



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

O corpo em escuta: a educação somática como dispositivo para a construção de processos artísticos pedagógicos em dança

BEATRIZ ADEODATO ALVES DE SOUZA

LUCIANE SARMENTO PUGLIESE

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Resumo: Partindo da experiência das autoras com abordagens de Educação Somática e compreendendo que suas contribuições para o ensino da dança vão muito além do refinamento técnico e da prevenção de lesões, este artigo se propõe a levantar questões relativas aos modos como a Educação Somática pode favorecer a construção de um corpo em condição de se questionar e investigar. O ciclo percepção – ação está no cerne desse processo e serve enquanto um pilar estruturante para o aprendizado em dança. Palavras-chave: Educação Somática, dança, investigação, percepção. **Abstract:** Based on the experience of the authors with Somatic Education and their comprehension that the contribution of this field for the teaching of dance surpass the technical refinement and the prevention of lesions, the goal of this article is to rise questions related to the ways Somatic Education favours the construction of a body in condition to be questioned and auto investigated. The cycle perception-action is in the core of this process and functions as a structural pillar to the learning of dance. Keywords: Somatic Education, dance, investigation, perception.

1. INTRODUÇÃO A Educação Somática tem se tornado um ingrediente cada vez mais presente nos mais diversos contextos de ensino e aprendizagem em dança. Os arranjos e articulações entre os campos têm se dado das mais variadas maneiras. No presente artigo, a intenção é a de fomentar a reflexão acerca do tema, apontando para um possível modo de operar essa combinação. Propondo uma aprendizagem fundada no afinamento da atenção e da observação de cada sujeito sobre si mesmo, a Educação Somática oferece um terreno fértil para o

desenvolvimento de processos artísticos pedagógicos em dança, nos quais o aluno é entendido como propositor e construtor do seu conhecimento. Dentro dessa perspectiva, a experiência investigativa do movimento torna-se a coluna vertebral desse projeto, ancorada em princípios como autonomia e percepção enquanto conhecimento. **2. TRÂNSITOS E APROXIMAÇÕES** Desde a primeira metade do século passado e, ainda mais intensamente, a partir dos movimentos pós-modernistas da dança, dança e educação somática vêm estabelecendo laços e diálogos cada vez mais estreitos. O interesse por um corpo que não está dado, mas que é descoberto, que se organiza e se atualiza constantemente na / pela experiência do movimento é um dos pilares centrais da pesquisa de boa parte das danças dos anos 1960 em diante, assim como das distintas abordagens somáticas que foram surgindo ao longo da história. As práticas de improvisação, que ganharam força nesse período e definiram não somente um movimento vanguardista mas toda uma poética de dança, como o *Contact Improvisation*, por exemplo, beberam da fonte oferecida pela somática, fazendo uso de princípios como o aprendizado do movimento guiado pela percepção do corpo em primeira pessoa, o corpo-sujeito - enquanto identidade corporal instaurada através de experiências de investigação e apropriação de um fazer - e a construção de autonomia. Trisha Brown (1978 *apud* BURT, 2006), ao descrever estados de corpo na experiência da improvisação, fala de uma qualidade de performance que exige que todos os sentidos estejam em alerta, engajados, possibilitando que percepção, pensamento e ação trabalhem juntos no sentido de encontrar soluções (motoras e compositivas) em tempo real. Detalhando os fundamentos do trabalho de Klauss Vianna, Miller (2007) descreve de modo semelhante o estado citado por Brown, nomeando-o de "estado de presença" e apontando-o como um dos princípios centrais sistematizados por Vianna. Para a autora, é uma qualidade de atenção ativa e focada que, quando convocada, coloca o sujeito em prontidão, apto a agir de maneira integrada, íntegra, de corpo inteiro, percebendo-se (e ao ambiente) durante o fazer. Um estreito processo de comunicação entre percepção e ação motora, também destacado pela professora e pesquisadora Marila Velloso (2013), como pilar fundamental da somática e de grande interesse para a dança, no sentido de propiciar a discriminação e o reconhecimento de padrões motores já instaurados e estabilizados no corpo, assim como de favorecer a exploração e a integração de novos padrões. Velloso argumenta que a importância do reconhecimento desses padrões vai muito além das questões de eficiência mecânica e prevenção de lesões, comumente salientadas como benefícios adquiridos a partir da experiência com as práticas somáticas na dança.

