-as e fechando-as), com a cabeça ou com o quadril. Aqui encontra-se a verdadeira pulsação do compasso no corpo do(a) bailaor(a).

O sapateado é a percussão e a música. Uma música que entende, sobretudo, dos compassos e também da melodia. Há golpes fortes e golpes leves. A qualidade do sapateado valoriza-se por sua limpeza, precisão e nitidez de cada golpe o que, nos termos flamencos, determina-se por sons.

A maestria do bailaor(a) mede-se também pelo seu domínio em ambos os pés. Cada movimento e adorno devem revelar capacidade de executar com os dois pés. O sapateado caracteriza-se por um conjunto de percussões que se combinam com passos e adornos. Executa-se com toda e cada uma das partes dos pés; planta, ponta, ponteira, *tacón*, ponta rasgada e *tacón* rasgado. São os seguintes os goçpes do sapateado:

1.5.1. *Golpe de planta*: Golpeia-se o solo com a planta inteira do pé. Os golpes com planta podem se dar cruzando os pés pela frente ou atrás da perna de apoio .



1.5.2. *Golpe de punta:* A percussão de ponta executa-se golpeando o solo com o metatarso ou parte anterior do pé. Pode-se movimentá-lo para a frente e para trás (ponta rasgada).



1.5.3. *Golpe de puntera:* O golpe se faz percutindo a ponta dianteira do sapato contra o solo. Pode-se fazer cruzando o pé para a frente e para trás do pé de apoio.





1.5.4. *Golpe de tácon*: Partindo geralmente da posição de planta, bate-se todo o pé sobre o solo. Quando o golpe se dá com a parte posterior do *tácon* contra o solo arrastando-o, denomina-se “*tácon raspão*”, cruzando-o pela frente ou por trás. Em algumas séries de sapateado prolongado (*escovilla*) o *tácon* apóia-se no solo sem golpeá-lo.



1.5.5. *Redobles*: O sapateado mais simples é conhecido por *redoble*. Consiste numa série de três ou quatro golpes seguidos, realizados com ambos os pés, podendo formar a parte mais extensa do sapateado. Seu barulho assemelha-se ao *redoble* do tambor, por isso o nome.

1.5.6. *Escovillas*: Sequência continuada de percussões de duração variável, mas interpretada como uma unidade, um bloco sequencial. Pode compor uma ou várias frases musicais.

1.6. Posição dos pés

Quanto à posição dos pés no sapateado, estes podem estar no lugar, para a frente, para trás, lados ou dando voltas. Há que combinar a percussão com os passos escolhidos no baile.

1.6.1. *Ponteados*: Executa-se com um golpe com a planta na frente, seguido de dois golpes, um ao lado e outro atrás.

1.6.2. *Latiguillo simples*: Levanta-se ligeiramente um pé raspando-o no solo com uma das pontas dos pés (para frente, lado ou atrás), e novamente com as pontas dos pés para voltar à posição inicial.

1.6.3. *Latiguillo cruzado*: Em vez de retornar à posição inicial, cruzam-se os pés à frente dos pés de apoio, resvalando-se por trás e retornando pela frente.

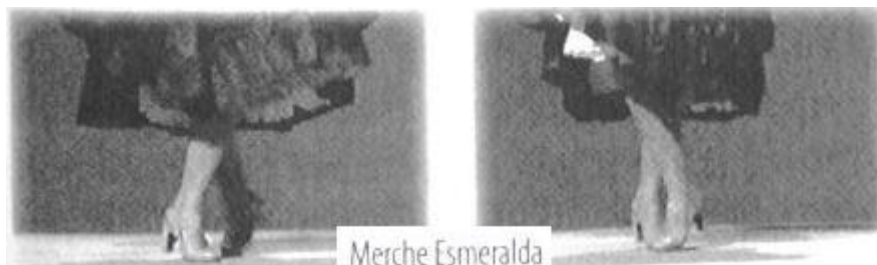
1.6.4. *Andares y carrerillas*: No baile flamenco, há momentos em que o bailaor(a) limita-se a passear pelo cenário. Algumas vezes, são sapateados corridos para ocupar determinadas posições, outras são pausas ou descansos que o bailaor(a) permite-se no decorrer do baile. Outras formam parte da montagem coreográfica. Todos eles, seja qual for o tipo e intenção, deve impreterivelmente ser feito de forma estrita ao compasso.

1.6.5. *Deslocamentos laterais*: O bailaor(a) move-se de um lado ao outro num compasso preciso capaz de enfeitar seu baile.

1.6.6. *Deslocamento sobre um pé*: Movimento sobre um pé com base em pequenos saltinhos. Avança-se levando a outra perna com os joelhos flexionados.



1.6.7. *Pé acima cruzado*: Consiste em levantar um pé e cruzá-lo pela frente ou por trás da perna de apoio. Sua função é enfeitar o sapateado.



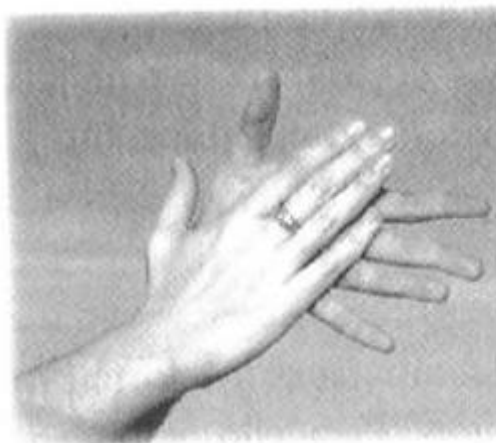
1.7. Ritmo/Compasso

Quando dominados, ritmo e compasso trazem a pulsação corporal e a qualidade ao baile, pois são componentes fundantes e imprescindíveis no baile flamenco. As formas que o ritmo transmite ao baile. Este se cria a partir da dinâmica rítmica que se estabelece entre bailaora-guitarrista-cantaor

Quanto maior o conhecimento corporal do ritmo, mais dinâmico, intuitivo e pulsante torna-se o baile. O ritmo precisa fixar-se dentro da bailaora, como a batida do coração, caso

contrário, o baile fica muito mecânico e pouco sentido. A pulsão escapa e a emoção do baile fenece na mecanização das séries. O ritmo é acompanhado por:

1.7.1. *Palmas*: As palmas podem ser secas com som, ou surdas, som mais abafado, com as mãos côncavas.



Palmas secas



Palmas sordas

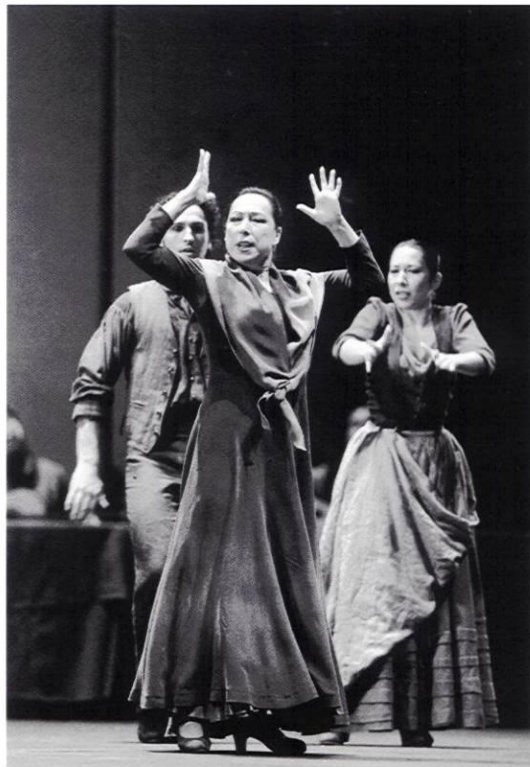
1.7.2. *Palmadas*: Cumpre uma função similar à das palmas, como recurso para marcar determinados tempos do compasso e como efeito do baile. Bate-se com as mãos abertas contra o peito, ou melhor, na parte superior do corpo, na coxa, joelhos ou na parte lateral dos pés. São próprias de bailes festeiros.

1.7.3. *Pitos*: Barulho que se faz ao pressionar o dedo médio contra o dedão (estalo).

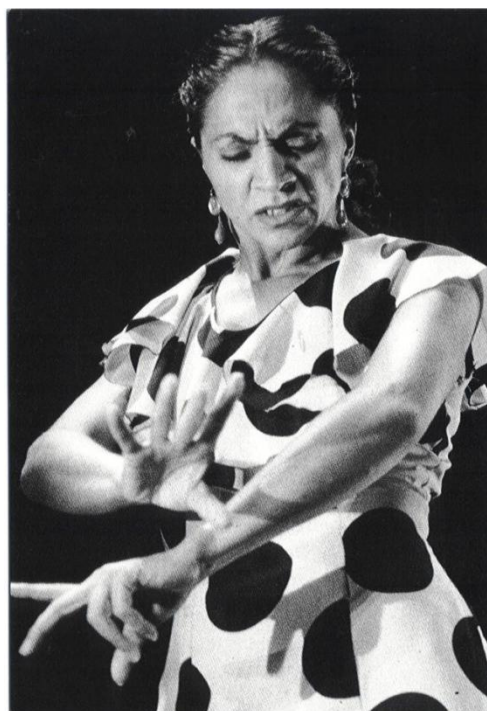


1.8. Mímica: expressão facial

A mímica no flamenco deve dar expressão aos distintos conteúdos das canções. Tristeza, solidão, alegria são afetos que devem estar estampados no rosto.







1.9. Adornos e acessórios

Os adornos são marcados pelo traje específico de cada baile. São eles: maquiagem, penteado específico, acessórios no traje e corporais, como o *mantoncillo*, saia e leque. Ainda que a castanhola e a bata de *cola* não tenham sido utilizadas em aula e bailadas no espetáculo, merecem atenção, visto que são hoje acessórios muito utilizados nos bailes flamencos, senão vejamos:



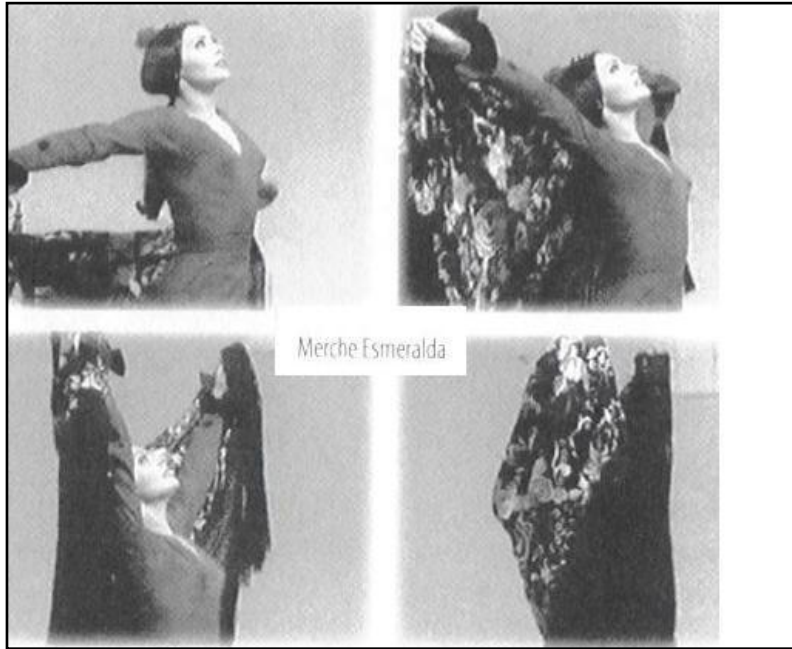


1.9.1. *Os palillos*: A castanhola é um instrumento musical que forma hoje parte do patrimônio cultural de vários povos que habitam a Espanha. Tem sua origem nos antigos crótalos, chamados assim pelo som que realizavam, similar ao ruído do casco do cavalo. A cantanhola foi um elemento essencial dos bailes da escola bolera que o baile flamenco adotou junto a outros passos e movimentos advindos dessa escola. Na segunda metade do século XX, terminaram alcançando a categoria de solistas de concerto. Hoje é acessório musical imprescindível na interpretação do baile por fandangos/*siguiriyas*, por exemplo.



1.9.2. Bastones: O *bastón* é usado pelos professores no auxílio da marcação dos compassos para seus alunos. É usado também em bailes como o martinete, por conseguirem marcar contratempos na execução das longas *escovillas* executadas nos pés. Pode ser mais um adorno no vestuário do bailaor e cantaores e os palmeros podem reforçar os golpes dos pés, percutindo os *bastóns* contra o solo.

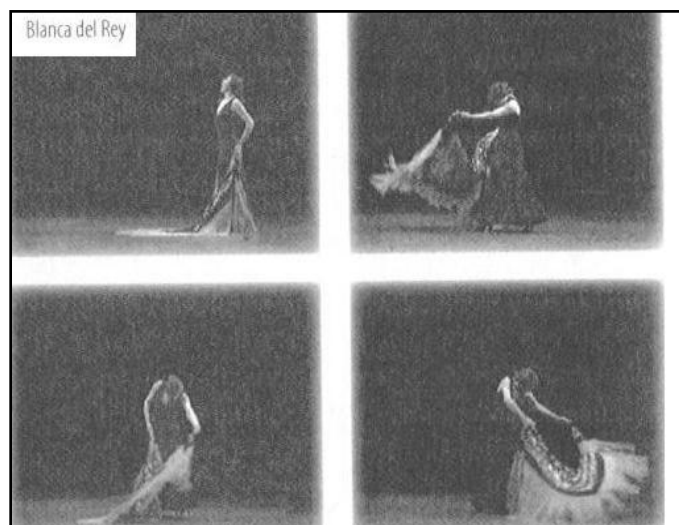
1.9.3. Mantones: A bailaora adorna-se com ele. Expressa-se através dele, envolvendo seu corpo com ele, cobrindo-o, tapando-o, escondendo-se através dele, passa-o de uma mão à outra, dá voltas, abre-o, deixa-o em um só ombro, abaixa-o na cintura, simula com ele a capa do toureiro, enfim, em seu corpo, o *mantón* converte-se em asas de águia imperial ou em uma calda de pavão real.



Pastora Imperio



Blanca del Rey



1.9.4. *O abanico*: O leque é capaz de expressar todo tipo de insinuações festeiras, movimentando-o, girando-o com os pulsos (similar à execução das mãos). A bailaora o abre, o fecha, abana-se e tantas outras variações.



1.9.5. *Falda*: Esta é, em primeiro lugar, o adorno utilizado pelas bailaoras, que a coloca entre as pernas, desliza-a pelas pontas laterais ou pela frente, lançando-a à frente, atrás, ao lado, para cima ou para baixo do corpo, joga, brinca com a saia, reproduzindo assim vai-vens similares a um barco no mar, por exemplo.



La Tati



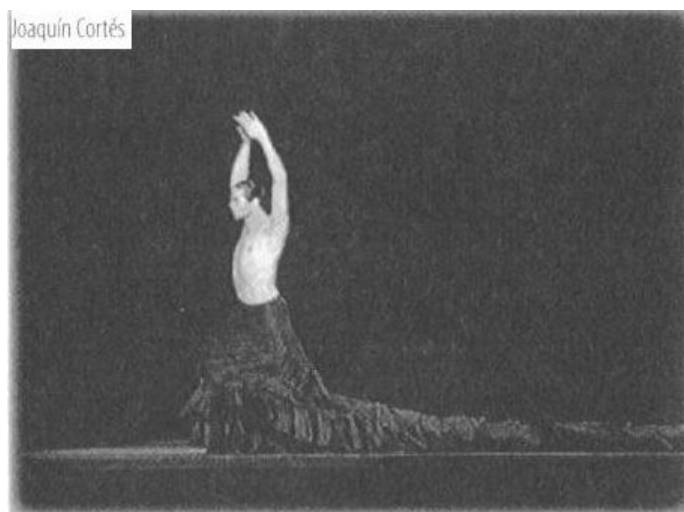
Merche Esmeralda



Manuela Carrasco

1.9.6. *Bata de cola*: Esta é a herdeira dos *colines* que protagonizavam a moda da alta sociedade até o final do século XVIII. Em sua origem, fôra uma das prenda

s menos flamencas que se podia imaginar, e que nada teria a ver com o vestuário habitual das moças, *majas* andaluzes e das ciganas, as gestadoras em nossos corpos do baile flamenco. Assim, foi necessário desenvolver uma técnica bem elaborada com graça, arte e muita técnica para sua entrada no baile. É um privilégio exclusivo de poucas bailaoras. Para movê-la é necessário todo um aprendizado técnico, pois ela exige naturalidade, soltura, precisão e, sobretudo, elegância. A bata deve converter-se em uma parte do corpo da bailaora assim, esta deve manuseá-la ao andar, enrolar, desenrolar, pegar na realização das longas *escovillas*, adonar, realizar todo tipo de voltas com ela.



Milagros Mengibar



Pepa Montes.





Ana Moya

Capítulo IV

A imagem corporal na psicanálise *consequências no ensino da dança*

Dizer que a dança envolve prioritariamente o corpo é um truísmo. Mas, quando se pretende desenvolver uma pesquisa sobre a dança, esse truísmo tem de ser reavaliado dentro de uma perspectiva conceitual. Minha formação em psicologia, com incursões na psicanálise, levou-me a propor que a psicanálise é a área de conhecimento que mais profundamente penetrou na dimensão do corpo ao considerá-lo na sua condição de corpo psíquico, tal como se expressa no conceito de imagem corporal. Esse é um conceito que vai muito além da projeção meramente ótica da imagem, mas avança para sua constituição de imagem psíquica.

O problema que se coloca, quando conceitos psicanalíticos são utilizados fora do campo estrito da psicanálise -- no nosso caso, o campo do ensino da dança flamenca -- é que esses conceitos têm de ser reoperacionalizados de modo a permitir sua transferência do *setting* analítico para uma situação de ensino. Isso implica uma operação cuidadosa de empréstimo conceitual, ou seja, readaptar os conceitos tendo em vista propósitos distintos daqueles da clínica, cujos objetivos são terapêuticos.

Na dança, o que me interessou destacar sob a ótica psicanalítica foi, antes de tudo, a caracterização da imagem corporal, fundamental quando se trata da dança, e a observação das possíveis tramas tecidas na relação transferencial entre professor-aluno e grupo, fundamental quando se instaura uma relação de ensino e aprendizagem. Neste caso, as estratégias de manejo próprias da clínica podem ser inspiradoras para se pensar a questão tal qual se apresenta na situação de ensino-aprendizado da dança flamenca. Nessa medida, os conceitos de imagem corporal, neste capítulo, e transferência, no capítulo V, serão refletidos à luz das práticas corporais específicas do ensino da dança.

Para começar, irei pensar nas possíveis relações tecidas entre a imagem corporal refletida no espelho do sujeito em movimento e a psique. Obviamente falar sobre a psique é, de alguma

maneira, discorrer sobre a densa obra realizada por Sigmund Freud e a descoberta do inconsciente. Tendo isso em vista, farei alguns necessários recortes contando com o auxílio de uma bibliografia selecionada de comentadores. Antes disso, porém, parece necessário considerarmos as visões mais fisiologistas do corpo, de modo a contrastá-las com a proposta psicanalítica.

1. O que a fisiologia nos diz sobre a construção da imagem do corpo

Segundo Suquet (2008, p. 513), Walter Benjamin analisou a maneira como a fragmentação do campo visual, provocada pela modernização, contribuiu para moldar uma nova experiência da visão no decorrer do século XIX. A convulsão, o choque são doravante os modos pioneiros da experiência sensorial, arruinando qualquer possibilidade de apreensão global pelo indivíduo do próprio corpo e do meio em que evolui. As experiências sobre o fenômeno da persistência retiniana traçam o caminho da visão.

Em 1912, Vassily Kandinsky pesquisou no que consistia esse sentido interior do movimento como matéria e finalidade da dança do futuro. Em 1916, o inglês Charles Scott Sherrington, um dos fundadores da neurofisiologia, reuniu, sob o termo *propriocepção*, o conjunto dos comportamentos perceptivos que caminham para esse sexto sentido que hoje recebe o nome de sentido do movimento, ou cinestesia .

O autor trança informações de ordem não apenas articular e muscular, mas também tátil e visual, e todos esses parâmetros são constantemente modelados por uma motilidade menos perceptível, a do sistema neuro-vegetativo que regula os ritmos psicológicos profundos: respiração, fluxo sanguíneo etc. É este território da mobilidade consciente e inconsciente do corpo humano que se abre para as explorações dos bailarinos no limiar do século XX.

Ora, despertar a percepção das pulsações fisiológicas tem como efeito tomar consciência do movimento como um *continuum*. Se nada impõe entraves à mobilidade íntima do corpo, sua projeção do espaço também responderá a um princípio de propagação, de contágio reativo.

Desde a virada do século XIX, a norte-americana Genevieve Stebbins criou exercícios com o objetivo de afinar a percepção da gama energética subjacente à própria ausência de movimento. Na confluência entre teatro, dança e terapia, Stebbins desenvolveu um método caracterizado como cultura psicofísica, exercendo considerável impacto sobre o campo da dança e teatro. Para ela, e energia pode dar lugar a infinitas modulações.

Edílson Duarte (2007, p. 18-19) diz que os sistemas sensitivos, através de receptores, captam as informações do ambiente e de nosso organismo, enviando-as às estruturas do Sistema Nervoso Central (medula espinhal e encéfalo). O objetivo é que essas informações, depois de avaliadas, emitam respostas pelos sistemas motores (somático e visceral), para os ajustes necessários à melhor adaptação do corpo. A integração do sistema sensitivo e motor são fundamentais para que o cérebro possa analisar os impulsos nervosos, dada a complexa tarefa da análise cerebral e circuitos neurais específicos do córtex cerebral na ativação de áreas específicas. Dessa forma, podemos entender a percepção como uma interpretação da sensibilidade.

A percepção depende de nosso conhecimento sobre o objeto, do nosso estado emocional no momento da informação sensorial do ambiente e da cultura. Assim, a percepção pode ser vista como o processo de transformação de estimulações físicas em informação psicológica. A sensibilidade relativa à posição de nossas articulações – *propriocepção consciente* – capacita-nos a dizer de sua posição sem necessariamente vermos a articulação. Essa informação é interpretada no córtex cerebral e, justamente por isso, podemos perceber a posição do corpo no espaço. A percepção varia de indivíduo para indivíduo, com base no comportamento emocional, cognitivo e experiências motoras pessoais.

A percepção está intimamente ligada à elaboração de imagens, e o conjunto dessas imagens levará à representação mental do corpo, ou seja, à construção da imagem corporal. Cada imagem carrega um significado que depende de experiências sensoriais, motoras, emocionais e cognitivas transmitidas e experienciadas pelo indivíduo. As sensações que nos deixam em contato com o mundo e conosco mesmos ficam arquivadas em nosso córtex cerebral e em nosso corpo, criando um mosaico perceptivo à construção de nossas imagens.

Assim, a representação que fazemos do nosso corpo pode ser considerada em dois níveis, as áreas corticais, responsáveis pela consciência das nossas sensações, movimentos e pensamentos e o sistema límbico, responsável pelo controle do comportamento emocional.

A mediação desses níveis é sempre feita por circuitos nervosos e com neurotransmissores específicos. Dessa forma, as experiências corporais acabam construindo nossa imagem, e também a que temos do outro e do mundo. Imagens cujos substratos são os neuro-transmissores, as vias nervosas e as corticais específicas, resultando na criação da imagem a partir do conjunto de impulsos associados.

Chega-se, assim, na finalização da imagem: Célula nervosa – disposta em circuitos – com neuro-transmissores que sustentam esses circuitos químicos - a unidade anatômica e funcional do

Sistema Nervoso, responsável pela nossa sensibilidade, emoção, processos cognitivos e motricidade, sem os quais não existiria a imagem. Neste ponto, surgem pistas do que ocorre com o corpo fisiológico frente ao estímulo externo e sua ressonância no interno, o que será ilustrado mais adiante na experiência de ensino-aprendizagem da dança.

2. O Eu-pele e o Sistema Tegumentar: a importância do toque

O primeiro recorte, estabelecido para as contribuições que a psicanálise, diferentemente das teorias com bases fisicalistas, pode trazer para a compreensão da imagem corporal, encontra-se no livro *O eu-pele* de Anzieu (1989). Se estivermos discutindo sobre a relação entre o psíquico e o corporal do sujeito que dança, nada mais apropriado do que tentarmos compreender as nuances do corpo, muitas vezes camufladas por um corpo-casca e seus efeitos na psique.

Quando nomeio corpo-casca é porque, em aulas, observam-se sujeitos que não se deixam des-cobrir no corpo que dança. Corpo que camufla o desejo subjetivo. Corpo que se esconde na resistência de um querer, mas sem conseguir desnudar-se. Um corpo que tenta lançar-se ao olhar do outro, mas se esconde no momento final. É como se o corpo barrasse o olhar do outro que tenta invadi-lo. A par das discussões a seguir, apresentarei algumas exemplificações a partir das observações em aula, a fim de estabelecermos um diálogo entre o corpo, entrevisto à luz dos conceitos psicanalíticos e as categorias semióticas levantadas como fruto dos estudos levados a efeito nos capítulos I, II e III.

A discussão da pele como invólucro psíquico e físico merece especial atenção especialmente devido às questões que as observações no processo de ensino e aprendizagem da dança revelaram. Durante a pesquisa, os registros filmados do corpo em movimento revelaram que a pele, além de camada protetora externa, mostra-se também como caminho e armadilha no processo do trabalho corporal. Em função disso, uma vez que esta pesquisa visa à reflexão sobre as ressonâncias transferenciais e contratransferenciais em aula, tornou-se necessário abordar a questão da pele, invólucro psíco-físico constituinte da construção da imagem corporal e dos seus ecos em cena. Para tanto, Anzieu (1989), leitor de Freud, traz elementos no que diz respeito à função do toque observada na relação que se faz ou se desfaz entre professor-aluno em aula.

Em seu livro *O Eu-pele* (ibid.), o autor mostra que esse eu pode ser lido como uma estrutura cronologicamente intermediária do aparelho psíquico entre a mãe e o seu bebê o que nos leva a uma compreensão mais detalhada da pele como membrana interna-externa, lócus de passagem que re-cobre ou não as fissuras comunicativas entre mãe e bebê.

Todo ser vivo, todo órgão, toda célula, tem uma pele ou uma casca, túnica, envelope, carapaça, membrana, meninge, armadura, película, pleura que nos reveste. Quanto à lista de sinônimos de membrana, ela é considerável; âmnio, aponeurose, blastoderma, córion, coifa, cútis, diafragma, endocárdio, endocarpa, epêndima, franja, frese, hímen, manto, opérculo, pericárdio, pericôndrio, periósteo, peritônio. Um caso significativo é o da “pia-máter”, que envolve os centros nervosos. É a mais profunda das meninges e contém os vasos destinados à medula e ao encéfalo. Etimologicamente, o termo designa a “mãe-pele”: a linguagem transmite bem a noção pré-consciente de que a pele da mãe é a pele primeira (ibid., p. 14).

O dispositivo *Eu-pele* corresponde à necessidade de um envelope narcísico capaz de assegurar ao aparelho psíquico da certeza e constância de seu bem-estar. Esse dispositivo é designado pelo autor como uma representação de que se serve o eu da criança, durante as fases iniciais de seu desenvolvimento, para representar a si mesma como Eu dotado de conteúdos psíquicos a partir de sua experiência com a superfície do corpo. Momento de diferenciação entre o Eu psíquico e o Eu corporal. Toda atividade psíquica se estabelece sobre sua função biológica. O *Eu-pele* encontra seu apoio sobre as diversas funções da pele.

