

O Corpo sensível e o Corpo visível: Práticas somáticas, Corporeidade e Identidade no ensino da dança

The Sensitive Body and the Visible Body: Somatic Practices, Embodiment, and Artistic Identity in Dance Education

 Rato, Rita

 <https://orcid.org/0000-0001-6657-8276>

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, INET-md Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança, Portugal

rrato@fmh.ulisboa.pt

Resumo

O presente artigo aborda os processos de construção corporal e de formação da identidade artística no contexto da formação em dança no ensino vocacional. Assente numa metodologia qualitativa, desenvolvida no âmbito de um doutoramento, o estudo envolveu dez estudantes da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. O trabalho de campo integrou a implementação de um curso de Movimento Somático (MS), composto por vinte sessões práticas, complementadas por entrevistas e diários de bordo. Os resultados evidenciam processos de transição e reconfiguração identitária nos estudantes, atravessados por tensões entre o corpo entendido como objeto e como sujeito da experiência. Os discursos dos participantes revelam o confronto entre o *habitus* previamente adquirido — que incorpora valores e ideais estéticos interiorizados — e as novas abordagens técnicas e pedagógicas do ensino superior, que promovem o questionamento e a desconstrução desses padrões. O curso de MS desenvolveu competências ao nível da consciência sensorial, permitindo a descoberta de novos modos de mover e de perceber o corpo, o que favoreceu

uma apropriação mais subjetiva e autorreflexiva do movimento. No contexto deste estudo, a integração de práticas somáticas no ensino da dança contribuiu para articular as dimensões experiencial, performativa e representativa do corpo em movimento, contribuindo a construção da identidade artística dos estudantes.

Palavras-chave

Ensino da dança, Construção do corpo, Educação somática, Identidade artística

Abstract

This article examines the processes of bodily construction and artistic identity formation within the context of dance education. Grounded in a qualitative methodology developed as part of a PhD project, the study involved ten students from the Escola Superior de Dança of the Polytechnic Institute of Lisbon. The fieldwork included the implementation of a Somatic Movement (SM) course comprising twenty practical sessions, complemented by interviews and reflective journals. The findings reveal processes of transition and identity reconfiguration among the students, marked by tensions between the body understood as object and as subject of experience. These tensions reflect a confrontation between the *habitus* acquired during vocational training and the new technical and pedagogical approaches encountered in higher education. The participants' narratives expose the presence of internalised aesthetic ideals and highlight the impact of the new educational context in questioning and deconstructing these patterns. The SM course enhanced sensory awareness and encouraged the discovery of new ways of moving and perceiving the body, thereby supporting a more subjective and self-reflective appropriation of movement. In this study, the integration of somatic practices within dance education fostered the articulation of the experiential, performative, and representational dimensions of the moving body, contributing to the construction of the students' artistic identities.

Keywords

Dance education, Body construction, Somatic education, Artistic identity.

01. Introdução

No âmbito da nossa atividade enquanto docente de dança e de práticas somáticas no ensino superior universitário, temos tido a oportunidade de observar e refletir sobre as múltiplas corporeidades¹ e modos de organização do movimento presentes nos nossos estudantes. O corpo em movimento configura-se como um território de construção de sentido, identidade e transformação (Lussier-Ley, 2013; Parviainen, 1998; Roche, 2015). No ensino vocacional, esta construção é mediada por práticas de movimento, abordagens pedagógicas, valores estéticos

e normas implícitas associadas aos diferentes estilos de dança, em que o contínuo processo de transformação do corpo acompanha alterações na percepção de si, resultantes das experiências corporais vividas na relação com o meio e com os outros.

Neste contexto, emergem as seguintes questões orientadoras: Como é construída a relação do estudante de dança com o seu próprio corpo em movimento? De que modo se articulam, nesse processo, o corpo vivido e sentido – subjetivo e experiencial – e o corpo visível, enquanto objeto de observação e apreciação? Que papel desempenham o contexto de ensino, as práticas corporais e as abordagens pedagógicas na formação da iden-

¹ Neste artigo, o termo Corporeidade é usado como tradução do inglês *Embodiment*.

tidade artística?

Inserido numa investigação desenvolvida no âmbito de um doutoramento em Motricidade Humana, na especialidade de Dança (Rato, 2022), o presente estudo propõe uma reflexão crítica sobre os processos de construção do corpo do estudante de dança no ensino superior. A partir dos testemunhos de dez estudantes de licenciatura da Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa, procurou-se compreender como práticas pedagógicas, discursos, técnicas corporais e experiências sensoriais vivenciadas neste contexto formativo medeiam a construção do corpo em movimento, bem como os processos de constituição de uma identidade artística. Foi dada particular atenção às corporeidades, à interiorização de modos específicos de estar e mover, bem como ao significado que os estudantes atribuem às suas experiências em movimento. O artigo está organizado em quatro secções: a discussão teórica que sustenta o estudo, a descrição da abordagem metodológica adotada, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

02. A construção do corpo na dança

A construção do corpo do bailarino é atravessada por motivações intrínsecas, desejos e hábitos adquiridos ao longo do tempo (Rouhiainen, 2003), sendo que os processos de aprendizagem e o contexto sociocultural e educativo moldam de forma significativa a relação do estudante de dança com o seu corpo, numa dinâmica que envolve dimensões sensoriais, emocionais, cognitivas e sociais. Neste contexto, a imagem corporal assume um papel estruturante, uma vez que reflete o significado atribuído à experiência psicológica e fenomenológica do corpo.

A percepção da aparência do corpo e das suas capacidades performativas inscreve-se na imagem construída de si enquanto objeto visível e sujeito à apreciação dos outros. Paralelamente, a experiência íntima do corpo no plano sensório-motor desempenha igualmente um papel primordial na constituição da imagem corporal. Concebida como um processo em permanente construção, que integra percepções, sensações, afetos, representações,

imagens e valores culturais, a imagem corporal² configura-se como um conceito unificador das várias dimensões da vivência do corpo. Mais do que uma representação mental, abrange a experiência do corpo em movimento num determinado envolvimento, o que implica, segundo Gallagher (2005), “a dynamic system that is enactive, embodied and ecological” (p. 247).