Agora, ainda mais importante é ressaltar que um padrão corporal quando é reconhecido pode se tornar um mecanismo peculiar do artista criar. Como um traço artístico no modo de estruturar coreografias, ou um traço particular do corpo que permite ele/ela se mover a partir da consciência daquela

particularidade, por exemplo. Não por acaso. Mas por meio de um entendimento de como aquilo se processa e se configura como corpo no movimento e(ou) como um modo de organizar seus processos, inclusive, artísticos. (VELLOSO, 2013, p. 66, 67)

E que, nesse sentido, ainda pode (e interessa) gerar uma autonomia, pela qual cada artista / aluno, seja capaz de aprender e desenvolver mecanismos que os instrumentalize para lidar com suas próprias motivações, interesses, limites, dificuldades. Essa linha de pensamento é de grande relevância para a dança, uma vez que o seu ensino historicamente sempre esteve ligado à ideia de apropriação de uma técnica, significando a aquisição e o refinamento de competências motoras específicas (GERALDI, 2007). No processo de treinamento, o aluno / bailarino é comumente orientado a apreender uma corporalidade, repetindo, estabilizando e aprimorando padrões de movimento de modo a se aproximar, o máximo possível, de um referencial de corpo, próprio de cada escola ou de cada sistema técnico-estético, como acontece com o ensino tradicional do Balé Clássico, por exemplo. A pesquisadora francesa Laurence Louppe (2012) compreende esse modo de proceder como o estabelecimento de "um corpo de origem". A modernidade na dança, segundo ela, foi marcada pela instauração de uma variedade de corporalidades, fundadas por artistas que, guiados por suas motivações e investigações individuais, procuravam imprimir sua identidade. Grandes autores modernos como Duncan, Humphrey, Graham e Cunningham fizeram esse percurso e deixaram como legado poéticas bem distintas, visões de mundo e de corpo, assim como sistemas técnicos que, em maior ou menor grau, se encontram estruturados em termos de princípios, procedimentos, estratégias, repertórios de movimentos e que podem, ainda hoje, ser utilizados na formação e treinamento de novos bailarinos /artistas. A partir da segunda metade do século XX, entretanto, percebe-se uma ênfase crescente não em inventar ou fundar sistemas técnico-estéticos estruturados de maneira que possam servir a uma replicação. Em vez disso, constata-se uma tendência em priorizar a busca por compreender, apurar e aprofundar o conhecimento de si (seu corpo) e, sobretudo, fazer dele um projeto lúcido e singular. O movimento vai mais no sentido de libertar-se do "fantasma" do corpo de origem e descobrir um corpo em devir, esse corpo que está por ser vivido, explorado, modelado, revelado, construído, apropriado na e pela experiência do movimento. Nas palavras de Louppe: "O bailarino pode

inventar uma poética própria, executada geralmente com uma intenção, cuja textura é dada pelo corpo e pelo seu movimento” (LOUPPE, 2012, p. 70), matérias edificantes do texto simbólico e legível de cada corpo/sujeito. Na brecha criada por esses anseios, entra a educação somática e dá-se um rico encontro de múltiplas possibilidades entre essas duas áreas. Através de sua proposição de experiências sensoriais e motoras, construídas com base numa observação focada e atenta de cada indivíduo sobre si mesmo e entendendo percepção enquanto conhecimento desenvolvido em primeira pessoa, a educação somática nos convida a aprender um jeito de aprender, sendo aprendido também aquilo que se percebe, aquilo que emerge, aquilo que se sedimenta no corpo. O **como** é a parte central da aprendizagem somática. A qualidade do vivido. Importando o afinamento e a dilatação do conhecimento de si, o reconhecimento e a assunção de uma identidade (sempre passível de atualização), assim como a construção de autonomia, aqui compreendida enquanto uma capacidade de ter e fazer escolhas numa relação de co-implicação com o ambiente no qual se está inserido. Esse modo próprio de proceder da somática amplia o repertório de estratégias metodológicas do professor, quando se trata de pensar e de propor uma pedagogia de dança centrada na experiência. Para tanto, supõe-se necessário um pensamento sistêmico, no qual se reconhece a complexidade do corpo enquanto sujeito em relação co-evolutiva com o mundo. Mundo concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processos de transformação (MORAES, 2010). Prescinde-se uma relação dialógica de co-responsabilidade entre professor e alunos, construída com base na negociação dos acordos, regras e procedimentos que nortearão não somente as investigações e experimentações vividas em aula, como todo o processo pedagógico, sendo assim, específicos de cada contexto. **3. O ESTADO DE APRENDÊNCIA – tranças e tessituras transitórias no processo contínuo da experiência**

