

A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança

Somatic Education and the contemporary dance professional

por *Débora Pereira Bolsanello*

RESUMO

Em um contexto sociocultural, onde primam os valores veiculados pelo fitness e onde o corpo é percebido como sendo dissociado da consciência tal como uma máquina, o campo da Educação Somática pode contribuir no processo de formação do profissional da dança. Seja como material de pesquisa coreográfica e aprimoramento técnico, como recurso pedagógico ou como instrumento para o controle de LER (Lesões por Esforços Repetitivos), as técnicas de Educação Somática podem tornar-se para o profissional da dança um capital que amplia seu campo de atuação no mercado de trabalho, seja como artista ou educador.

Palavras-chave Educação Somática; dança; LER

ABSTRACT

The Somatic Education field can contribute to the education of dance professionals within a social-cultural context where the values brought forth by the fitness industry perceive the human body as being dissociated from consciousness such as a machine. Somatic education techniques serve as material for choreographic research, tools for technical refinement, didactical strategies and clues for the prevention of Repetitive Strain Injury (RSI) thus enlarging the dance professional's range of action both as an artist and educator.

Keywords Somatic education; dance; RSI

A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança

Na atualidade, as exigências do mercado de trabalho impõem ao profissional outros papéis além daqueles assumidos no palco. Hoje, as funções de criador e de educador se acrescentam à de intérprete. De um lado, a dança contemporânea questiona estilos, virtuosismos e formas. De outro, a dança enquanto espetáculo ainda requer do dançarino habilidades específicas.

O presente artigo expõe uma reflexão sobre as possíveis contribuições que as técnicas de Educação Somática podem oferecer na formação do dançarino. Em um primeiro momento, apresentamos conceitos que estamos formulando desde 1988 a partir de nossa experiência como aluna e formadora de técnicas de Educação Somática. Em seguida, colocamos em perspectiva aspectos socioculturais da corporeidade contemporânea em contraponto aos instrumentos teórico-práticos que o campo de Educação Somática dispõe para os artistas do movimento.

O campo da Educação Somática

Na América do Norte e na Europa, a partir dos anos 1960, artistas, cientistas e terapeutas assumem o corpo como um laboratório. É a época das peregrinações espirituais, dinâmicas terapêuticas libertárias e experiências artísticas que exploram as fronteiras entre consciência e corpo. Alguns dos métodos de Educação Somática são criados muito antes da efervescência rebelde dos anos 1960, porém é a partir dessa época que essas abordagens começam a se distinguir das abordagens de origem oriental, como a yoga, a meditação, o tai chi e as várias escolas de artes marciais.

Bartenieff, Antiginástica, Técnica Alexander, Ideokinesis, Feldenkrais, Eutonia, Ginástica Holística, Cadeias musculares e articulares G.D.S., Body-Mind Centering, Ginástica Sensorial, Continuum, Somaritmos, Pilates, Gyrotonic: cada um desses métodos de Educação Somática tem sua própria história, princípios, técnicas preconizadas por um idealizador e desenvolvidas por seus colaboradores, discípulos e assistentes, revolucionando a maneira de se viver o corpo no ocidente. Se em seus primórdios os métodos de Educação Somática conquistaram sobretudo bailarinos, hoje vêm ganhando espaço nos meios acadêmicos (Université du Québec à Montréal; Faculdade Angel Vianna; Universidade de Porto); clínicas de fisioterapia e estúdios destinados a um público geral preocupado com sua qualidade de vida. Dispondo de uma grande variedade de movimentos e estratégias pedagógicas, os diferentes métodos de Educação Somática orientam a pessoa — seja profissional da dança ou não — em um processo de reapropriação do sentir o corpo em suas múltiplas relações com o espaço.

Corpo nosso de talvez um dia

De um lado, os centros de condicionamento ou *fitness* vendem seus serviços com uma embalagem de “zelo pela qualidade de vida”. De outro lado, o culto do corpo tônico é

veiculado pelas mídias como símbolo de sucesso, capacidade de performance, jovialidade, agilidade e sensualidade. O modelo de corpo fabricado dentro dos centros de condicionamento faz eco com os valores da sociedade de consumo: produtividade, competitividade e rapidez. Herdeiros dos gestos de trabalhadores de fábricas que funcionam em grandes cadeias de produção, a abordagem do corpo nos centros de condicionamento físico se faz através de movimentos repetitivos que requerem a implicação de partes isoladas do corpo, fixando assim o uso de uma quantidade limitada de conexões neuronais.

Na tentativa de contornar a monotonia dos movimentos repetitivos, muitos dos centros de condicionamento adotam em seus espaços telas de televisão. Capturada a atenção pelo espelho ou pela televisão, os praticantes não sentem o movimento que estão realizando. Essa distração não vem sozinha: muitas vezes vem acompanhada de acidentes e de lesões por esforço repetitivo. E por trás desse tipo de atividade física estão ancorados valores normatizantes que negligenciam o sentir e a subjetividade. Valores que pasteurizam a forma do corpo sob a égide de uma só estética: aquela que só pode ser atingida através do consumo de bens e serviços da indústria do *fitness*... e das intervenções do Photoshop! Sentir-seu-corpo cede lugar ao querer-parecer com os modelos representados na mídia.