A consciência de nós próprios enquanto sujeitos está profundamente enraizada na experiência corporal e resulta da atividade do sistema somatossensorial – um conjunto complexo de subsistemas que envia ao cérebro sinais relativos ao estado das diferentes partes do corpo (Damásio, 1999). Neste fluxo de informações, a propriocepção e a cinestesia desempenham um papel fundamental no contínuo processo de apropriação do corpo em movimento e na construção do sentido psicológico de corporeidade (Schilder, 1999). Na dança, estes processos são particularmente relevantes, uma vez que a experiência corporal do bailarino integra, em simultâneo, o ato de se mover no espaço e as sensações daí emergentes. Ação e sensação entrelaçam-se, assim, numa única vivência: a percepção de si próprio em movimento.

A experiência do corpo vivido não é, no entanto, algo que exista separadamente da identidade desse corpo, compreendida como uma construção social e biográfica. A percepção do corpo em movimento no espaço é culturalmente influenciada e, no caso da dança, verifica-se que a importância conferida às diferentes modalidades sensoriais não é homogénea. Embora o sentido cinestésico desempenhe um papel central, a forma como se articula com os restantes sentidos varia consoante a tradição ou o estilo de dança, refletindo a influência dos contextos socioculturais sobre a experiência sensorial e os significados que a ela são atribuídos (Bull, 1997; Legrand & Ravn, 2009; Gibbs, 2006). Assim, a imagem corporal desenvolve-se num processo que envolve a consciência tácita de uma corporeidade coletiva (Parviainen, 1998), evidenciando o carácter intersubjetivo da experiência corporal.

2 Para uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de imagem corporal, ver Rato (2022).

02.01. *Habitus, técnicas corporais e ensino da dança*

Mauss (1973) introduz o conceito de técnicas corporais para designar formas socialmente adquiridas de utilizar o corpo, evidenciando que mesmo as ações e percepções humanas que consideramos naturais são moldadas por significados coletivamente construídos. Andar, dormir, nadar ou sentar são, para Mauss (1973), algumas das técnicas do corpo que variam histórica e culturalmente, refletindo sistemas de valores, saberes práticos e estilos de vida. Algumas destas técnicas exigem treino, como acontece no caso da dança. Cada técnica de dança constrói um corpo específico, tanto em termos de aparência como de desempenho, integrando determinados saberes e refletindo a estética associada a uma forma de dança ou à assinatura de um coreógrafo. Neste sentido, o conceito de *habitus*, de Bourdieu (1990) aprofunda as ideias de Mauss, situando as formas socialmente adquiridas de utilizar o corpo num contexto mais amplo. Entendido como um conjunto de disposições incorporadas que orientam percepções, ações e formas de estar no mundo, o *habitus* é uma construção social, fruto da história individual e coletiva, que se manifesta de forma tácita e pré-reflexiva, moldando não apenas o modo de mover, mas também o modo de sentir e compreender o próprio corpo.

No contexto da dança, diferentes *habitus* correspondem a distintas formas de experienciar o corpo e de atribuir significado a essa experiência, refletindo padrões de socialização, cultura e relações de poder. Já o conceito de Campo (Bourdieu, 1990) designa um espaço social relativamente autónomo, com regras, hierarquias e valores próprios, em que diferentes *habitus* interagem e se posicionam. Assim, a formação em dança constitui um processo de socialização, em que a articulação entre *habitus*, campo e técnicas corporais se torna particularmente evidente. Para além da aprendizagem do vocabulário técnico de uma determinada forma de dança, o estudante interioriza igualmente os valores estéticos e normativos que lhe estão associados, bem como as hierarquias e relações de autoridade que estruturam o campo, refletindo o enquadramento social e cultural específico de cada prática.

O modelo tradicional de ensino das técnicas de dança teatral³ ocidental é centrado no professor, que assume a autoridade sobre o conhecimento e sobre o corpo do estudante (Barr & Oliver, 2016; Green, 1999). Neste contexto, e a propósito do ambiente vivenciado na sala de aula, Green (1999) recorre ao conceito de “corpos dóceis”, formulado por Foucault (1979), para descrever práticas pedagógicas em que a disciplina corporal se torna autoimposta, uma vez que os estudantes interiorizam determinados hábitos de comportamento que aceitam como naturais e adequados ao contexto. Por outro lado, o posicionamento dos alunos em frente ao espelho reforça a objetificação do corpo, propiciando uma vigilância constante da sua forma externa, muitas vezes marcada por comparações com os colegas ou com um ideal corporal interiorizado (Green, 1999; Pickard, 2012; Radell et al., 2014).

Os modelos de ensino da dança orientados para o produto e que assentam na autoridade do professor, como no caso da dança clássica ou da dança moderna, podem contribuir para que o estudante de dança desvalorize as suas sensações internas em detrimento das indicações recebidas do exterior. O corpo do bailarino é assumido como um objeto artístico que deve ser treinado e moldado de acordo com as especificidades e características de cada técnica de dança e pelos ideais estéticos dos professores e coreógrafos (Foster, 1997).