A pele é a nossa primeira função. Pode ser considerada como uma bolsa que contém e retém em seu interior o bom e o pleno armazenados com o aleitamento, os cuidados, o banho das palavras, o toque da mãe nessa superfície. A pele é a interface que marca o limite com o de fora, mantendo-o no exterior. É também a barreira que protege o ser da penetração pela cobiça e pelas agressões vindas dos outros, seres ou objetos. A pele é, assim, um lugar e um meio primário de comunicação com os outros, lócus de estabelecimento de relações significativas, uma superfície de inscrição de traços deixados das relações.

É nessa origem epidérmica e proprioceptiva que o Eu herda a dupla possibilidade de estabelecer barreiras (defesas psíquicas) e filtro de trocas (com o Id, Superego e o mundo exterior). Tanto no embrião ou no recém-nascido, a sensibilidade tátil é a primeira que aparece junto ao desenvolvimento do ectoderma, origem neurológica da pele e do cérebro.

No momento do nascimento, vivencia-se uma experiência de massagem por todo o contorno do corpo e de fricção generalizada da pele durante as contrações maternas e durante a expulsão para fora do envelope vaginal dilatado para as dimensões do bebê. Esses contatos táteis naturais estimulam o desencadeamento das funções respiratórias e digestivas. O desenvolvimento das atividades e das comunicações sensoriais pelos cinco sentidos, audição, visão, olfato, paladar e o tato serão favorecidos pela maneira como as pessoas do círculo da maternagem carregarão a

criança, acalmando-a ao apertar seu corpo contra o delas e amparando sua cabeça ou sua coluna vertebral.

Anzieu também afirma que a pele possui uma prioridade estrutural sobre todos os outros sentidos por algumas razões: é o único sentido que recobre todo o nosso corpo; contém vários sentidos distintos, como, por exemplo, a sensação de calor, dor, frio, contato, pressão e outras, cuja proximidade física promove uma contigüidade psíquica.

Essas questões podem ser ilustradas quando, em aula, pude observar corpos que criam barreiras. Se pensarmos sob a ótica psicanalítica, falaremos de um corpo que resiste. Resiste porque há algo que não pode ainda ser desvendado. No decorrer do ano, tive alunas que apresentaram o seu corpo ao olhar do outro e outras que, no meio do processo, desistiram dessa busca. Busca porque afirmavam querer bailar, ir para os palcos, *tablaos*, apresentações e, disponibilizando-se a trabalhos em aula cuja temática era a sensibilização.

O trabalho de sensibilização em aula foi de certa maneira o divisor de águas. Isso porque, enquanto o trabalho mantinha-se na mecânica da técnica, a absorção pelas alunas em aula era marcada quase pela sua totalidade.

É preciso lembrar que, no exercício das aulas, o exame das questões de ordem psicanalítica foi auxiliado pelas categorias semióticas. Assim, o gesto e movimento são menos complexos de se trabalhar quando se leva em conta a categoria da mímica. Na observação do gesto/movimento, desmembra-se o corpo em partes a fim de verificar o movimento das mãos, dos braços, das pernas, da cabeça e, depois, juntam-se as partes no todo, aqui visto no movimento do corpo inteiro. As categorias semióticas me ajudaram a estabelecer a comunicação dos signos que constituem a especificidade do baile flamenco. O gesto incorpora a postura corporal que, no flamenco, apresenta linhas muito específicas que, quando não figuradas, não identificam esta dança.

A construção súnica é trabalhada com base nas aulas mais mecânicas, feitas a partir da repetição de uma dada seqüência antes da composição coreográfica propriamente dita. Já a mímica compreende o movimento expressivo do rosto, assim como as atitudes dos traços faciais do sujeito. Sob este aspecto, essa categoria é um mais além, pois ela pressupõe o trabalho de sensibilização, uma vez que não podemos pensar o movimento facial mecânico, mas sim a emoção que é despertada a partir do movimento. Nas aulas práticas, buscou-se a aliança entre as duas categorias tendo como sustentáculo teórico reflexões psicanalíticas acerca do corpo e suas

imposições. No entanto, quando o passo seguinte, vinculado às emoções, se impôs, tivemos um grupo bem reduzido de apenas cinco alunas em relação às quinze iniciais.

O trabalho de sensibilização foi inicialmente induzido por uma atriz, figura externa ao grupo. Entre as dinâmicas realizadas em aula, duas em especial, causaram um maior desconforto e desistência de algumas alunas das aulas. O primeiro foi marcado pelo trabalho de olhar e ser olhado. Olhar no fundo, olhar fixo, olhar centralizado e invasivo. Nessa dinâmica, tivemos muitos choros, gritos, ausência e resistência ao olhar e ser olhado. O que esse olhar trazia? Eis uma questão que precisa da psicanálise para ser pensada.

Uma vez que os temas discutidos por Anzieu, que suscitaram as constatações acima, discorrem sobre a superfície egóica e suas implicações na vida mental, antes de darmos prosseguimento às idéias de Anzieu, é importante passarmos, mesmo que de forma breve, ao texto freudiano *O Ego e o Id* ([1923] 1996, pp. 15-77). Segundo Freud, a divisão psíquica do que é inconsciente constitui a premissa fundamental da psicanálise, por meio da qual podemos compreender os processos patológicos da vida mental. A psicanálise não situa a essência do psíquico na consciência, mas a encara como uma qualidade dele.

Freud chega ao conceito de inconsciente pela consideração de certas experiências em que a dinâmica mental desempenha um papel, ou seja, “o estado em que as idéias existiam antes de se tornarem conscientes é chamado por nós de repressão”. Dessa forma, se o conceito de inconsciente parte da repressão, o reprimido pode ser considerado o protótipo do inconsciente. Freud alerta para dois tipos de inconscientes: o latente, capaz de tornar-se consciente, e outro que é reprimido, mas que não é, em si próprio e sem mais trabalho, capaz de tornar-se consciente. O latente é o inconsciente apenas descritivamente, não no sentido dinâmico, chamado de pré-consciente. O termo inconsciente destaca-se do reprimido dinamicamente inconsciente.

O indivíduo possui uma organização coerente de processos mentais a que chamamos de ego. É a esse ego que a consciência se liga. O ego é responsável pela descarga das excitações para o mundo externo. Ele é a instância mental responsável pela supervisão de todos os seus processos constituintes e que vai à noite, exercendo a censura sobre os sonhos. Desse ego também procedem às ditas repressões, por meio das quais se tenta excluir certas tendências da mente, não simplesmente da consciência, mas também de outras formas de capacidade à atividade. O inconsciente não coincide com o reprimido. É verdade que tudo o que é reprimido é inconsciente, mas nem tudo que é inconsciente, é reprimido. Nestes termos, uma parte do ego também pode ser inconsciente.

A consciência é a superfície perceptiva do aparelho mental. Ela é o primeiro sistema a atingir-se pelo mundo externo, mas essas percepções sensoriais advindas do externo e as internas (sensações) e sentimentos são conscientes desde o início. O pensamento inconsciente ou idéia é construído em algum material que permanece desconhecido, ao passo que a idéia pré-consciente é colocada em circulação com representações verbais que lhe são correspondentes. Assim, essas representações mentais, tidas também como resíduos de lembranças, foram antes percepções e, como todos os resíduos mnêmicos, podem tornar-se conscientes de novo somente quando já fora outrora uma percepção consciente.

Os resíduos verbais ocorrem primariamente das percepções auditivas de maneira que o sistema pré-consciente possui, por assim dizer, uma fonte sensorial especial. Em essência, uma palavra é, em última instância, o resíduo mnêmico de uma palavra que foi ouvida. As percepções internas produzem sensações de processo que surgem nos diversos e profundos estratos do nosso aparelho mental. As sensações e sentimentos só se tornam conscientes quando atingem o sistema pré-consciente. Se o caminho para frente é barrado, elas não conseguem a existir como sensações, ainda que o curso das excitações seja como se elas chegassem a existir.

Por meio das interposições das representações verbais, os processos internos de pensamento são transformados em percepções. O próprio corpo como superfície constitui um lugar de onde podem originar-se sensações tanto externas quanto internas. Ele pode ser visto como qualquer outro objeto, mas, ao tato, produz duas espécies de sensações, uma das quais pode ser equivalente a uma percepção interna. Dessa forma, o ego não é uma entidade de superfície, mas é a própria projeção de uma superfície, ou seja, ele não só pode ser encarado como uma projeção mental da superfície do corpo como também representar as superfícies do aparelho mental.

O toque é o único dos cinco sentidos que serve também como uma estrutura reflexiva para a criança. Ora, a criança não experimenta com o seu dedo a dupla sensação de ser um pedaço de pele que toca ao mesmo tempo em que é um pedaço de pele que é tocado? Essa experiência tátil tem como consequência a construção de outras reflexividades sensoriais no universo da criança. Elas são marcadas pelo escutar, emitir sons, aspirar seu próprio odor, olhar-se no espelho e, posteriormente, o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

O círculo materno circunda o bebê com um envelope externo feito de mensagens a que ele se ajusta com certa flexibilidade, deixando espaços disponíveis ao envelope interno, à superfície

do corpo, lugar e instrumento de emissão de mensagens. Ser um Eu é sentir a capacidade de emitir sinais ouvidos pelos outros.

Não se pode esquecer a necessidade de irrupção do segundo momento marcado pelo desaparecimento dessa pele comum junto ao reconhecimento de que cada um tem sua própria pele, marcando a impossibilidade de uma interface simbiótica dada na relação dual e inseparável, num primeiro momento, entre a mãe e o bebê. O envelope psíquico, como já discutido pelos autores acima, origina-se por apoio e consequência do envelope corporal. O Eu em seu estado originário, corresponde, na obra de Freud, ao que Anzieu caracterizou por *Eu-pele*.

Em 1974 (pp.111-115), em seu primeiro artigo sobre *Eu-pele*, esse autor assinalou “três funções do *Eu-pele*”. Uma função de envelope unificador do *Self*, uma função de barreira protetora do psiquismo, uma função de filtro das trocas e de inscrição dos primeiros traços, função possibilitadora da representação. Assim como a pele funciona como sustentação do esqueleto e dos músculos, o *Eu-pele* mantém o psiquismo. O *Eu-pele* como representação psíquica emerge do jogo entre o corpo da mãe e o corpo da criança junto às supostas nomeações da mãe frente às sensações e emoções do bebê ali presente.

O envelope sonoro irá redobrar o envelope tátil. Assim como a pele envolve todo o corpo, o *Eu-pele* envolve todo o aparelho psíquico, pretensão que parece abusiva, mas necessária no princípio. O *Eu-pele* pode ser representado como uma casca e o Id pulsional como núcleo e, cada um dos dois tendo necessidade um do outro. O *Eu-pele* só é continente se houver pulsões para serem contidas e localizadas em fontes corporais, diferenciadas mais tarde. A pulsão só é sentida como tensão geradora, como força motriz, se ela encontra limites e pontos específicos de inserção no espaço mental. Ela se mostra e sua origem deve ser projetada em regiões do corpo dotadas de uma excitabilidade particular. Esta complementaridade da casca e do núcleo fundamenta o sentido da continuidade do *Self*.

Diante disso, não é de se estranhar que um dos aspectos mais complicados de se trabalhar em aulas tenha sido o toque. É espantoso observar o que o toque é capaz de suscitar no sujeito. Desde travas corporais até dores internas. Algumas alunas saíam no meio da dinâmica passando mal, chorando e pedindo à professora a suspensão dessas técnicas, e o retorno ao trabalho puramente técnico. Em nenhum momento, forcei um procedimento, quando percebia a imaturidade emocional e corporal do aluno. A escolha de participação era livre. Muitas alunas, que ansiavam muito por esse tipo de trabalho, levaram o corpo a resistir frente à ansiedade dos resultados rápidos no decorrer do processo. As mais tímidas foram as que me chamaram mais

atenção. Embora chorassem, respondiam bem às improvisações, aos olhares fixos, ao toque, confiando no outro ao se jogar de costas em seus braços.

No processo de ensino, uma questão que me colocava em dúvida era se, após esses exercícios, deveria responder às demandas e falas ininterruptas das alunas depois do vivenciado. Devemos ter em mente que o processo, como tanto reforçou Lobo (2009), não era uma análise ou sessão terapêutica. Quem demandasse isso, deveria buscar em outro território. O lugar do professor é sempre uma linha tênue entre o que ele representa no desejo do aluno junto às suas projeções representativas, e o que ele é de fato. Essa questão me remete ao que Rodrigues tanto enfatizava em suas aulas, no curso de Pós-Graduação da Unicamp, sobre a experiência do contato com o seu *Método BPI -Bailarino-Pesquisador-Intérprete-* criado por ela em sua vivência prática ao longo dos anos como artista-investigadora. O desejo da vivência de seu método deveria ser, antes de tudo, demandado pelo aluno e não pelo artista-pesquisador. O desejo de saber tem de partir dele e não de nós, pois quem oferece o seu corpo ao processo é ele e não nós, propriamente falando.

Além disso, nas experiências em aulas e ensaios, pude notar que a questão do limite corporal como possibilidade de organização mental se fez muito clara nos momentos em que o grupo se reunia para ensaiar. Os ensaios marcaram, de alguma maneira, momentos de inclusão com alguns e distanciamento com outros. Momento em que as fraquezas, fragilidades, limitações e espaços se encurtaram. Os limites corporais e, conseqüentemente, subjetivos intensificam-se no aglomerado coreográfico denunciado pelo corpo em ação das alunas. O corpo pede, a todo momento, espaço, mas o limite precisa se fazer desde uma abertura de braços, troca de lugares, deslocamentos e diálogo nas parcerias. Delimitar esse limite coloca as alunas num momento bastante desconfortável.

O corpo precisa de espaço, mas um espaço mais voltado à expansão e localização de um lugar interno do que propriamente sua ação no externo. O corpo em movimento deve pulsar, mas não usar e abusar de todo o espaço sem se dar conta da presença e desenho que se faz ao lado do outro. Um corpo que, ao pulsar, não se vê parado, mas tampouco ocupando os espaços do outro, o que ocorre quando o espaço interno ainda não se encontrou.

Observei que as alunas que apresentavam maior dificuldade em se organizar nas sequências coreográficas, nas trocas de lugares, nas posições de entradas e saídas, nos lugares determinados no desenho, eram as que também tinham maior dificuldade em fazer o baile pulsar sem ocupar todo o espaço, dificuldades com o grupo, dificuldades nas decisões, nas críticas e na

execução propriamente dita. É como se o corpo não conseguisse limitar um campo, espaço possível de ação que não fosse atravessando o espaço do outro. Quando o corpo se organiza dentro de um espaço e tempo delimitado, a posição subjetiva ganha uma nova estrutura organizacional e emocional. Um corpo que, quando organizado, é capaz de ecoar na vida mental do sujeito. Braços que não se esbarram, que não se trombam junto a cabeças que não atropelam o pensamento mostram a habilidade de trabalho grupal em organização.

É interessante notar que quanto mais domínio se tem do corpo, maior a criatividade em brincar, jogar, lançar-se com o corpo no espaço. Mas o corpo parece muitas vezes resistir à chegada desse processo, visto que, para se aproximar desse lugar, é necessário o trabalho mental de controle e equilíbrio na execução, aprimoramento nas repetições, ouvido para a rítmica, prazer no encontro com o outro e consigo mesmo, respeito ao tempo que cada um leva para encontrar o espaço que cabe ao corpo e à mente. Quando lia sobre tais questões em livros de dança e psicologia julgava ser mais romance do que prática, mas quando o corpo se põe a dançar, essas questões gritam, apavoram, desmancham-se e refazem-se incessantemente. Um corpo que se organiza no espaço é também um corpo que sabe, no momento adequado, dar lugar e tempo às palavras. Interditar o corpo num espaço sem limites é abrir as portas à confusão, à desestruturação, à impossibilidade de se fazer parte, de se fazer grupo.

A teoria nos ajuda a iluminar as dificuldades da experiência, rumo à sua compreensão. As primeiras interdições do tocar, atravessadas pelo social, estão a serviço do princípio de autoconservação, do não tocar nas coisas delineadas pelos perigos externos, ameaçando a integridade corporal da criança. Os interditos, por sua vez, assinalam os perigos internos. Todo interdito é uma interface que separa duas regiões do campo psíquico dotadas de diferentes qualidades. O interdito do tocar separa a região do familiar (protegida e protetora) e a região do estranho (inquietante). Podem-se distinguir duas estruturas da experiência tátil, “a primeira do contato por estreitamento corporal, envolvendo uma grande parte da pele, que engloba a pressão, calor ou frio, bem-estar ou dor, sensações cinestésicas e vestibulares, contato que implica assim a fantasia de uma pele comum” (Anzieu, 1989, pp. 166-169).

A segunda estrutura da experiência tátil refere-se ao tocar manual, que sustenta o corpo do bebê e que tende em seguida a reduzir-se quando a criança adquire o domínio dos gestos de designação e de apreensão dos objetos. Pela educação, o contato pele a pele, considerado muito infantil ou muito erógeno ou muito brutal, encontra-se limitado a manifestações de carinho ou de força muscular que devem ser controladas.

O interdito primário do tocar transpõe no plano psíquico o que o nascimento biológico promoveu. Há proibição do retorno ao seio materno, retorno este que só poderá vir sob a forma de fantasia, diferentemente do autista que não cessa de continuar vivendo psiquicamente no seio materno. Já a interdição apresenta-se de maneira implícita pela mãe que, paulatinamente vai se distanciando fisicamente de seu bebê dando passagem para dois corpos, duas peles e o nascimento de um indivíduo.

A palavra do outro, quando oportuna, viva e verdadeira, permite à criança reconstruir seu envelope psíquico continente, e ela o faz na medida em que as palavras ouvidas criam uma pele simbólica que seja um equivalente, no plano semântico, dos ecotactilismos originários entre o bebê e seu meio materno e familiar. (ibid., p. 270).

Aqui cabe uma reflexão interessante vivenciada em sala de aula e relativa mais especificamente à transferência. As alunas costumam ficar muito frágeis depois do contato por estreitamente corporal. Era que como se, a todo instante, elas recorressem ao olhar acolhedor e à voz de aprovação da professora. Isso me levou a conversar por horas e horas com a atriz que me auxiliou nos trabalhos desenvolvidos. Esta me assegurava ser um processo normal do trabalho. É interessante, de fato, compreender o corpo invólucro do meio interno-externo e vice-versa, aparentemente tão abstrato em Anzieu, mas que faz todo sentido na prática em aula. Trata-se de aí de uma pele frágil que escama na resistência de alguns e é, para outros, tão só uma película que convida à abertura.

3. A imagem corporal na teoria psicanalítica

Visando investigar as mudanças que a situação de aprendizagem é capaz de produzir na representação psíquica do corpo do sujeito que dança e como o processo transferencial interfere nisso, este trabalho pressupõe estudar como se dá a formação do eu a partir do corpo psíquico-físico. A psicanálise é de grande auxílio para essa tarefa.

O corpo é um organismo vivo, reprodutor e perecível.

O corpo é uma força que se dirige para os seres e as coisas que proporcionam seu desenvolvimento, mas também uma força opondo-se aos seres e às coisas que entravam seu desenvolvimento. O corpo são as pulsões de vida que nos ligam ao mundo, bem como as pulsões de morte que nos separam de tudo que ameaça nossa integridade; os dois grupos de pulsões, de vida e de morte, trabalham a serviço da vida. É o corpo pulsional que denominamos corpo real ou corpo sentido.

O corpo é uma forma, uma silhueta, o protótipo universal de todos os objetos criados pelo homem. Nós o denominamos corpo imaginário ou corpo visto.

O corpo, mais particularmente o rosto, é o símbolo do inconsciente, sua vitrine. Nós o denominamos corpo simbólico ou corpo significante.

Seja organismo, força, forma ou símbolo, o corpo continua sendo o indispensável substrato de todo sentimento de si. (Nasio, 2009, p. 122)

Em uma linha de interpretação similar, Volich (2005, p. 30) afirma que, desde o nascimento a trama das relações se faz do humano com seu semelhante. Essas relações são marcadas pelas satisfações e prazeres, os traços narcísicos, as forças pulsionais no jogo com seus objetos de satisfação, os anseios e frustrações que forjam a subjetividade e as dinâmicas identificatórias. Tudo isso em prol da busca por um lugar satisfatório no mundo e nas relações sociais. Essa é a grande batalha para existir para si e existir para o outro. Lócus da subjetividade, o corpo guarda as marcas de nossa chegada ao mundo, da acolhida e dos cuidados oferecidas por este outro, o reconhecimento, a satisfação ou a frustração de nossos desejos. O corpo é o nosso capital.

Na busca do reconhecimento, oferecemos o corpo a esse olhar. Da mesma forma, somos solicitados pelo corpo do outro a reconhecê-lo com nosso olhar. O corpo é o nosso primeiro universo.

De acordo com Faria (2003, p. 18), o *Complexo de Édipo* é o principal eixo da psicopatologia freudiana. Este conceito atravessa toda a sua obra, sendo entendido na teoria como o conjunto das relações que a criança estabelece com as figuras parentais, determinantes no caminho da organização da sexualidade, desde as primeiras manifestações sexuais infantis até a fase da latência.

Este conceito aparece pela primeira vez na correspondência de Freud ao médico e amigo confidente Fliess (1897), quando afirma ter descoberto em seu próprio caso, o fenômeno de apaixonar-se pela mãe e ter ciúme do pai, considerando este acontecimento universal no início da infância.

A lenda grega capta uma compulsão que todos reconhecem, pois cada um pressente sua existência em si mesmo. Cada pessoa da platéia foi, um dia, um Édipo em potencial na fantasia, e cada um recua, horrorizada, diante da realização de sonho ali transplantada para a realidade, com toda carga de recalçamento que separa seu estado infantil do estado atual. (Freud, 1897 p. 29)

Dessa forma, as relações de amor e ódio, que a criança vai tecendo com as figuras parentais, constituem um acontecimento universal no início da infância, base ordenadora de todo o campo da sexualidade humana.

Segundo Cukiert (2000, pp. 5-7), Freud era um jovem neurologista inquieto com as questões que iam para além da estrutura do corpo subordinado às leis da distribuição anatômica dos órgãos e sistemas funcionais. Afastou-se da noção de corpo da anatomopatologia e do campo da medicina. Freud foi o fundador da psicanálise a partir de seu estudo arqueológico sobre o funcionamento do inconsciente. Temos de um lado a história da psicanálise em busca de uma resposta ao problema da histeria, impasse ao qual o exame anatomopatológico não responde. De outro lado, a teoria desenvolvida por Freud, apresenta a possibilidade de pensarem-se as relações entre o corpo e o psiquismo, a partir do tratamento da histeria.

Ao saber adquirido junto aos teóricos *Breuer*, que trabalha segundo o método catártico, e *Charcot*, neurologista que indica a importância das palavras na determinação dos sintomas histéricos com seu método hipnótico, Freud acrescenta a busca de saber sobre o desejo e sobre a verdade do sujeito revelada no/pelo sintoma. Rompe assim com o discurso médico na medida em que separa o órgão de sua função puramente biológica.

Freud propõe que a figura da histeria se articula no campo da representação e não mais no campo do corpo anatomopatológico como vinha sendo trabalhado até então. Este deslocamento epistemológico rompe com a racionalidade médico-psiquiátrica, constituindo uma nova problemática teórica. É dentro desta perspectiva que a visão puramente fisiológica do corpo perde terreno neste meu trabalho.

Para o fundador da psicanálise, os sintomas histéricos fundam-se na imagem do corpo, e não em sua estrutura anatomopatológica. Se há uma ordem corporal representada, logo, podemos pensar numa anatomia imaginária. Ora, o histérico não produz seus sintomas somáticos, sofrendo suas dores muito mais na imagem do corpo do que na materialidade de sua estrutura anatômica? Parece-nos, desse modo, um corpo que vem pedindo marcas no registro da história e do relato.

Em 1905, a psicanálise sofreu um novo desdobramento com a formulação de Freud sobre a sexualidade infantil e com a proposta de um corpo erógeno que se constitui a partir desse representado originário. Ao afirmar a existência de uma sexualidade infantil e das chamadas

zonas erógenas, Freud reconhece a presença das atividades que buscam o prazer independente de uma função biológica. É neste contexto, então, que se situa o conceito de pulsão (*Trieb*) colocado como conceito limite entre o psíquico e o somático. Este conceito desempenha, no interior da teoria psicanalítica, o papel de "operador teórico" que servirá de mapeamento à nova problemática do corpo. Ora, as satisfações sexuais do bebê são vivenciadas apoiando-se nas funções corporais necessárias à conservação da vida. (ibid., pp. 26,27).

Destaca-se ainda uma vertente na qual a questão do corpo aparece de forma importante em Freud. Para ele, o ego é, antes e acima de tudo, um ego corporal. O ego se constitui, se constrói. A noção de auto-erotismo, por sua vez, designa um estado original do psiquismo, anterior ao ego e às relações com o objeto, caracterizado pela consciência de qualquer organização do conjunto pulsional. É imprescindível que algo seja acrescentado ao auto-erotismo para que o narcisismo se dê, ou seja, o investimento libidinal dos pais no corpo da criança. A consequência desse investimento materno, no corpo do bebê, o leva da fragmentação à construção de um corpo unificado, narcísico. "O ego se constitui a partir das identificações ao outro que é tomado como modelo". (ibid., pp. 33-41).

De acordo com Garcia-Roza (2000, pp. 39-49), no quadro geral da teoria sobre a sexualidade, o auto-erotismo é caracterizado como um estado original da sexualidade infantil ainda anterior ao do narcisismo. Aqui a pulsão sexual encontra satisfação parcial sem, todavia, recorrer a um objeto externo. As pulsões auto-eróticas são primordiais, estão lá desde o início; portanto, algo tem que se acrescentar ao auto-erotismo, uma nova ação psíquica, para que o narcisismo se constitua. O que se acrescenta ao auto-erotismo, para dar forma ao narcisismo, é o eu (*Ich*).

O narcisismo é a condição da formação do eu, mas no auto-erotismo não há uma representação do corpo como unidade. O que nele falta é a formação do eu, representação complexa que o indivíduo faz de si mesmo. Dessa forma, o eu refere-se a uma representação complexa cuja fonte última está nas imagens provenientes das impressões externas. Por isso, segundo Wajntal (2004, pp. 15-20), a mãe se faz presente para o filho quando é capaz de oferecer o alívio de tensões, proporcionando-lhe prazer. Ao agir a partir quaisquer manifestações do filho, a mãe constrói gradativamente um repertório psíquico que desencadeará uma organização da vida psíquica do *infans*.

Partindo de sua própria experiência e história, a mãe faz uma suposição das necessidades do bebê. A voz, cheiro, tato e olhar são percebidos pela criança como a presença ou ausência da mãe. Essas respostas, dadas em função da suposição materna, são primordiais à comunicação mãe-bebê no que diz respeito à estruturação psíquica da criança.

É fundamental a presença desse outro, constante e experiente, para que todos esses atributos marcados, em conforto e desconforto, satisfação e dor, se reúnam como organização de uma função, tida como função materna. Essa função tem como principal característica a mãe servir-se de mediadora para o bebê na eliminação de suas excitações internas, transformando-as em marcas que desencadearão uma organização psíquica em torno de um objeto. É desta maneira que o outro se torna uma alteridade capaz de eliminar a dor. É por meio desses indícios do próximo, caracterizados pelos cuidados maternos, que se construirá uma identidade entre o corpo do outro e o próprio. Identidade esta que, posteriormente, permitirá a obtenção da autonomia.