O profissional da dança não escapa a essa maneira de viver o corpo. Uma parte das formações em dança ainda se estruturam a partir de uma ótica mecanicista do corpo que, segundo Woodruff (1999), privilegia o virtuosismo (maestria da forma), o quantitativo (o quão alto, quão rápido, quão grande) e o automatismo (repetir até decorar a sequência).

Nesse sentido, a Educação Somática se coloca como uma via de descondicionamento: dispõem de uma vasta gama de estratégias pedagógicas para levar os alunos a ampliarem sua noção de corpo, refletindo sobre aquilo que chamam “meu corpo” como sendo muitas vezes uma entidade (de)formada por valores socioculturais. Os diferentes métodos de Educação Somática orientam a pessoa em um processo de empoderamento que passa pelo sentir seu próprio corpo, negociando tempos e espaços.

Descrevemos a seguir os conceitos: a interpretação do mapa gestual, o ambitato, a variação do circuito, a auto-micromobilização, a modulação da respiração e o diálogo entre unidades de coordenação motora. Esses conceitos vêm sendo elaborados a partir de observações que temos feito de nossos alunos desde 1998. Esses conceitos constituem o arcabouço teórico da formação em técnicas de Educação Somática para o profissional da dança, se estruturando sob três pilares: a prevenção de lesões; o refinamento do papel de criador-intérprete e a instrumentalização do dançarino como educador.

A interpretação do mapa gestual

O mapa gestual é composto dos comandos que o professor dá em aula. Uma mesma sequência de movimentos pode ser realizada de diversas maneiras porque cada um dos alunos que está presente na aula executa os exercícios a partir de uma interpretação própria do mapa gestual descrito verbalmente pelo professor. Ou seja, o aluno

A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança

não copia o modelo do professor porque a referência dele é o sentir o próprio corpo e o processo do aprendizado é mais importante do que seu objetivo.

O papel do professor é o de instigar a curiosidade do aluno, o desejo de encontrar uma forma de executar um movimento da maneira mais econômica possível, respeitando a organização das estruturas, calcada em sua biomecânica. O sucesso de uma aula se dá quando o aluno faz suas descobertas e chega a suas próprias conclusões, através de seu próprio sentir.

A interpretação do mapa gestual que o aluno faz varia segundo a habilidade do educador em enriquecer a descrição do exercício com imagens. O educador orienta o aluno na clarificação de suas conexões corporais e o guia a variar sua maneira de executar um movimento. Por exemplo, o professor pode propor exercícios que despertem no aluno a sensação de que suas pernas estão conectadas com seu abdomen e convidá-lo a realizar um giro a partir desse « novo » centro (Figura 1).



Figura 1. Conectando as pernas ao abdomen

A interpretação do mapa gestual também depende do esquema corporal de cada aluno. Existem alunos que conhecem seu corpo, que respeitam suas estruturas e zelam por uma economia do gesto; outros expressam pouca consciência corporal, uma propriocepção vaga; outros ainda apresentam fragmentação da imagem corporal e compensações musculares. Algumas pessoas fazem um esforço desmedido para segurar uma bola. Outros não completam os movimentos, parecem desistir antes que haja conclusão do gesto.

Porém, se o que o aluno faz é uma interpretação do comando verbal, isso significa que não existe uma maneira correta ou errada de se executar um exercício e sim variações mais ou menos harmoniosas na execução, no sentido de serem coordenadas com maior ou menor precisão diante de uma determinada tarefa. Através do princípio de interpretação do mapa gestual, o professor apresenta ao aluno a possibilidade de se realizar movimentos não a partir de uma referência visual externa e sim a partir de suas próprias sensações.

O ambitato

Ambi, em latim quer dizer « duplicidade », de « ambos os lados ». O ambitato se refere ao papel do objeto nas aulas de Educação Somática. Costumamos dizer que não usamos o objeto. Ambitato é o encontro entre corpo e objeto. O objeto nos toca ao mesmo em que nós tocamos o objeto. Entramos em contato com a forma, densidade, temperatura, textura, peso de nosso próprio corpo e executamos nossos movimentos a partir da sensação da forma, densidade, temperatura, textura e peso do objeto.

O objeto é a porta de entrada de uma distinção sensorial entre pele, fásia, tendão, aponevrose, músculo, osso, órgão, líquidos orgânicos. Ele é um « pretexto » para que o aluno possa sentir que seu corpo é igual ou diferente da textura de uma bola, por exemplo. De outro lado, pelo ambitato podemos trazer para uma região do corpo qualidades que estão presentes no objeto, mas ausentes no corpo. Por exemplo, para costelas rígidas, o contato com uma bexiga pode despertar a sensação de resiliência do osso, de flexibilidade e tridimensionalidade de minha caixa torácica (Figura 2). Podemos imprimir nas costelas as qualidades de elasticidade da bexiga, imprimir no osso a qualidade de leveza do ar que está dentro da bexiga. Nossa intenção não é a de que o aluno integre qualidades simbólicas dos objetos, mas sim que ative a relação entre o sensorial e o cognitivo, ou seja, que ele encurte o caminho entre o estímulo, a sensação e a ação.