A emergência de propostas pedagógicas centradas no aluno, que promovem e valorizam a experiência sensorial do estudante, tem desafiado este paradigma tradicional de ensino. É o caso da educação somática, na qual o estudante é encorajado a “ouvir” o próprio corpo e, através da consciência cinestésica e propriocetiva, a organizar o seu movimento de forma intrínseca. Este

3 Entende-se por dança teatral aquela que é concebida para ser apresentada a um público, distinguindo-se, pelo seu carácter performativo e artístico, de outras manifestações de dança, como as sociais ou rituais. Segundo Fazenda (2024), a dança teatral surgiu entre os séculos XVI e XVII, no seio da aristocracia francesa e italiana, como forma de expressão cultural e de afirmação do poder real. Com a difusão dos teatros à italiana, expandiu-se pela Europa, consolidando-se a partir de uma tradição de codificação de movimentos, técnicas e convenções cénicas. No contexto deste estudo, referimo-nos a géneros como a Dança Clássica, Dança Moderna e Dança Contemporânea.

processo favorece uma maior autonomia sensorial e contribui igualmente para o desenvolvimento de uma consciência crítica na construção do corpo (Fortin, Long & Lord, 2002; Green, 1999; Parviainen, 1998). Nas últimas décadas, observa-se uma crescente valorização da educação somática na dança teatral ocidental, seja pela inclusão de métodos específicos — como o Feldenkrais Method®, a Alexander Technique ou os Bartenieff FundamentalsSM — em currículos acadêmicos de formação em dança, seja pela integração de princípios somáticos nas aulas de técnica de dança contemporânea.

02.02. Corporeidade e identidade artística

O corpo do bailarino constitui um espaço de construção de sentido, expressão estética e afirmação de identidade artística. Esta construção passa por um diálogo permanente entre a imagem corporal percebida — formada pelas sensações e experiências do movimento — e a imagem corporal idealizada, moldada pelos padrões técnicos e estéticos da forma de dança praticada. Segundo Foster (1997), no trabalho diário do bailarino coexistem dois corpos que interagem: o corpo percebido em movimento e o corpo idealizado. Ambos se desenvolvem de forma contínua e encontram-se em constante transformação. O corpo ideal não é uma entidade fixa; tal como o corpo percebido, é permanentemente construído, desconstruído e reconstruído de acordo com as experiências e vivências pessoais. A escolha de uma técnica implica, assim, a definição de uma corporeidade e de uma identidade, num processo de transformação que envolve não apenas mudanças visíveis, mas também modificações subtis no modo como o corpo é experienciado (Parviainen, 1998).

A formação em dança tende, desde há várias décadas, a ser mais diversificada, integrando múltiplas técnicas e vocabulários de movimento. Foster (1997) critica esta tendência, considerando que conduz a corpos desprovidos de identidade, uma vez que o bailarino não se compromete com uma determinada visão estética, procurando antes criar um corpo multifacetado que lhe permita corresponder às exigências de diferentes coreógrafos. A este respeito, consideramos, no entanto, que

o bailarino não desempenha necessariamente um papel de passividade relativamente às tradições dominantes e pode estar, por vezes, na origem da mudança dessas tradições, como é o caso do Contacto-Improvisação⁴, surgido nos anos 70 do século passado, que incorpora valores de igualdade de género e rejeição de hierarquias sociais (Novack, 1990).

Por outro lado, os bailarinos podem, de modo consciente — o que significa reconhecer as influências sociais, culturais e políticas referentes ao corpo, presentes implicitamente na dança —, selecionar as técnicas e vocabulários de movimento que desejam integrar no seu projeto artístico (Parviainen, 1998). É neste contexto de valorização da experiência subjetiva do corpo e de rutura com modelos normativos, que os métodos de educação somática têm vindo a ser progressivamente incorporados. Para além de contribuírem para o bem-estar e a saúde do bailarino, nomeadamente na prevenção e reabilitação de lesões, estes métodos favorecem a descoberta de novas possibilidades de movimento a partir da singularidade de cada corpo.

Também as práticas de improvisação emergem como uma metodologia relevante na criação coreográfica, substituindo a reprodução baseada na observação por processos que nascem da escuta interna e da experimentação. Assim, em vez de ser construído através de uma técnica representativa de uma determinada estética, o corpo é desenvolvido de acordo com a sua individualidade, através de técnicas que respeitam as “verdades” essenciais do corpo, promovendo um corpo “natural” e flexível em termos artísticos e criativos (Gilbert, 2014).

03. Abordagem metodológica

De acordo com Patton (2002), a metodologia qualitativa permite investigar um determinado tema sem perder de vista a sua complexidade, valorizando as subjetivida-

4 Criada por Steve Paxton, esta prática corporal e performativa surgiu no contexto do pós-modernismo na dança, incorporando princípios como a improvisação e a exploração do movimento em relação aos outros corpos e à gravidade. Segundo Novack (1990), a estética desta forma de dança reside sobretudo na criação de um fluxo contínuo de energia entre os bailarinos, em oposição à produção de formas ou sequências pré-definidas.

des e as relações entre investigador, participantes e ambiente (Turtelli, Tavares & Duarte, 2002).

A decisão de implementar o trabalho de campo na Escola Superior de Dança (ESD) fundamentou-se na necessidade de delimitar o contexto da investigação ao ensino vocacional, mais especificamente ao processo de ensino-aprendizagem da dança no ensino superior. Na ESD, os estudantes da licenciatura têm acesso diário a diferentes técnicas e abordagens à dança, incluindo a criação coreográfica, não estando, contudo, previstas no currículo unidades de estudo específicas dedicadas às técnicas somáticas.

O grupo de participantes foi recrutado de forma totalmente voluntária, sendo o curso de MS oferecido como atividade extracurricular. Alguns destes estudantes tinham acabado de ingressar no ensino superior e outros frequentavam o 2.º ano da licenciatura. A heterogeneidade do grupo, resultante da diversidade das experiências de movimento e dos contextos de ensino anteriores, favoreceu uma compreensão mais ampla do fenómeno em análise (Maxwell, 2013).

A confidencialidade foi assegurada através de pseudónimos escolhidos pelos participantes, sendo o seu perfil apresentado na tabela 1.

Tabela 1.

Caracterização dos participantes no estudo, segundo pseudónimo, idade, género, ano de graduação e formas de dança experienciadas e respetiva duração aproximada.