A percepção do próximo será composta com base na oposição entre os indícios constantes ou já conhecidos e os que estão por vir. As vivências de satisfação e dor que são reconhecidas fornecem notícias do próprio corpo. Notícias que, de alguma maneira, se fizerem como registro das experiências anteriores. Esta percepção mnêmica é a responsável direta da constituição, a posteriori, do pensamento que levará o sujeito à autonomia.

Dessa forma, o que se representa no psiquismo são os estímulos provindos das sensações dos órgãos como, por exemplo, fome, frio, dor e outras sensações cujos destinos dependem da mediação de uma alteridade. Admite-se que, desde o nascimento do bebê, ele está submetido a uma construção marcada tanto por uma herança biológica, quanto por uma história e por uma temporalidade. Assim, ante uma necessidade, o bebê sente uma excitação, agita-se e chora. A mãe, por sua vez, apresenta-lhe uma resposta que satisfaz essa necessidade. A ação materna deixará uma marca mnêmica no sistema nervoso do bebê, uma experiência de satisfação. Há o reconhecimento da mãe nesta função. Mas não nos esqueçamos que toda criança é fruto da relação de um casal. A posição materna está diretamente vinculada com a parceria, condição de nascimento de uma criança, feita com o pai, quer esta parceria seja desejada ou não. Esse trabalho psíquico consiste no investimento pulsional do pai em relação ao bebê para conter a loucura materna. Este trabalho ou função paterna sustenta uma distância entre a mãe e o bebê, necessária ao surgimento do sujeito psíquico.

Não nos esqueçamos que a posição que uma mãe ou um pai tomam diante do filho está ligada à própria história geracional, ou seja, do lugar em que foram recebidos como filhos, da solução dada aos destinos do amor recebido ou não dos pais. O investimento pulsional parental não deixa de ser uma reedição da herança que os pais trazem como filhos. Além de repetirem essa bagagem familiar, também criam, a partir desse encontro, a posição edípica de cada um. Portanto, o desempenho parental está vinculado à história pessoal de cada um, à história gestacional da criança e às condições de seu nascimento. Assim, a formação do ego e do psiquismo está estritamente vinculada ao corpo. Um corpo narcísico por ser o alvo investido de libido e erotizado, que se constrói a partir da relação intersubjetiva entre o bebê e sua mãe (ou figuras substitutas).

Nesta abordagem do narcisismo, cabem observações realizadas em aula. Algumas alunas não percebem o corpo em construção, um corpo ainda em formação quanto aos elementos flamencos do corpo em movimento. Temos duas vertentes, as que não fazem e têm certeza que a execução está perfeita e as que fazem corretamente e julgam a execução errada. Uma inversão. A imagem fica distorcida frente ao espelho. Quando isso ocorre, uso-me como modelo para elas. Quando a imagem do ridículo ou do maravilhoso eclode, nada mais justo que a entrada de um modelo como resposta à demanda do mestre para apaziguar a angústia do que está sendo solicitado. Tanto de um lado como de outro, essa questão é bem delicada. Como se colocar sem dominar ou agredir escopicamente o corpo que olha? Uma das alternativas toma como base a repetição frente ao espelho, os vídeos delas mesmas. Muitas vezes, as que se acham ridículas podem se surpreender com a imagem no vídeo, e as que se julgam perfeitas podem usar a crítica da imagem sob um olhar mais distante do movimento realizado de modo a aprimorá-lo.

A discussão fica mais complicada quanto avançamos para o conceito psicanalítico da pulsão. Faria (2003, p. 31) afirma que este é o conceito que melhor define a compreensão freudiana de sexualidade. Nos “Três ensaios” (1905), Freud define a pulsão como representante psíquico de uma fonte contínua de excitação em contraste com um estímulo vindo de fora. Assim, pode-se dizer que o conceito de pulsão situa-se na fronteira entre o psíquico e o físico. São quatro as características da pulsão: possui uma fonte somática; exerce uma pressão no interior do organismo; sua finalidade é a descarga de tensão oriundo da excitação somática; seu objeto é qualquer um que possa promover a diminuição de tensão pulsional no interior do organismo.

Uma vez que as manifestações pulsionais ligam-se às experiências de satisfação, o campo pulsional se ordenará, inicialmente, em torno da boca como órgão de excitação e de satisfação (devido à importância da amamentação no contato inicial com a mãe). Em seguida, em torno do ânus (quando começa a adquirir importância à obtenção do controle esfíncteriano) e por fim nos genitais, com as primeiras manifestações da masturbação infantil.

Além de seus estudos em psiquiatria, Jacques Lacan deu continuidade à obra freudiana, recorrendo entre outras áreas à lingüística, especialmente ao pensamento de Saussure. A releitura operada por Lacan da obra deste lingüista estabeleceu uma analogia entre o funcionamento dos processos inconscientes e certos aspectos da linguagem em sua perspectiva estrutural, insistindo na primazia do significante sobre o significado. Lacan baseou-se na idéia de que o eu se constrói primeiramente em relação, a partir do outro, mais especificamente, a partir da imagem que lhe é devolvida pelo semelhante.

Cukiert (2000, p. 110), afirma que, no decorrer de sua produção teórica, Lacan desenvolveu os conceitos de Imaginário, Simbólico e Real. Esses três conceitos devem ser tidos como inseparáveis, formando uma estrutura. Assim, o corpo pode ser estudado através de três pontos de vista complementares, sendo eles: o Imaginário, como a imagem do corpo próprio a partir do outro que marca a constituição subjetiva e, assim, a imagem assumida pelo sujeito; o Simbólico como o corpo que é marcado pelo significante, levando a articulação entre a fala, a linguagem, o corpo; o Real como energia psíquica da qual o corpo orgânico seria como uma caixa de ressonância.

Para se constituir, a criança deve servir-se como objeto do olhar do Outro capaz de desenvolver um lugar no campo deste Outro. O reconhecimento deste Outro, a partir do olhar que captura e nomeia, permite o acesso do *infans* ao universo simbólico. É atravessado pelo Outro que a criança aprende a se reconhecer. Então, o desejo da criança assim como seu corpo não são inicialmente vividos como seu, mas projetados e alienados no Outro. A criança é inicialmente o desejo da mãe. O que vemos nessa relação é um desejo alienado no desejo do outro. A saída da alienação se dá pela entrada do Simbólico, ou seja, a possibilidade de um sujeito do próprio desejo, ali onde antes habitava apenas o desejo materno.

Segundo Rodolfo (1990, pp. 17-34), para se entender desde uma criança até o adulto, é necessário retroceder onde eles ainda não estavam, ou seja, fora do campo simbólico. Num trabalho de acolhimento ao sofrimento humano, é imprescindível mapear o itinerário do paciente

para além de suas fantasias. É preciso ir além, ou seja, decifrar, construir-reconstruir o material de outras gerações. Assim, a psicanálise aponta para o itinerário de um significante. Algo significativo que se repete sob transformações de geração em geração.

Lembramos que o novo está quase sempre fadado à repetição da história de cada um amarrado à teia do discurso familiar. É que somos falados, marcados por um Outro que sempre tem algo a dizer de nós, seja por meio de seus desejos, frustrações, seja por seus anseios pessoais. Quando perguntamos o que é uma criança para a psicanálise, dizemos certas coisas que denominamos significantes, os quais têm muita relação com a formação da criança. Ocorre que essas coisas não são necessariamente produzidas por ela, inventadas por ela, nem ditas por ela, ao invés disso, costumamos encontrá-las em falas e ações daqueles que a rodeiam. Isso ficará mais claro quando entrarmos nos quatro discursos estruturados por Jacques Lacan e que muito nos auxiliaram na percepção dos processos transferenciais no laboratório do corpo.

No trabalho em aula, quando o corpo abre margem às palavras, muitas vezes sem fundamento, é necessário fazer com que o significante da palavra se desloque para o corpo. É preciso colocar o significante corporal em circulação. O silêncio deve permitir que o corpo comunique através do movimento em cena. As palavras são uma via fácil de acesso à comunicação e demanda. O corpo precisa trabalhar, limitar-se, respeitar-se, antes de demandar e concluir. Então, a palavra entra em ação, muitas vezes com o intuito de congelar o movimento. Nada mais fácil do que parar e dizer no lugar de agir no movimento. Quando a palavra interditava, a sequência coreográfica era repetida inúmeras vezes para que o corpo pudesse ele próprio se dizer, se desenhar, se comunicar. Sem dúvida, isso, de alguma maneira, causava a fúria de algumas, pois o corpo cessava seu dizer, dando lugar à palavra seca, parada, descansada do movimento.

Sempre parti do princípio de que o corpo deve insistir. Deve fracassar. Pode cansar-se, mas não desistir. O corpo tem que se dizer, na dor, na emoção, no cansaço, na raiva e, em tantos outros sentimentos despertados nele e por ele. As palavras cobrem, camuflam o corpo, desdizem-no, impedem seu movimento e permanência. Por isso, o silêncio da palavra rumo à repetição da ação era um dos recursos utilizados. Como costume dizer em aula, temos de olhar o corpo e afirmar nosso domínio sobre ele, podemos controlá-lo, movimentá-lo nas inúmeras possibilidades da intenção.

De fato, a psicanálise nos ensina que, para que algo seja significativo, deve se repetir. Além disso, o significativo não reconhece a propriedade privada. O significativo cruza, circula, atravessa gerações, trespassa o individual, o grupo e o social e, tampouco, pertence a algum membro da família. A questão é que esse significativo acaba interpelando cada um.

É imprescindível nos perguntarmos qual o lugar da criança no mito familiar. É por meio do mito que podemos distinguir dois níveis, o do processo e da função. O processo vincula-se à trama das fantasias, comumente conhecido como o mundo interno e as funções dizem respeito à função materna, função paterna, as funções que nomeiam os implicados naquela dada situação. Portanto, para poder ser, para advir como sujeito, no sentido psicanalítico, para encontrar certa possibilidade de implantação na vida humana, a única saída que um sujeito tem é se prender a um significativo.

Já vimos enunciando acima uma das principais características do significativo, que é a de repetir. Todavia, não o conceituamos para o leitor. Um mito familiar pode bem ser conceituado como um aglomerado de significativos, dispostos de certa maneira. O significativo não remete à coisa diretamente, senão que remete a outro significativo, diferença decisiva, com relação ao signo que representa algo para alguém.

A tarefa originária do bebê, quando vem ao mundo, é tratar de encontrar significativos que o representem, porque não encontra tudo feito. Significativos que o representem frente ao e dentro do discurso familiar, no seio do mito familiar, no campo desejante familiar. O mito, lugar onde se buscam significativos, é, em primeira instância, o corpo materno. O corpo do Outro é onde vemos o pequeno meter seus dedos em qualquer orifício, seja a orelha, boca, nariz e olhos. É lugar aquele ponto em que o *infans* pode puxar o cabelo, puxar qualquer objeto pendurado que esteja ao seu alcance, colares, brincos, ou puxar a roupa, desprendendo botões. Conforme crescem suas habilidades e possibilidades, a criança buscará os significativos primeiros ali onde estão, no corpo no qual vive, se bem que já não fisicamente.

Notamos que o corpo da mãe é o mito familiar, e dependendo da qualidade dos contatos corporais mãe-bebê, esta será capaz de dar ou fragmentar seu filho. Tudo o que a criança recebe do mito familiar é através do próprio corpo da mãe, não sob narrativas, senão em carícias, entonações repetidas que se tornam significativos. Músicas tácteis, auditivas, na proximidade, no calor ou na distância do contato. É assim como e onde se enlaça o mito familiar.

Então, quando falamos em “falicizar” a criança, trata-se de justamente possibilitar a marca primordial, materna, e por assim dizer, de ser desejada. Marca que retorna nas expressões onde se fala tão eroticamente e tão narcisicamente do bebê. Se essa falicização fracassa, cria-se a impossibilidade da construção de um corpo por não haver-se transferido, endossado, o narcisismo do Outro. Ora, não há como comer a criança com beijos, expressão popularmente enunciada pelas mães enamoradas e enlouquecidas pelos seus filhos. Partindo do princípio de que o nosso inconsciente funciona sob o regime de tudo ou nada, no que respeita aos afetos, ou a criança lê as insígnias maternas como aceitação, ou como rechaçamento.

Para Tavares & Rodrigues (2007, p. 123), o corpo apresenta possibilidades e limitações. Na sua singularidade, os limites das perdas e das conquistas de cada ser humano serão subjetivados. Neste caminho, a vivência da castração e a renúncia ao narcisismo são processos recorrentes e, por isso mesmo, será dimensionado pela possibilidade de cada ser humano reconhecer o próprio corpo como essência singular de sua existência. O conceito de narcisismo está vinculado ao investimento libidinal dirigido ao ego, representação mental definida no campo da psicanálise como uma instância do aparelho psíquico. A idéia do narcisismo como busca da vivência da completude está atrelado a um investimento dirigido também a uma imagem mental.

Esteban Levin (1990, pp. 69,70), discutiu o lugar do gesto e movimento no discurso do sujeito. Ele pôde nos auxiliar na busca de entendimento de um corpo que, ao dançar, reconstrói-se através do olhar do outro.

Todo o humano é formado e forma parte da linguagem, porque está inscrito no universo simbólico, que determina um sujeito como tal. Por isso inclui-se na cultura e não no reino animal. Num diálogo entre mãe e filho, o que está em jogo é do campo do desejo. Este diálogo vai ganhando contornos por meio de decodificações das ações e do corpo do outro, um diálogo marcado pelo desejo que possibilita a representação, a metaforização do corpo e, conseqüentemente, a construção da demanda. É através deste diálogo que a experiência corporal se metaforiza, delineando condições para o corpo humano ser discursivo e simbólico.

Tendo em vista a constituição do sujeito a partir da linguagem, devemos pensar a linguagem corporal e a linguagem verbal como determinantes discursivos na constituição de um sujeito. Como foi visto no capítulo II, o discurso corporal é parte da linguagem. Quando o corpo é metaforizado pelo desejo, a palavra e a demanda do Outro produzem uma diferença, uma

oposição, uma falta pela qual esse corpo-carne cai, perde-se, dando lugar ao corpo da linguagem e, assim, desejante de um sujeito.

O corpo do recém-nascido, ali onde a mãe, de um movimento do filho, entende que ele sente dor ou fome, marca, significa esse corpo justamente por supor um saber do que ele deseja. Essa marca, deixada pela mãe no corpo psíquico da criança, é nomeada por significantes, ou seja, a mãe ou substituta capta no movimento do bebê uma significação. Não se trata de um movimento qualquer realizado pelo bebê, mas um movimento significado a partir do desejo materno. Um movimento se transforma em gesto tanto quanto e enquanto haja esse Outro materno.

Nasio (2009, pp. 19-21) nos diz que a imagem inconsciente do corpo é caracterizada pelo conjunto das primeiras impressões gravadas no psiquismo infantil através das sensações corporais de um bebê. Essas sensações como já havia pontuado Freud, foram sentidas pela criança antes mesmo de sua aquisição da palavra e antes da sua imagem cartografada no espelho. Vejamos alguns conceitos de Lacan e Dolto sobre esse tema. Duas são as descobertas da criança de sua imagem no espelho, a primeira explicitada por Lacan e a segunda por Dolto.

A primeira descoberta do *infans* acontece muito cedo. Entre 6 e 18 meses, o bebê surpreso, alegra-se ao ver seus contornos refletidos no espelho. Fascinado pela imagem dupla, ou melhor, por seu duplo ali no espelho, a criança sente-se em estado de júbilo. Ainda que seu sistema nervoso e motor estejam em desenvolvimento, a criança tem a ilusão de triunfo e domínio sobre o próprio corpo ainda imaturo. Foi esse reconhecimento lúdico da imagem especular do corpo ou até mesmo da imagem global percebida pela criança que Lacan conceitualizou como Estádio do Espelho.

Não somos corpo em carne e osso, somos o que sentimos e vemos de nosso corpo: sou o corpo que sinto e o corpo que vejo. Nosso eu é a idéia íntima que forjamos de nosso corpo, isto é, a representação mental de nossas sensações corporais, representação mutante e incessantemente influenciada por nossa imagem do espelho.

Para nós, o eu é, portanto, composto de duas imagens corporais de naturezas diferentes mas indissociáveis: a imagem mental de nossas sensações corporais e a imagem especular da aparência do nosso corpo. (Nasio, *ibid.*, pp. 54-55)

A outra descoberta tratada por Dolto dá-se para a criança mais tarde, por volta de seus três anos de idade. Mas aqui, diferentemente do que Lacan observou, a criança compreende, com

amargura e não júbilo, que o reflexo que o espelho devolve de sua imagem não é a dela. Existe por assim dizer uma defasagem irreduzível entre a irreabilidade de sua imagem e a realidade de sua pessoa. Essa penosa desilusão é considerada por Dolto como um verdadeiro trauma, um abalo no psiquismo infantil. O que a criança acreditava ser ela, não é nada além da aparência de si. Assim, a criança acaba esquecendo as imagens inconscientes do corpo para se deleitar com as imagens lisonjeadoras do parecer. “Quando a criança percebe que a imagem que ela dá a ver aos outros é sua imagem do espelho, e que essa imagem não é ela, que os outros só têm acesso a ela pelo que dá a ver, com isso ela privilegia as aparências e negligencia suas sensações internas” (Nasio, *ibid.*, p. 21).

O eu pode ser considerado como composto por duas imagens de naturezas distintas, mas indissociáveis em sua constituição. O *eu* é, portanto, a imagem mental de nossas sensações corporais e a imagem especular da aparência refletida no espelho de nosso corpo. Quando afirmamos que o eu é subjetivo, é porque seu fundamento é fundado se e somente se vivido de nossas imagens corporais. Ele é um conjunto de imagens de nós, quase sempre contraditórias e mutáveis. Nunca falamos de um eu puro, mas sim como resultado de uma interpretação pessoal e afetiva do que sentimos e do que vemos do nosso corpo. Essas imagens sejam elas as das nossas sensações ou da nossa aparência serão sempre alimentadas pelo amor e pelo ódio que sentimos de nós mesmos. Por isso, muitas vezes temos imagens distorcidas de nosso *eu* afetivo e volúvel.

Na verdade nunca sabemos e jamais saberemos sentir ou ver nosso corpo tal qual ele é, mas sempre escravos de como pretendemos ou tememos que ele seja. A percepção que temos de nós e do mundo é sempre modificada porque é fortemente influenciada pelos nossos sentimentos primários, digamos assim de amor e ódio conscientes ou inconscientes. Essa percepção deforma-se na medida em que as emoções infantis vão ressurgindo junto à presença do Outro. “Esclareço a propósito que, quando escreve o Outro com A maiúsculo (de *Autre*), como notou Lacan, convém entender ao mesmo tempo a presença interiorizada de todos aqueles que foram, são ou serão meus eleitos, bem como, mais globalmente, a influência social, econômica e cultural do mundo em que vivo” (Nasio, *ibid.*, p. 61).

Desta forma, podemos compreender que o protagonista do Estádio do Espelho, como lembra Nasio, não é nem o bebê e tampouco seu olhar, mas sim a sua ilustre imagem especular cravada no espelho. Essa imagem mostra claramente a criança que a assiste num jogo lúdico que esse corpo, seu corpo, é revestido de formas humanas, fazendo-a sentir uma entidade distinta de outras figuras refletidas no espelho, alcançando assim a percepção de uma entidade homogênea,

autônoma. Ao brincar com o, no espelho, a criança sente-se orgulhosa de existir e dominar uma imagem que ela faz mexer como e no momento em ela quer. Ela deleita-se com a ilusão da onipotência e de domínio da sua imagem e de seu corpo ali no espelho.

Mas não nos esqueçamos que a relação que a criança estabelece com a sua imagem especular depende irremediavelmente da presença de um Outro. Ao brincar com sua silhueta frente ao espelho, o bebê, embora feliz, vive também uma experiência desconcertante. Ora, mas como podemos afirmar isso? Quando vemos a criança desviando-se do espelho em busca imediata do olhar acolhedor e cúmplice do adulto que a leva nos braços. Esse gesto de virar a cabeça revela-nos uma relação triangular e não dual da criança com o espelho. O Outro, marcado pela presença do adulto que a carrega nos braços, confirma com um sorriso ou outro gesto acolhedor que as duas imagens refletidas no espelho são de fato as suas. O adulto não é somente cúmplice da alegria da criança, mas também e, acima de tudo, crucial testemunha da cena.

De qualquer maneira, o modelo constitutivo da criança é o seu próprio reflexo. Ela é o seu próprio modelo. Diante dessa imagem-modelo rudimentar de si, surge o Eu simbólico e o eu imaginário. Atravessada por esta imagem, a criança sente que ela é nos outros e que os outros, por sua vez, são nela. Por isso, Nasio afirma que somos alienados em relação à nossa imagem e ao nosso semelhante. Nossa imagem confunde-se com a do nosso semelhante. Porém a grande questão é que, para sermos nós mesmos, somos obrigados a desvincular nossa imagem da imagem do nosso semelhante. É desta trama que somos constituídos. Sem isso não podemos dizer eu. É somente diante do meu semelhante que fico tranqüilo, ao me ver humano como ele, mas, ao mesmo tempo, a distância dele constitui o eu. Então, é sempre dele que depende a nossa constituição? É condição *sine qua non* a presença e a posteriori, a distância do Outro na constituição do que entendemos como *eu*.

Para resumirmos toda essa história, devemos entender que, para Freud, o eu é a imagem do corpo das sensações. Em Lacan, o eu freudiano se enriquece, uma vez que a imagem interior das sensações que o definem expande-se na duplicidade com uma imagem corporal exterior e visível à imagem especular. Isto quer dizer que o eu existe em nós e fora de nós, antes de tudo no espelho e no nosso semelhante, pulsando dentro e fora. Essa concepção de um *eu-extensão* para além do indivíduo é o outro lado da noção de *eu-pele* discutido por Anzieu, limitada ao indivíduo.

O eu dentro direciona-se à imagem de nossas sensações internas, e o eu externo volta-se à imagem especular refletida numa superfície ou sugerida pelos contornos de um outro. Por isso

mesmo, dizemos que o eu não está somente em nós, mas também internalizado naqueles que amamos ou odiamos. “É possível admitir que o substrato de nosso eu seja feito de uma profusão de imagens corporais internas e externas, impressas ao longo de toda a nossa existência, justapostas, superpostas e tão bem imbricadas que não saberemos dizer onde começa uma e onde termina a outra” (Nasio, *ibid.*, p. 107).

É também Nasio (*ibid.*, pp. 116-117) que nos informa que a percepção do nosso corpo produz uma imagem refletida sobre a superfície do psiquismo. Uma vez formada, a imagem filtrará e deformará as novas operações perceptivas. Essas operações se dão segundo os laços afetivos com o Outro, laços que irão definir a imagem corporal. Essa relação com o Outro levou Françoise Dolto a definir a imagem inconsciente do corpo como um substrato relacional da linguagem. O nosso corpo corresponde a um corpo investido na relação com o Outro.

Assim, já podemos aqui definir o corpo imaginário como corpo produtor de sentido. Os aspectos deste corpo de alguma maneira evocam lembranças ou despertam sentimentos. O corpo simbólico, por sua vez, é o conjunto de nomes e metáforas capazes de simbolizar diversos aspectos de nosso físico e, sobretudo, aquele que produz efeitos na nossa vida.

Trazendo para o campo deste trabalho, pode-se pensar em como transformar um movimento sem significação em um gesto significante. Talvez isso tenha possibilidade de se realizar por meio daquele que ocupa o lugar do Outro e que intervenha, que interprete simbolicamente, inscrevendo o gesto numa cadeia significante.

Uma das posições a serem consideradas por aquele que tem como tarefa o ensino da arte do movimento corporal é que a autonomia corporal do bailarino se mantenha, mesmo com as intervenções do professor. Digo isto porque muito facilmente me vi em situações em aula nas quais me deixei levar pela premissa de que a estética corporal seria capaz de trazer a imagem no espelho de um corpo perfeito. A idéia de um corpo perfeito surge de quem e a partir do quê? Quando comecei a me fazer essas perguntas, da minha posição subjetiva de um sujeito desejante de linhas e contornos ditados pelo meu desejo de imagem ideal, a relação com as alunas mudou e novas formas surgiram e fizeram-me suportar a angústia de não manipulação do corpo ali presente.

Quando falamos de técnica e aprimoramento de uma arte como a do flamenco, falamos de repetitivos movimentos, treinos a partir de uma coreografia montada e desempenho corporal para chegar a um denominador comum dos elementos primordiais da composição do baile flamenco. Mas há que conter a captura da imagem do Eu ideal refletida no espelho pelo corpo das alunas. É

sempre um gozo gratificante ver exatamente o nosso desejo moldado no corpo do outro, em lugar da contenção da angústia do desejo próprio como causa do desejo do outro e, portanto, como possibilidade de novas formas e estilos corporais.

A semiótica nos ensina que, muito antes da instauração do pensamento e da linguagem, o corpo é o principal porta-voz das primeiras formas de comunicação feitas de apreensões e movimentos. Neste corpo, assistimos a uma construção de uma história marcada por sensações, movimentos, percepções e traços do encontro com o desconhecido do mundo.

Na proposta desta pesquisa, encontra-se a intenção de, através do ensino da dança, promover não apenas a busca da verdade, tanto quanto isso é possível, da dança flamenca, mas também o resgate da dimensão lúdica, do prazer e da vivência coletiva do corpo. Essa vivência lúdica parte de um trabalho de segurança do artista, ou seja, uma vez que ele sabe de sua história e limitações, permitirá que o outro -- no lugar de aprendiz e não de cópia -- consiga descobrir coisas novas no corpo em movimento. É a possibilidade de abertura do desejo e plasticidade do corporal.

Em uma palestra realizada no curso de Navas (2010), Rodrigues lembra que, uma vez que você conheça e já tenha construído uma história no seu *dojo*, saberá orientar o trabalho no *dojo* do outro, sem as suas premissas e ideais pessoais. Isso nos afasta de uma alienação do que é o seu e do que é do outro. O *dojo*, segundo a pesquisadora, pode ser caracterizado por um lugar sobre o qual se demarca um espaço próprio, e nele se possa entrar em contato com as experiências mais profundas do sujeito.

Parece um jargão, mas, quando o ensino no corpo a corpo entra em ação, infelizmente todas as importantes questões, tratadas acima, tendem a se perder e, prontamente, a subjetividade do outro que dança afoga-se em modelos estruturados a partir do desejo do professor. Este trabalho procura apontar para a importância de um ensino em busca de direções contrárias.

Capítulo V

Psicanálise e Educação

caminhos e percalços

Ensinar dança é muito distinto de ensinar qualquer outra matéria, uma vez que esse ensino implica levar em consideração que, nesse ato, a questão psíquica da imagem corporal, dimensão fundamental da subjetividade, está inevitavelmente envolvida. Vem daí a escolha de recorrer à psicanálise na busca de caminhos que não minimizem essa condição fundante da imagem que se tem de si. O corpo frente à dupla transparência do espelho *matéria* e espelho do *olhar* do outro, marca uma limitação real do corpo-dançante que se vê e é visto. Sem ter como se esconder frente ao imperativo dos movimentos corporais escancarados no campo de visão de quem dança e de quem ensina, o corpo não consegue trapacear, ele é seu início e próprio limite.

Para Tavares & Rodrigues (2007, pp. 124-126), o professor, que não teve contato com as suas próprias sensações, ou seja, sem a validação de suas emoções no processo pessoal de aprendizado da dança, apega-se a imagens idealizadas de movimentos perfeitos. Busca nos alunos a concretização da miragem do movimento ideal. Cada espaço de trabalho corporal merece ser contestado e repensado a todo momento. Cada aluno, que se conecta com suas sensações, suas necessidades e anseios, por meio da experiência do próprio corpo, torna-se mais confiante. A dança pode representar um espaço de humanização pela descoberta e reconhecimento da originalidade dos movimentos de cada um. Essa deveria ser a motivação de um professor de dança. Tarefa de um verdadeiro educador.