Para continuarmos trançando esses pensamentos, se faz necessário fazer uma breve explanação sobre o termo “aprendência” cunhado por Hugo Assmann (1998), que entende construção de conhecimento enquanto um fluxo contínuo, intermitente, onde não se reconhece a origem, o meio e o fim dos processos.

O termo “aprendizagem” deve ceder lugar ao termo “aprendência”, que traduz melhor, pela sua própria forma, esse estado de estar-em-processo-de aprender. esta função do ato de aprender que constrói e se reconstrói. e seu

estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo (ASSMANN, 1998, p.15). Por esse viés, podemos refletir que aprender é um processo criativo, inerente ao ser humano. Quando o corpo está investigando dança, está organizando, discernindo lógicas de movimento, acordos, possibilidades, devires, o que não está apartado do seu sistema orgânico. Todo o sistema está conectado, encarnado, os acontecimentos neuronais vão se construindo no instante do fazer. De acordo com Katz, quando o corpo aprende a dançar, “promove uma das mais extraordinárias assembleias entre as aptidões evolutivas, uma vez que dançar implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos entre os sistemas envolvidos na formação do corpo humano” (Katz, 1999, p.15).

O aprender não se resume em aprender coisas, se isso fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outras, uma espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas de montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro [...]. Nesse sentido, aprendizagem consiste numa cadeia complexa viva, cuja clausura operacional (leia-se organismo individual) se auto-organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o meio (ASSMANN, 2007, p.40). Nesse sentido, é possível refletir sobre o sujeito implicado e encarnado na construção do seu aprendizado. O processo educacional ocorre pelas e nas contínuas experiências do fazer. O que se define nesse estudo como um estado de aprendizagem não se resume a uma atitude apenas comportamental, mas é a própria condição da experiência. A única certeza que temos é da incerteza dos fatos, o mundo não é de ordem objetiva, afastado da experiência humana, os “modelos ideais” de corpo, de pensamento, não se adequam mais. O sujeito não pode ser mais um observador neutro que pensa estar fora dos acontecimentos. Esse pensamento resvala num corpo dualístico, dicotômico, sem vísceras, uma casca mensurável que não corrobora para o tornar-se mais humano e, assim, poder olhar para o outro. Há que se pensar em estratégias de aprendizado em dança centradas no sujeito, não enquanto instrumento, mas enquanto processo, aquele que participa de

forma viva, presencial e efetiva. A intenção não é estabelecer comparação entre metodologias, pois certamente cairíamos na armadilha de estabelecer outros modelos arbitrários, privilegiando determinados conhecimentos em detrimento de outros. Nesse trançado de pensamentos, a Educação Somática tem potência para suscitar outros modos de configuração de processos educacionais e artísticos em dança. O problema não reside em recorrer a técnicas codificadas, mas sim nos modos operacionais que entendem o corpo enquanto veículo, instrumento ou repositório de conhecimento. O que não se questiona empedrece (KATZ, 1999). Tudo está em permanente transformação, é fluxo, acontecimento. Suscitar percepções acerca da complexidade do corpo em qualquer espaço de aprendizado em dança torna-se imprescindível para se pensar seus processos pedagógicos. Moraes (2010) aponta que é necessário construir novos ambientes de aprendizagem, onde o conhecimento não seja fragmentado, estático, sendo reconhecido como processo sempre em construção, inacabado, do vir-a-ser. Pensamento e experiência prática não estão apartados, os fenômenos são da mesma natureza, são processos cognitivos. Poder refletir sobre metodologias de ensino que abarquem a complexidade sistêmica, a dinâmica não linear, com ênfase na autonomia e na co-participação do sujeito na construção do seu aprendizado, pode apontar outros caminhos e estratégias para o ensinar dança em contextos variados. Partindo desse viés, se faz necessário problematizar certos conceitos recorrentes nas práticas de dança, tais como os padrões de movimentos "corretos" a serem aprendidos e os referenciais de corpo ditos universais. É preciso considerar que elaborar conhecimento implica em construção processual, não é algo dado, pronto. A experiência investigativa em dança aliada à percepção de si, do outro, do coletivo, possibilita ampliar estados de corpo presente. O sujeito nunca está apartado do seu ambiente, há sempre uma negociação entre o que já se conhece e o que se experimenta de novo, provocando acomodações e transformações. Por esse caminho, o aluno é tratado como sujeito ativo no seu processo de conhecer. A Educação Somática propõe princípios e procedimentos que podem ser norteadores para a construção de um corpo presente, conectado consigo e com seu contexto, capaz de produzir de modo mais autônomo suas questões, deflagrando processos investigativos. São eles: a) o olhar para si – que seria a percepção em primeira pessoa e a ausência de necessidade de ter um corpo de referência,