Pseudónimo	Idade	Género	Ano de graduação	Experiência em dança	Duração (anos de prática)
Amélia	18	Feminino	2	Dança Clássica, Moderna e Contemporânea	14
Beatriz	19	Feminino	2	Dança Clássica, Moderna e Contemporânea	13
Fernanda	19	Feminino	2	Dança Contemporânea	2
Leo	25	Feminino	2	Dança Clássica e Contemporânea	13
Leonor	18	Feminino	1	Dança Contemporânea	12
Micaela	19	Feminino	2	Dança Clássica, Moderna e Contemporânea	14
Siul	18	Masculino	1	Dança Clássica e Moderna	10
Soraia	20	Feminino	2	Dança Clássica, Moderna e Contemporânea	14
Susana	21	Feminino	1	Hip Hop	4
Victória	18	Feminino	1	Dança Clássica e Hip Hop	2

O trabalho de campo foi realizado no cenário natural dos participantes e incluiu a implementação de um curso de movimento somático (MS). Composto por 20 sessões de 1h30, o curso configurou-se como um programa educativo destinado a desenvolver competências relacionadas com o aperfeiçoamento da consciência sensorial. As sessões foram estruturadas em torno de princípios-chave comuns às práticas somáticas – respiração, sensibilidade, conectividade, intenção, iniciação e imagética – e, para além de exercícios específicos, incluíram explorações de movimento e improvisação e práticas reflexivas. A orientação verbal constituiu o principal modo de instrução, a fim de direcionar a atenção dos estudantes para as sensações internas durante o movimento. Paralelamente, foi incentivada a reflexão e apropriação da experiência vivida pelos participantes ao longo do curso, por meio da utilização de um diário de bordo. Este instrumento permitiu a recolha de dados na linguagem dos participantes, registando a sua experiência em cada sessão e servindo de referência para a entrevista final.

As entrevistas individuais foram realizadas no início e no final do trabalho de campo, permitindo aceder, em dois momentos distintos, ao conhecimento e às percepções dos participantes sobre o seu próprio movimento. Tratando-se de entrevistas em profundidade, adotou-se um formato de questões abertas, que possibilita aos participantes expor livremente as suas ideias, sem serem condicionados ou limitados a opções de resposta pré-determinadas pelo investigador ou por estudos anteriores (Creswell, 2012). Os estudantes de dança foram incentivados a falar sobre a sua experiência em movimento, abrangendo processos cognitivos, sensações e emoções diretamente ligados à vivência corporal, mas também, no que se refere à imagem externa do movimento, a descrever como o visualizam, imaginam e apreciam.

A investigadora esteve envolvida diretamente nas atividades inerentes à aplicação do estudo em todas as fases do trabalho de campo, funcionando a sua participação como um instrumento de pesquisa (Denzin & Lincoln, 2003). Este envolvimento ocorreu com plena consciência da natureza relacional do processo investigativo,

reconhecendo a influência mútua entre investigadora, participantes e objeto de estudo. Foram também implementados procedimentos como a triangulação das diferentes fontes de dados e a validação das transcrições das entrevistas pelos participantes, a fim de reforçar a fiabilidade da investigação, conforme recomendado por Lincoln e Guba (1994). O projeto e respetivo protocolo foram submetidos ao Conselho de Ética da FMH, obtendo um parecer positivo para a sua implementação.

Para o estudo apresentado neste artigo, o objetivo foi analisar e compreender as percepções dos participantes relativamente ao seu corpo e às experiências de movimento no contexto da sua formação. O interesse centrou-se, sobretudo, nas conexões discursivas derivadas de uma experiência comum, reconhecendo que as vivências individuais poderiam ressoar entre si, apesar das diferenças contextuais e educativas.

04. Apresentação e discussão dos resultados

Uma vez que se trata de um estudo qualitativo, os resultados refletem necessariamente a natureza singular das experiências vividas por cada participante e a especificidade do contexto onde decorreram (ESD). Assim, os resultados devem ser entendidos como indicativos e contextuais, não sendo generalizáveis a outros contextos da formação em dança. Foram identificados alguns temas recorrentes no discurso dos participantes, que evidenciam tensões e negociações no modo como os estudantes se relacionam com o próprio corpo em movimento.

O primeiro respeita à dualidade corpo como sujeito/corpo como objeto, que reflete diferentes dimensões da percepção da experiência corporal. O segundo envolve a reestruturação das maneiras de pensar, sentir e mover-se, em consequência do que podemos considerar um confronto entre o *habitus* – conjunto de disposições corporais, cognitivas e estéticas adquiridas ao longo do percurso prévio na dança – e um novo contexto formativo, marcado por diferentes técnicas e paradigmas pedagógicos e estéticos. Por fim, a análise evidenciou a importância dos processos de consciência sensorial e de apropriação do corpo – dimensões trabalhadas no

curso de MS – como caminhos para a constituição de uma identidade própria em movimento. Uma vez que estas dinâmicas não se manifestam de forma isolada, mas se intersejam e se constroem mutuamente, optámos por uma apresentação integrada, que permita evidenciar inter-relações e refletir com maior rigor a complexidade da percepção e vivência corporal dos estudantes.

As questões colocadas aos participantes nas primeiras entrevistas incidiram na descrição e apreciação do próprio movimento, e não na forma ou capacidades específicas do corpo, de modo a não induzir a sua objetificação. No entanto, ao serem questionados acerca de qualidades que gostariam de melhorar ou desenvolver no seu movimento, vários participantes mencionaram capacidades físicas, e quatro fizeram mesmo referência às suas proporções e formas corporais, como Beatriz (entrevista outubro, 2017), que considera que “há muitas questões técnicas que eu sinto que eu precisava de melhorar, nomeadamente a flexibilidade, mas... não tenho pernas altas por exemplo”.

A constituição física – a dimensão dos membros inferiores – é assim equiparada por Beatriz às suas capacidades físicas, provavelmente porque ambas adquirem para esta participante a mesma importância no que se refere à representação externa do seu movimento. Soara também verbaliza que gostaria que o seu corpo se aproximasse mais do ideal estético do corpo para a dança: “assim num mundo ideal era as minhas pernas serem mais compridas (risos) elas são um bocado desproporcionais (risos) se fossem mais compridas dava para fazer... as linhas, se calhar, ficavam diferentes...” (entrevista outubro, 2017).