1. O pensamento de Freud sobre a educação

De acordo com Kupfer (2005, p. 13), as idéias de Freud sobre a educação encontram-se diluídas em seus textos que abordam outras questões. Suas idéias acerca da educação emergiram em momentos precisos da investigação e articulação da teoria psicanalítica que ele estava aos poucos trilhando. Freud questionava sobre os determinantes psíquicos que levavam alguém a ser

um desejante de saber. Suas primeiras investigações foram sempre de ordem do sexual. O que está em jogo é a necessidade que tem a criança em definir seu lugar no mundo. E esse lugar, para Freud, é um lugar sempre marcado pelo sexual.

Também nessa linha freudiana, Catherine Millot (2001, p. 7) abre uma discussão sobre as questões da ação da educação. Não encontramos na obra freudiana um tratado sobre a educação. O que encontramos, na verdade, é mais um questionamento da própria pedagogia, como ciência dos meios e fins da educação.

Para Freud, já de saída, o problema está estritamente vinculado às renúncias que devem ser feitas para entrarmos na civilização. Há que se conciliar as exigências egóicas do indivíduo, concomitantemente à renúncia imposta pela civilização. A educação também toca neste ponto, pois deve conciliar o desenvolvimento da criança para a civilização junto a sua capacidade de ser feliz.

Assim como a civilização estrutura-se sobre a repressão das pulsões, a educação cujo encargo é o de colocar a criança a serviço tanto da espécie quanto da coletividade social, atingirá seu fim através da repressão da sexualidade. Mas a sexualidade só se constituirá um obstáculo para a educação, quando se exteriorizar, na busca de uma satisfação direta.

Em 1905 e nos anos subsequentes, as concepções freudianas voltadas à educação, repousaram sobre a idéia de que, a educação, deveria contentar-se em ser uma auxiliar da natureza, fixando os limites de sua ação. A responsabilidade pelas neuroses se dava por causa da moralidade à sexualidade, sendo assim, a educação seria o veículo direto na transmissão dessa moral, e, conseqüentemente, da propagação da neurose.

Antes das descobertas ligadas à sexualidade infantil, Freud entendia a reforma educacional como importante gestor na influência da moral na gênese das neuroses. A internalização das interdições morais pelas quais a sociedade asseguraria a repressão da sexualidade seria mediada pela educação, responsável direta na manifestação das neuroses. Por entender o papel da educação sob este aspecto, Freud a colocou em primeiro plano de seus interesses investigativos. Ora, da mesma forma que a civilização se constrói sobre a repressão das pulsões, a educação atingirá seus fins colaborando na repressão da sexualidade.

A evolução natural pré-formada na criança requer, de todos os modos, o apoio da educação que deverá ficar a serviço da sublimação. Freud alerta que o educador não deve ultrapassar seus direitos e sua função por uma repressão excessiva da vida sexual infantil. Isto vai de encontro com os próprios fins educacionais ao comprometer o desenvolvimento natural da

criança. Entendia a repressão da sexualidade infantil quando esta, de alguma maneira, atingia a curiosidade sexual infantil, ameaçando, sobremaneira, o recalque. Esse processo atingiria, a posteriori, a curiosidade intelectual, uma vez que esta é derivada da sexualidade, e também a faculdade de pensar. Por estar ligada ao destino das pulsões, esta se prejudicaria.

Em “O esclarecimento sexual das crianças” ([1907] 1996, pp.121-123) e “Sobre as teorias sexuais da criança” ([1908] 1996, pp. 183-195), Freud se pronuncia a favor da educação sexual infantil, criticando particularmente a atitude de pais e professores pela má consciência de seus próprios recalques. Não é justificável para Freud, a recusa em satisfazerem, por meio de esclarecimentos, a curiosidade sexual da criança. Se pensarmos na barreira do recalque do educador, pensaremos nos entraves de seu reconhecimento da existência de uma sexualidade infantil.

A impossibilidade de esclarecimentos ao mundo imaginativo sexual infantil levará a criança a pensar em algo de abominável enlaçado a ela neste campo. Por conta disto, Freud chegou a afirmar que o efeito da moral estava vinculado às raízes dos segredos que os educadores faziam acerca da sexualidade.

Caberia à escola fornecer explicações sexuais, mas no contexto do ensino sobre o mundo animal. A sexualidade deveria entrar em cena, da mesma maneira que as outras matérias, levando a criança ao sentimento de que este lugar não é diferente dos outros. Assim, a reforma educacional proposta por Freud, incluiria a introdução da sexualidade no programa educacional escolar, transformando a atitude global do tema sexualidade em uma questão ordinária.

Em “Análise Terminável e Interminável” ([1937] *ibid.*, pp. 225-231), Freud confessa haver superestimado o efeito preventivo dos esclarecimentos de ordem sexual dados à criança. Ele não havia pensado que, embora as crianças soubessem mais sobre as questões vinculadas a sexualidade, formulariam, independentemente do grau de intervenção, suas próprias teorias sexuais de acordo com a sua organização libidinal. Por isso, podemos pensar que a psicanálise pode fornecer técnicas ao educador para auxiliar as crianças na superação das dificuldades, frente às quais, a simples medida educativa é falha.

A educação, em “O futuro de uma ilusão” ([1927] *ibid.*, pp.15-63), consistia em conduzir a criança à realidade externa, material, social e, suas exigências, em paralelo com sua vida psíquica, marcada pela lei do desejo. Decorre disso a importância dada ao educador em reconciliar-se com sua própria infância, a fim de inibir suas repressões frente às manifestações do desejo da criança.

Freud também definiu a psicanálise como terapêutica das doenças mentais, como pós-educação porque, enquanto na educação teríamos de certa maneira a repressão das pulsões sexuais, na terapia analítica remonta-se à fonte infantil do problema. Como o educador trabalha em terreno maleável, deve-se obrigar o trabalho a não modelar o jovem espírito segundo seus ideais pessoais. A psicanálise e a educação atingirão seus objetivos de ação, uma vez que tenham assegurado aos componentes pulsionais uma abertura possível à organização libidinal satisfatória. Nem o educador e nem o psicanalista poderiam colocar para si o direito de determinar fins e objetos às pulsões do paciente e do educando.

Nos anos seguintes aos “Três Ensaio” ([1905] *ibid.*, pp.119-126), Freud considerou o processo de desenvolvimento das pulsões em direção à organização genital como determinado biologicamente. Embora a educação não deva interferir neste processo, devem-se evitar as fixações.

Para a educação teríamos dois caminhos, o primeiro estaria direcionado à não obstrução do processo, evitando as fixações perversas capazes de bloqueá-lo, e o segundo, à orientação das pulsões parciais para fins culturais que ainda não se fundiram à corrente genital, e, portanto, sublimáveis. Infelizmente, nesse processo de orientar as pulsões parciais, função propriamente civilizatória, é onde o educador está mais exposto aos abusos de poder, perdendo inúmeras vezes a medida de sua ação. Tanto os psicanalistas como os educadores devem submeter-se à regra da abstinência que consiste em não desejar por, ou em lugar do educando ou paciente.

A função da educação consiste em auxiliar a criança a tolerar certa dose de desprazer originária da renúncia às satisfações pulsionais imediatas, revertendo esta para um outro prazer. Mas onde estaria a recompensa dessa dolorosa renúncia? Freud nos responde, no amor. O amor, uma satisfação da ordem do sexual, e, portanto, do desejo, possibilitará à criança aceitar o pedágio do desprazer imposto pela renúncia. Uma parte das pulsões sexuais caminhará a favor do processo educativo, levando à renúncia da satisfação de certos componentes da sexualidade, a fim de conservar o benefício de outras satisfações libidinais.

Ser amado é uma vantagem que nos leva ao sacrifício de certas renúncias, pois libido e necessidade tornam-se parceiras do processo educativo. Mas o receio da perda do amor não traz à criança a insegurança quanto à necessária proteção ao mundo externo, ou às pulsões do eu? Esse receio da autoconservação estaria, portanto, vinculado a influências educativas, uma vez que o foco educacional apóia-se no desenvolvimento do eu, reforçando essas pulsões, com base na contenção das pulsões sexuais.

Em “Conferências Introdutórias” ([1932] *ibid.*, pp.13-155), Freud já não mostrava otimismo quanto aquela tão almejada educação para a realidade. Para ele, não mais caberia à psicanálise a proposta de uma pedagogia repressora, e, tampouco adaptativa. Ele aponta para uma saída possível: a psicanálise serviria de mola propulsora à tomada de consciência de pais e educadores quanto à sua própria educação, para assim, compreender e suportar provocações infantis sofridas por eles em outra época, considerando, de certa maneira, as predisposições do sujeito. Freud acredita que o trabalho analítico seria capaz de atuar na profilaxia educacional das neuroses.

Cabe aqui nos interrogarmos sobre quais são as semelhanças e diferenças entre o processo educacional e o processo analítico. Para Freud, ambos asseguram o domínio do prazer pelo da realidade, concomitantemente ao poder de sugestão, instrumento poderoso observado pelo amor que a criança e ou paciente dirigem ao médico e também ao educador. Assim como o analista se apóia nesta transferência tida como amorosa para refazer o caminho das repressões arquivadas no inconsciente do paciente, o educador, por sua vez, apóia-se no narcisismo do educando na garantia da dominação das pulsões sexuais.

A psicanálise trabalha rumo a uma reeducação ao reverso do trabalho pedagógico. Isto porque, enquanto o educador trabalha no sentido de auxiliar na superação do desprazer do educando, fruto da frustração das pulsões sexuais, ao analista convém que o analisando supere o que advém de seu ideal narcísico para chegar a sua realidade inconsciente.

Freud dá a entender que uma educação bem sucedida seria aquela em que o educador pudesse superar a sua dependência frente às suas figuras parentais. Então, se existe a possibilidade de uma análise pessoal àquele que ensina, este conseguiria, através da resolução do complexo de Édipo, a sua própria dissolução como figura ideal, arte complexa a quem transmite o conhecimento.

Millot (*ibid.*, p. 157) lembra que, após cinquenta anos, as tentativas de reformas pedagógicas à luz da psicanálise constataram que os conflitos psíquicos são imbatíveis e que nenhum método seria capaz de preservar a criança desse conflito originário. Entretanto, a psicanálise poderia interessar-se pela educação dentro do próprio campo analítico, ou seja, pela psicanálise do educador e da criança.

Pensar na pedagogia analítica é pensar na antinomia de duas técnicas, duas disciplinas opostas em sua estrutura. A psicanálise voltada ao educador auxiliaria no não abuso de seu papel no poder,

levando ao desprendimento de seu narcisismo, possibilitando o deslocamento da criança do lugar de seu *Eu-ideal*.

Na formulação freudiana, o Eu-ideal remete-nos à diferenciação entre o mundo e o Eu. O Eu é tomado como objeto amoroso em substituição ao narcisismo primário, que foi a primeira unidade na qual operou a clivagem entre prazer e a angústia. Isso implica em uma renúncia à onipotência infantil na abertura de caminhos à assunção de novos ideais, calcados sobre os modelos parentais e os estereótipos sociais.

Podemos pensar, sobretudo, em uma ética da experiência analítica, na qual a pedagogia poderia se inspirar. Ética voltada à desmistificação da função do Ideal enganador quanto à realidade. A ética instala-se quando admitimos a transformação possível da nossa miséria neurótica e infelicidade insistente e a nossa impotência diante do impossível. Kupfer (2007, p. 14) lembra que o máximo que o trabalho educacional seria capaz de fazer é esforçar-se em converter nossas piores disposições em algo mais criativo, e isso os educadores já realizam.

A esperança de uma educação analítica profilática às neuroses cai por terra no momento em que se evita a neurose como fundamento, condição *sine qua non* à constituição de nossa subjetividade. Mas isso não exclui o trabalho da educação voltada à humanidade, colocada nas mãos de educadores bem preparados.

O que precisamos pontuar neste momento é a impossibilidade de um casamento entre o emocional e o cognitivo. A distância radical de um sujeito dividido, barrado e submetido à linguagem em nada se assimila a uma proposta integradora e apaziguadora da tão popular inteligência emocional. A psicanálise foge dessa visão de desenvolvimento afetivo. Primeiro porque, para Freud, não existem afetos inconscientes, mas sim representações inconscientes. Essas representações nada mais são do que idéias e imagens que, uma vez trazidas ao inconsciente, podem insistir em retornar sob suas formações, vistas através dos sonhos, chistes, atos falhos, trocadilhos e, sobretudo, sob a forma de sintomas.

No momento em que a análise pessoal entra em ação, dão-se as condições necessárias para que o paciente persiga essas representações que foram em algum momento recalçadas e, por serem recalçadas, produzem sintomas. Quando o sujeito não é capaz de lidar com seu sintoma, isto lhe causará sofrimento. Este sofrimento nada mais é do que um produto secundário, e não a causa direta do seu sintoma. Então, se não temos a causa do sintoma, ou seja, causa do sofrimento do paciente, do que adiantará o tratamento das emoções, uma vez que estão na dimensão

fenomênica, aparente? O que devemos investigar a fim de sanar a dor do sujeito é aquilo que está por trás, escondido, esquecido, latente no silêncio da dimensão inconsciente.

Existem, todavia, correntes que têm buscado aproximar essas duas áreas, como aquela que produziria uma pedagogia de orientação psicanalítica. Haveria também a idéia de trazer ao debate produções da psicologia, sendo elas, as do desenvolvimento e a educacional, supondo-se que o encontro entre a psicologia e a psicanálise pudesse trazer frutos harmônicos mais do que a educação. Ocorre que, essas duas áreas não têm o mesmo objeto da psicologia. Essa aproximação é, sem dúvida, mais problemática do que entre a educação e a psicanálise.

Desde seu nascimento no século XIX, a psicologia havia transitado por vários objetos. Esses objetos foram, entre outros, interações mentais, a experiência imediata dos sujeitos e os processos. Na realidade, esse passeio não se fundamentou na definição de seu objeto. O objeto da psicologia é baseado na ciência positivista: o comportamento humano. Por conta do imperativo cientificista da psicologia, fica fora desta ciência objetos difusos e pouco definidos. Ora, mas se falamos de inconsciente, não falamos de algo desconhecido, com pouca definição? Sim, então a mente, a experiência imediata, operações e atos psíquicos, ou seja, a categoria de sujeito permeado por qualquer estudo da filosofia cai por terra.

Desta maneira, para que a psicologia alcance cientificidade, é necessário objetividade em seus procedimentos, algo de caráter epistemológico. Esse caráter deve se marcar pela constância e regularidade dos fatos. É necessária uma correspondência estável, permanente, e, portanto, conhecível, muitas vezes mensurável entre o percebido e a realidade.

Nessa estrutura da psicologia, entram também as psicologias cujo objeto se estende ao comportamento observável. O comportamento observável pode ser visto nas psicologias do desenvolvimento das funções do eu, tais como a percepção e a inteligência, a psicologia social e clínica, porque todas estas, de alguma maneira, aspiram com maior ou menor grau, ao ideal de cientificidade, correspondente direto do ideal adaptativo.

Nas psicologias não comportamentais, por sua vez, o eu acaba ocupando um lugar central, sede de todas as funções reguladoras da relação de uma pessoa com a realidade. Sob esta ótica, são fundamentais os estudos sobre o modo como esse Eu se representa diante de si próprio. Quais os sentimentos de si próprio, como se coloca frente aos outros, como organiza seu arquivo de referência psicológica para transitar no mundo, uma referência tida nos valores, papéis que assume no social e atos que realiza em função dessa visão de mundo.

A psicanálise, por sua vez, pode ser vista como interpretativa mais comparável à história do que à psicologia. Interessa-se pelas relações de sentido entre os objetos substituídos e os objetos originários (perdidos) da pulsão, controversa à ciência psicológica da observação que versa sobre os fatos da conduta.

O educador para Freud ocupa uma posição de modelo para o educando, já para o analista, isso deve ser recusada. O ato do educador é marcado pela intromissão do Outro Primordial na carne do *infans*, transformando-o em linguagem. É atravessado pela educação que o adulto marca seu filho com marcas do desejo. Assim, o ato educativo pode ser caracterizado por qualquer ato de um adulto dirigido à criança.

Infelizmente, o mal-estar na civilização não pode nos ser retirado por nenhuma prática educativa. Como pontua Freud, o trabalho do analista voltado para o educador é tratar a criança no adulto, a criança que persiste em existir, podendo até mesmo levá-lo ao adoecimento. A criança freudiana é sexualizada, prerrogativa anterior ao adulto. Por isso, Kupfer insiste que a educação psicanaliticamente orientada caminha junto ao ato educativo nos tratamentos da educação com crianças com transtornos graves de desenvolvimento. Se entendermos a educação como um discurso social, a psicanálise se põe a dialogar com ela nas escolas, na mídia e na universidade.

Quando o educador leva em conta um sujeito, logo abandona técnicas de adaptação, moldagem e a educação excessiva com métodos e conteúdos escritos fechados e inquestionáveis. O que faz esse educador sem o seu instrumento metodológico de transmissão? Ele colocará os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar respostas, acabará escolhendo nesta oferta aquelas onde está implicado seu parentesco responsável pelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.

Com isso, não se parte do princípio de que a aprendizagem é predeterminada, mas ao educador cabe preocupar-se em elaborar uma boa didática, correspondente a uma técnica de apresentação de objetos que permita perceber as suas diferenças. Ao contemplar o aluno como sujeito com seu estilo próprio, abdica-se da igualdade e exalta-se a diferença como condição de uma construção possível do aluno para com o mundo. Obviamente é necessário transmitir aos alunos os objetos construídos pela cultura, para que contemplem como fizeram os nossos antepassados, levando-os à investigação e produção de novos objetos. É importante a não paralização dos objetos-idéias, mas a permanência de seu ensino na condução das idéias e das relações entre elas.

Segundo Mrech (2005 pp. 25-30), quando Freud afirma que a educação é impossível, ele se refere a esse mal-estar inerente, levando-nos a uma insistente peripécia de remendar o furo, costurar o vazio e preencher a falha inerente, permanente e persistente na existência de um sujeito. As práticas educativas cumprem com sua função ao submeter a criança à ordem simbólica atravessada e superada pelo complexo de Édipo, vendo assim fundada a sua humanidade.

Momentos vividos mostraram que a insegurança de um professor é a isca perfeita às imagens idealizadas que ele cria e conduz em aula. Quando o professor não tem o domínio da técnica ou a segurança da direção, ele busca como saída a satisfação egóica de imagens, retratos inconscientes da sensação inaugural de completude de uma imagem perfeita. Se não se fizer presente a segurança -- aquela que incorpora a falha e a possibilidade do fracasso, as imperfeições que mapeiam o sujeito --, as relações começarão a dar lugar a posições perversas, sádicas e masoquistas.

No momento em que o professor se assumiu ali, nesse lugar, ele é capaz de administrar seu desejo sem afogar o desejo do aluno a favor de suas construções imaginárias, como veremos mais abaixo nos quatro discursos construídos por Lacan. Permitir a espontaneidade do aluno, sem se prender aos ideais pessoais, é dizer que nada sabe sobre o desejo desse aluno. É necessário, pois, o descanso do ego. Esquivar-se de suas armadilhas que nada mais trazem do que ilusões da completude. A imagem perfeita do corpo sem falhas e sem fissuras.

O saber não é saber tecido no lugar do mestre, aquele que tudo sabe. Trata-se do saber inconsciente, aquele descentrado do saber, conduzindo o sujeito antes mesmo de ser conduzido por ele. Mas o que tenho observado em aula é que o aprendiz pede, sim, que possamos dar significação a algo acerca de seu desejo. Para ele, o desejo só será capaz de aparecer quando for retido na rede de significantes criada a partir do modelo-professor. Basta um exemplo. Certo dia, uma das alunas chegou mais cedo dizendo que precisava conversar comigo. Queria sair do grupo para começar a fazer aulas particulares, visto que “eu saberia dizer sobre seu corpo” e que isso seria condensado em um discurso a ser transmitido sobre o movimento e intenção das ações do seu corpo.

Resisti a isso imediatamente, pois nada sei sobre o corpo do outro. Sei apenas um pouco dos caminhos que sou levada a descobrir e experimentar no trabalho junto ao aluno. Quando isso ocorre, a posição do mestre tem de aparecer para que o aprimoramento do corpo se faça com base no modelo. Resistir completamente a esse lugar seria renunciar à posição que me levou a

trabalhar com o corpo e o ensino, o lugar de professora de dança flamenca. Entretanto, insistir cegamente nesse lugar é fechar o corpo do aluno a possibilidades, a ofertas e descobertas do seu próprio corpo no baile. Talvez seja necessário embarcar e sentir como é navegar pelo corpo do outro, tendo o seu próprio como referência. O aluno pede limites. O limite não está no modelo pronto, mas na possibilidade da organização, aprimoramento e criação.

Para a psicanálise, tanto na clínica quanto na situação estudada neste trabalho, o saber não diz respeito diretamente a algo que se repete, mas a um saber em movimento, como será exemplificado a seguir a partir dos quatro discursos construídos pelo teórico Jacques Lacan no Seminário XVII.

2.O que Lacan diria sobre a educação

Supor o que Lacan diria sobre a educação significa recorrer à sua elaboração dos quatro discursos, entre os quais se encontra o discurso do mestre. Antes disso, entretanto, é preciso retroceder ao que o linguista Ferdinand de Saussure ([1916] 1993) entende por linguagem. Esse retorno deu-se porque Lacan fez um empréstimo teórico da linguística na construção da sua teoria sobre os quatro discursos.

A linguagem, na visão saussuriana, implica que um significante não se significa a si mesmo, ou seja, um signo é sempre uma relação arbitrária entre significante e significado. Logo, para haver um signo, são necessários dois elementos, pois o signo linguístico resulta da articulação de duas instâncias, o significante e o significado.

Lacan descarta a concepção saussuriana de signo e elabora uma teoria do significante que tem como ponto de partida o seguinte algoritmo: S/s, ou seja, significante sobre significado, correspondendo esse “sobre” à barra que separa as duas etapas. A barra implica privilegiar a pura função do significante em detrimento da ordem do significado. A estrutura do significante se caracteriza pela articulação e pela introdução da diferença que funda os diferentes.

Em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”(1958), Lacan demonstrou que o inconsciente é estruturado como linguagem, apropriando-se do conceito de significante formalizado por Saussure, mas subvertendo-o. Assim, a articulação significante não se produz sozinha, é necessário que haja um sujeito. O significante só pode passar para o plano da significação porque há um sujeito operando a cadeia do significante. Essa relação do sujeito com o significante é denominada de relação fundamental.

Para Lacan, o sujeito da psicanálise é um ser dependente da linguagem que é entendida como uma rede de significantes que se deslocam. Através da circulação destes significantes, um significante, especificamente, irá representar o sujeito aos outros significantes de uma trama encadeada por significantes. Um único significante é capaz de determinar o sujeito, ou melhor, o sujeito é determinado por esse significante. Ocorre que algo escapa da rede de significantes. Este algo é caracterizado por Lacan como resto. Por que algo escapa? Porque somos regidos por algo de que não temos controle, a que não temos acesso direto, sobre o qual não temos domínio: o inconsciente. Se algo escapa no desfiladeiro dos significantes, é porque, em certa medida, o sujeito não é todo representável pela linguagem.

Justamente por isso o discurso do sujeito freudiano estaria sempre marcado por este outro, o inconsciente, que não dominamos. Dividido entre o seu domínio e algo que o domina, o sujeito define-se num inevitável embate com esse outro que o habita. Por isso, permanentemente, vive a busca ilusória de tornar-se um. A linguagem estaria a serviço desta busca, lugar da condição paradisíaca e originária do sujeito uno, pleno de poder.

Segundo Pereira (2005, pp.93-114), Lacan teorizou sua idéia de discurso com base em quatro algoritmos, são eles: o discurso do mestre, do universitário, do analista e da histórica. Esta estrutura obedece a uma disposição que, a cada quarto de torção, revela-se o lugar do agente do discurso, do outro, da produção e da verdade. São essas quatro as posições dos elementos do discurso, a saber.

O agente do discurso _____ o lugar do Outro

A verdade _____ a produção

Nessas posições estão dispostos alternadamente os elementos denominados por Lacan de:

S1 = significante mestre

S2 = saber

S = sujeito

A = objeto pequeno outro/ objeto mais-gozar

O **S1** é o significante mestre. É o responsável em representar o sujeito junto ao conjunto dos **S2** na cadeia significante. É o significante, digamos assim, especial para dar início à trilha significante. O **S2** é designado como saber, enquanto **S** é o sujeito barrado, cuja autonomia é determinada pelo significante. Por isso a barra sobre o **S**, de sujeito submetido a linguagem.

Não há acesso direto do sujeito ao **objeto (a)** de seu desejo. Pensamos que o que desejamos se tornou o desejo de uma outra coisa. Essa busca incessante por esse objeto (a) é o que nos motiva à vida.

Para darmos início à discussão do algoritmo criado por Lacan, o uso de um exemplo, tido na relação entre professora e aluna em aula de dança, é bastante ilustrativo para a compreensão dos quatro discursos. Em uma determinada aula, pedi às alunas para criarem uma sequência coreográfica com base nos ensinamentos transmitidos no decorrer do curso. Após uma semana, as alunas mostram o que desenvolveram no decorrer da semana. Porém uma aluna, especificamente uma, mostrou uma sequência na qual não se observava nenhum dos elementos corporais trabalhados em sala de aula.

Se pensarmos na proposta inicial, essa aluna não realizou o que lhe foi requerido, embora ela soubesse que as outras a delatariam, criando uma certa polêmica em torno disto. Ao contrário do pedido, a aluna criou uma outra coisa, longe do que foi trabalhado em sala. Ora, por que isso se deu? A professora inflada de um saber sobre o corpo e a criação das alunas, almejava levá-las à criação de algo cuja origem e término deveria vir pela professora, visto que seus ideais de maestria a conduziam para isto. Embora houvesse reclamações de outras alunas com relação ao trabalho desta aluna, a professora calou-se.

Para entendermos os quatro discursos com base no exemplo acima, começamos pelo

2.1. Discurso do Mestre

S1 --- **S2**

— —

S ---- **a**

A professora fica no lugar de **S1**, lugar do agente do discurso. Autoriza-se um saber de mestre, aquele que sabe-tudo, sem furos, sem cortes e sem falhas. Por isso, exige que suas alunas, caracterizadas aqui por **S2**, produzam saberes sobre uma solicitação feita por ela. As alunas então

trabalham, constroem e criam coisas como objetos de gozo (objeto **a**, objeto causa do desejo) dela e das alunas. Que se preste atenção a um detalhe. Se as alunas criam objetos de gozo (**a**), algo caminha num sentido equivocado, pois o **objeto a** é, de saída, sempre perdido, objeto em constante estado de busca. O que acontece aqui é que as alunas, de alguma maneira, materializam as intenções e desejos da professora. Isso não lembraria algo relacionado à completude, à não-falha?

Pois bem, tudo caminharia à invocação do pardadisíaco, do nirvânico, da tão requisitada unidade, se as alunas não estivessem submetidas a uma lei, ironicamente produzida pela própria professora no lugar de agente do discurso (**S1**). A produção das alunas sempre gerará objetos à revelia da lei, que jamais conseguirão materializar conforme o “planejado” pelo mestre. É desta produção de objetos que a subversão nasce. Desta subversão sempre presente sob a forma de um resto que escapa à lei, emerge um **S** como efeito da verdade. Este **S** sempre estará sob a barra das determinações legais. A sequência coreográfica apresentada pela aluna “subversiva” representa o furo da própria intenção do mestre de se arvorar sabedor de tudo. Não há como colar saber e produto do que foi pedido e do que foi mostrado, já que **S2** está sob a barra de **a(S2/a)**.