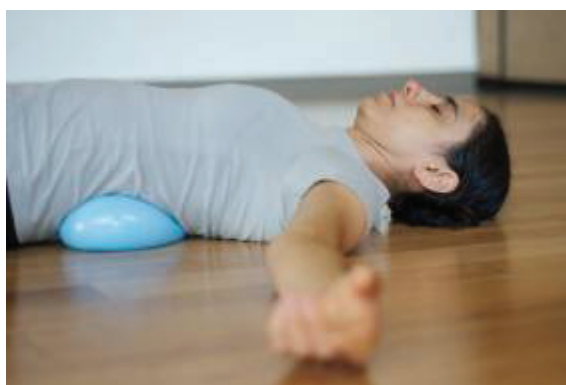


Figura 2. O ambitato promove uma aproximação entre o sensorial e o cognitivo

Observamos que as pessoas que exigem uma pressão muito forte durante uma sessão de terapia manual ou que utilizam objetos duros, mesmo quando o professor propõe o uso de objetos macios, são aqueles que têm dificuldade em sentir o corpo. Essa espécie de anestesia sensorio-motora pode estar relacionada a uso de medicamentos ou drogas; ao desejo de supressão da memória de um trauma ou ainda de uma intensa atividade mental que embaça a sensação do corpo.

Um mesmo objeto tem várias funções. Ele pode reativar a propriocepção porque coloca o foco de atenção da pessoa sobre uma parte de seu corpo e aponta para a relação entre as partes do corpo. De outro lado, reativar a propriocepção significa

A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança

clarificar a localização das partes do corpo no espaço. Estimular a propriocepção nos garante ter uma maior estabilidade e eficácia em todas as nossas ações.



Figura 3a. Os objetos podem ajudar o aluno a definir a posição dos ossos e tornar mais claro para ele a forma e função das unidades de coordenação motora, como por exemplo, a esfera da mão



Figura 3b. Através do ambigato, o aluno integra a capacidade de enrolamento da unidade de coordenação motora da cintura pélvica

O objeto também pode massagear um músculo. Hora o objeto faz tomar consciência da forma e da posição de um osso; hora indica o alinhamento de eixos articulares. Ele desestabiliza nosso equilíbrio e desperta os músculos da estática. O objeto serve como âncora para estabilizar a inserção de um músculo e permitir que ele se alongue. Ele estimula a circulação sanguínea em regiões estagnadas. O objeto pode também servir de testemunha da respiração pulmonar e acompanhante do Movimento Respiratório Primário.

São impulsos nervosos que controlam a contração dos músculos. O movimento é um reflexo dos diferentes estados do sistema nervoso. Os objetos são testemunhos das mudanças de estado do sistema nervoso e do tônus. O ambigato é a primeira etapa do aprendizado somático porque o tato é o primeiro sentido que emerge no feto. O tato é a sensação de base sobre a qual os outros sentidos se desenvolvem e por isso, através do ambigato, podemos reajustar nossa imagem corporal, dando uma percepção mais justa do tamanho de nosso corpo e de sua relação com outros corpos e com o espaço.

A variação do circuito

O circuito aparece quando, por exemplo, pedimos ao aluno para pressionar os pés no chão, sentir que o ceder do peso dos pés no chão ativa o reflexo de empurrar o chão: a ação de empurrar se transfere do chão aos ossos dos pés, dos pés aos tornozelos e às fíbulas e tíbias, às patelas, aos fêmures, às articulações coxofemorais, percorre toda a coluna vertebral e se faz sentir até na cabeça, passando pelo osso occipital.

O circuito encarna a intenção do movimento e esclarece sua direção. Clarificar a intenção e a direção de um gesto ajuda a pessoa a regular o tônus muscular e dá referências à pessoa para que ela possa fazer um esforço justo para a execução do gesto. Conhecer qual é o esforço necessário para se fazer uma ação é reconhecer seus limites. Reconhecer limites não significa se restringir e sim prevenir acidentes, antever situações que possam causar dano e poder gerenciar uma Lesão de Esforço Repetitivo (LER), uma estafa ou até mesmo uma crise de angústia.

Por exemplo, há uma relação estreita entre vocabulário gestual restrito e desgaste das estruturas osteoarticulares. A pessoa que usa somente um circuito na execução de tarefas cotidianas pode sobrecarregar certos músculos, causando inflamação em seus tendões e desalinhamento ósseo. Um círculo vicioso se instala, pois o desalinhamento ósseo mantém o estado inflamatório dos tendões: a dor restringe mais ainda a mobilidade da região atingida. Essa pessoa pode contornar ou minimizar o desgaste das estruturas e perda de função na medida em que aprende a executar uma mesma tarefa de várias maneiras, ou seja, ativar diferentes circuitos de execução de um movimento.

É a noção de circuito que nos leva a sentir qual é o motor do movimento. Que parte do corpo inicia o movimento? Também nos permite testemunhar que movimento é continuidade, é fluxo: um movimento se transforma em outro, passando através das estruturas ósseas de uma cadeia muscular a outra.

É o circuito que permite variedade de caminhos, de passagem, de condução do movimento, da transmutação de um movimento em outro. E é a transmutação de um movimento em outro que garante a funcionalidade, a manutenção da vida do organismo.

Para tanto, no contexto das aulas de Educação Somática privilegiamos as verdadeiras menos frequentadas. Ousar mudar o ponto de vista para a realização de um movimento. Por exemplo, se eu peço ao aluno para levantar o braço, ele usa um determinado circuito para realizar esse comando. Mas, se o convidamos a levantar o braço como se « alçasse voo » ou « usando um braço-pincel », o aluno utiliza outro circuito para fazer o mesmo movimento de levantar o braço. O circuito usado também muda se pedirmos ao aluno que enraíze o braço na escápula e que tente alcançar com a mão algo que está em uma prateleira muito alta. O mesmo movimento de levantar o braço terá então uma qualidade diferente do movimento que foi executado a partir dos comandos precedentes.

Experimentar uma variedade de circuitos significa ter o poder de escolher dentre diferentes caminhos aquele que é o mais apropriado para a execução de um dado movimento em um dado momento.

A auto-micromobilização

Regiões que sofreram algum tipo de trauma físico ou psíquico podem se tornar espasmadas, congeladas. Constata-se que o fluxo de líquidos orgânicos e a circulação sanguínea nessas regiões diminui. É possível também que a região que sofreu o trauma ou regiões já fragilizadas antes do trauma apresentem uma diminuição da sensação que podemos chamar de « anestesia senso-motora ».

Uma estagnação pode acontecer também por falta de uma ergonomia adaptada ao trabalho e manifestar-se sob forma de dor aguda ou crônica, postura inadequada, rigidez muscular ou sintomas como cansaço extremo, falta de ar, má digestão, irritabilidade, ansiedade, insônia, depressão e dificuldade de concentração (Figuras 4a e 4b).

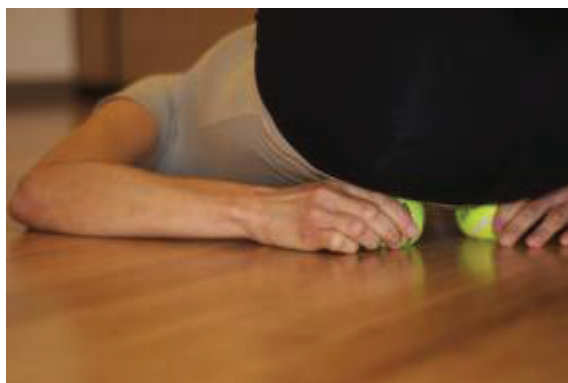


Figura 4a. Auto-micromobilizando as articulações sacroilíacas

O congelamento é um mecanismo de defesa natural que protege a integridade do organismo em caso de trauma. Esse mecanismo de defesa é útil, mas ele deve se desarmar quando a ameaça ou as circunstâncias que o formaram não estão mais presentes. Muitas vezes, o mecanismo de defesa não se dissolve e se instala no organismo.

Regiões espasmadas, congeladas, estagnadas requerem doses homeopáticas de vida. Toda pressa em restabelecer o tônus funcional de uma região espasmada pode ser percebido pelo sistema nervoso como uma nova agressão e uma consequente necessidade de reforçar o padrão motor de defesa, enrijecendo ainda mais os músculos.

O princípio de auto-micromobilização nas aulas de Educação Somática se refere ao uso de um ritmo lento com movimentos de pequena amplitude como uma estratégia para contornar padrões crônicos de defesa. Uma mensagem subliminar é passada ao sistema nervoso. Vamos entrando pelas « beiradas »: dirigimos às fâscias,

aos ligamentos, aos tendões a informação de relaxar os músculos espasmados.

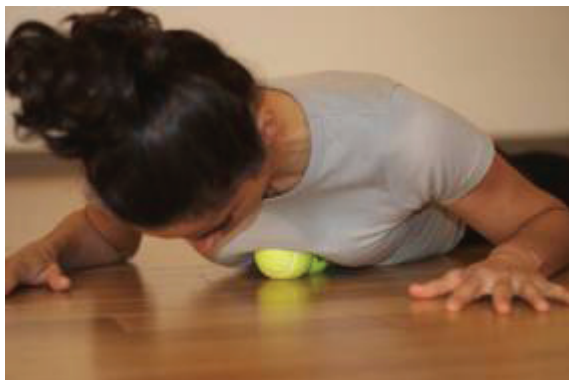


Figura 4b. Auto-micromobilizando as articulações esternoesternocostais, costovertebrais e esternoclaviculares

Quando abordamos regiões estagnadas através da auto-micromobilização, estimulamos o fluxo de líquido sinovial nas articulações, a circulação do sangue nos tecidos e regularizamos o ritmo do Fluido Cérebro-Espinhal. Movimentos de auto-micromobilização são executados pela pessoa com ou sem o auxílio de um objeto: ela mesma reconhece suas restrições, seu limiar de dor e mobiliza a região problemática tendo em mente que todo movimento que fizer deve estar dentro de um registro de conforto.

Os músculos estáticos, ou seja, os músculos responsáveis pela postura, também respondem positivamente às auto-micromobilizações porque são recrutados com pouca interferência dos músculos dinâmicos, aqueles responsáveis pelo movimento. Nesse caso, os exercícios de auto-micromobilização podem ser executados pela pessoa deitada no chão com o uso de objetos macios. Assim, minimizamos os riscos de compensação muscular, perda de equilíbrio e agravamento dos estados inflamatórios frequentemente associados a espasmo e estagnação.