Tal como as colegas, Amélia menciona as implicações da sua constituição física na aparência do seu movimento, manifestando insatisfação por não corresponder ao modelo corporal idealizado predominante no ensino vocacional da dança:

Se calhar alguns defeitos no meu movimento acabam por também se prender a defeitos do meu corpo, não sei... por exemplo, achar que as minhas linhas de pernas e pés... não consigo esticar muito bem as pernas, parece que es-

tão sempre dobradas, os meus pés também não são nada de especial... Então, isso também faz com que as minhas linhas... linhas no geral do corpo, sejam se calhar... que eu acho que são mais... que são feias, porque há pessoas que têm linhas bonitas, que as linhas do corpo são bonitas e as minhas linhas não as sinto muito bonitas. (Amélia, entrevista outubro, 2017)

Sem surpresa, verificámos que os estudantes tendem a avaliar o seu corpo em movimento de acordo com parâmetros interiorizados durante a sua formação. A prática consistente e regular de Técnica de Dança Clássica desde a infância poderá explicar o desejo de corresponder a um ideal estético padronizado, gerando insatisfação e, eventualmente, afetando a autoestima das estudantes.

Já Leo, talvez por apresentar um percurso formativo mais eclético, apesar de valorizar os mesmos padrões estéticos que as colegas, considera que as linhas e formas do corpo podem ser construídas de acordo com as especificidades de cada corpo:

uma pessoa que dance contemporâneo, que faça clássico, tem linhas muito mais bonitas (...). Porque eu não tenho *en dehors* para o clássico, mas eu tento e eu vejo... e eu coloco aquilo no meu corpo, como isso que eu posso dar hoje, e eu sei que, se eu continuar treinando, vai melhorar. E eu me sinto bem, eu estou numa aula de clássico, no entanto, tenho uma colega que está com a perna a 180 graus (a minha está mais baixa) mas eu estou-me sentindo bem. Eu sinto que as minhas linhas estão melhorando a cada aula. (Leo, entrevista outubro, 2017)

Em determinados contextos da dança teatral, o corpo é frequentemente concebido como um instrumento. As suas especificidades individuais tendem a ser ignoradas ou, por vezes, encaradas como um obstáculo à progressão dentro de uma determinada linguagem ou técnica de dança. Amélia relata que, ao longo da sua formação em dança, sentia que, por mais que se empenhasse, o seu corpo não lhe permitia alcançar os padrões considerados desejáveis na Técnica de Dança Clássica, e acabava por imprimir excessiva tensão ao movimento:

Acho que sempre foi a minha paixão, desde sempre foi a dança clássica, sempre adorei, mas sentia que tinha muitas dificuldades em fazê-la com o meu corpo (...) era sempre muito rígido o ter que ter a amplitude, a abertura, o *turn out*, e eu não tenho muita abertura nas ancas, é preciso estar sempre a fazer um esforço constante para abrir ao máximo possível (...) e aqui na escola superior de dança se calhar comecei a aproveitar mais o *flow* do movimento, o movimento em si, e então libertar um bocado essa tensão. É muito difícil, foram bastantes anos a trabalhar em tensão (...) mas agora percebo que se calhar não é preciso, é preciso haver um trabalho muscular como é óbvio, mas não é preciso tanta tensão (...) com os conhecimentos que fui aprendendo aqui, fui percebendo que se calhar não era preciso tanta tensão e que tinha de trabalhar com o corpo que tinha, portanto não é deixar de me esforçar, mas é menos... menos tensão e aproveitar mais o movimento em si (...). É este corpo que eu tenho e eu não posso inventar mais amplitude. (Amélia, entrevista outubro, 2017),

A citação de Amélia ilustra como o seu contacto com abordagens técnico-pedagógicas que valorizam a sensação do movimento veio alterar a sua forma de pensar e de se relacionar com o seu corpo em movimento, passando a valorizar a eficiência do movimento em termos de esforço, e reconhecendo e respeitando os limites naturais do seu corpo. Esta mudança de perspetiva refletiu-se também no modo como a estudante passou a organizar o seu movimento:

E se calhar, aqui [na ESD], agora nestas aulas penso mais na... como chegar ao movimento ou... ou mais na sensação do movimento, ou seja, enquanto que na outra escola (...) preocupava-me com a figura final do movimento, aqui é mais o como fazer o movimento e de que forma é que se faz, que tipo de energia é que se usa, que músculos é que se usam e, pronto, a forma vai ser diferente porque todos temos corpos diferentes. (Amélia, entrevista outubro, 2017)

Os testemunhos dos participantes sugerem que, no processo de transição para o ensino superior, ocorre um confronto direto entre o *habitus* – conjunto de disposi-

ções corporais, cognitivas e estéticas interiorizadas ao longo do percurso prévio na dança – e o novo contexto formativo, marcado pelo contacto com outras técnicas e por paradigmas pedagógicos e estéticos distintos. Este confronto implica não apenas a aquisição de novos saberes, mas também uma reconfiguração das percepções e da organização do movimento, desafiando modelos corporais previamente incorporados e conduzindo a uma reconstrução do modo como o corpo é sentido e pensado, traduzindo-se, ao longo do tempo, em alterações no *habitus*. A vivência de novas abordagens ao movimento – que, no caso destes participantes, incluiu a frequência do curso de MS – desencadeou processos de questionamento e reflexão crítica sobre o corpo, o movimento e as práticas artísticas.

Tal como Amélia, Beatriz reconhece que, antes de ingressar na ESD, a sua aprendizagem da dança era marcada por uma forte ênfase na forma do movimento, o que limitava a escuta do corpo e a exploração sensorial:

Antes de entrar na escola [ESD],... era tudo muito quadrado, muita forma, (...) na altura era o que eu conhecia e eu pronto, essa visão do clássico que eu tinha era... o clássico era assim não conhecia outras maneiras de fazer as coisas (...) sentia que forçava bastante o meu corpo em termos físicos... se calhar às vezes, como também não tinha consciência de qual era o limite (...) gostava porque era o que eu conhecia, mas olhando para trás... se eu fosse agora fazer aquilo não ia gostar (Beatriz, entrevista outubro, 2017)

A observação final de Beatriz revela uma mudança significativa na forma como a estudante se relaciona com o corpo e com a dança, deixando de se identificar com os padrões e referências incorporados ao longo da sua formação anterior e passando a privilegiar a experiência sensorial: “Para começar é um apelo pela qualidade do movimento, porque isso... eu não sabia o que isso era, a qualidade do movimento”.

Contudo, nas aulas de técnica de dança, a organização do corpo em função da reprodução de uma determinada forma externa continua a ser, em muitos casos, considerada necessária e quase inevitável – como refe-

re Léo (entrevista outubro, 2017): “a professora mostra, então eu tenho que fazer aquilo”. No entanto, a mesma participante acrescenta:

quando o professor (...) guia para esse lado mais da sensação, quando diz ‘Ah, não é para fazer como eu faço, cada corpo é diferente’, aí eu já me sinto mais livre para buscar/colocar um pouco de mim mais no movimento.

Este testemunho evidencia o papel central do professor e da abordagem pedagógica na mediação da experiência do estudante. Ao deslocar o foco da reprodução da forma externa para uma organização orientada pelas sensações corporais e pelas especificidades de cada corpo, o professor pode favorecer a apropriação subjetiva do movimento pelo estudante.

No curso de MS, o trabalho foi direcionado para a escuta do corpo, mais concretamente, das sensações cinestésicas e propriocetivas. As atividades realizadas colocaram a intencionalidade no “sentir” e não no “fazer”. A ausência de pressão para produzir movimento de acordo com os padrões e vocabulário codificado das técnicas de dança criou um ambiente de experimentação em que os estudantes sentiram que tinham liberdade para explorar o seu corpo. Esta abordagem promoveu uma percepção do corpo ancorada na experiência subjetiva do próprio sujeito, como no caso de Victória, uma aluna do 1.º ano, que tinha praticado ginástica vários anos antes de ingressar na licenciatura em dança:

A ginástica faz mesmo de uma pessoa um robot que dança, que executa movimentos para outros, e isto da pele, segundo a minha interpretação, é alguma coisa que é mais íntima. Não é uma exposição de um corpo a mexer-se, é uma exploração de um corpo a mexer-se e realmente isso fez-me pensar ou fez-me sentir... coisas agradáveis, mas desconhecidas, mas que me deram muita curiosidade para continuar por aquele caminho. (Victória, entrevista março, 2018)

Victória encontra, nas atividades de sensibilização da pele, uma qualidade íntima e exploratória que con-

trasta fortemente com a sua vivência anterior, marcada pela percepção do corpo como objeto do olhar externo – seja o dos outros, seja o seu próprio, projetado a partir de fora. A sua descrição remete para o conceito de soma, entendido como o corpo percecionado na perspetiva da primeira pessoa, que integra não apenas a consciência de si, mas também a capacidade de agir corporalmente a partir dessa consciência (Hanna, 1985).

A exposição a práticas ancoradas em paradigmas de ensino que valorizam a dimensão experiencial do movimento leva os estudantes a repensar a sua relação com o corpo, passando a privilegiar a vivência do corpo enquanto sujeito. Amélia (entrevista março, 2018) partilha que “quando o movimento não me está a dar prazer, não me está a dar uma sensação boa, alguma coisa não estou a fazer bem”. Esta observação revela uma escuta sensível, capaz de reconhecer, sentir e ajustar a ação a partir de um feedback intrínseco gerado pela própria experiência. Evidencia também a ideia de que o movimento é percebido como bem executado quando as sensações cinestésicas que desperta são agradáveis.

Estas descrições alinham-se com o conceito de *affective proprioception* proposto por Cole e Montero (2007), que abrange o prazer estético vivenciado a partir da percepção das sensações corporais na experiência de movimento. Para estes autores, os bailarinos experienciam um prazer cognitivamente enriquecido, de natureza estética, associado a sensações como a ausência de esforço e a harmonia resultante do equilíbrio entre intenção e ação.

A observação de Amélia, centrada no prazer e na sensação de bem-estar como indicadores da qualidade do movimento, evidencia a importância da articulação, na experiência de movimento, entre percepção interna e a sua representação externa.

Shusterman (2008) distingue três dimensões da experiência corporal: a experiencial, relativa à vivência interna e às sensações somáticas do movimento; a representativa, que envolve a percepção externa do corpo e a comunicação de sentido visual ou simbólico; e a performativa, correspondente à capacidade do corpo para agir intencionalmente e gerar uma resposta estética –

expressiva, técnica ou artística – no contexto da ação ou performance.

Alguns testemunhos dos estudantes remetem para uma articulação destas dimensões na sua experiência de movimento no curso de MS, como é o caso de Leonor, que destaca a respiração como elemento estruturante capaz de conferir maior organicidade e naturalidade ao movimento, promovendo uma qualidade estética que valoriza tanto a sensibilidade interna quanto a expressividade da performance:

Acho que o movimento é mais orgânico se for feito dessa maneira e também tem uma forma diferente. Se eu fizer as coisas sem a respiração... às vezes há movimentos que acontecem inconscientemente com a respiração e acho que assim ficam mais naturais... Talvez em termos estéticos seja também mais bonito, por isso mesmo, por ser natural e acho que é muito importante. (Leonor, entrevista março, 2018)

Também Fernanda, na entrevista final, ao refletir sobre o trabalho de consciência sensorial desenvolvido no curso de MS, estabelece uma relação entre a naturalidade e a liberdade experienciadas na exploração do próprio movimento e a sua transposição para o contexto performativo, evidenciando a continuidade entre a vivência interna, e a expressão externa da sua intencionalidade no movimento:

Senti que já posso explorar em palco as capacidades do meu corpo, senti-me diferente, mesmo nos ensaios quando estava no palco, e que tinha muito mais liberdade de explorar, mesmo no palco () porque, esse trabalho da sequência ajudou-me a trazer naturalidade para os movimentos (...) era uma coisa que eu não conseguia e, também gostei disso porque finalmente consegui transpor a minha intenção. (Fernanda, entrevista março, 2018)

Victória também refere que a possibilidade de explorar e organizar o movimento a partir da escuta corporal lhe permitiu aceder a uma experiência de liberdade e autenticidade: “dou mais liberdade ao meu corpo para

preencher o movimento (...) posso colocar um bocadinho mais de Victória naquele movimento” (entrevista março, 2018). Para esta participante, o curso de MS representou um processo de autodescoberta e de afirmação identitária que contrasta com etapas anteriores da sua formação: “foi como um abrir de um portal e eu emergi num novo mundo que era eu própria enquanto me mexia () acho que isso foi uma coisa muito importante que o curso me deu. Descobrir a mim mesma enquanto me mexo”.

A experiência de Victória evidencia a relevância da apropriação do movimento no processo de afirmação identitária do bailarino, permitindo-lhe imprimir no gesto marcas pessoais e expressivas que traduzem a sua autenticidade. Esta dimensão identitária liga-se à noção de “textura” proposta por Soraia, entendida como o conjunto de qualidades singulares que caracterizam o movimento de cada intérprete, mas que inclui também limitações e hábitos que condicionam, por vezes de modo não totalmente consciente, os padrões de movimento:

o nosso movimento... de todos nós, tem uma textura, mas de facto a textura do nosso movimento pode ser algo que muitas vezes nós não controlamos... naturalmente uma textura são coisas que nós não prestamos atenção ao que fazemos e fazemos. Mas muitas vezes pode ser exatamente, por exemplo, o facto de eu não usar a cabeça tanto como eu gostaria ou o próprio olhar (Soraia, entrevista março, 2018)

A reflexão de Soraia introduz, assim, a importância de reconhecer que o movimento de cada um apresenta características singulares, mas também aspetos automáticos que podem nem ser coerentes com a intenção expressiva. Em linha com esta perspetiva, alguns participantes manifestaram inquietação relativamente à discrepância entre a experiência sentida quando dançam – a percepção do que acreditam estar a expressar e a intenção performativa que colocam no movimento – e a imagem que observam posteriormente em registos audiovisuais: “Sinto fluido [o movimento], mas depois, quando vejo, não parece tão fluido quanto eu sentia”. (Susana, entrevista outubro, 2017).

Este desfasamento é frequente e confirma que o corpo real nunca coincide inteiramente com o corpo idealizado na execução do movimento, e que a intencionalidade projetada não se concretiza por completo (Rouhiainen, 2003). O corpo ideal nunca é plenamente alcançado, mas é a consciência da diferença entre o modo como o corpo é sentido e o modo como se pretende mover que permite ao estudante de dança desenvolver novas capacidades. Tal como afirma Soraia (entrevista março, 2018):

É um trabalho que já ando a tentar fazer, que é tentar que a minha consciência do movimento, ou seja, aquilo que eu penso que estou a fazer, seja realmente aquilo que estou a fazer eu acho que isso, sinceramente, é mais importante do que tudo, na verdade, porque a partir daí, a partir do momento em que ganhamos a consciência do nosso corpo, acho que conseguimos, na verdade conseguimos fazer tudo aquilo que nós quisermos, não é?

Esta reflexão de Soraia aponta para um processo de autodescoberta em que procura integrar percepção, intenção e ação, reconhecendo a importância da consciência corporal como ponto de partida para o seu desenvolvimento técnico e expressivo.

Ao longo do curso de MS, os participantes tornaram-se mais conscientes de alguns dos seus padrões corporais incorporados, identificando hábitos que limitavam a sua performance. Esta percepção mais afinada do próprio movimento, aliada a uma consciência reflexiva, constitui o ponto de partida para a mudança, permitindo questionar e reconfigurar padrões cristalizados, abrir caminho à experimentação criativa e promover a singularidade expressiva do estudante.

05. Considerações finais

A relação dos estudantes com o corpo em movimento constrói-se de forma dinâmica, influenciada por parâmetros estéticos interiorizados ao longo da sua formação, mas também pela capacidade de os questionar e reconfigurar ativamente. O confronto entre o *habitus* previamente incorporado e as experiências vivenciadas

num contexto pedagógico distinto – o ensino superior – revela processos de desconstrução e reaprendizagem corporal, nos quais emergem novas formas de organização, percepção e atribuição de significado ao movimento.

Ao longo do trabalho de campo observou-se a passagem gradual de uma percepção objetificada do corpo para uma relação mais reflexiva, subjetiva e de apropriação pessoal do movimento. A articulação entre o corpo vivido – experiencial e sensível – e o corpo visível – objeto de observação e apreciação estética – revelou-se central para o desenvolvimento artístico dos estudantes. O reconhecimento dessa diferença constituiu um espaço de aprendizagem onde se procura integrar intenção, sensação e forma, favorecendo uma consciência mais integrada, crítica e autónoma do corpo em ação.

Num contexto em que a formação em dança ainda se estrutura predominantemente em torno de um modelo centrado no professor, este estudo demonstra empiricamente o valor das abordagens somáticas e das práticas reflexivas para a pedagogia da dança. Sem as restrições de tempo para explorar, observar e assimilar a experiência, frequentemente presentes nas aulas de dança, nem a pressão de produzir o movimento considerado “correto” ou esteticamente apelativo segundo os padrões e vocabulário codificado das técnicas de dança teatral – fatores que podem condicionar a aprendizagem centrada na experiência do corpo na primeira pessoa – foi possível criar um ambiente pedagógico centrado no processo, que valoriza as perspetivas individuais, o autocohecimento e promove um equilíbrio entre as dimensões experienciais, performativas e representativas do corpo.

O estudo sublinha, assim, a relevância da integração de abordagens somáticas na formação superior em dança e o papel central da consciência sensorial no desenvolvimento técnico, expressivo e identitário do estudante. Reconhecer que a experiência estética do movimento envolve simultaneamente as dimensões sensorial, cognitiva e simbólica do bailarino constitui um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para repensar os contextos de aprendizagem da dança como espaços de diálogo entre corpo, pensamento e criação artística.

06. Limitações e Recomendações

Este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer de forma a contextualizar os resultados e orientar futuras linhas de investigação. O número reduzido de participantes, bem como o papel da investigadora como observadora participante, são características inerentes aos estudos qualitativos, mas que naturalmente, podem ter condicionado a diversidade de perspetivas e a amplitude interpretativa dos dados. Do mesmo modo, as dinâmicas observadas e os dados obtidos refletem as particularidades de um contexto específico – a Escola Superior de Dança – e poderão não ser representativos de outras realidades educativas. Neste sentido, os resultados devem ser entendidos como indicativos e intrinsecamente ligados ao contexto em que emergiram, não sendo, portanto, passíveis de generalização.

Para estender e aprofundar esta linha de investigação, torna-se pertinente replicar o estudo noutras realidades educativas; por outro lado, estudos com intervenções

mais prolongadas permitiriam analisar mudanças ao longo do tempo, identificar padrões evolutivos e compreender de forma mais profunda os efeitos e implicações da educação somática na construção do corpo no ensino da dança. Outra recomendação diz respeito à inclusão de uma disciplina de educação somática nos currículos das escolas de dança vocacionais no ensino secundário e superior. Embora alguns professores de dança contemporânea incluam abordagens somáticas como a técnica *release* e o contacto-improvisação, na educação somática, a consciência sensorial constitui, por si só, o principal objetivo educacional, tendo ficado demonstrado, de acordo com os nossos resultados, que o ensino da educação somática como disciplina autónoma traz vários benefícios significativos para o estudante de dança.

Conflitos de interesses

A autora declara não haver qualquer conflito de interesses.

Referências

- Barr, S., & Oliver, W. (2016). Feminist pedagogy, body image, and the dance technique class. *Research in Dance Education*, 17(2), 97–112. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1177008>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bull, C. (1997). Sense, meaning, and perception in three dance cultures. In J. C. Desmond (Ed.), *Meaning in motion: New cultural studies of dance* (pp. 269–288). Duke University Press.
- Cole, J., & Montero, B. (2007). The situated body. *Janus Head*, 9(2), 299–317. <https://doi.org/10.5840/jh2006922>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Damásio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Sage.
- Fazenda, M. J. (2024). Editorial: Participar na construção do mundo, aos cinquenta anos da Revolução dos Cravos. *Revista Estud(i)os de Dança*, 2(2), 1–8. <https://doi.org/10.53072/RED202402/00101>
- Fortin, S., Long, W., & Lord, M. (2002). Three voices: Researching how somatic education informs contemporary dance classes. *Research in Dance Education*, 3(2), 155–179. <https://doi.org/10.1080/1464789022000034712>
- Foster, S. L. (1997). Dancing bodies. In J. C. Desmond (Ed.), *Meaning in motion: New cultural studies of dance* (pp. 235–257). Duke University Press.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.
- Gallagher (2005). *How the body shapes the mind*. Clarendon Press.
- Gibbs, R. W. Jr. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805844>
- Gilbert, D. G. (2014). *A conceit of the natural body: The universal-individual in somatic dance training* [Doctoral dissertation, University of California]. eScholarship Publishing. <https://escholarship.org/uc/item/2285d6h4>

- Green, J. (1999). Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal*, 31(2), 80–100. <https://doi.org/10.2307/1478333>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Hanna, T. (1985). *Bodies in revolt: A primer in somatic thinking*. Freeperson Press.
- Legrand, D., & Ravn, S. (2009). Perceiving subjectivity in bodily movement: The case of dancers. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(3), 389–408. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9135-5>
- Lussier-Ley, C. (2013). *Towards an enhanced understanding of dance education and the creative experience* [Doctoral dissertation, University of Ottawa]. uO Research. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/30354>
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1), 70–88. <https://doi.org/10.1080/03085147300000003>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Novack, C. J. (1990). *Sharing the dance: Contact improvisation and American culture*. University of Wisconsin Press.
- Parviainen, J. (1998). *Bodies moving and moved: A phenomenological analysis of the dancing subject and the cognitive and ethical values of dance art* [Doctoral dissertation, Tampere University]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68138/951-44-5595-9.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Pickard, A. (2012). Schooling the dancer: The evolution of an identity as a ballet dancer. *Research in Dance Education*, 13(1), 25–46. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.651119>
- Radell, S. A., Keneman, M. L., Adame, D. D., & Cole, S. P. (2014). My body and its reflection: A case study of eight dance students and the mirror in the ballet classroom. *Research in Dance Education*, 15(2), 161–178. <https://doi.org/10.1080/14647893.2013.879256>
- Rato, R. (2022). Educação somática e a percepção de si próprio em movimento: Contributos para a construção da imagem corporal do estudante de dança no ensino superior (Tese de Doutoramento em Motricidade Humana, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/26351>
- Roche, J. (2015). *Multiplicity, embodiment and the contemporary dancer: Moving identities*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137429858>
- Rouhiainen, L. (2003). *Living transformative lives*. Theatre Academy.
- Schilder, P. (1999). *Image and appearance of the human body*. Routledge.
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802829>
- Turtelli, L. S., Tavares, M., & Duarte, E. (2002). Caminhos da pesquisa em imagem corporal na sua relação com o movimento. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(1), 151–166. <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/348/303>