Lacan caracterizava o gozo pelo máximo de prazer alcançado por meio de uma descarga de tensão sexual, tão intensa que busca a experiência orgástica idealizada e repetida. Corpo este que escapa dos efeitos tirânicos do recalque. No discurso do mestre, o senhor (professora) autoriza-se, com base em sua subjetividade, esperando de certa maneira obter do governado (aluna) a “produção de objetos” para usufruir e com eles gozar. Esses objetos, que a fazem gozar, nada mais são do que produções imaginárias e idealizadas da possibilidade de tornar-se uma e governar a si mesma. O mestre impõe às alunas a submissão à lei, mas diante dessa impossibilidade, ele faz advir no outro o objeto que o faz gozar, com que goza ele próprio fora da lei. Porque fora da lei? Por que a lei é o que caracteriza sua maestria e não a regra puramente imaginária e ideativa.

Sabemos que o amor é a moldura da experiência entre mãe e filho. Trata-se da erotização da mãe com todo o corpo do filho e do corpo do filho com partes do corpo da mãe. Fazer-se falo sustenta a existência da mãe como fálica, e não a do filho. Isto pode caminhar para a perversão. O perverso crê ser o falo imaginário da mãe, acreditando ser o significante imaginário da falta. Ora, o sujeito sem barras torna-se um Deus todo poderoso, aquilo que é suposto ser sempre. É como se ele passasse por cima da barra, tornando o sujeito comandante do **S1** (significante mestre) que

nada quer saber sobre a sua divisão constitutiva. Chega-se ao delírio perverso realizado. Não existe um sujeito fora ou acima da linguagem.

O discurso do mestre, portanto, encontra-se nas formas ordinárias do assujeitamento social e político do sujeito ao enunciado de um mandamento. Há nisto uma redução da dimensão subjetiva ao registro do imaginário, produzindo um sujeito narcísico, que joga com as regras do jogo social, da forma que melhor permite manipular o outro. Estamos falando então de um saber rígido, compacto, sem brechas, excluindo qualquer lugar para a falta. Estamos na lógica do perverso que nada mais é do que a representação do discurso do mestre.

2.2. Discurso da Universidade

S2 ----- **a**

S1 ----- **S**

O educador, caracterizado por (**a**) no discurso da universidade, autoriza-se como autor da bibliografia, impondo seu saber ao outro objetivado, o estudante. Ocorre que o produto disto será um contestador. Aqui o ato de educar é tratar o outro como objeto, como um estudante que está ali apenas para aprender. Há que admitir que essa engenharia ocorre não somente nas universidades, como também na administração de organizações, igreja e consultório de analistas.

Na realidade, o ato é o definidor do discurso, independentemente do espaço em que esta ação discursiva ocorra. O saber universitário torna-se um saber recheado de referências aos mestres, marcado pela letra alheia como resposta à impotência de inscrever sua própria história. Essa forma conduz ao discurso da moral que busca a maestria interior, tese oposta à do inconsciente. É o mito do Eu dominador, lugar do salvamento cuja impotência em si mesma de exercê-la se revela. Discurso assim dominado pelo saber.

Nessa posição, a professora marca o lugar do saber (**S2**), fazendo de suas alunas objetos de sua imposição de saber, mas que, ao fim e ao cabo, só faz produzir uma aluna subversiva **S**, que não aceita ser puro objeto, inventa outra coisa, encontra uma saída. Devolve essa coisa ao lugar próprio da verdade de lei da professora, como seu significante mestre **S1** que está sempre barrado dos saberes que enuncia.

Se pensarmos na Universidade especificamente, é preciso que cada um deva responsabilizar-se por aquilo que diz, não fazendo uso político deste poder conferido através da transferência. É necessário que se faça uso político do poder com o objetivo de produzir efeitos de verdade nos grupos da universidade, ajudando-os em sua reconfiguração. Educadores e psicanalistas buscam modos de fazer da educação um instrumento que torne menos sofrível a sustentação do mal-estar na civilização.

2.3. Discurso do Analista

A ----- S

 S2 ----- S1

Neste discurso, o analista autoriza-se o saber inconsciente para obter do sujeito sua particularidade. O saber aqui é o próprio significante. Há um saber, mas o saber significante. O lugar da verdade é substituído pelo saber inconsciente, um saber que não se sabe. Esse discurso marca um impossível de tudo saber ou de se ter ao menos um (mestre) que tudo sabe e diz. O ato analítico ocorre nesse laço inédito em que são promovidas as desidentificações aos ideais do Outro e a tão almejada libertação do sujeito do poder mortífero das palavras. O outro como sujeito do desejo aparece.

O lugar da professora que apóia a criação da aluna no silêncio, marca de alguma maneira, o lugar de objeto causa do desejo (**a**) sobre um saber inconsciente **S2**, autorizando o aparecimento de um sujeito. A aluna que faz algo subversivo na sua pura diferença **S**, faz aparecer sua própria marca singular **S1**.

Se pensarmos na posição do analisando, vemos que ele comporta um saber em sua fala, um saber enunciado sem saber onde encontrar a verdade de seu sintoma. Assim, o sujeito-analisando endereça sua fala ao analista que, por sua vez, constitui-se nesse ato como o sujeito-suposto saber essencial à transferência. O analista coloca-se um véu ou semblante de nada saber do saber suposto no saber do analisando. O analista não sabe, mas busca o que tem que saber, sabendo sim que o analisando sabe sem o saber. O analista é assim o semblante da falta.

2.4. Discurso da histérica

S ----- S1

a ----- S2

O discurso histérico marca o lugar do desejante. Ela (e) autoriza-se de seu gozo para impelir o outro colocado no lugar de mestre a produzir um saber sobre sua verdade sexual. A histérica pode ser entendida aqui como o grande alimento às almas que pedem o constante lugar de mestre sem furos e falhas para governar. A grande questão é que o ato histérico não para por aqui. Ela (e), além de colocar o outro na posição do mestre responsável pelo seu desejo, produz também nesse outro a verdade sobre o seu gozo sexual. Logo, o outro é tomado sempre como mestre para estimular seu desejo. Mas não se trata aqui do mestre todo saber, mas sempre de um mestre barrado de seu saber sobre o qual a (o) histérica (o) reine e ele não governe.

Convenhamos que essa não seja uma tarefa fácil. Para tanto, a histérica deve cortejar, seduzir, azarar para que esse laço se faça. A eterna insatisfação é a marca da histérica. Queixa-se de sua impotência. O desejo de saber institui o desejo histérico, mas este saber localiza-se no sintoma que permanece descolado no discurso como tal, ainda que por ele evocado. Evoca-se, mas não se enuncia. Ao enunciar, o sujeito leva à frente a circulação da rede de significantes. Ao evocar, o significante aprisiona-se na fala do sintoma histérico. Assim, não importa com base em qual discurso a professora opere. O que importa é que ela o faça girar. Qualquer tentativa de fixação discursiva pode induzir a um imaginário especular e dual.

A queda da posição do mestre pode ser vista no instante em que a professora ou docente que busque operar no **S1**, significante primeiro-traço de lei (**S1-S2**) para não se reconhecer nele. Utiliza-se sim do discurso do mestre para ali não permanecer, ainda que inaugurem o significante primeiro. A regra, nada mais é do que a instituição de ideais moralizantes e imaginários. A função do mestre é aquela que suprime a regra e a lei, limitando-se a dar testemunho das regras, parasita desta inquietação imaginária que solicita a pulsão de mestria.

O discurso universitário faz prevalecer o Eu-ideal, narcísico e especular sobre o Ideal do eu, superegóico. Isso indica o predomínio do imaginário da regra sobre o simbólico da lei. Na realidade, a modelagem da regra acaba por enclausurar sujeitos aos bons hábitos de uma moralidade instituída. Reinsere a lei simbólica, intervindo no imperativo pulsional, barra os efeitos do gozo e das repetições. Fechar-se no discurso da universidade é entregar-se à voracidade imaginária.

No momento em que a professora permite à aluna criar a partir de sua referência extra-aula, instaura-se o declínio da posição de mestre ideal, revestida de imagens. A posição de sabetudo migra para a posição de um sujeito que nada sabe sobre o desejo do outro, posição esta capaz de inventar um caminho possível que levará a aluna à identificação simbólica.

Assim, só há transmissão na não identificação com o saber que é sempre do mestre. Abdicar desta posição abrirá espaço para que a aluna possa querer a partir do que essa professora causa nela. Professora aqui como causa do desejo da aluna por saber e não mais como saber todo do desejo da aluna. Os efeitos da empreitada das alunas são da ordem da impossibilidade de previsão. Por isso, há algo ali que felizmente escapa ao controle do mestre-todo-saber.

3. Transferência e contra-transferência aluno-professor

Lembremos que o lugar sexual é situado, a princípio, em relação aos pais. Mais do que isso, em relação àquilo que os pais desejam que ele (a) seja em relação aos seus próprios desejos. A questão recorrente infantil com relação a sua origem tem a ver com seu lugar no desejo dos pais. Assim, as perguntas sobre a origem das coisas estariam na base das investigações sexuais infantis. O que se espera é que, ao final da fase do conflito edipiano, a investigação acerca da origem da criança reverta-se em parte sob o domínio da repressão, ou seja, parte dela sublima-se em pulsão de saber associada a pulsões de domínio e a pulsão de ver. Assim, o desejo pode vincular-se com o dominar, ver e sublimar.

O saber associa-se com o dominar assim que a investigação sexual sublimou-se. A pulsão de domínio está estritamente vinculada à curiosidade. Freud afirma que a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é da ordem sexual. A investigação de que se alimenta a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual. Assim, essa pulsão sublimada se reverterá em pulsão de saber. Transforma-se em curiosidade agora dirigida, porque foi sublimada a objetos de modo geral.

O ato de aprender, de saída, pressupõe a relação com outra pessoa, a de quem ensina. Não há ensino sem professor. Até um autodidata supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver um livro ensinando, o aprender como descoberta supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, para servir-se de suporte para neste diálogo.

A ênfase freudiana concentra-se, sobretudo, nas relações afetivas envolvidas entre professores e alunos. Observada no campo específico da relação entre o médico e seu paciente, Freud se deu conta da repetição com que a transferência desenrolava-se nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Entendida como a re-atualização de protótipos infantis vivida como uma sensação de atualidade acentuada, nada impediria a transferência dirigida ao analista ou a qualquer outra pessoa. Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno. Para ele, trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana.

Por conta disso, o professor torna-se a figura a quem serão endereçados os interesses dos alunos porque é objeto de uma transferência. O desejo inconsciente do aluno buscará com afinco as formas, o resto diurno, o analista, o professor, esvaziando-as e preenchendo de sentido o que lhe interessa. Transferir nada mais é do que atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Através da transferência, o aluno passará pelo professor, usando-o, canibalizando-o, por assim dizer, saindo desta relação com um saber de que tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes.

A transferência revela que aquele professor foi investido pelo desejo daquele aluno. O desejo transfere poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. Esse desejo e sentido, transferidos ao professor pelo aluno e, portanto, singulares, escaparão sempre ao professor. Mas conhecer profundamente o modo singular como se opera o desejo daquele aluno na direção do professor é, na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno deseja, no fundo, que seu professor saiba do desejo que o move. Tudo o que o aluno realmente almeja é que seu professor tolere esse lugar em que ele o colocou. Missão trabalhosa ao professor: suportar e ser suporte dos investimentos que o aluno transfere e demanda dele.

Kupfer (1982, p.5) afirma também que Freud desejava que a psicanálise pudesse ser um dia colocada a serviço da sociedade como um todo e, principalmente, da educação. O lugar do analista é, sem dúvida, atópico, visto que a posição de escuta do sujeito, marcado, no caso do ensino da dança, como a do lugar do professor no trabalho corporal do aluno, pode perfeitamente se estender para além das dependências de um *setting* analítico. O trabalho do professor, seja em uma sala de aula convencional ou numa aula de dança, é oferecer a oferta de escuta e, no caso, do olhar atento para o aluno, como um lugar de acolhimento da demanda de transferência. A

transmissão do professor está em oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que posteriormente ele possa operar com aquilo que foi apre(e)ndido. Transmissão, na dança, é uma forma de amor a si e ao conhecimento, a possibilidade de um corpo dançante na abertura para o outro. Não podemos negar que a psicanálise auxilia esse “olhar a mais” do professor no processo.

De acordo com Nasio (1999, pp.81-83), identificar-se é um movimento que se faz em direção ao outro. O sujeito pode identificar-se, sem saber, com uma determinada particularidade exterior e visível do outro, mas com emoções, sentimentos, afetos, desejos e até fantasias, ocultos na vida interior desse outro. “Se me pedirem uma definição de identificação, do ponto de vista analítico, direi que a identificação é o movimento ativo e inconsciente de um sujeito, isto é, o desejo inconsciente de um sujeito de apropriar-se dos sentimentos e fantasias inconscientes do outro” (ibid., p. 83).

Ora, falar da identificação de uma pessoa com outra equivale simplesmente a falar do amor, pois só posso me identificar com outro se esse outro for o meu eleito. Identificar-se com o outro, assimilá-lo e deixar-me assimilar por ele, é exatamente amá-lo. A identificação, assim, é a palavra que nomeia o processo do amor.

Mas a identificação designa também um processo tão essencial quanto o do amor, isto é, o processo de formação do eu. De que substância é feito nosso eu? Podemos afirmar que somos construídos através das marcas deixadas em nós dos seres e coisas que amamos fortemente ou que amamos num momento remoto, e que às vezes são perdidas pelo caminho. Isto é, os seres e as coisas com as quais nos identificamos. Então, quem sou eu? Sou a memória viva daqueles que amo hoje e daqueles que amei outrora e depois perdi. A identificação é aquilo que me faz amar e ser o que sou.

A relação analítica tem um vínculo com as pulsões elementares, mesmo que estas só se expressem sob a cobertura das fantasias. Desde o apego mais apaixonado até a mais aberta hostilidade, a transferência se apresenta como uma repetição bem particular, ou seja, em lugar de rememorar o passado, o analisando o repete como uma experiência vivida, no presente do tratamento analítico, ignorando que se trata de uma repetição. O paciente transfere suas emoções infantis. O paciente acaba re-atualizando fantasias que outrora alimentaram seus primeiros laços afetivos.

Nos textos de Freud, “A dinâmica da transferência” ([1912] 1996, pp.109-111) e “Sobre o início do tratamento” ([1913] *ibid.*, pp. 137-139), a contratransferência é entendida antes de tudo como resistência à transferência do paciente à figura do terapeuta. Isto equivale a dizer que, anterior aos sentimentos do terapeuta na relação com seu paciente, há sentimentos do paciente envolvidos nessa trama que resistem ao tratamento analítico. A transferência para o médico é apropriada para a resistência ao tratamento apenas e na medida em que se tratar de transferência ou de transferência positiva de impulsos eróticos reprimidos.

Geralmente, quando escutamos algo sobre a contratransferência numa dada relação, logo a associamos às intensas emoções do terapeuta envolvidas nas questões trazidas pelo paciente. Mas essa discussão é mais complexa do que imaginamos, visto que, através dos textos de Freud, a contratransferência tem uma ligação muito mais direta com os conteúdos inconscientes trazidos pelo paciente ao longo do tratamento, do que propriamente os sentimentos do terapeuta interferindo no trabalho analítico. Obviamente, temos as restrições e advertências de Freud com relação à função e responsabilidade daquele capaz de ativar as mais obscuras manifestações inconscientes no outro.

Quando algo do material ou complexo inconsciente, as lembranças reprimidas, servem para serem transferidas à figura do médico, a transferência se realiza. Ela é capaz de produzir associações subseqüentes e se anuncia por sinais de resistências. Resistência que pode ser marcada pela interrupção ao tratamento, por exemplo. Com base nesta experiência, Freud infere que a idéia transferencial conseguiu penetrar na consciência à frente de quaisquer outras associações possíveis, porque ela satisfaz a resistência. Quando o analista aproxima-se de um complexo capaz de transferência à parte desse complexo patogênico, a parte transferencial é empurrada em primeiro lugar para o consciente e, logo defendida com a maior obstinação depois que ela foi vencida. A superação das outras partes do complexo quase não apresentou novas dificuldades. Por isso, Freud acentua que a transferência, no tratamento analítico, acaba por se tornar invariavelmente a arma mais forte da resistência, pois o papel que a transferência desempenha desde o início do tratamento só pode ser explicado na relação direta com a resistência.

É importante para o tratamento que o paciente conheça a experiência reprimida em seu pensamento consciente, vinculando-a com o lugar em que a lembrança reprimida esteja contida. Nenhuma mudança é possível enquanto o processo consciente de pensamento não tiver penetrado até esse lugar e superado as resistências da repressão. A força motivadora na terapia é o

sofrimento do paciente e o desejo de ser curado que deste se origina. Sozinha, porém, esta força motivadora não é suficiente para livrar-se da doença, pois duas coisas lhe faltam para isso: não sabe que caminhos seguir para chegar a esse fim e não possui a necessária cota da energia para se opor às resistências. O tratamento analítico ajuda a remediar ambas as deficiências, fornece as quantidades de energia necessárias para superar as resistências no trabalho do médico e junto com o paciente transmitir informações no momento correto, mostrando-lhe os caminhos ao longe dos quais deve dirigir essas energias.

Não podemos compreender o emprego da transferência como resistência enquanto pensarmos simplesmente em transferência. É necessário distinguir uma transferência positiva de uma negativa, ou seja, a transferência de sentimentos afetuosos da dos hostis. A transferência positiva divide-se em transferência de sentimentos amistosos ou afetuosos, admissíveis à consciência, e transferência de prolongamento desses sentimentos no inconsciente. A transferência negativa, por sua vez, encontra-se lado a lado com a transferência afetiva dirigida simultaneamente para a mesma pessoa. O prolongamento desses sentimentos no inconsciente remonta, de alguma maneira, a fontes eróticas. Assim, todas essas relações emocionais de simpatia, amizade e confiança das quais podemos aproveitar em nossas vidas, acham-se geneticamente vinculadas à sexualidade. Seu desenvolvimento se dá a partir de desejos puramente sexuais através da suavização de seu objeto sexual, por mais puros e não sensuais que possam parecer à nossa autopercepção consciente.

Fontes (2002, pp. 70,71), afirma que a falta de delimitação do ego, nos primeiros tempos de vida da criança, podem reaparecer na transferência através de manifestações corporais. A memória corporal registrada no tempo primitivo arquiva-se no e pelo corpo. A transferência é capaz de fornecer a repetição desses fragmentos de sensações registrados em tempos anteriores.

Ora, não seria a memória corporal a única capaz de voltar atrás, porque o corpo é testemunha do tempo precoce do sujeito? É preciso lembrar que o mundo das sensações, em sua peculiaridade não pode, todavia, ser traduzido em signos pelo bebê. Esse estado está fora do campo simbólico. Não há o recurso da linguagem para representá-lo. O material vivo, carnal retornará, de alguma maneira, na transferência, buscando representação.

Essa questão é crucial para esta pesquisa, na medida em que nela estou lidando com a imagem corporal que é inseparável da memória corporal. A perspectiva de que a memória corporal encontra um caminho de retorno na transferência explica por que a transferência, junto com a imagem corporal, são focos de análise que guiam esta pesquisa.

4.Relação grupal para Freud e Pichon-Rivière

O inconsciente pode ser considerado como o *locus* de armazenamento dos desejos reprimidos, os quais, sob determinadas condições, reaparecem na produção dos sonhos, mitos e obras de arte. Assim, os mitos são criados para fazer ecos de desejos que precisam permanecer velados na psique humana, responsável essa, pela produção de nossos sonhos, devaneios, fantasias e arte.

Freud pontuava que a frustração cultural domina sob medida o campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos. É a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar, pois ela faz exigências severas à nossa obra científica. Não é fácil explicar como pode ser possível privar de satisfação um instinto. Isso não se faz impunemente. Mas, se essa perda não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que vários distúrbios se propagaram disso.

Considerando-se que o flamenco é uma dança grupal, um aprofundamento no conceito de grupo é necessário para se pensar a especificidade da transferência e contra-transferência quando elas se dão em situação grupal. Segundo Freud ([1921] 1996, p. 89), quando os indivíduos se reúnem num grupo, todas as inibições individuais caem e todos os instintos cruéis, brutais e destrutivos que neles adormeciam, como “reliquias de uma época primitiva são encontradas para encontrar gratificação livre”. Mas sob a influência da sugestão, os grupos também são capazes de elevadas realizações sob forma de abnegação, desprendimento e devoção a um ideal. Ao passo que, com os indivíduos isolados, o interesse pessoal é quase a única força motivadora, e nos grupos ele muito raramente será proeminente.

Para o psiquiatra e arqueólogo francês Gustave Le Bon ([1855] apud Freud, *ibid.*, p. 90), há identificação da mente grupal com a mente dos povos primitivos. Nos grupos, idéias contraditórias podem existir lado a lado e tolerar-se mutuamente, sem que nenhum conflito surja da contradição lógica entre elas.

Assim, o autor enumera cinco condições principais para a elevação da vida mental coletiva a um nível mais alto, sendo eles: certo grau de continuidade de existência no grupo; cada membro do grupo deve formar alguma idéia definida de funções e capacidade grupal, a fim de que desenvolvam uma relação emocional com o grupo como um todo; o grupo deve ser colocado em interação, deve possuir tradições, costumes e hábitos, determinando a relação de seus

membros uns com os outros e, por fim, as estruturas devem ser definidas com relação à especialização e função grupal.

Ora, as relações amorosas, os laços emocionais constituem, invariavelmente, a essência da mente grupal. O grupo é claramente mantido unido por um poder de alguma espécie, poder de Eros capaz de manter a união de tudo o que existe no mundo. Freud diz que, quando um grupo se forma, os indivíduos se comportam como se fossem uniformes, tolerando as peculiaridades de seus membros e igualando-se a eles sem sentir aversão.

A limitação do narcisismo só se produz a partir de um laço libidinal com outras pessoas. O amor por si mesmo só conhece uma barreira, o amor pelos outros, o amor por objetos. Nenhuma limitação duradoura do narcisismo é efetuada dessa maneira, visto que essa tolerância não persiste por mais tempo do que o lucro imediato obtido pela colaboração de outras pessoas. O amor a si mesmo, narcisista, está sujeito a limitações que não atuam fora deles. Isso é prova irrefutável de que a essência de uma formação grupal consiste em novos tipos de laços libidinais entre os membros do grupo. Freud questiona qual seria a natureza desses laços que existem nos grupos. Para responder a essa questão, ele retomará o conceito de *identificação*.

A identificação é conhecida na psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa. É marca de uma ambivalência estrutural, desempenhando um papel na história primitiva do complexo de Édipo. Pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade como um desejo de afastamento.

A primeira fase da organização da libido, fase oral, o objeto que prezamos e ansiamos é assimilado pela ingestão, conseqüentemente aniquilado como tal. O canibal, como sabemos, fixou-se nessa etapa, ou seja, ele mostra uma afeição devoradora por seus inimigos, mas só devora as pessoas de quem gosta.

Com base nisso, observamos três fontes de formas de identificação: a identificação original marcada pelo laço emocional com um determinado objeto que regredido torna-se sucedânea para uma vinculação com o objeto libidinal. Isso se dá através da introjeção do objeto no ego e, pode também aparecer com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual. Assim, quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem-sucedida torna-se essa identificação parcial, levando à representação de um novo laço. “Já começamos a adivinhar que o laço mútuo existente

entre os membros de um grupo é de natureza de uma identificação desse tipo, baseada numa importante qualidade emocional comum, e podemos suspeitar que essa qualidade comum reside na natureza do laço com o líder” (ibid., p. 117).

Os grupos humanos apresentam o quadro familiar de um indivíduo de força superior em meio a um bando de companheiros iguais, quadro que também é considerado em nossa idéia de horda primeva. A psicologia de um grupo pode ser descrita por um definimento da personalidade individual consciente, a focalização de sentimentos e pensamentos numa direção comum, a predominância do lado afetivo da mente e da vida psíquica inconsciente e a tendência à execução imediata das intenções tão logo apareçam. Tudo isso corresponde a um estado de regressão a uma atividade mental primitiva, exatamente da espécie que estaríamos inclinados a considerar de horda primeva.

Se o grupo aparece como atualização da horda primeva, podendo surgir de qualquer reunião fortuita, somos inclinados a admitir que a psicologia dos grupos seja a mais antiga psicologia humana. A passagem da psicologia de grupo para a psicologia individual foi alcançada também pelos membros do grupo. Para tanto, deve-se retomar, como indica Freud, ao mito científico do pai da horda primeva. Esse pai foi exaltado como criador do mundo, com justiça, por ter produzido todos os filhos que compuseram o primeiro grupo. Ora, esse pai, temido e honrado, era o ideal de cada um deles, conduzindo mais tarde ao que ficou conhecido como *tabu*.

Os numerosos indivíduos acabaram agrupando-se, matando e despedaçando o grande pai da horda. Mas ninguém do grupo poderia tomar o seu lugar, ou, se algum o fez, retomaram-se os combates, até compreenderem que deviam todos renunciar à herança do pai. Formou-se a comunidade totêmica dos irmãos, todos com direitos iguais e unidos pelas proibições totêmicas que se destinavam a preservar e a expiar a lembrança do assassinato. As pessoas que estavam unidas nesse grupo de irmãos, gradativamente, levados pela insatisfação com o que fora conseguido, chegaram a uma revivescência do antigo estado de coisas, em novo.

O macho tornou-se mais uma vez chefe de uma família e destruiu as prerrogativas da ginecocracia que se estabelecera durante o período em que não havia pai. Em compensação, ele, nessa ocasião, pode ter reconhecido pelas divindades maternas, cujos sacerdotes eram castrados para a proteção da mãe, segundo o exemplo que fora fornecido pelo pai da horda primeva. Contudo, a nova família era apenas uma sombra da antiga; havia um grande número de pais e cada um deles era limitado pelos direitos dos outros.

Veio daí então a suposição de que algum indivíduo, na urgência de seu anseio, tenha sido levado a libertar-se do grupo na assunção do papel do pai. Quem conseguiu isso foi o primeiro poeta épico e o progresso foi obtido em sua imaginação. Esse poeta mascarou a verdade com mentiras consoantes com seu anseio, inventando assim o mito heróico. O herói era um homem que, sozinho, havia matado o pai, um pai que ainda aparecia no mito como um monstro totêmico.

O mito pode ser aqui reconhecido como o passo com o qual o indivíduo emerge da psicologia de grupo. Neste ponto, o trabalho de Pichon-Rivière (1998) é relevante. Seguindo os conceitos da psicologia social, o autor afirma que o homem, desde seu nascimento, encontra-se inserido em grupos, o primeiro deles é a família, ampliando-a aos amigos, escola e sociedade.

Segundo o autor (ibid., pp. 189-191), a ansiedade tende a aparecer quando emergem os primeiros indícios de mudança. As atitudes de resistência às mudanças têm por finalidade destruir as fontes causadoras da ansiedade que toda mudança, invariavelmente, pode acarretar. Tanto os indivíduos como a comunidade devem enfrentar dois medos primários que originam uma perturbação existencial básica: medo da perda de estruturas já estabelecidas – internas no homem- e medo da perda da acomodação a pautas prescritas no âmbito social.