No caso de pessoas imobilizadas com gesso, acamadas durante o pós-operatório ou com algum tipo de paralisia, a imaginação pode ser uma instância ainda mais fina da auto-micromobilização. A pessoa imagina o movimento descrito pelo educador, o que gera microcontrações musculares que podem gradualmente reiniciar o movimento em zonas estagnadas.

A modulação respiratória

Muitos de nós experimentamos uma inaptidão em relaxar, em autorregular o tônus sem a ajuda de um toque terapêutico ou de uma substância qualquer (remédio, droga, álcool). Porém, podemos aprender a acessar voluntariamente nossos próprios mecanismos de autorregulação quando retomamos contato com nossos próprios processos fisiológicos. Sentir sua respiração, por exemplo, é um dos meios de se acionar voluntariamente os mecanismos de autorregulação inerentes ao corpo. Abordamos a respiração de 3 maneiras diferentes: *a liberação da respiração pul-*

monar; a utilização do suporte respiratório e a autoindução do ponto de quietude.

A liberação da respiração pulmonar

Em nosso corpo convivem diferentes diafragmas, ou seja, membranas músculo-aponevróticas situadas no plano transversal que têm, dentre outras, a função de intermediar diferentes regiões do organismo.

Quem pensa respiração pulmonar, pensa geralmente no diafragma mais conhecido, aquele em formato côncavo de guarda-chuva e que divide o tórax do abdômen. Mas, o diafragma torácico interage em nosso corpo com os diafragmas craniano, cérvico-torácico e pélvico. Alguns autores sugerem a inclusão de um quinto diafragma, o plantar, situado nas solas dos pés.

A liberação da respiração pulmonar que propomos através de técnicas de Educação Somática implica a ressonância entre esses diafragmas. Tomemos como exemplo a relação entre os diafragmas torácico e pélvico, esse último sendo conhecido também como assoalho pélvico, apresentando uma forma de « cesta ». Propomos exercícios para resgatar a elasticidade do diafragma torácico e dos *músculos auxiliares da respiração*, implicados na expansão e contração dos ossos da caixa torácica. A regulação do tônus muscular se dá através de exercícios cujo objetivo é reorientar o sentido dos eixos articulares e musculares, como se « penteássemos » as fibras musculares. Resgatamos ao mesmo tempo a elasticidade dos músculos e a resiliência das costelas e do esterno, dos ilíacos e do sacro, restabelemos assim a mobilidade da caixa torácica e da pelve óssea. A liberação da respiração pulmonar não é importante somente para o bom funcionamento do sistema respiratório. É fato que quando os ossos não encontram restrições musculares e podem expandir-se, o ar encontra espaço suficiente para cumprir seu papel de troca gasosa, a respiração então é ampla e satisfatória. De outro lado, as funções digestiva e circulatória são regularizadas pelo papel massageador que o diafragma torácico exerce no estômago e fígado, também facilitando os movimentos de constrição e expansão da veia cava e da aorta.

Mais adiante veremos como o diálogo entre as unidades de coordenação motora é importante para mantermos a cumplicidade biomecânica entre os diafragmas torácico e o pélvico e sua funcionalidade.

A utilização do suporte respiratório

Através do princípio de utilização do suporte respiratório, o aluno se serve da respiração como suporte de tempo da execução dos exercícios marcando o ritmo do exercício pelas fases de inspiração e expiração. De outro lado, o ar pode se transformar em um suporte mecânico para a realização de um movimento: a pressão do ar dá

volume às células e conseqüentemente aos tecidos: músculos, fásCIAS, ossos e órgãos. Nesse sentido, a respiração age como condutor do movimento; a compactação do ar dirige o movimento de dentro para fora, assim como o ar soprado dentro de uma bola faz surgir uma nova forma na bola e uma nova direção de seu movimento.

A autoindução do ponto de quietude

O conceito de Movimento Respiratório Primário (MRP) foi criado pelo médico e osteopata norte-americano William Garner Sutherland. Trata-se do movimento das fásCIAS do corpo, do movimento entre as suturas cranianas e do movimento presente no ritmo de produção, circulação e reabsorção do fluido cérebro-espinhal. Chamamos o movimento respiratório primário de primário pois ele é subjacente a todos os processos vitais e dinamiza todo o organismo. Tendo uma fase inspiratória e outra expiratória, o movimento respiratório primário é subjacente até mesmo à respiração pulmonar.

O fluido cérebro-espinhal é um líquido que banha o sistema nervoso central — encéfalo e medula espinhal e tem um papel importante na proteção contra os choques mecânicos; na regulação da pressão intracraniana e nos processos metabólicos do cérebro. O ponto de quietude é um momento de neutralidade entre as fases de produção e reabsorção do fluido cérebro-espinhal.

O ponto de quietude ocorre espontaneamente, mas também pode ser induzido por um terapeuta para facilitar a liberação de restrições nas membranas cranianas e medulares. A interrupção do fluxo do fluido causa um acúmulo de fluido. Quando ele volta a circular, ele « descarrega » o sistema, levando a um microalongamento das membranas e liberação de aderências dos tecidos. O sangue então passa a circular melhor no cérebro, aliviando dores de cabeça e dores musculares, reduzindo estados de estresse.

Através de alguns dos exercícios o aluno aprende a induzir em si mesmo o ponto de quietude (Figuras 5a e 5b).



Figura 5a. Preparando a indução do ponto de quietude massageando dentre outros, os músculos suboccipitais

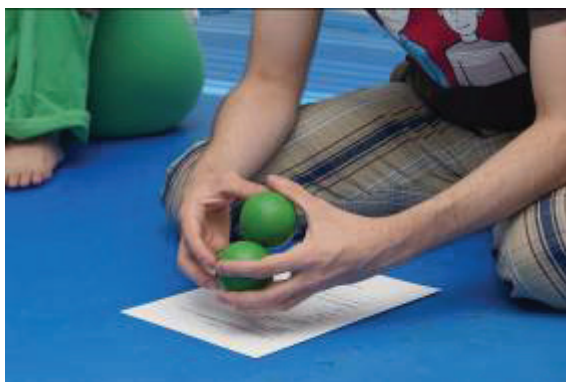


Figura 5b. A autoindução do ponto de quietude pode ser feita com o auxílio de um apoio de duas bolas macias colocadas em contato com o osso occipital

O diálogo entre unidades de coordenação motora

Coordenação motora é o jogo de tensão justa entre músculos agonistas e antagonistas para a realização de uma tarefa. Esse jogo de tensão justa é possível através de uma organização biomecânica bem precisa. Seja ela uma ação que envolve um deslocamento significativo do corpo — pular corda, andar, pegar grandes pesos, fazer jardinagem, escalar uma montanha — ou ações delicadas, como escrever, ler, digitar em um computador, fazer uma sutura durante uma operação, tocar um instrumento de música, é necessário coordenação motora para realizar cada uma dessas ações.

O conceito de unidade de coordenação motora foi criado por Suzanne Piret e Marie Madeleine Béziers Resumimos unidade de coordenação motora como um conjunto arquetônico músculo-esquelético onde duas esferas ósseas têm o sentido de suas rotações opostas pela ação de uma cadeia muscular. É essa configuração óssea que permite a utilização ótima das fibras musculares e uma consequente eficácia do movimento.

Quem fala em coordenação motora, fala da capacidade que uma pessoa tem — durante a realização de uma ação — de associar e de dissociar partes do corpo. Muitas pessoas não conseguem realizar certas tarefas não por falta de força muscular, mas por falta de clareza de seu esquema corporal e consequentemente, falta de clareza da coordenação do movimento (Figura 6a).

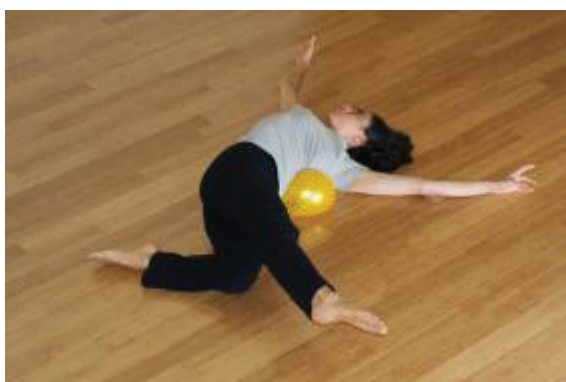


Figura 6a. Brincando de associar e dissociar as cinturas escapular e pélvica

A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança

Um movimento mal coordenado que é feito repetidas vezes pode resultar em Lesões de Esforço Repetitivo. Isso é frequente no caso de profissionais que usam o computador como ferramenta de trabalho durante longas horas por dia, massoterapeutas, dentistas, músicos, bailarinos, pintores, agricultores, operários, artesãos, empregadas domésticas, etc.

O princípio de diálogo entre as unidades de coordenação motora é o último a ser abordado com o aluno. Em primeiro lugar é importante oferecer a ele exercícios de ambidextidão cujo objetivo é o de refinar a sensação que ele tem da arquitetura músculo-esquelética: que ele possa integrar em seu esquema corporal a forma esférica das mãos, pés, bacia e cabeça; que ele possa sentir que vários dos ossos têm uma forma de lemniscata tridimensional, o que favorece a transmissão do movimento de uma unidade de coordenação a outra.

O diálogo entre as unidades de coordenação motora significa executar qualquer movimento sentindo a interdependência das unidades. Por exemplo, saber fazer um movimento de rotação da coluna vertebral tendo a esfera das mãos como o motor dessa rotação, como uma toalha que torcemos pelas extremidades. Ou ainda permitir que a rotação da cabeça se reverbere até o cóccyx. Saber que uma intenção dirigida ao esterno pode se refletir no sacro. Perceber que uma ação implicando a cintura escapular e a cintura pélvica podem levar a um relaxamento dos diafragmas torácico e pélvico. Sentir que a esfera do pé pode iniciar todo um movimento de rotação da coluna (Figura 6b).