priorizando o sentido da propriocepção, em lugar da visão; b) o estímulo às experiências autônomas – compreendendo as singularidades corporais, rejeitando a ideia de um único modo de ser/fazer e encorajando a instrumentalização dos alunos para lidar com suas questões, interesses e dificuldades; c) a conduta do professor - o modo de construção de sua fala, que enfatiza a formulação de perguntas e provoca reflexões em lugar de oferecer todas as respostas; d) o tempo das experiências que tende a ser mais dilatado e definido pelas necessidades inerentes à mesma e não estabelecidas *a priori* pelo professor. Sendo assim, quando tratamos da integração de princípios da somática numa aula de dança, não estamos falando de uma colagem ou da ideia de usar uma sequência de movimentos dentro de uma arquitetura pré-existente, mas sim de construir uma lógica, estabelecendo nexos organizativos e coerentes. A sensibilidade de perceber a si dispara a percepção do outro, o outro/você, o outro/ambiente. Informa todos os processos vivenciados em aula e ancora a construção de autonomia. **4. O LUGAR DA INVESTIGAÇÃO – investindo na ação de perceber enquanto faz**

Seguindo o fluxo das reflexões a que se propõe esse artigo e com o intuito de alimentar ainda mais a discussão, aqui tecida, acerca dos princípios e ignições que a educação somática pode oferecer para propostas artísticopedagógicas em dança, torna-se crucial se aproximar do estudo sobre o posicionamento do sistema nervoso, procurando compreender mais a fundo os mecanismos de percepção e aprendizado. Alva Nöe (2004) nos propõe que perceber não é uma atividade passiva ou um acontecimento que, de repente, nos afeta, ela implica numa ação, é algo que fazemos. O mundo se torna disponível para nós através do movimento e da nossa interação com o ambiente. Ao nos aproximarmos de um objeto ou mudarmos de posicionamento em relação a ele, alteramos a perspectiva, modificando assim, nossa percepção sobre o mesmo. Cada impressão permanece no corpo enquanto memória negocia com as informações já existentes e vai compondo a(s) ideia(s) ou entendimento(s) que temos das coisas no mundo, atualizados no tempo, a partir das novas experiências vividas. Segundo Nöe, para se perceber, na verdade, já prescindem-se de algumas habilidades conceituais, ainda que elementares, que possibilitarão ao sujeito interpretar e compreender o vivido.

Apenas alguém na posse das habilidades conceituais apropriadas poderia ter uma experiência perceptual com determinado conteúdo. Você não poderia ter a impressão de que uma bailarina tivesse escorregado, se não soubesse o

que é uma bailarina ou o que é escorregar”. (NÖE, 2004, p. 180)