P.-Rivière lembra que, para Freud, aquilo que se denomina transferência é um fenômeno freqüente e regular que supõe o comprometimento de duas instâncias temporais: passado e presente. No passado, está implicada a rejeição de um desejo. A rejeição não foge de uma estrutura vincular, e é provocada por um sentimento em relação com o objeto. Assim, se produz um estancamento da aprendizagem, uma inibição no processo de apropriação da realidade. No presente, através das teias relacionais que se tecem na vida do indivíduo, o mesmo afeto que outrora fora exilado, agora é despertado. Assim, podemos observar situações transferenciais em todo tipo de interação. “Como o fracasso da aprendizagem da realidade pode caracterizar-se em termos de fracasso de integração” (ibid., p. 216). Ora, quando várias pessoas se reúnem em um grupo, cada membro projeta seus objetos de fantasia inconsciente sobre vários membros do grupo. As relações cotidianas, os vínculos que põem em jogo modelos internos tendem a reproduzir-se nele.

O autor desenvolveu, ao longo de sua experiência, a técnica caracterizada por “grupos operativos”, regido por uma tarefa de forma explícita e uma outra de forma implícita. Criou também instrumentos possibilitadores à compreensão do campo grupal como estrutura em

movimento. Assim, para o grupo, implica trabalhar sobre o objeto-tarefa e o objetivo-tarefa implícita (sobre si).

Nesse contexto, foram desenvolvidos os conceitos de *verticalidade*, história pessoal de cada um e *horizontalidade*, dimensão grupal atual. A intersecção entre esses dois conceitos originará diferentes papéis que o indivíduo assumirá no grupo. A linha interpretativa do grupo está vinculada ao conceito da interpretação psicanalítica que, sinteticamente, consiste em revelar o explícito no implícito, esclarecendo em termos das ansiedades básicas que surgem no trabalho grupal.

Esses dois conceitos evidenciaram-se nos ensaios grupais. As alunas traziam no corpo sua história pessoal que, muitas vezes, sofria modificações frente ao grupo. Nas aulas em que estavam sozinhas ou em pequenos grupos, surgia uma forma corporal que passava por uma reviravolta na situação grupal. Muitas se mostravam mais seguras e tranquilas nas aulas em que estavam sozinhas, ao passo que outras executavam algo totalmente novo e plástico somente com o grupo.

Como já foi dito, o flamenco se caracteriza como uma dança grupal. Como exemplo, temos a *Petenera* que é um dos cantes flamencos, provavelmente oriundo de Paterna de La Rivera (Cádiz). O canto é derivado do folclore andaluz. Ele é marcado por um som pausado, arrogante, majestoso e sensual com acompanhamento de castanholas ou palmas com *aire* de tragédia e da força do destino. Este cante está envolto a uma misteriosa lenda cheia de superstição ao ponto de que alguns artistas se neguem a interpretá-lo.⁴

Temos também a *Roas*. Cante de origem cigana no qual um grupo de homens e mulheres dispostos em uma roda celebram um ritual com tons religiosos. A roda gira no ritmo dos pandeiros e do cante. É um cante folclórico.

As *Livianas* são um cante flamenco do grupo das *seguiriyas*. Com temas campestres, apareceu no ambiente flamenco em meados do séc. XIX, e seu canto era feito sem o acompanhamento de guitarra.

⁴ Para a visualização do baile *Petenera*, ver
<http://www.youtube.com/watch?v=f67igtrSZLE>
<http://www.youtube.com/watch?v=orI-PB8W7pk>
<http://www.youtube.com/watch?v=UtlbQHQtrF8>

O *Martinete* é um cante flamenco do grupo das *Tonás* (a palo seco). Cante livre, sem *compás*, de um lamento tristíssimo, cantada pelos ciganos no forge, que pode levar o acompanhamento de *yunque y martillo* (bigorna e martelo). A música soa como se o único instrumento fosse o martelo acompanhando o cantor.⁵

É significativo notar o que o grupo desperta no aluno. Alunos que conseguem trabalhar com o corpo no grupo e outros que se negam a projetar o corpo para o grupo. Desde a perda das linhas e formas corporais até a impossibilidade de parcerias e desenhos em cena. As rivalidades, limitações, apreensões e possibilidades ficam escancaradas nas relações grupais. As emoções não se camuflam por muito tempo em grupo. Uma das possibilidades que encontro no trabalho grupal é a conversa. Cada um deve se colocar e dizer de seu incômodo abertamente, caso contrário, o corpo se perderá em um emaranhado de emoções. Falar sobre os incômodos é permitir que o conflito se desloque e circule pela via corporal. Dar passagem ao corpo é dizer dele em cena. Libertá-lo das amarras emocionais é possibilitar a criação de algo novo.

No flamenco isso é muito evidente. Temos os músicos, as parceiras de baile, as palmas ao redor, o grito forte e emocionante de um olé a cada recorte e as passagens de uma coisa a outra. O grupo fortifica-se, mas ao mesmo tempo, desperta sentimentos que se escondiam em algum lugar nunca antes pressentido. Bailar é quase como um ritual de passagem. É sair de um campo e entrar em outro território marcado pela emoção que a composição musical passa junto com o grupo que baila. Isso vai desde uma palma no compasso, passa pela guitarra que nos toca até uma voz que grita no jaleo, a voz selvagem da emoção mais primária que cresce no corpo em cena.

Não há nada mais gratificante do que poder testemunhar no corpo da aluna o significante em circulação. O corpo em movimento coloca em rotação muitas questões emocionais que antes poderiam estar aprisionadas. Não se trata aqui de arte-terapia, mas do entendimento da dança como possibilidade de quebra de algumas limitações, fronteiras e angústias. Em alguns ensaios, ouvia pela sala alunas dizendo que, quando bailavam, escutando o cante integrado à guitarra e ao cajón, elas se sentiam explodir. Diziam não saber o que fazer com uma força estranha que brotava tão forte dentro delas. É como se essa força, uma vez conquistada pelo corpo no espaço, movimentasse algo do universo mais inconsciente. É como se algo comesse a iluminar-se, uma rápida sensação de onipotência e prazer intenso surgisse, quase um transporte a outro lugar, outra

⁵ Para visualização do baile *Martinete*, ver <http://www.youtube.com/watch?v=W414clOKWhE>

casa, outro universo. A fala caminhava na descrição de uma sensação única que se mostrava também no discurso de algumas alunas após os ensaios. Outras tinham ainda temor de deixar-se levar pelo cante jondo de dor e sofrimento vivenciado em alguns bailes no flamenco.

No próximo capítulo, comentários especificamente voltados para a situação transferencial em grupo, à luz das categorias semióticas de observação, serão apresentados.

Capítulo VI

Dança e Psicanálise

novos diálogos

Este capítulo visa apresentar parte de três importantes trabalhos que, além das categorias semióticas de observação explicitadas no capítulo II, serviram-me de suporte prático-conceitual para a reflexão sobre as relações entre dança e psicanálise na situação de ensino, a saber, Rodrigues (2005), Lobo e Navas (2003 e 2008). A escolha dessas obras para a reflexão proposta deve-se ao fato de que, por meio de pesquisa teórico-prática, elas apresentam, numa versão pessoal, estratégias para o ensino da dança. Procedemos a algumas adaptações necessárias dessas técnicas para o ensino do baile flamenco, assim como as tomamos como base para as reflexões de caráter psicanalítico, objetivo deste trabalho.

1. Teorias e práticas do trabalho corporal

Olivro o *Teatro do movimento, um método para o intérprete criador*, concebido por Lobo, Navas e outros artistas da dança (2003), propõe a sistematização de um método cujas premissas fundamentais partem do trabalho de consciência corporal, dos estudos do movimento e da experimentação e das vivências pedagógicas a ele relacionadas. Na construção dessa pesquisa de campo ou laboratório de origem, Lobo propôs conjuntos de conhecimentos básicos a respeito de temas específicos, fundamentais à dança, teatro e outros trabalhos corporais.

Segundo Lobo e Navas (pp. 59-61), o primeiro conjunto a ser discutido parte do estudo e análise da relação da gravidade-peso-corporal. Ao observarmos as forças que atuam nos seres vertebrados, a tensão é caracterizada por uma força que se faz por uma resistência oferecida à gravidade e o relaxamento por uma entrega à gravidade, através do peso. Essas duas forças de ação, caracterizadas pela resistência e entrega, podem levar a uma maior ou menor tensão no corpo e no movimento. Para entender o binômio, tensão e relaxamento, pode-se voltar aos “padrões da respiração”. A ação para fora (expansão) ou inspirar dará à resistência à gravidade menos força e, portanto, uma maior qualidade de leveza. Já na ação para dentro, caracterizada

pelo esvaziar ou expirar, temos uma força à gravidade mais pesada. Desta forma, a ação de inspirar trará uma tensão com uma qualidade de força (entrega a gravidade), ao passo que a ação de expirar trará um relaxamento com qualidade de suavidade (resistência à gravidade).

A energia é caracterizada pela autora como um fluxo energético, energia vital, por assim dizer. O aumento de tensão em determinada parte ou articulação do corpo interromperá esse fluxo, levando à limitação da flexibilidade das articulações. A respiração para Lobo (ibid., pp. 63-65) “é o primeiro alimento, o primeiro diálogo, o primeiro movimento”. Nela se estabelecem conquistas dentro do corpo físico -- espaços internos -- e ocupado pelo corpo em movimento -- espaços externos. Quando o intérprete conquista espaço interno, ele cria uma elasticidade e tons na musculatura que se arremessa ao espaço externo. A projeção da intenção de um movimento é impulsionada a partir da conquista desse espaço interno e não, como pensam alguns, pelo tamanho do movimento.

Os pontos de apoio, momento muito importante ao corpo em movimento, marcam, já desde o nosso caminhar cotidiano, uma eterna transferência destes apoios sobre a terra, produzindo, a todo instante, os movimentos de caminhar, sentar, deitar e outros tantos.

Um elemento bem interessante trabalhado pelas autoras (pp. 69-70) diz respeito aos três acentos rítmicos. Podemos classificá-los em três grupos de acentos básicos, naturais à realização do movimento. Estes três grupos podem ser caracterizados pelo acento da força que realizam.

O grupo de acento no início aponta para a quantidade de força desprendida no início de um movimento. É de natureza impulsiva e é realizado em movimentos de impelir ou através de um estímulo inicial gerado por uma das partes do corpo. Em Rodrigues (2005) isso é nomeado por pontuar/impelir e fluir. No impulso, para Rodrigues (ibid., p. 77), tem-se uma liberação de força acumulada que pede saída corporal. O movimento com todo o corpo passa a ser dirigido a um ponto específico, onde determinadas partes desenharam a ação que fecha o processo. No acento final, para Lobo e Navas (ibid., p. 70) é desprendida uma maior força/energia. Revela-se “no corpo do bailarino uma natureza mais objetiva e decidida”. Na obra de Rodrigues, essa ação é caracterizada por pontuar.

Pontuar é quando determinada parte do corpo marca o espaço, envolvendo um sair e um voltar ao eixo de equilíbrio. As relações do contato com os pés com o solo estimulam as acentuações das várias partes do corpo no desenvolvimento da linguagem corporal. Muitas vezes o pontuar vincula-se ao ritmo que as partes marcam, desenhando no espaço pausas que modulam o percurso coreográfico. (Rodrigues, 2005, p. 76)

Por fim, o conjunto dos acentos do meio se dá mesmo na metade do movimento. Ele pode ser detectado no movimento de balançar. Ele é observado quando a resistência à gravidade pode converte-se em entrega à gravidade e vice-versa.

O triângulo proposto por Lobo e Navas, no *Teatro do Movimento* (p. 75), aproxima-se do princípio de uma tríade caracterizada por energia-matéria e ação. Aqui a energia manifesta-se em matéria e juntas darão origem a uma ação de movimento. Para esta autora, no inconsciente habitam idéias e imagens. Para que este material, regido por idéias e imagens, seja revelado pela via inconsciente e consciente, faz-se necessário que ele se estabeleça em uma forma, nomeada pela autora por corpo. A imagem junto ao corpo desencadeia uma ação que se apresenta atravessada pelo movimento. Com base nesta tríade, a composição se faz e sua “resultante final vai ser produto de uma química singular de cada coreógrafo e ou diretor” (ibid., p.76).

IC

CC

ME

Esta composição, criada pela autora, pode ser vista como uma tradução do inconsciente (IC) que se manifesta pelo corpo cênico (CC), expressando-se em movimento estruturado (ME). No momento pedagógico, os vértices do triângulo da composição, propostos no método, separam-se para estudos específicos, mas, na prática, mantêm-se inseparáveis. Na análise de composições das artes do espetáculo, é visível a prioridade que um coreógrafo pode dar a um destes vértices, ou a dois deles, algumas vezes tornando-se clara a busca de um equilíbrio entre os três (ibid., p. 77).

Segundo Lobo e Navas (ibid., p. 82), no estudo nomeado de corpo cênico, são propostos “fundamentos, estudos e vivências”, capazes de subsidiar de forma consciente o corpo do intérprete-criador. Nesse estudo, ancorado em três abordagens, trabalhadas em seu laboratório, tem-se a sensibilização, conhecimento mecânico e conhecimento expressivo. Essas abordagens

serão aqui tratadas de maneira breve, dada a sua complexidade prática, mas serão observadas um pouco mais a fundo no trabalho cotidiano do ensino da dança na sala de aula.

2. Diálogos com a dança flamenca

Lobo e Navas (ibid.) adotam fases nos vértices do triângulo acima mencionado. Cada vértice é desmembrado a fim de auxiliar a execução do trabalho do artista em seu processo de criação. Uma maneira didática de autorizar artistas preocupados com um modo de posicionar-se frente à construção de sua obra, diferentemente daqueles que apostam numa posição mais rígida com maestria, ou seja, que adotam o discurso do mestre, conforme foi discutido no capítulo V.

As resistências às práticas iniciais voltadas ao trabalho de sensibilização das nossas percepções proposta por Lobo, levaram-me, inúmeras vezes, a resistir à pesquisa prática. Tocar a sensibilidade perceptiva por todas as brechas é quase que invadir aquele lugar de reservas e proteção. Porque deixar-se invadir por algo tão novo? Essa era uma das grandes questões colocadas pelas alunas que demandavam um passo além das técnicas mecânicas da repetição. Mas não poderia trabalhar com nada além, enquanto não tivéssemos o corpo marcado pelos traços dos elementos flamencos, base para o próximo passo, a saber, o que na categoria semiótica conhecemos por gesto, movimento e, em especial, a mímica.

A técnica de repetição permeia a minha linha de trabalho e, desde sempre, fez parte do meu repertório. Não só no Brasil como também nas aulas na Espanha, aprende-se que a emoção manifestada em um determinado baile só pode eclodir uma vez que se tenha o minucioso trabalho do corpo atravessado pelas técnicas. A repetição, os treinos, a exaustão são solo fértil à criação de novas formas e plásticas corporais. Começamos a perceber que o desenho que o baile trazia denunciava um corpo flamenco. Então, a demanda das alunas voltou-se à questão que todo artista persegue e só alguns alcançam, a emoção trazida pelo corpo.

A proposta não seria a de simular um tipo de personagem ou emoção, trabalho muito acentuado em algumas figuras nacionais. Desde cacoetes até uma expressão de dor ou *blasé* no baile. O que se busca é uma emoção que causa resistência, justamente por tocar a superfície mais profunda, por fazer resistir à idéia de se deparar com aquilo que, em algum momento, alojou-se em um lugar secreto em nós. Despertar esta emoção nas alunas e na professora é falar de certo preparo para receber a força da demanda, transferência e resistência. Quando falamos das resistências, não podemos nos esquecer também do trabalho da transferência, muitas vezes maciça à figura e modelo do professor.

Uma vez que desenvolvemos este trabalho com o auxílio de uma atriz, novas questões surgiram. Aventurar-se sem medo dos riscos, mas sinalizando-os. Como se pudéssemos falar numa segunda etapa do trabalho em aula, então, as estratégias de pesquisa do corpo desenvolvidas por Lobo me levaram a possibilidade de novos caminhos, aberturas e desafios.

As práticas da sensibilização em aula, por mim adotadas, partem da observação da “respiração, sensações, peso, volume e a forma do corpo e de suas partes junto às respostas corporais aos estímulos sonoros, verbais e visuais”, capazes de salientar a percepção corporal. Essas questões levantadas pela autora são de extrema importância no trabalho com a arte flamenca, pois, sem essa conscientização, o baile perde em qualidade e intenção. Sempre que possível, converso com as alunas da importância de outros recursos para a conscientização corporal e uma das minhas indicações é a aula de Yoga. A Yoga pode ser uma das formas possibilitadoras da compreensão do corpo em todas as suas vertentes, trazendo isso para o baile. A grande questão é que, mesmo que a aluna não se interesse por um trabalho mais profissionalizante, não há como fugir das técnicas, uma vez que esses corpos se dão ao olhar dos outros.

Sustentada nas bases fornecidas pelas categorias semióticas, o que tenho observado nas séries de repetições, trabalhadas em aula com as alunas, é que as formas corporais vão ganhando novos contornos, novos movimentos respiratórios no meio do baile, uma nova plástica intensifica-se, os alongamentos e sensibilizações das várias partes corporais revertem-se em emoções para o baile. A técnica de pés exige um rígido treino cotidiano, sempre seguindo uma mesma sequência, pois os pés devem se fortalecer, ganhando tônus, alongamento, força e precisão. Outros tipos de atividades não podem competir com a resistência corporal que a técnica de sapateado traz para o corpo. A princípio, afirmo às alunas e a mim mesma sobre a necessidade de fazermos outros esportes aeróbicos para desenvolver melhor a técnica do sapateado. Mas essa técnica específica só se desenvolve exercitando-a, diferentemente do corpo no baile, que pode ganhar formas inovadoras e criativas quando submetidos a outras atividades, como Yoga, Ballet, Jazz, Contemporâneo e outros.

A técnica de repetição do sapateado necessita do auxílio cotidiano do metrônomo. Um trabalho árduo, pois é similar ao estudo de um músico, visto que a rítmica está nos nossos pés, responsável em guiar o guitarrista e o cajoneiro no momento de sua execução. A repetição de um mesmo ritmo se faz necessária, uma vez que a palma que acompanha o baile tem de estar em

sincronia com o baile, a guitarra, o cajón e o cante. Se a palma responsável pelo tempo no baile se perde, o bailaor (a) se perderá nos compassos responsáveis pela sequência coreográfica.

Por isso, esse baile pode ser muito frustrante. São poucas as alunas que resistem ao trabalho cotidiano, quando ainda não são profissionais. O que mais se escuta, no cotidiano das aulas, são as reclamações das repetições das séries tanto de pés, mãos e braços sem fazer coisas novas. Isso porque a série só poderá ser trocada quando os pés estiverem limpos, ou seja, no compasso, com força e precisão. Essa é a palavra: precisão, algo que só encontra seu êxito na repetição.

O mesmo acontece com as mãos e posições dos braços. É necessário alongar os pulsos com exercícios de repetição junto à autonomia de se trabalhar separadamente ombros, antebraço, cotovelos, pulsos e mãos separadamente, para, posteriormente sincronizá-los no baile. Essa dissociação corporal, incorporada num segundo momento no baile, carrega traços da linha contemporânea trazida pela bailaora internacional Eva La Yerbabuena. O mesmo também ocorre com o tronco, cintura e quadril. Enquanto o tronco executa um trabalho de leveza e respiração com o objetivo de preencher e esvaziar espaços, o quadril, por sua vez, traz a idéia do peso, do fincar raízes no chão, dos pés grudarem no limite do subir e descer. Se fossemos pensar em alguma analogia, diria que a idéia que o quadril traz é a de que pisamos em um chiclete, dada a dificuldade de trazer a perna e pés para cima quando se tem uma força que nos puxa para baixo. O nosso quadril comporta um peso, como se fossemos muito pesadas e ao tentar levantar, o quadril não permite, faz uma força contrária.

Quando penso nas questões trazidas por Rodrigues (2005), tento focalizar no trabalho da pelve. Se pensarmos no direcionamento do cóccix para o solo, as cristas ilíacas se elevarão. A força de tração, na região do sacro, “materializa-se no imaginário pelo sentido físico da apropriação de um “rabo”. Esse é o ponto mais complicado e delicado para dizermos se alguém baila ou não com intensidade e força. E, para tanto, são necessários exercícios de resistência e repetição. Se mudarmos a série, a aluna nunca saberá efetivamente onde está a força, como vem e qual a intensidade necessária no trabalho do sapateado. O dorso dos pés devem ser um dos mais trabalhados, para que o joelho não se torne o grande responsável pela força corporal.

Os pés devem estar firmes, ao mesmo tempo em que as virilhas estão abertas e relaxadas para que o encaixe do quadril se estruture. O corpo não pode saltar e tampouco quicar. É força, precisão e intensidade no baile.

Prosseguindo com a pesquisa de Lobo, no conhecimento mecânico, é necessário o estudo e vivência do complexo mecânico que são caracterizados pelos ossos, articulações e músculos. Para tanto, é pertinente uma breve introdução sobre os ossos, articulações e músculos. Nos ossos, o movimento ocorre a partir da engrenagem entre vários sistemas que se relacionam entre si. Dentre eles, o sistema neuro-muscular. Os ossos movimentam-se como resposta a esta unidade, que, por sua vez, reage às emoções de um corpo onde todos os sentidos se mantêm em alerta. Os ossos constituem o maior ponto de atenção, pois são os responsáveis pela proteção e estrutura de apoio de nosso corpo, assim como pelos pontos de força e alavancas que geram o movimento.

Os pés recebem o peso, constroem raízes na edificação de todas as partes superiores. É importante o peso ficar em toda a planta dos pés, tendo como base o metatarso (entre o dedão e dedinhos) e o calcanhar. O peso deve distribuir-se por todo o centro dos pés. Os maléolos, final dos ossos da perna (tíbia e fíbula), em conjunto com os outros ossos são responsáveis pela articulação do tornozelo, importante posição para o alinhamento da perna. As articulações do tornozelo, metatarso e dedos devem ser exploradas com e sem o peso do corpo.

Seguindo pelas pernas tem-se os ossos, tíbia e fíbula, o osso da coxa – fêmur e a patela, a grande responsável pela articulação do joelho que liga o joelho e a coxa. Esta articulação é responsável pela flexão do joelho. Relaciona-se e interfere no alinhamento das articulações do tornozelo e coxo-femural e, conseqüentemente, no alinhamento do resto do corpo (ibid., p. 89).

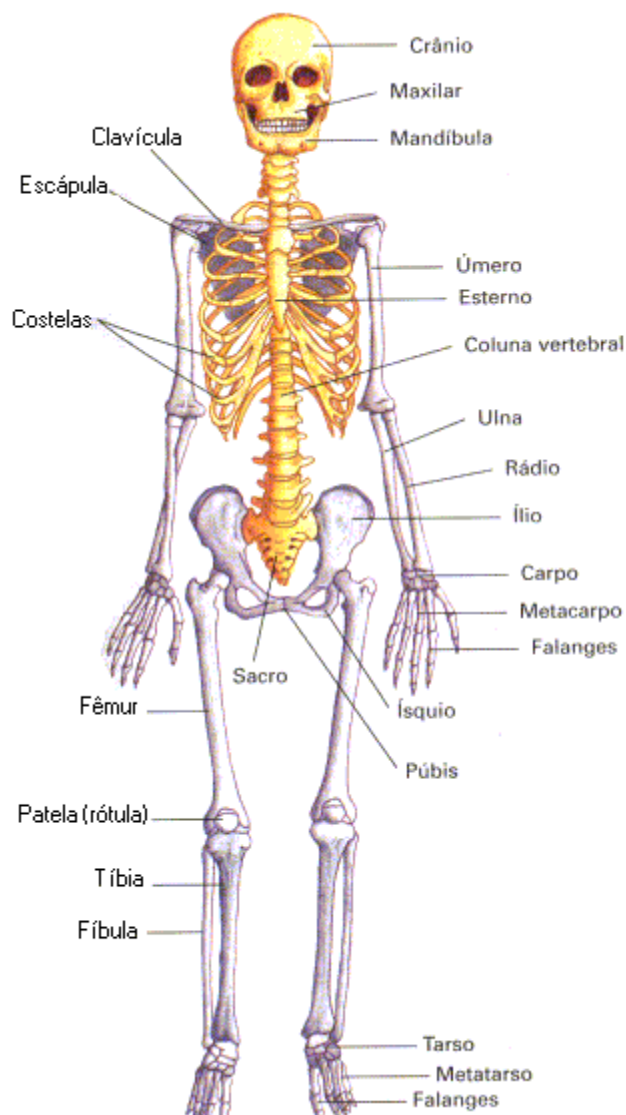
Partindo para a articulação coxo-femural, tem-se a articulação formada pelo encaixe da cabeça do fêmur na cavidade arredondada da bacia. A bacia ou pélvis é de vital importância na evolução à posição vertical alcançada pelos vertebrados, responsável por todo o peso da nossa coluna. A bacia é o centro do movimento corporal. É nela que se encaixam os membros inferiores na articulação coxo-femural e a coluna pelo sacro-cóccix. Composto pelos ossos ísquios, púbis e os íliados, o movimento de flexão e inclinação do tronco torna-se possível. Os ísquios, duas bolinhas sobre as quais sentamos, auxilia-nos na percepção do movimento da bacia (báscular).

É importante a conscientização do papel do cóccix (as últimas vértebras da coluna) que se projeta para a terra entre o posterior às nossas pernas, tendo como oposição a imagem do púbis para cima, direcionado ao centro da barriga. Essa posição possibilita uma boa colocação da bacia em equilíbrio em cima das pernas. É a coluna vertebral que recebe o peso da cabeça, cintura escapular e membros superiores, elo entre a bacia e o conjunto torácico, composto pelas costelas e cintura escapular onde se encaixam os braços.

O tronco é formado pela coluna e pelos ossos das costelas e o esterno (caixa torácica). O esterno recebe o encaixe das costelas, localizando-se na parte anterior, protegendo os órgãos vitais, coração e pulmão. O diafragma é um músculo que estabelece um limite, fecha a caixa torácica, separando o coração e o pulmão das vísceras abdominais, o que leva a um espaço possível no tórax ao respirar (ibid., pp. 91,92).

É importante a imagem do esterno e do púbis se protegendo, alinhados em direção ao centro do corpo, concentrando uma força maior na região abdômen. A cintura escapular é formada por dois pares de ossos, esquerdo e direito. As clavículas, localizadas na frente do corpo, articulam-se medialmente com o esterno e as escápulas (semelhante às asas de um pássaro), localizadas nas costas, por cima das costelas, articulando-se lateralmente com as clavículas. Nesta articulação, encaixam-se pela cabeça do úmero, os ossos dos braços, sendo a cintura escapular fundamental à movimentação dos membros com a clavícula. A escápula com a clavícula permite o movimento do braço.

Como podemos constatar, a engrenagem do movimento é complexa, indo além da interligação dos três sistemas, do processo neurológico, psíquico e emocional. O todo do corpo está sempre presente, mesmo nos atendo a um determinado recorte com o propósito de estudo. Nossa postura não é fixa e, por isso, utilizamos a metáfora do bambu que, dependendo das condições, pode sair do eixo (ibid., p. 103).



AVANCINI & FAVARETTO. Biologia – Uma abordagem evolutiva e ecológica. Vol. 2. São Paulo, Ed. Moderna, 1997

Na parte dois do projeto, levado a cabo por Lobo e Navas, em *Arte da Composição, teatro do movimento* (2008), encontra-se a sistematização de um processo em dança articulando criação e formação a partir da experiência de Lobo. Neste método, voltado à formação do intérprete, a estrutura é caracterizada por uma tríade de composição. Tudo foi desenvolvido a partir da necessidade de organizar processos criativos para, em seguida, dar oportunidade para que alunos e outros artistas pudessem também organizar seus próprios processos. “Ensino e escrevo para que cada um se aproprie dos conhecimentos necessários dentro de seu foco e objetivo” (2008, pp. 20,21). O ponto de partida desse trabalho corporal é marcado pelo triângulo da composição. Essa composição deve de alguma maneira nortear os processos criativos em composições coreográficas.

Para as autoras, a dança pode ser construída a partir da interligação de três eixos fundamentais, sendo eles: o imaginário criativo (IC) são idéias e conteúdos inscritos no corpo. O corpo cênico (CC) é o próprio corpo preparado para a cena, corpo este que irá representar suas idéias inscritas como suporte da cena. O Movimento Estruturado (ME) é caracterizado pelo movimento capaz de organizar a expressão dos conteúdos imaginados no corpo através do corpo cênico.

Com base nos estudos realizados em aula e em cena, a energia, a matéria e a ação foram identificadas e associadas a nível metodológico, respectivamente, ao IC, ao CC e ao ME. Algumas associações metodológicas dessa tríade composta pela relação de energia-IC, matéria-CC e a ação-ME foram feitas com o triângulo da composição. Isso possibilita uma abertura aos leitores e pesquisadores para fazerem outras relações com base em seus repertórios. Essa relação foi uma maneira metodológica encontrada para discutir a estrutura da criação a partir de um trabalho teórico e de uma pesquisa-prática pessoal.

As considerações acima levantadas possibilitaram associar e interligar as vertentes. A energia com o IC, por ser ela a responsável pela criação, a matéria ao CC por ser através do corpo concreto que a energia pode se manifestar e, finalmente, a ação ao ME, porque é, por meio dela, que o corpo pode ser impulsionado ou levado ao movimento. A ação e a energia enquadram-se praticamente no mesmo lugar, com a diferença de que a energia ainda não sofreu a lapidação necessária em direção a um movimento intencionado e comunicativo. “A síntese da dança seria a expressão do imaginário criativo no corpo cênico que, por meio do movimento estruturado, elabora a criação em forma de composição coreográfica” (ibid., p. 24).

Podem-se considerar o IC e o CC como os dois vértices mais inseridos no corpo, ao passo que o tempo e o espaço são mais evidentes no ME. Mas deve-se ter em mente que os três vértices estão estritamente inter-relacionados, mas, em alguns momentos, há evidências de um dos vértices sobre os outros dois. O ponto de partida para a arte da composição é ditado pelo triângulo do movimento que deve, de alguma maneira, nortear a construção dos processos criativos na composição coreográfica.

O IC é o território onde nossas lembranças estão cartografadas. Locus em que o corpo-carne torna-se linguagem. “O IC é a imaginação criativa do artista corporal”. (ibid: 31,32). É um trabalho de domínio do artista consciente do que deseja e dos motivos que o levam a expressar determinadas criações.

Para a continuidade da discussão, vale recorrer à obra de Rodrigues (2005, pp. 17-21), na qual foi construído um método de pesquisa corporal inovador e provocante cujo nome é o mesmo de seu livro *Bailarino-Pesquisador-Intérprete: um método de formação -Método BPI*. Para a autora – criadora e protagonista do processo, a construção deu-se a partir de duas fases inter-relacionadas. A primeira originou-se da crise vivenciada na época em relação ao seu conhecimento na dança, reinterpretando-o junto às suas descobertas pessoais e conhecimentos adquiridos ao longo de uma vasta e profunda jornada na descoberta do corpo em movimento. Tendo as manifestações culturais brasileiras como substrato de suas inquietações, observou um conseqüente entrelaçamento de um corpo dialógico entre o físico-anatômico/social-cultural e psíquico.

Foi com as mulheres candangas de Brasília, empregadas domésticas marginalizadas que realizavam rotas e trilhas cotidianas em busca de um trabalho, que a autora sustentou, junto aos trajetos do mundo do subemprego dessas “mulheres-tratores”, a experiência de fazer história com elas. Foi a partir de seus corpos, formados e deformados na rota diária, que se desenvolveu uma linguagem do corpo. Esse trabalho empírico, marcado pelo corpo em ação nas descobertas em campo, é também teórico na fundamentação.

Fazendo um paralelo, mas guardando as devidas proporções, uma vez que meu trabalho parte de uma cultura distante, uma das estratégias encontradas seria a de despertar o desejo das alunas em beberem diretamente da fonte, ou seja, a Espanha. Um trabalho, marcado por conversas, vídeos, espetáculos internacionais/nacionais e *workshops* internacionais com professores vindos de Madri, despertou de alguma maneira em algumas alunas o desejo de aprimorar essa arte. A ida de algumas para a Espanha marcava talvez o meu primeiro passo no lugar de professora no ensino-aprendizado do baile flamenco. A minha posição como causa do desejo das alunas. Ora, duas alunas interessadas em aprofundarem a arte do baile flamenco, tornava-se uma vitória.

Aqui podemos pensar em outra maneira de co-habitar com a fonte. Trazer o corpo flamenco para elas, fazê-las beber na fonte estando em outro país, em outra cultura. É uma questão que se apresenta, haja vista grandes bailaoras (as) nacionais, que nunca pisaram em terras madrileñas, capazes de apresentar um baile de nível internacional. Penso que, com o auxílio das categorias semióticas de observação, entender o corpo em suas minúcias, formas e plásticas possíveis facilita o trabalho de formação de um corpo distante da cultura local. Compreender onde há tensão, onde há relaxamento e onde se localiza a qualidade da intenção do movimento já

nos traz indícios de um corpo com elementos flamencos. O que dita, a meu ver, o baile em sua qualidade é a possibilidade de escutar o cante, a guitarra, a palma, sabendo do ritmo e compassos que perpassam a estrutura do baile. Sem ele, o corpo se perde num emaranhado sonoro.

Retornando mais uma vez a Rodrigues, seu método possui três eixos indissociáveis interligando o Inventário do corpo, o Co-habitar com a fonte e a Estruturação da Personagem. Não se trata aqui de trabalhar com o *Método BPI*, mas sim recortar, como já dito anteriormente, uma parte bem específica da pesquisa teórica da pesquisadora denominada de estrutura física – anatomia simbólica. O objetivo desse recorte é buscar conectá-lo às minhas inquietações vividas no método de ensino-aprendizado do baile flamenco, junto à percepção da diferença da qualidade do baile quando o “peso corporal” e o “enraizamento” passam a ser incorporados no corpo das alunas.

Uma vez que o flamenco é um baile nitidamente percussivo, experimentar, no processo de ensino-aprendizagem, a questão do peso corporal vem se provando enriquecedor. A seguir, selecionei algumas passagens em que a autora explicita o seu método, passagens que, por si sós, comprovam o quanto esse método pode ser trazido à aprendizagem do baile flamenco, tanto quanto à de muitos outros tipos de dança.

A partir de uma intensa relação com a terra o corpo se organiza para a dança. A capacidade de penetração dos pés em relação ao solo, num profundo contato, permite que toda a estrutura física se edifique a partir de sua base. A imagem que temos do alinhamento é de que a estrutura possui raízes. Através da posição paralela dos pés, segue-se o alinhamento de toda a estrutura óssea e a musculatura é trabalhada acompanhando o seu próprio desenho, em espiral. No alinhamento, pretendemos respeitar o espaço articular e a ampla mobilidade de cada uma das articulações. (...)

Na parte do corpo-mastro, além do intenso contato dos pés na relação com o solo, a região do sacro exerce a sua força em favor da gravidade através do cóccix. Como se prolongasse até os pés, localizado no meio deles, o cóccix possibilita uma terceira base.(...)

As articulações coxo-femorais apresentam-se desprovidas de tensão e a pelve, “apoiada pelos ísquios”, encontra o seu lugar no ponto intermediário da estrutura física. Através da imagem do cóccix a pelve participa do alinhamento do eixo-mastro. Os joelhos e os tornozelos – ao mesmo tempo em que favorecem a descida para a terra, com algum nível de flexão – apresentam-se sustentados (Rodrigues, 2005 pg. 43,44).

Os traços mais marcantes dessa metodologia encontram-se:

- **No Eixo mastro-votivo:** síntese da unidade do corpo ritualístico representados pelas danças brasileiras, presente no cotidiano e constantemente firmado nas celebrações.

- **Nos Joelhos:** a predominância de sua flexão, nas distintas linguagens do movimento, possibilita aos pés desempenharem uma gama de movimentos altamente articulados, ao mesmo tempo em que a sustentação e a ampliação do espaço dos joelhos estão relacionadas à qualidade do trabalho dos apoios dos pés. Os joelhos ainda influenciam significativamente o posicionamento da bacia no alinhamento de toda a estrutura física (ibid., p. 48).

- **Na Pelve:** A pelve apresenta-se na estrutura física exercendo oposições. Através do direcionamento do cóccix para o solo consequentemente as cristas ilíacas se elevam. A força de tração, na região do sacro, materializa-se no imaginário pelo sentido físico da apropriação de um “rabo”. Portanto, a relação cóccix-rabo com o solo é uma constante na linguagem de movimento da bacia. A intenção desta força de tração apresenta variante e, quanto maior for esta intenção, mais evidencia a verticalidade do tronco (ibid., p. 49).

Ter como referência teórica e prática as autoras acima discutidas colocou-me em xeque-mate no trabalho em sala de aula. Como desenvolver um trabalho desse teor em escolas informais cuja intenção das alunas é a de dançar por dançar? Busco cotidianamente um trabalho corporal um pouco além da pura técnica repetitiva. Mas o que desta técnica foi despertado nas alunas? Não se trata de grupo profissional, mas de tentarmos, mesmo que de maneira tímida, algo além da moldura corporal. De início, não acreditei que este tipo de trabalho pudesse despertar uma pulsão de saber nas alunas.

Quando comecei principalmente o trabalho de sensibilização proposto por Lobo, muitas alunas desistiram das aulas, mas as que estão aderindo ao processo desenvolveram um estilo muito particular, trazido de algum lugar não exercido por mim em aula. É um cotidiano duro, uma vez que a fonte não está a nosso dispor, mas o desejo sim, um começo. Observo que há impaciência nas alunas, pois o trabalho passa por várias fases, a de aprender, desaprender, desapropriar, re-apropriar, criar, esquecer, copiar e desmontar. Há uma intolerância principalmente quando proponho aulas mais de respiração e dinâmica corporal entre as alunas, improvisação. A vergonha, o mal-estar, o estranhamento com os músicos foram empecilhos iniciais, mas logo tendem a se dissolver.

Voltando às etapas do vértice do IC, Lobo delimita três fases: a sensibilização, a improvisação e a conclusão. Visto de uma forma mais global, esse processo criativo, tendo sempre em mente as três fases, pode ser resumido em algumas etapas menores. Estas etapas servem para organizar o trabalho de um professor em seu processo de pesquisa.

No estímulo à criação, propostas artísticas podem instigar a percepção, as emoções, lembranças e outros. No estímulo básico do movimento, têm-se respostas corporais através de estímulos sensoriais, a motores e outros. No trabalho de improvisação, temas variados são lançados a fim de motivar a investigação e pesquisa do movimento. Na seleção de imagens corporais e em movimento, exercita-se a capacidade de selecionar através da percepção e da repetição. Na configuração e na forma, temos o registro corporal do material de movimento selecionado e trabalhado. Na construção de frases ou cenas, “exercita-se a escrita de movimentos de pequenas frases ou cenas, começando a elaborar estruturas” (Lobo e Navas, p.34).

O CC seria o corpo pronto na cena. A partir da série de repetições do que é criado, o corpo na ação em cena deve ter sido apropriado pelo intérprete, para que ele alcance o pleno domínio da criação, comunicação e reinvenção com intenção ao movimento concebido. Na representação do que é criado, deve-se apostar num corpo não mais como puro pedaço de carne, mas sim um corpo dialógico, capaz de dizer a partir das sensações e idéias manifestadas no trabalho da repetição. Um corpo vazio, visto na pura forma de um movimento repetitivo, foge do trabalho criativo.

A questão, que se faz presente, é como sair de um corpo repetitivo de formas e linhas em direção a um corpo imbuído de história e lembranças. Lobo mostra um caminho possível a partir da preparação CC com base na relação de três didáticas. A partir de um trabalho inicial de sensibilização aguça-se o trabalho dos sentidos em direção ao contato com o próprio corpo.

Na segunda didática, fundada no movimento consciente subsidiada a partir do trabalho de Klauss Vianna e em suas vivências na consciência e técnicas corporais, a autora (ibid., p. 35) aponta para o “corpo como centro dos estudos em uma área do conhecimento que envolve os mecanismos do corpo em movimento”. O trabalho foca o estudo prático-teórico do esqueleto humano, mostrando os seus principais ossos e relações na função do movimento. No sistema articular, vemos as “possibilidades de articulações das partes do corpo, de sistemas de alavancas e apoios”. No sistema muscular, focam-se “as principais cadeias musculares, tensão, relaxamento e tônus adequado à execução de cada movimento”. Envolve especificamente “o trabalho com a consciência de intenção muscular na interpretação de movimentos, personagens e relações”. Por fim, desta parte do CC, temos o estudo das habilidades motoras, capacidade e destreza corporal. É a parte de domínio do conhecimento técnico do artista na execução do movimento.

...em dança as habilidades podem se dar por meio de técnicas codificadas e seus respectivos treinamentos ou através de sistemas abertos de consciência do corpo em movimento e propostas mais criativas de técnicas

corporais. O Teatro do Movimento, fundamentado no Movimento Consciente traz a opção do trabalho com os sistemas abertos. Estou convicta de que essa didática auxilia o processo criativo e expressivo do intérprete. (ibid: 35)

Na terceira e última fase, falamos do conhecimento expressivo do intérprete. Começamos pela intenção. A intenção é um passo à frente. É um trabalho de finalização após a passagem por todo um processo minucioso de pesquisa corporal, desde seu conhecimento técnico até o toque nas profundezas dos sentimentos mais adormecidos de um artista. A intenção diz da qualidade de um dado trabalho artístico, pois ela é a responsável direta pela atitude interna do intérprete capaz ou não de revelar através do corpo um propósito. É necessário perceber a intenção interior de um gesto, a sua qualidade a fim de alcançar um tônus corporal que possibilita ao bailarino a criação de sua intenção corporal.

A expressividade das partes do corpo e do todo entra em cena no trabalho do conhecimento expressivo. Lobo e Navas (ibid., pp. 36,37) afirmam que, com o alcance da percepção do todo corporal, pode-se dividi-lo em partes com o objetivo de realizar uma detalhada investigação expressiva. Começa-se pela máscara facial que estuda as relações de harmonia e dicotomia com o corpo. Depois, verifica-se a relação da máscara com o corpo, pois, dependendo da intenção do trabalho, eles podem ou não estar em harmonia. No momento de introjetar as emoções, cada sentimento manifestado no corpo pode se apresentar de diferentes maneiras. A intenção é tida na qualidade do trabalho corporal do artista, ele precisa impregnar-se de um corpo plástico e de uma emoção que denuncia, caso contrário, não identificamos esta ou aquela emoção revelada no movimento específico de cada um.

Práticas de aquecimento e preparação como esvaziamento;

Estímulos à memória para trazer à tona as emoções;

Vivenciando a emoção, observando, sentindo e analisando suas qualidades;

Corporificando a emoção e repetindo-a com intenção. (ibid., p. 39)

3. Paralelos com o flamenco à luz da psicanálise

Comecei nas aulas a fazer com que as alunas, antes de qualquer coisa, procurassem o significado de cada ritmo que bailavam, o significado das letras, que tipo de baile estava sendo proposto, como o corpo reagia à idéia imaginarizada por cada uma, depois de compreender o baile e como a voz da *cantaora* no baile marcava o corpo em movimento.

As alunas, que fizeram parte da pesquisa, tiveram um resultado inicial no corpo, marcado de forma geral por certas estereotípias, outras vezes sem nada, bailes lineares e plásticos, sem emoção. Fomos observando que, após alguns meses, o corpo começou a responder de outra maneira, mais verdadeiro, talvez. As alunas começavam a sentir o baile de uma nova maneira, integrada com a guitarra e a voz. As que não fizeram parte da pesquisa acabaram apresentando um baile pelo baile, sem cortes, emoções e provocações. Essa estratégia também levou em conta a categoria semiótica do ritmo. Com base nesta categoria, a pesquisa do material levou as alunas a trabalharem e a criarem formas rítmicas diversas.

Neste ponto, cabe a discussão de uma questão bastante singular que se faz presente em alguns momentos da vida do artista do corpo ou mesmo de uma pessoa na jornada de uma vida ordinária. Quando o real do corpo, enquanto pedaço de carne, sem o simbólico que o nomeia e nem o imaginário que o borda, interrompe o caminhar da vida ordinária do sujeito, algo ocorre.

O corpo real é ao mesmo tempo corpo das sensações, corpo dos desejos e corpo de gozo. O corpo das sensações internas e externas é nosso corpo sensorial; aquele do outro para lhe dar prazer e dele receber; e, finalmente, o corpo do gozo é nosso corpo quando sentimos despender sua energia, resistir aos mais extremos sofrimentos, desgastar-se e degradar-se inexoravelmente. Sensação, desejo e gozo são intensidades crescentes de um corpo que qualificamos de real; real não porque é sólido e palpável, mas porque a vida que existe nele, essa efusão permanente, constitui para nós um impenetrável mistério. (Nasio, 2009, p. 76)

É como se o corte, aí marcado pela doença ou qualquer outro acontecimento brusco, modificasse algo na posição do sujeito. O leitor deve estar se perguntando o que esse corte tem a ver com a metodologia que está aqui em discussão. É que, na verdade, alcançamos um ponto bastante crucial no universo da dança, a intenção. Desde minha experiência com atendimentos em clínicas psicológicas até as experiências em dança de sala de aula, realizadas especialmente no laboratório do corpo, montado para esta pesquisa, sempre prestei atenção ao despertar da intenção, algo que pode acontecer sem necessariamente passar por todas as etapas citadas na metodologia de Lobo.

Por exemplo, alunas, que apresentavam uma técnica e domínio de baile sofisticadíssimo, eram incapazes de comunicar algo através do corpo plástico, embora muitos trabalhos tenham sido desenvolvidos para que algumas alunas pudessem expressar com o corpo a intenção daquele baile específico. Depois de inúmeras tentativas frustradas nesse trabalho da “corporificação das emoções”, como nomeiam Lobo e Navas, eis que um evento bastante trágico na vida de uma

aluna acabou trazendo-a ao baile, agora ditado pela relação direta entre corpo e emoção. O corte, denunciado por um dado evento, revelou em seu baile um transitar com muita intimidade entre a dor e a exultação, o vazio e o transbordamento, entre o trágico e a superação tão marcados nas letras dos bailes flamencos. Também, na clínica, a irrupção do real pode trazer uma mudança radical na posição do sujeito que não fora conquistada em anos de análise.

O corpo é o lugar, portanto, de lembrança e esquecimento, em metáforas corporais manifestadas por sua movimentação, em possíveis ressignificações sem fim.

O fato de o corpo esquecer e lembrar, de ser lembrado e esquecido, traria à dança características de seus artistas, resultantes de sua experiência individual, cultural e profissional.

Intérpretes, coreógrafos, ou ainda os mais recentemente denominados intérpretes-coreógrafos, bailarinos solistas que interpretam com quase exclusividade obras próprias, dançariam traços ligados à sua genética e cultura, desenvolvidos em determinadas topologias geográficas, culturais e profissionais.

Artistas da dança problematizam as sintaxes pelas quais conjugaram a “arte de esquecer” no lócus da dança – espaço onde lançam seu corpo-território frente a nossos olhos.

Com isso reificam o espaço da dança, em sua poderosa e basal função de mídia presencial, pelo desvelamento de suas hipóteses surpreendentes, encarnadas em corpos, à queima roupa reveladoras daquilo que somos sem intermediações notadamente verbais. Artistas frente a públicos e públicos frente a artistas: corpos contra corpos em presença de si (Navas, 2008)

Dando continuidade à construção corporal de personagens, evidencia-se a criação pelo corpo em trabalhos com estímulos externos e internos. No estímulo externo, trabalha-se com uma pesquisa de campo, qualquer referência de fora como, por exemplo, textos, imagens, observação e outros. Já nos estímulos internos, usam-se sensações corporais.

Na sua experiência, Lobo foi motivada a encontrar uma movimentação brasileira, mais coerente com o país, ao invés de trilhar outras formas de cultura. O primeiro passo deu-se na direção de pesquisas de campo para observar e estudar a movimentação do povo brasileiro e, em especial, a do homem nordestino, marca de sua origem. Na expansão de sua pesquisa, constatou-se a forte diversidade cultural do país. Como encontrar, então, uma dança mais brasileira em um país de regiões impregnadas de culturas? Por conta dessa descoberta, o foco inicial da sua pesquisa em dança brasileira caiu por terra. Lobo passou a investigar as “identidades a partir de cada intérprete-criador na suposição de que, através deles, viria à tona, a brasilidade, assim como possíveis culturas escritas na memória corporal” (ibid., p. 59).

Evidentemente, o trabalho focado em outra cultura, no meu caso, no baile flamenco, torna a linguagem corporal um pouco mais distante da transação entre corpo e emoção. Justamente por ver que a cultura não dava conta de atravessar o corpo, que pensei em um trabalho mais focado nas descendências das alunas. A história de vida revela-nos traços, marcas, atitudes muitas vezes desconhecidas por nosso corpo. Esse foi um atalho possível para chegarmos aos códigos mais internos, deixando a cultura tocar o corpo e, daí, uma manifestação artística se fazer presente.

Como todo atalho tem seus obstáculos, algumas alunas resistiram bravamente ao trabalho de resgate da memória corporal. Esse tipo de negociação é mais complicado, pois o racional do corpo corta rapidamente possibilidades de diálogo ao universo das emoções. Trabalhar com o que há de mais obscuro é sempre um percurso muito delicado. O responsável por esta travessia deve ter paciência e deixar que o corpo temeroso tenha seu tempo de acesso. Ultrapassar essa etapa pode despertar na aluna certas resistências ruins ao trabalho em aula. Isso me leva a pensar nos vários caminhos de acesso ao corpo do outro. Podemos pensar num corpo que, com o contar de sua história, é capaz de simbolizar o que o imaginário cobriu com tantas outras histórias. Quando o simbólico é acionado, o corpo é capaz de se dizer em cena. As alunas aprofundam suas histórias até alternativas para se chegar ainda mais da cultura espanhola.

É no organismo vivo, impregnado de memórias, que reconheço e identifico o ser cultural. É a percepção do ambiente, acolhida pelo corpo que encarna e devolve ao mundo de forma única o que se quer comunicar, sendo cada corpo único em suas características e qualidades, apesar das afinidades culturais. Aposto que, no silêncio do meu desejo e na causa do desejo das alunas, de alguma maneira, o corpo pode mostrar-se mais coerente ao que tentamos alcançar o tempo todo no ato de dançar. Atravessar o ordinário do cotidiano rumo a outro campo, aquele que somente os grandes artistas conhecem.

As estratégias de trabalho até aqui apresentadas nos dão subsídios para conectar o corpo com o fluxo interno, preparando-o para a abertura de estímulos. Esses estímulos são mostrados por Lobo (ibid., p. 67) com base no lugar, espaço, pessoas, emoções, objetos de sua origem e, por fim, a memória de origem a partir dos cinco sentidos. Após cada um desses laboratórios, devem ser requisitados aos intérpretes a escrita ou o desenho das impressões num caderno de registro, a repetição de frases de movimentos ou imagens corporais mais significativas e, por fim, o diálogo e a análise de cada experiência em conjunto com colegas e orientador/diretor.

No meu caso, como a proposta é pensar a intersecção com a psicanálise aplicada e o ensino da dança como metodologia de trabalho em construção, alguns textos, que discutem o

sentido do movimento na dança, levaram-me a refletir sobre o caminho a ser buscado. Nunes (2003, p. 32), por exemplo, afirma que

Educar-se é sair do corpo da mãe e ganhar o mundo contando com suas próprias forças, expondo-se ao outro, às vezes de forma agudamente dolorosa, já que, para sentir o corpo, acordá-lo, é preciso desestruturar-se, descolar-se dos papéis desempenhados e de todas aquelas palavras que não são propriamente nossas, mas da autoridade dos outros em nós. Reeducar-se, então, significa calar em nós os discursos sobre o corpo que nos estreitam e nos controlam e simplesmente escutarmos a nós mesmos. Nessa escuta dos processos internos, do ritmo de expansão e recolhimento que existe em cada célula começa a dança. A dança se inicia, portanto, com a liberação dos códigos internalizados, com formas de fazer que nos forneceram desde que nascemos e que reproduzimos desde então.

É preciso tempo, paciência e perseverança para aceitar o que a nossa musculatura conta sobre a nossa história de vida, nossas alegrias, tristezas, frustrações e fantasias. De alguma maneira, a dança pode nos liberar da imagem que construímos de nós mesmos e da postura com a qual aprendemos a enfrentar o mundo. Por mais que a técnica seja regida por um trabalho muscular disciplinar e árduo, a proposta da dança é também possibilitar o relaxamento das tensões desnecessárias, colocando-as em movimento. “Resgatar a memória de emoções retidas nas fibras musculares, nas articulações, na estrutura óssea, nas células, enfim, na carne” (ibid., p. 43). Assumir o lugar de professor é realizar a difícil tarefa de deixar o outro aprender, despertando-lhe o sentido da ação germinadora. É permitir que, com seus próprios recursos e empenho, metamorfoseie muralhas em portas, e o sentido generoso da educação se revela (ibid., p. 45). Também para Mansur (2003, p. 209),

dançar é criar realidade onde existe tendência, é circular pelas $n+1$ possibilidades de combinar movimentos e mais movimentos, formas e mais formas, modificando-os refinando-os, entendendo-os com todos os aspectos psíquicos de possibilidade de intervenção e de elaboração. Racional, da sua forma, da sua intenção, da sua proposta. Emocional, de seus riscos, de sua intensidade, de sua pulsação.

Assim, pensar na dança significa pensar no movimento, mas também em educar o movimento. Pois “educar, do latim *edurece*, significa, principalmente, conduzir para fora. Produzir a partir do que possui em si, dentro de si. Educar significa extrair de si algo que se mostre significante, algo que ecoe em si mesmo e produza sentido”, pois “somos projetos

fadados à insatisfação, o que significa reconhecer esse dom. O dom de poder mudar, de poder experimentar” (ibid., pp. 212-213).

Nessa medida, as modulações transferenciais não se nutrem somente da relação fechada que se constrói entre professor-aluno e grupos, mas também junto à percepção do corpo do outro nas suas mais variadas possibilidades de execução, modificação e criação. Ainda que a transferência tenha nascido no seio da psicanálise cujo objetivo era curar as enfermas, como já foi visto no capítulo anterior, a transferência encontra-se em muitas outras áreas, construindo-se, desconstruindo-se e reconfigurando-se na trama cotidiana das relações.

No caso do ensino da dança, esta envolve a construção e reconstrução da imagem corporal, como foi discutido no capítulo IV, no espelho do olhar do outro. Dependendo do tipo de transferência que se faz dentro de uma aula, aluno e professor podem ser despertados pelo desejo de continuar ou desistir do processo no qual estão envolvidos. No percurso de descoberta das possibilidades e limitações do corpo na dança, o aluno pode se arriscar a conhecer mais sobre si ou simplesmente desistir de encontrar algo de si pelo corpo.

No laboratório de observação do corpo, durante as aulas de dança, que desenvolvemos para este projeto, os conceitos de imagem corporal e de transferência foram as ferramentas teóricas básicas para entendermos a posição do professor, e em que medida esse lugar pode beneficiar ou prejudicar o trabalho do aluno.

Quando trabalhei sobre o extenso material filmado que gravei ao longo da pesquisa, foi a interpretação da transferência e contratransferência, nos modos como interferem na construção da imagem corporal das alunas e na eficácia do trabalho desenvolvido em aula, que guiou minhas observações. Estas tiveram por objetivo levar à reflexão sobre o porquê de algumas situações se fazerem de forma a beneficiar a relação professor-aluno e grupo, e outras se desfazerem nesse processo.

Como resultado dessas observações pude constatar que a dança, de alguma maneira, convoca à lembrança, à vibração da vontade, um momento de história de si, para si, sob o olhar do outro. O corpo lentamente apropria-se de sentimentos difusos, distantes e vazios de registros, cuja experiência do presente, ao se instalar, não diz do passado e não projeta o futuro.

É no ato de experimentar-se quase como um corpo autônomo que a inscrição do sujeito pode emergir em outro lugar susceptível de re-significação. A cada estímulo corporal, a

concentração, a expressividade dos gestos e o trabalho ritmicamente grupal, no *timing* da linguagem corporal de cada um, presentificam-se num instante sempre faltante. E é justamente dessa lacuna, intervalo, buraco a ser completado num dado movimento que pode nascer algo da ordem do *desejo*. De modo geral, abre-se um caminho possível para que a expressividade do corpo pulsante ocupe diferentes espaços, refazendo registros históricos e culturais antes apagados da lembrança.

Na dança, especificamente na dança flamenca, busquei encontrar **no** e **com** o grupo um tempo-espço cujas diferenças vêm à tona e convivem numa cumplicidade mútua. Alongar-se com ênfase na articulação, gesto e respiração: as tensões somatizadas por um corpo cristalizado pelo discurso cultural, os gestos mecanizados, automatizados, a postura padronizada, os bloqueios subjetivos são postos em agitação. Pouco a pouco, os gestos deixam-se soltar, amplificando formas e ganhando especificidades desconhecidas pelo corpo-próprio-sujeito.

Quando se dá entrada aos exercícios de maleabilização e sensibilização, os sinais de um corpo marcado vão ganhando uma nova rotatividade, quase um giro atmosférico em que registros traçados atraem vibrações que se quer ver-ouvir-pulsar. Busca-se, na sutileza de movimentos, um tímido traço contornável de um corpo ressoante de configurações ainda não experienciadas pelo sujeito. Projetar o olhar num ponto incandescente a fim de encontrar um lugar passível de nomeação.

Podemos definir o lugar do professor como herdeiro da relação dos pais com os seus filhos. Este lugar passa a possuir um sentido específico atribuído a partir do desejo do aluno. Então, a relação transferencial revela-se como força motriz no processo de ensino-aprendizado do aluno na aula de dança.

O professor é responsável por sua transmissão e seus efeitos no aluno. Em aulas de dança, essa questão não se camufla, mas se intensifica no movimento pulsional diluído no aparato técnico da arte da dança. O corpo vai adquirindo determinada plasticidade na medida em que o aluno é capaz de administrar a invasão de um duplo afeto, ou seja, o desejo de saber mais para dominar a técnica que a princípio o domina e a angústia de saber que ainda não sabe tudo, pois o processo é lento e contínuo.

O professor está ali, na frente dos alunos, como representante da imagem modelo. Quando consciente das variações de posição em que pode se colocar a partir dos quatro discursos

lacanianos, é capaz de observar quando os afetos escapam da responsabilidade do aluno e são logo transferidos, de maneira positiva ou negativa, para a figura daquele que ensina.

Como trabalhar com o corpo em movimento quando a dinâmica dos afetos escapa da autoridade do aluno? Como possibilitar a dinâmica do trabalho corporal quando há recusa no decorrer do processo? Essas questões têm me levado a constatar a importância da transferência tecida em sala de aula, visto que, sem essa reflexão voltada ao papel do professor em seu trabalho com o corpo, não se vence a resistência às inúmeras possibilidades de se construir, recriar e experimentar novas formas no baile.

Evidentemente, a escolha da dança flamenca, conforme já foi explicitado na introdução, não se deu apenas pela intimidade da pesquisadora com a arte em questão. É uma dança grupal, em que a presença dos músicos e *cantaors* colocam-se em uma posição em torno daquele(a) que baila, cercado por olhares e ritmos aos quais seu desempenho se ata. Isso leva à constituição de um tipo de socialização que se integra de modo natural ao psíquico, compondo uma relação íntima entre o social e o individual.

De maneira geral, quando trabalhamos com a categoria semiótica de observação da microcinesia do gesto cujo contexto sinaliza a identidade da dança flamenca, um resultado menos conflitante é obtido. Nesta categoria, foram estudadas as unidades de gesto e movimento enquanto significados isolados. Essa é a demanda inicial em geral de qualquer trabalho de aprendizado. Porém, quando entramos paralelamente em grupos mais adiantados com a categoria da cinesia social, o desenho torna-se outro. Estuda-se, na própria observação, o comportamento em relação ao grupo, como o contexto específico da dança flamenca vai dando contorno ao seu significado.

Em sua composição, os músicos entram como parte integrante, embora não cotidianamente, mas sempre presente no trabalho, mesmo que de modo virtual. Sabe-se mentalmente o lugar por eles ocupado na configuração do todo. Esta condição foi estudada por meio da categoria semiótica de observação do mesoespaço que denota o ambiente próximo daquele que baila na marcação do seu movimento espacial.

É sempre complicado pensar as relações grupais e suas conseqüências individuais. A dança traz essas categorias de maneira clara e tangível. Desde o ritmo, o movimento até o gesto de composição do que pode ser caracterizado por baile flamenco, o espaço como marcação temporal é condição para o grupo criar, compor e mostrar.

Estas relações, tidas pela esfera do corpo na sua marcação temporal no espaço e tempo, fazem ressonância de alguma maneira na vida psíquica do sujeito que guarda uma história atemporal. Isso fica evidente, quando pensamos nas contribuições trazidas por Freud e Rivière na relação grupal, tal como apresentadas no capítulo V.

Considerações Finais

No decorrer da pesquisa, o momento da conclusão parecia ser o mais esperado. Finalizar algo é ter em mente duas sensações, a do alívio, mas também a da despedida. No percurso do meu trabalho e de tantos outros parceiros, sempre escutei sobre os percalços e dificuldades de se fazer uma pesquisa, mas, neste momento, o mais difícil está sendo o tempo de finalizar. Não só porque devo fazer um apanhado sintetizado e claro, mas também porque essa pesquisa deixará de ser tocada uma vez terminada. Para concluir, costumo contextualizar com uma espécie de retrospectiva da pesquisadora para o leitor.

Quando dei início a essa pesquisa tinha claro que a teoria psicanalítica seria a subsidiária das análises que pretendia realizar. A psicologia foi a minha escola, mas a psicanálise o meu desejo. Por conta disso, para a realização das análises era necessário um campo de estudo, um lugar de observação, aqui caracterizado como laboratório corporal. Como juntar dança e psicanálise sem que uma atravessasse a área da outra sem o cuidado necessário? Criar um laboratório era uma saída possível.

A dança, desde cedo, fez parte da minha história e do meu corpo. Embora o balé não tenha me escolhido, insisti nele e dele fui para o flamenco. Na introdução da pesquisa, relato uma história, a princípio tola, mas que teve alguma ressonância interna. Disso não há o que se dizer.

Entendo o flamenco como um estilo de vida e não somente como uma estilística corporal. Uma forma de bailar. Não só uma forma de mostrar, mas sim uma forma de viver dele, com ele, nas suas possibilidades e nas impossibilidades da arte neste país. É como se ele tomasse conta do ser, de fato. É como se aquele doloroso grito descrito na história de seu nascimento capturasse nossos corpos.

A psicanálise teria que ser trabalhada pelo viés do corpo. O que ligaria o corpo psicanalítico ao baile flamenco? Depois de algumas aulas frente ao espelho como mestre e espectadora, descobri que o corpo refletido no espelho do olhar do outro denunciava a silhueta, a imagem, a forma, daí a imagem corporal. Imagens distorcidas, narcísicas, fugidias, exaltadas, como esses contornos eram adjetivados pelo olhar do outro. No início do laboratório, fui me dando conta de que a imagem não era somente o trabalho das alunas com as inúmeras formas

imaginarizadas pela projeção no espelho, mas o que a imagem da professora que, à sua frente lhes ensinava, causava em seus corpos.

Uma segunda descoberta. Como falar do ensino, por mais que a professora tentasse esquivar-se dessa função do mestre, sem falar de algo que perpassa qualquer relação humana, a transferência. Desde a mímica, a cópia, a demanda, a desistência, algo passava do aluno-professora e vice-versa. É como se fosse um discurso intrínseco, dominando por alguns momentos o meio. Mas como falar de transferência em sala de aula, sem falar das relações grupais que se fazem presentes em ações corporais e discursivas em sala. O grupo tem uma função de autorizar certas ações que, no particular, não se insinuam. Ele nomeia aquilo que julga como certo na horda. Inclui e exclui alunas e posições tidas como incorretas. Constrói algo novo. Destrói heranças que não o caracterizam. Refaz as regras.

Então, como não trabalhar com a teoria psicanalítica a partir do aparecimento da imagem corporal, transferência e relação grupal dentro da sala de aula? Mas no decorrer do processo, percebi também que a imagem pode sofrer modulações de acordo com a posição que o representante autorizado pelos seus alunos apresentava. Se estamos aqui falando de um mestre que diz sobre seu desejo para que o desejo do aluno seja tocado de alguma maneira, estamos então no âmbito educacional. Mas não na educação tradicional vinda da psicologia e pedagogia.

Aqui se trata de entendermos a educação com base nos estudos psicanalíticos. Por que isso? Porque quando pensamos na psicanálise temos que ter em mente, de saída, algo da ordem da falha, da imperfeição e de um buraco cujo vazio é inerente. Gosto de pensar assim, pois pensar o contrário disso é pensar numa certa utopia do ideal de perfeição. É moldar de qualquer maneira uma história que torne a vida menos trágica e dramática.

No lugar de professora, trabalho com a idéia de fazer a partir do desejo do outro. Caminho árduo e repleto de frustrações. Mas se não entendermos que o desejo do aluno deve imperar na sua produção pessoal, o ensino, a meu ver, não se faz. Até aqui, o auxílio da psicanálise veio no sentido de orientar um trabalho mais reflexivo da posição de uma professora voltada à tolerância da angústia e buraco sem preenchimento. A imagem corporal é tão mais intrigante quando vista sob o viés colocado por Lacan pelo Estádio do Espelho e a transferência tal como nascida, revisada e teorizada pelo trabalho de Freud com as histéricas que revelavam seu amor brotado na transferência sobre sua poltrona.

Mas como falar das formas de um corpo flamenco em suas minúcias desde a sua estruturação inicial até o corpo pronto para o baile somente com a história de seu nascimento,

corpo e ilustrações? Onde poderia buscar recursos para fazer da análise do corpo algo para além da pura forma? A teoria da semiótica.

Nela encontrei fontes de análise e entendimento da estruturação e dos elementos que compõem o corpo flamenco. Desde a mímica, ritmo, composição espacial/ temporal, relação particular e grupal. A partir da semiótica, compreendemos o corpo em suas partes elementares e explicativas, que embora sejam elementares, não se tornam explícitos até estudá-los.

Até aqui temos o flamenco, a semiótica e a psicanálise dialogando um com o outro a todo instante. Sem o flamenco, não temos a história do corpo em movimento, sem a psicanálise, os desafios e percalços ficariam encobertos numa névoa de saberes e, sem a semiótica, o estudo dos elementos flamenco ficariam precários. Depois de feito isso, senti que faltava algo para tentar preencher os espaços vazios, o que seria? A dança. Mas a dança como descoberta, caminhos e estratégias. A dança como um processo individual quando colocado em cena. A dança como método quando trabalhado em grupo sob a direção de um professor. A dança como um grande universo do familiar-estrangeiro para os que não têm medo de desbravar territórios.

Glossário flamenco

Arremate: Fechamento de um baile, de um sapateado ou de uma movimentação de corpo.

Arremate con cierre - Encerramento de uma composição. Pode ser executado como *cierre* final. Arremate contínuo - quando há somente a mudança de seqüência na estrutura do baile.

Desplante: Série de golpes fortes dos pés executados com precisão e definição. O desplante acaba com a serenidade de um *punteado* ou com o virtuosismo de um *zapateo* ou *escovilla*. Pode ser considerado um arremate final.

Escovilla: Série de sapateados executados num determinado momento do baile onde todo o interesse está voltado para o som rítmico produzido pelos pés. A escovilla começa com composições mais fáceis e continua com outros mais complicados, ao mesmo tempo em que aumenta progressivamente a velocidade.

Llamada: *Zapateo* que sinaliza troca. Faz-se uma *llamada* antes de uma nova frase musical, para a entrada do cante, para o início de uma *escovilla*, para a saída de um bailarino de cena, enfim, para mudanças na estrutura do baile.

Marcaje: Movimentos de marcação dos passos executados pelo bailarino durante a letra da música.

Palo Seco: Quando a escovilla ou o zapateo é feito sem acompanhamento de cajón ou palmas. O palo seco reproduz o som dos pés sem nenhuma interferência de instrumentos musicais.

Paseo: Movimentos de caminhadas feitas geralmente durante a letra da música.

Punteado: Consiste num movimento suave de zapateos, executado com passos sutis e muita técnica. Às vezes se reduzem a passos simples de avanço e retrocesso dos pés, que se enlaçam, se separam e se cruzam, promovendo verdadeiros arabescos.

Recorte da letra: Parte intermediária entre as letras.

Redoble: Passo redobrado ou zapateo breve.

Salida: Palavra usada para iniciar um baile, uma entrada *al escenario* (adentrar no palco).

Taconeo: Série de golpes ritmados feitos com o salto (tacón).

Zapateo: Sapateado. O bailaor deve fazer música com os pés.

Cierre: troca de ritmo seguido de "desplante", no qual contém uma "llamada" (depois de feita esta, quando acaba em "desplante" então se chama "cierre").

Compás: a maior parte da maioria dos bailes (sobretudo os clássicos) está formada por rasgueos de guitarra sobre os acordes próprios do palo em questão. Esta interpretação se chama compás o “fazer compás”.

Desplante: movimento no qual o bailaor realiza uma parada brusca, que geralmente vem acompanhada de um movimiento também exagerado dos braços, um tacón forte ao final. Em definitivo qualquer movimento geralmente violento que indique que uma seção terminou ali. É muito habitual que neste momento a música pare por completo em concordância com o baile.

Escobilla: Encontramos principalmente em Alegrías, Soleá e Soleá por bulerías. Consiste em uma seção de ritmo e harmonia que contrasta claramente com a seção prévia e posterior. Pode fazer-se de forma contínua.

Falseta: Na falseta, a música e o baile adaptam-se para integrar numa proposta conjunta. É justamente o contrário do "compás". Bailes como a Seguiriya e a Caña por exemplo, têm uma falseta típica que se baila sempre de uma maneira muito parecida.

Ida: esta seção como seu nome indica é para terminar o baile. Nela é muito habitual encontrar um "estribillo" que se repete continuamente até que o bailar desaparece do palco ou realiza uma "llamada" para indicar um posterior "desplante".

Llamada: sequência característica que se utiliza, como seu nome indica, para chamar a atenção do guitarrista, avisando que depois da finalização desta, terá lugar um novo passo de características diferentes às que se vinha interpretando até o momento.

Marcaje: quando o cantor intervém, a "marcaje" aparece durante grande parte da letra. Serve de descanso para o bailar e permite que o cante apareça quase no mesmo plano de importância que o baile, pois este último vai realizar sua coreografia tendo em conta a estrutura formal do cante. Poderá dar-se uma exigência por parte do baile para alargar ou encurtar sua estrutura, mas sempre se tratará de "dotar" à seção do cante de uma estrutura formal.

Salida: como seu próprio nome indica é quando o bailar(a) entra no palco, normalmente andando segundo o tempo musical.

Silencio: utiliza-se somente nas Alegrías. Nele a guitarra ralentiza o tempo e passa ao modo menor, e segue mantendo a harmonia típica das alegrías. O bailar(a) realizará sobretudo movimentos de cintura para cima, já que o uso dos tacones nesta seção não tem sentido algum. Ultimamente, são muitos os artistas que mudam as características musicais desta parte, por exemplo passando do modo menor ao maior, acelerando até converter em Bulerías de Cádiz.

Subida: os pés incrementam a velocidade de execução progressivamente até alcançar uma velocidade máxima, mantendo-se por alguns instantes, terminando logo com um "cierre" ou "remate".

Bibliografia

- ABRAHAM, Karl. *Sobre o caráter e desenvolvimento da Libido*. São Paulo: Imago, 1970.
- ANDERSON, J. *Dança*. Lisboa. Verbo, 1987.
- ARBELOS, Carlos. *El flamenco contado com sencillez: Prólogo de Cristina Hoyos*. Madri: Maeva, 2003.
- BANES, S. *Democracy's body: Judson Dance Theater, 1962-1964*. Durham: Duke University Press, 1993.
- BARBA, Eugênio. *Além das Ilhas Flutuantes*. Trad. Luis Otávio Burnier. São Paulo: Ed. Hucitec, 1991.
- BARTUCCI, Giovanna. *Psicanálise, literatura e estéticas da subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.
- BÉZIER, Marie-Madeleine. *A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem*. São Paulo: Summus, 1992.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BORGES, Sherrine Najaine. *Metamorfoses do corpo - uma pedagogia freudiana*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- BOGEA, Inês; FONTES, Flavia; NAVAS, Cássia. *Na dança*. Imesp, 2006.
- BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRIKMAN, L. *Linguagem do movimento corporal*. São Paulo: Summus, 1989.
- CARUSO, Paula. *O Santo que dança: uma vivência corporal a partir do Eixo Co-Habitar com a fonte do Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI)*. Dissertação. Mestrado em Artes. Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas: 2007.

CALAZANS, J. CASTILHO; J., GOMES, S. (coordenadoras). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

CENTRO Lydia Coriat. Escritos da criança: psicomotricidade (número 3). Porto Alegre: publicação do Centro Lydia Coriat, 1997.

COELHO NETTO, José Teixeira. *Dicionário Crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

_____. *Guerras culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

CUKIERT, M. *Uma contribuição à questão do corpo em psicanálise*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2000.

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

DASTRE, Nino e NAVAS, Cássia. Walter, J. R. (org). *Cisne Negro – 30 anos de dança*. São Paulo: Cisne Negro, 2006.

D'ANGELO, Martha. *Arte, política e educação em Walter Benjamin*. Loyola, 2006.

DOMÍNGUEZ, Miguelita Cabral. *La identidad de la mujer en el arte flamenco: Estética musical y procesos de comunicación*. Sevilla: Signatura Ed, 2007.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Ed., 2006.

EKMAN, Paul e FRIESEN, Wallace V. *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1975.

FARIA, Michele Roman. *Constituição do Sujeito e Estrutura Familiar: O complexo de Édipo de Freud a Lacan*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

FERREIRA, Tania. *Dança flamenca: expressividade e cotidiano*. São Paulo: Mackenzie Ed, 2007.

FERNANDES, Maria Helena. *Corpo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONTES, Ivanise. *Memória corporal e transferência. Fundamentos para uma psicanálise do sensível*. São Paulo: Via Lettera Ed. e Livraria, 2002.

FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____/ FERENCZI, Sandor. *Correspondência S. Freud e S. Ferenczi* (1908-1911). São Paulo: Imago, 1994.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Introdução à metapsicologia freudiana*, (vol.1, 2 e 3). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GIROUX, H. *Jovens, diferença e educação pós-moderna*. In M. Castells et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GREEN, André. *Narcisismo de vida, narcisismo de morte*. São Paulo: Escuta, 1988.

HANNA, Judith Lynne. *To dance is human*. Austin: University of Texas Press, 1979.

H'DOUBLER, M. *Dance. A creative art experience*. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1977.

HOPKIN'S, JIM. *Psicanálise, mente e arte*. São Paulo: Papyrus, 1995.

HOGHE, Raimund/ WEISS, Ulli. *Bandoneon: em que o tango pode ser bom para tudo?* São Paulo: Attar Ed., 1989.

INGARDEN, R e (outros). *O signo teatral: a semiologia aplicada à arte dramática*. Org e trad. Luiz Arthur Nunes e outros. Porto Alegre: Globo, 1977.

J. Laplanche, PONTALIS, J.B. *Vocabulário da Psicanálise*. Santos: Martins Fontes, 1970.

JOHNSON, D. *Corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Tradução Vera Ribeiro, Maria Luiza X. de A. Borges; consultoria, Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

LABAN, R. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Dança educative moderna*. Icone, 1990.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Vera Ribeiro (trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAFUENTE, Rafael. *Los gitanos, el flamenco y los flamencos*. Sevilla: Signatura ed.

- LATHER, P. *Getting Smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London: Routledge, 1991.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2003.
- LEIRIS, Michel. *Espelho da tauromaquia*. São Paulo: Cosac & Naify Ed. 2001.
- LEITE, Roberta Ferreira. *Flamenco*. São Paulo: Apostila, 1994.
- LOBO, Lenora. *Teatro do Movimento: um método para um intérprete criador/* Lenora Lobo e Cássia Navas – Brasília: LGE Editora, 2003.
- LOBO, Lenora e NAVAS, Cássia. *Arte da Composição: Teatro do movimento* – Brasília: LGE Editora, 2008.
- LOPEZ, Castro Miguel. *Introducción al flamenco en el curriculum escolar*. Akal Ediciones, 2004.
- LUZ, R. *Expressão corporal: uma política do corpo*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- MARIA, Esteban Jose. *Breve enciclopédia del flamenco*. Lisboa: AS editorial, 2006
- MATURANA, H. *Emoção e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- MELCHERT, Carolina. *O desate Criativo: Estruturação da Personagem a partir do Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete)*. Dissertação. Mestrado em Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- MILLOT, Catherine. *Freud anti-pedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MONTAGU, Ashley. *Tocar- o significado humano da pele*. São Paulo: Summus, 1986.
- MRECH, Leny. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____ (org). *O impacto da psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp, 2005.
- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser Criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus, 1993.
- NAGAI, Ângela. *O Dojo do BPI: Lugar onde se desbrava um caminho*. Dissertação. Mestrado em Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- NASIO, Juan-David *O olhar em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *O livro da dor e do amor*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *O prazer de ler Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. *A dor física: uma teoria psicanalítica da dor corporal*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *Meu corpo e suas imagens*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NAVAS, Cássia. *Dança e Mundialização: políticas de cultura no eixo Brasil-França*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Território, fronteiras e o tempo que passa*. In *Balé da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Formarte, 2003.

_____. *Dança brasileira no final do século XX*. In *Dicionário SESC, A Linguagem da Cultura*. Organização Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva/SESC São Paulo, 2003.

_____. *Escritura, análise e dramaturgia*. Salvador, Anais III Congresso Abrace/ UFBA, 2003.

_____. *Interdisciplinariedade e intradisciplinariedade em dança*. In *Seminários de Dança I- História em Movimento: biografias e registros em dança*. Joinville, Festival de Dança, 2008.

_____. *Corpo-território em danças-mídia*. Belo Horizonte, Anais do V Congresso Abrace/ UFMG, 2008.

NOTH, Winfried. *Handbook of Semiotics*. USA: Ed. Indiana University, 1995.

OLIVO, Silvia Calado. *Flamenco*. Espanha: Absalon ediciones, 2006/07.

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino- uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.

PABLO, Eulalia, NAVARRO, José Luis. *Figuras, pasos y mudanzas: claves para conocer el baile flamenco*. Espanha: Almuzara, 2007.

POTINARI, Maribel. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PRESTON-DUNLOP, Valery

_____ *A handbook for dance in education*. Londres, Longman Group Limited, 1980.

_____. *Dance is a language, isn't it?* London, Laban Centre for movement and dance, 1987.

QUINET, Antonio. *As 4+1 condições da análise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REID, L. A. *Aesthetic Knowledge in the arts*. In M. Ross (Ed.). *The arts: A way of knowing*, Oxford: Pergmon Press, 1983.

RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. *Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

_____. Palestra ministrada na disciplina de Teoria Geral (do estado) da Dança. Campinas: Unicamp, 2010.

_____. *Encruzilhada de sentidos: avançando com o BPI*. V Congresso ABRACE. Belo Horizonte: 2008.

_____. *O Método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete) e o desenvolvimento da Imagem Corporal: reflexões que consideram o discurso de bailarinas que vivenciaram um processo criativo baseado neste método*. Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Por que a psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

-----_. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SANTOS, Gustavo Gonçalves dos. *Psicomotricidade relacional: um outro olhar*. São Paulo: All Print Ed., 2008.

SOLER, Colette. *A psicanálise na civilização*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

SHAPIRO, S. *Towards transformative teachers: critical and feminist perspectives in dance education*. In S. SHAPIRO (ed). *Dance, power and difference*. Champaign, Human Kinetics, 1998.

SHILDER, Paul. *A Imagem do Corpo: As energias construtivas as Psique*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SHWARTZ-SALANT, NATHAN E STEIN, MURRAY. *Transferência e contratransferência*. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHREINER, Claus. *Flamenco: Gypsy dance and music from Andalusia*. Canadá: Ed. Amadeus, 1998/1999.

STEINGRESS, Gerhard. ... y *Carmen se fue a París: um estúdio sobre La construcción artística del género flamenco (1833-1865)*. Espanha: Almuzara Ed., 2006.

TAVARES, Maria da Consolação G. Cunha F. *Imagem Corporal: conceito e desenvolvimento*. São Paulo: Ed. Manole, 2003.

TAYLOR [SHAPIRO], S. *Dança em uma época de crise social: Em direção a uma visão transformadora de dança-educação*. In *Revista Comunicações e Artes*, 17(28), 65-74, jan/abr. 1994.

THIEL-CRAMÈR Bárbara. *Flamenco: sua historia y evolución hasta nuestros dias*. Suécia: 1992.

TURTELLI, Larissa Sato e RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. *O espetáculo cênico no método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI): um estudo a partir da criação e apresentações do espetáculo de dança Valsa do Desassossego*. Artigo. Caderno da Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. São Paulo: Ed. Imago, 1996.

VICENT, L. M. *Competing with the sylph: the quest for the perfect dance body*. New Jersey: Dance Horizons, 1989.

VOLICH, Rubens Marcelo. *As máscaras da histeria*. São Paulo: Pesquisa Fapesp, 2005 (pgs.42-47).

_____. *Psicossomática: de Hipócrates à psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

WAJNTAL, Mira. *Uma clínica da construção do corpo*. São Paulo: Via Littera Editora e Livraria, 2004.

WEBSTER, Jason. *Duende – A journey into the heart of flamenco*. Bontam Books, 2003.

WILSON, B. *Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças*. In A. M. BARBOSA & H. M. SALES (orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo, Museo de Arte Contemporânea da USP, 1990, pp. 50-63.

WILLIAM, Washabaugh. *Flamenco: Passion, Politics and popular culture – explorations in Anthropology*. Paperback, 1996.

WOSIEN, Maria Gabriele. *Dança Símbolos em Movimento*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

TEIXEIRA, Letícia. *Conseqüências do movimento: uma prática corporal*. São Paulo: Caioá, 1977.

VIANNA, Klauss & CARVALHO, Marco Antonio de. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.

VIGARELLO, Georges. *A história da beleza: o corpo e a arte de se embelezar do renascimento aos dias de hoje*. São Paulo: Ediouro, 2006.