Figura 6b. Algumas composições coreográficas podem estruturar-se a partir do diálogo entre unidades de coordenação motora. Observe como a abóbada das mãos e o arco do pé dão apoio e direção a esse movimento

Revés do corpo

De que maneira esses conceitos podem estar a serviço do profissional da dança? A seguir apresentamos três possibilidades de aplicação desses princípios pelos profissionais da dança: seja como estratégia para a prevenção de lesões, vocabulário para a composição coreográfica ou material didático-pedagógico.

Prevenir lesões

Pesquisadores canadenses e australianos (Geeves 1990; Perreault 1988) estão de acordo que a lesão no caso dos bailarinos está associada ao uso repetitivo do corpo em um alinhamento inadequado, o que provoca estresse dos tecidos e desgaste das estruturas osteoarticulares (Howse 1983).

Segundo Fortin (1999), quando a coreografia é centrada no coreógrafo e transmitida a um corpo desintegrado, as funções sensitivas e motoras do bailarino estão desarticuladas. O não-reconhecimento dos limites das estruturas do corpo pode resultar em acidentes ou em compensações músculo-esqueléticas e dores crônicas. Em um modelo deste tipo, o aprendizado da coreografia é um treinamento onde a mente domina o corpo e a forma coreográfica é preponderante aos processos somáticos.

A Educação Somática aborda esse tipo de problemática propondo exercícios onde a pessoa investigue como ela se move e o que a impede de mover-se de maneira mais espontânea. Goldfarb (1998) aponta:

Uma contratura muscular crônica significa que os músculos permanecem contraídos permanentemente. Por isso, eles não podem mais fazer seu papel primordial de se contrair para fazer os ossos se moverem. Essa contração crônica não tem por efeito somente a de restringir a liberdade de movimento de uma articulação, mas ela age também como um amortecedor, “absorvendo” o movimento ao invés de deixá-lo transmitir-se ao resto do esqueleto¹. (GOLDFARB, 1998, p. 51).

Em uma aula de dança baseada em princípios da Educação Somática, a repetição é importante, porém a sensação do corpo não é sacrificada em detrimento da execução de um movimento. A repetição de um movimento é baseada na investigação de como o movimento se dá e não na cópia da forma ditada pelo professor. Não se busca a maestria da forma, nem aperfeiçoamento, através de uma repetição exaustiva do movimento diante do espelho. O movimento é feito a partir do sentir. Enfatizando a consciência corporal e a aquisição de novas habilidades motoras, as estratégias pedagógicas da Educação Somática têm assim um impacto na qualidade do movimento dançado.

Esse entendimento é um divisor de águas no reino das práticas pedagógicas de dança. Para o primeiro paradigma (mecanicista), a repetição é o principal método para se aprender um movimento. Para o segundo

¹ Une raideur musculaire chronique signifie que les muscles restent contractés en permanence. De ce fait, ils ne peuvent plus jouer leur rôle primaire qui est de se contracter pour faire se mouvoir les os. Cette contraction chronique n’ a pas seulement pour effet de restreindre la liberté de mouvement d’une articulation, mais elle agit aussi comme un amortisseur en « absorbant » le mouvement au lieu de le laisser se transmettre au reste du squelette. (Goldfarb, 1988, pg. 51). Tradução da autora.

paradigma (eu o chamarei de dinamicista ou sistêmico), a autopercepção é fundamental para obter maior competência no movimento e a melhora da performance. (DOMENICI, 2010, p. 78).

Localização dos eixos ósseos, diferenciação dos diferentes ângulos de amplitude articular, direção das fibras musculares, distinção entre os tecidos muscular, conjuntivo e epitelial. Um trabalho de refinamento da percepção corpórea ajuda o bailarino a executar melhor a coreografia, sentindo para agir, sabendo respeitar seus limites na execução de movimentos, criando novos circuitos para executar um mesmo movimento. As técnicas somáticas atuam no refinamento da funcionalidade do sistema proprioceptivo, cujo papel é permitir o reconhecimento dos limites do corpo, da situação das partes do corpo entre si e da localização desse corpo no espaço. Quando se fala de melhora na percepção do espaço, se fala também de uma melhora na qualidade da relação entre os corpos dançantes em cena. Goldfarb (2006, p. 116) conclui: “Sentir é apreciar uma diferença, fazer uma distinção.² (...) Notaremos que a escolha pressupõe diferença: sem diferença, não ha escolha possível³.” (Goldfarb, 2006, p. 97)

Alimentar o estético com o orgânico

Muitos coreógrafos buscam hoje corpos versáteis que conheçam o que é neutralidade somática, podendo liberar-se de tiques estilísticos, se necessário. A linguagem da dança contemporânea exprime-se menos pelo preciosismo de formas impostas de “fora”.

As técnicas de Educação Somática não substituem as técnicas de dança. Associadas a uma intenção coreográfica, seu papel é de propor um outro ângulo de execução da técnica de dança, qualquer que ela seja. Um ângulo que não só respeita os processos fisiológicos e as estruturas músculo-esqueléticas do corpo, mas que cria estéticas a partir do que é mais próprio ao corpo, ou seja, sua própria materialidade: o fisiológico, o anatômico e o cinestésico. O conceito de “soma”, substrato de cada um dos métodos de Educação Somática, tem uma estética própria e pode engendrar uma linguagem.

Nesse sentido, as dinâmicas, oficinas, explorações e exercícios dos diferentes métodos de Educação Somática podem ser usados pelo bailarino como matéria-prima: um alfabeto, um vocabulário para a composição coreográfica.

² Sentir, c’est apprécier une différence, faire une distinction. (Goldfarb, 2006, p. 116). Tradução da autora.

³ La commande volontaire, c’est-à-dire la possibilité de choisir, se fonde sur un processus de comparaison reposant lui-même sur la faculté de percevoir une différence. On notera que le choix présuppose une différence : sans différence, pas de choix possible. (Goldfarb, 2006, p.97). Tradução da autora.

Saulo Silveira (2010) defende que há muito tempo a dança não é exclusividade de corpos perfeitos. Nem ao menos exclusiva de uma elite de ascendência europeia. Hoje, trata-se de um direito de “cidadãos dançantes”⁴, de cadeirantes⁵, deficientes visuais⁶, mulheres carcerárias⁷ e outros. A experiência somática do bailarino pode ser comunicada a não-bailarinos de forma a incluí-los no universo da dança.

Instrumentar o profissional da dança

Pela flutuação das políticas da cultura no Brasil, não é raro que o bailarino garanta sua sobrevivência ministrando aulas para um público de não-bailarinos que busca associar lazer e boa forma.

A secretária que tem a síndrome do túnel cárpico; o advogado que tem perturbações visuais decorrentes de longas horas diante do computador; a adolescente cujo rendimento escolar é baixo e que necessita melhorar sua capacidade de concentração; o atleta que quer diminuir suas chances de desgaste articular; a professora, vítima de dores causadas pela tendinite; a criança, cujos pais percebem um problema de coordenação motora; um radialista que necessita sanar a crônica falta de ar; a dona-de-casa estafada; o massoterapeuta cujas dores de coluna diminuem seu rendimento profissional; o músico que necessita aprimorar a eficácia de seu gesto, etc. Esses são alguns casos que o bailarino pode receber em seu estúdio.

Instrumentado com técnicas de Educação Somática, o bailarino não necessita abordar os sintomas que as pessoas apresentam de modo terapêutico, mas ele pode agir de modo pedagógico. Ele pode atuar investindo no desenvolvimento proprioceptivo de seus alunos, resgatando os circuitos neurológicos que precedem a aparição da disfunção e a conseqüente aparição dos sintomas de dor.

Alimentado pelas técnicas de Educação Somática, o profissional da dança desenvolve um ponto de vista somático que pode melhor adaptar-se à realidade corpórea dos não-bailarinos. Ele é capaz de ver o potencial de seus corpos além de suas limitações aparentes, estimulando sua expressividade e propondo a seus alunos modos mais funcionais e mais integrados de mover-se. Como agente educacional, o bailarino guia seus alunos a entrarem em contato com suas próprias sensações, reconhecendo limites e desenvolvendo seus potenciais.

4 Conceito criado pelo coreógrafo e formador Ivaldo Bertazzo.

5 Grupo Giro (Brasil), de Rosângela Bernabé e Corpuscule Danse (Canadá), de France Geoffroy.

6 Blind Date (Canadá), de Andrée Dumouchel.

7 Dança no presídio (Brasil), de Vívian Cáfaró.

Referências bibliográficas

- > BOLSANELLO, Débora Pereira (org.) **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba: Editora Juruá. 2010.
- > DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69–85, maio/ago. 2010. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3130>. Acesso em 26 de janeiro de 2012.
- > FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT. Estudos do Corpo**. Salvador, Editora da UFBA, n. 2, fevereiro, 1999.
- > _____. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança. **Pro-Posições**. Campinas: Editora da UNICAMP, v. 9, n. 2 (26), 79–96, 1998.
- > GREENE, Deborah. Assumptions of somatics. **Somatics**. Nova York, nº 2, vol. 11, p. 50–54, 1997.
- > HANNA, Thomas. What is Somatics? **Somatics**. Nova York nº 2, vol. 14, nº 2, p. 50, 2003.
- > JOHNSON, Don (org.). **Bone, breath and gesture: practices of embodiment**. California: North Atlantic Books, 1995.
- > SILVEIRA, Saulo. Os princípios e fundamentos corporais Bartenieff como precursores de uma poética exclusiva. In BOLSANELLO (Org.). **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba : Editora Juruá, 2010.
- > WOODRUFF, Dianne. Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT. Estudos do Corpo**. Salvador, Editora da UFBA, n. 2, janeiro 1999.
- > SANTOS, Angela. **A biomecânica da coordenação motora**. São Paulo: Summus editorial. 2002.
- > PIRET, Suzanne e BÉZIERS, Marie-Madeleine. Piret, S. e Béziérs, M. M. (1992) **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. São Paulo: Summus editorial. 1992.
- > ARNOLD, Anthony. **Rhythm and touch: the fundamentals of craniosacral therapy**. California: North Atlantic Books. 2009.
- > GOLDFARB, Larry. **Articuler le changement: La Méthode Feldenkrais pour l'éducation du mouvement**. Paris: Éditions Espace du Temps Présent. 1998.

Débora Pereira Bolsanello, antropóloga pela Université de Montréal e mestre em dança pela Université du Québec à Montréal.

<http://www.movimentoes.com>

deborabolsanello@yahoo.com