As contínuas experiências sensoriais, os nossos encontros com o ambiente, com os objetos, com os fenômenos do mundo nos proporcionam ganhar complexidade e refinamento nas habilidades conceituais e perceptivas, num fluxo ininterrupto de retroalimentação. Com a aprendizagem da dança não é diferente. A experiência e a continuidade da prática trazem familiaridade, aprofundam a compreensão dos mecanismos em jogo, alimentam a memória cinestésica dos percursos percorridos pelos movimentos, ampliando, dessa maneira, a capacidade perceptiva do sujeito sobre o que seja dança e sobre como é dançar. Do mesmo modo que as percepções modificam, atualizam e confrontam o que se sabe sobre dança a todo instante. O que é interessante pensar é que, geralmente, não estamos conscientes desses mecanismos no corpo. Nossa atenção quase sempre está voltada para a(s) tarefa(s) que está sendo realizada e não para as informações sensoriais que emergem e atravessam nosso corpo durante sua realização. Para exemplificar o que está sendo dito com uma cena bem cotidiana: abrimos a geladeira e pegamos uma jarra de suco. Nessa tarefa, não paramos conscientemente para planejar a quantidade de esforço necessária para realizar a ação de levantar a jarra ou a distância exata a ser percorrida pelo braço. Essas informações já estão, de alguma forma, integradas, automatizadas e disponíveis no nosso sistema neuromotor, o que nos permite funcionar de maneira bem sucedida na vida cotidiana. Como nos explica António Damásio:

A característica distintiva de um cérebro como o nosso é sua impressionante habilidade para criar mapas. O mapeamento é essencial para uma gestão complexa. Mapear e gerir a vida andam de mãos dadas. Quando o cérebro produz mapas, informa a si mesmo. As informações contidas nos mapas podem ser usadas de modo não consciente para guiar com eficácia o comportamento motor, uma consequência muito conveniente, uma vez que a sobrevivência depende de executar a ação certa. Mas, quando o cérebro cria mapas, também está criando imagens, o principal meio circulante da mente. E por fim a consciência nos permite experienciar os mapas como imagens, manipular essas imagens e aplicar sobre elas o raciocínio. (DAMÁSIO, 2011, p. 87, 88) A educação somática nos convida a trazer os mapas, as imagens e as informações sensoriais que estão em constante trânsito no nosso organismo corpo para o primeiro plano da nossa atenção. Dessa forma,

deixam de ser inconscientes e passam a ser conscientes, viram informação, conhecimento, percepção. Quando a professora e pesquisadora Gladistoni Tridapalli (2008) nos convoca a pensar sobre o ensino da dança a partir da premissa de que o corpo que cria aprende e, quando aprende, o faz criando, coloca no cerne do processo de aprendizagem a investigação. A busca pelo novo, por compreender aquilo que ainda não se entende bem ou que pode ser experimentado de outros modos, deflagra a formulação de perguntas que guiam o processo investigativo. O corpo testa as suas hipóteses, reformula, atualiza, transforma. Criando e aprendendo. Os processos são autônomos, uma vez que as questões são particulares de cada corpo sujeito e precisam estar ancorados na relação percepção - ação. É crucial perceber o que acontece no corpo, impressões, sensações, estados corporais, associações, imagens, relações, novas questões. A percepção orienta a ação, alimenta as escolhas e tomadas de decisão no instante do fazer, compõe a motorização, assim como a reflexão a respeito dos caminhos trilhados. "Cada corpo investiga e constrói sua lógica para dar conta de suas relações, o que promove sempre novas possibilidades de ações" (TRIDAPALLI, 2008, p.80). Seguindo nessa reflexão, Neves (2015), referenciada na obra de Alain Berthoz, diferencia dois modos pelos quais o sistema nervoso trata o movimento, ora podendo assumir mecanismos de reconhecimento e estabilização de padrões motores - mecanismo mais antigo no processo evolutivo - e ora podendo projetar e simular novas combinações motoras a partir do repertório já existente, a fim de antecipar e se adaptar às circunstâncias presentes - mecanismo mais recente. Nessa perspectiva, teria tanto a função de um controlador, monitorando todas as atividades, ocorrências e alterações do organismo, tendendo à estabilidade, como a de um simulador, projetando, antecipando, formulando e testando hipóteses. Dessa maneira, cria estratégias, inaugura circuitações e sedimenta novos padrões. Ao relacionar essas ideias com o ensino e a aprendizagem em dança, Neves argumenta a favor da importância de oferecer ignições ou pistas para que os alunos delineiem o seu próprio processo de investigação, encorajando-os a encontrar os caminhos metodológicos para testar, experimentar, simular e resolver provisoriamente seus próprios problemas.

Pode-se dizer, então, que algumas técnicas corporais estão mais interessadas no aspecto conservador do funcionamento cerebral e investem na especialização da habilidade de reprodução de movimentos. Outras, no

entanto, procuram estratégias de trabalho que aproveitam a relação enredada entre os diversos sistemas corporais, as características de simulação e predição e a abertura para o momento presente, apostando na capacidade de criar complexidade. (NEVES, 2015, p. 180)

Não se pretende com esse argumento dar juízo de valor às distintas condutas pedagógicas. O interesse aqui está em fomentar a reflexão. Considerar a diversidade de possibilidades. Assim como em apontar para um caminho que nos oferece a educação somática quando pensada enquanto potência e dispositivo para criar um ambiente propício para o desenvolvimento de processos investigativos autônomos e criativos em dança.

REFERÊNCIAS ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2012. BURT, Ramsay. **Judson Dance Theater:** performative traces. Nova Iorque: Routledge, 2006. DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011. GERALDI, Silvia. Representações sobre técnicas para dançar. In: NORA, S. (Org). **Húmus 2.** Caxias do Sul: Lorigraf, 2007, p.75 – 87. (v.2). JOHNSON, Mark. **The meaning of the body:** aesthetics of human understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 2007. KATZ, Helena. **Um, dois, três:** a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: Fid Editorial, 2005. LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea.** Lisboa: Orfeu Negro, 2012. MILLER, Jussara. **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klaus Vianna. São Paulo: Summus, 2007. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997. NEVES, Neide. **Klauss Vianna:** estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008. _____. Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo. In: KATZ, H.; GREINER, C. (Org). **Arte & cognição:** corpomídia, comunicação, política. São Paulo: Annablume, 2015, p. 153 – 190. NÖE, Alva. **Action in perception.** Cambridge: MIT Press, 2006. SOUZA, Beatriz. **Corpo em dança:** o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores. 2012. 115p. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, Salvador, 2012. TRIDAPALLI, Gladistone dos Santos. **Aprender investigando:** a educação em dança é criação compartilhada. 2008. 96p. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, Salvador, 2008. VELLOSO, Marila. Combinações entre o ensino da

dança e educação somática: tecendo pressupostos e problematizando entendimentos. In: RENGEL, L., THRALL, K. (Org). **Coleção corpo em cena**. Guararema: Anadarco, 2013, p.61 – 78. (v.7).

Beatriz Adeodato Alves de Souza Professora assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (2012), com o trabalho intitulado “Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores”, sob a orientação da professora doutora Leda Muhana Iannitelli e bolsa FAPESB. cursou Licenciatura em Dança (1998) e o Curso de Especialização Estudos Contemporâneos em Dança (2004), ambos pela UFBA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa PROCEDA - processos corporeográficos e educacionais em Dança e do Grupo Poéticas Tecnológicas – corpo audiovisual. Pesquisa a Educação Somática e suas interações com a dança. Master Trainer no Método Gyrotonic pelo Gyrotonic International Headquarters (USA) e Instrutora do Método Pilates pelo Alan Herdman Studios (UK) e pelo Polestar Pilates Education (USA). Atualmente doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, UFBA. Luciane Sarmento Pugliese Professora assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDança-UFBA) com a dissertação intitulada: O Ensino da Dança na Escola Formal: Uma análise da inserção das academias de balé em escolas privadas em Salvador. Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós-graduada em Estudos Contemporâneos em Dança pela UFBA. Instrutora da técnica de Pilates e Gyrokineses. Bailarina/pesquisadora da Cia. de Dança Tran-Chan. Coreógrafa/preparadora corporal e pesquisadora de movimento cênico da Cia. de Teatro Novos-Novos. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Dança/Educação na ONG Moinhos Giros de Arte e comunicação desde 2013 a 2015. Atuação como professora, palestrante, preparadora corporal e pesquisadora na área de dança/educação no contexto escolar e em outras instituições de arte/educação. Pesquisadora na área de Estudos do Corpo com ênfase em processos artísticos/pedagógicos. Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos.

Recebido em: 06/08/2016

Aprovado em: 08/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: