

Para citar esse documento:

PUGLIESE, Luciane Sarmiento. A educação somática como estratégia de construção de um corpo sensível, presente, em contextos educacionais em dança. *Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Natal: ANDA, 2017. p. 231-250.



www.portalanda.org.br

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE UM CORPO SENSÍVEL, PRESENTE, EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS EM DANÇA

Luciane Sarmiento Pugliese (UFBA)ⁱ

RESUMO: Esse estudo é movido por diversas questões que acompanham o decorrer do percurso investigativo vivenciado como artista docente e pesquisadora do movimento em contextos educacionais. Partindo de reflexões acerca de questões referentes ao corpo, corpo cênico, sujeito encarnado, movimento potente, muitas perguntas se desdobravam em tantas outras. Tomando como referência essas indagações, esse artigo se propõe a aproximar o campo da Educação Somática como estratégia de construção de um corpo em condição de se questionar, se investigar, para além do refinamento técnico e da prevenção de lesões. Este artigo se propõe a levantar questões relativas aos modos como a Educação Somática pode ser um norteador nos processos artísticos pedagógicos compreendendo suas contribuições na formação de um corpo-cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: DANÇA. EDUCAÇÃO SOMÁTICA. CORPO PRESENTE. APRENDIZAGEM

ABSTRACT: This study is driven by a number of issues which follows all the investigative period of course experienced as an artist teacher and researcher of the movement in educational contexts. Based on reflections about issues relating to the body, scenic body, red meat subject, powerful movement, many questions unfolded in many others. With reference to these questions, this article proposes to approach the field of Somatic Education as a strategy for building a body in condition to question, investigate, beyond the technical refinement and injury prevention. This article proposes to raise questions concerning the ways in which Somatic education can be a guide in teaching artistic projects understanding their contributions in the formation of a citizen- body.

KEYWORDS: DANCE, SOMATIC EDUCACION. BODY. LEARNING.

Introdução

Este estudo nasce das reflexões acerca dos modos operantes de fazer e investigar processos artístico-pedagógicos em dança em contextos educacionais partindo de experiências em sala de aula referentes a questões do corpo, processo artístico e aprendizagem.

A problematização de modelos de práticas de dança que muitas vezes não colaboram para um processo investigativo, refinado e consciente do movimento a partir dos estudos da percepção corporal e do campo da somática no aprendizado artístico do aluno vem sendo aprofundada e desenvolvida desde pesquisas em 2013 no Mestrado. O interesse perpassa por reflexões acerca dos possíveis desdobramentos das praticas somáticas e da dança na produção de conhecimento e ensino-aprendizagem.

Enquanto artista docente da escola de Dança da UFBA, no intuito de aproximar o campo da educação somática e dança em contextos educacionais como princípios norteadores para a construção de um corpo conectado, pela experiência da percepção, consciência corporal e pesquisa do movimento.

É da natureza do corpo o próprio movimento, e a área da educação somática pode dar suporte para que os alunos possam entender as suas próprias estruturas, reconhecer seu arcabouço corporal, seus limites, sua organicidade como um todo. As abordagens de técnicas/métodos que corrobora desse pensamento possibilita ao aluno compreender suas estratégias, escolhas, seus modos de organização interna, dialogando com o meio, posicionando-se como sujeito consciente das suas ações e assim seu movimento dança.

Considerando o disposto na obra de Sacks (1997), *A mulher desencarnada*, e fazendo um paralelo ao presente estudo é possível afirmar que a expressão “desencarnada” não traz um sentido de algo que está dentro ou fora do corpo, aludindo à dualidade corpo-mente, um fantasma na máquina e concepções dicotomizantes, mas seguindo um fluxo no sentido do sujeito encarnado, consciente de si. Esse conceito é abordado por Najmanovich (2001), que trás um pensamento de corpo, tridimensional rompendo com perspectiva linear, onde o sujeito encarnado participa dialoga de forma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo.

É perceptível muitos princípios artístico-pedagógicos que se baseiam em conteúdos pré-estabelecidos, que se realizam sob condições de rigidez e univocidade, onde o sujeito aluno esta apartado de um fluxo sensorial. Poder reconhecer o corpo como uma arquitetura de processos complexos e simultâneos onde o sujeito está implicado no seu processo de “aprendência” como diz Assmann (1998), em um processo permanente de aprender, que pode colaborar para um pensamento de práticas educacionais de dança onde o sujeito não é um recipiente onde informações são depositadas, conforme o conceito de Freire (1997) de “educação bancária”.

Também se referencia nesse estudo o conceito de corpo baseado na teoria do Corpomídia de Greiner e Katz (2005), em que o corpo não é veículo de transmissão da informação, mas mídia de si mesmo. “A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão construindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação” (GREINER e KATZ, 2005, p. 131).

Refletir e aproximar o campo da educação somática aos processos educacionais em dança, como diz Miller (2012), é pensar num corpo tratado na primeira pessoa, o soma sujeito, centrado na percepção e conscientização investigativa do arcabouço corporal. Trata-se da construção de um guia cinestésico, axial, estimulando a percepção das partes como um todo, atuando numa fraternidade motora através de suas conexões internas.

Na concepção de Miller (2012), a construção de um corpo presente perpassa por diversas estratégias e procedimentos singulares, tomando como base que cada processo é único e produz suas especificidades. Partindo desse pensamento, busca-se aproximar o campo da educação somática em contextos educacionais em dança, como dispositivo na construção de um corpo presente, sensível, mais consciente de suas estruturas e categorias sensório-motoras.

Esse estreito processo de comunicação entre percepção e ação motora também é destacado por Velloso (2013), tornando-se relevante para o campo educacional da 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.

Por esse caminho, o aluno é tratado como sujeito ativo no seu processo de conhecer. A educação somática propõe princípios que podem ser norteadores para a construção desse corpo presente, ampliando o sistema de atualização da presença do corpo/sujeito, conectado consigo mesmo e com seu contexto, capaz de construir de modo mais autônomo suas questões, deflagrando processos artísticos em dança.

O objeto desse estudo não é baseado na construção de um corpo que está dado, pronto, mas na compreensão de corpo como algo a ser descoberto, construído, que se organiza e atualiza constantemente, na experiência do movimento. O campo da somática pode ser um disparador do movimento, guiado pela percepção do corpo na atenção de todos os seus sentidos engajados, possibilitando que pensamento e ação trabalhem juntos, a fim de encontrar soluções (motoras e compositivas) em tempo real.

Não se trata de buscar outros modelos para se pensar corpo e dança nos processos educacionais, pois não se pretenderia cair nas mesmas armadilhas na criação de outros modelos também engessados, autoritários.

Não se pretende com esse argumento dar juízo de valor às distintas condutas pedagógicas. O interesse aqui é fomentar a reflexão, considerar a diversidade de possibilidades. Propõe-se, portanto, apontar para um caminho que oferece a educação somática em contextos educacionais, enquanto potência e dispositivo para criar um ambiente propício para o desenvolvimento de processos investigativos autônomos e criativos em dança.

Caminhos, fluxos e encontros. Pesquisando a dança pelo viés da educação somática em contextos educacionais

A educação somática e a dança, desde a primeira metade do século passado e ainda mais intensamente nos dias de hoje, 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, enquanto um norteador para a construção de um corpo cênico, onde o sujeito constrói e produz sua dança a partir da sua pesquisa percepção e pesquisação.

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.

Esse estado de corpo presente se assemelha ao descrito por Miller (2007), que se refere aos estudos e fundamentos do trabalho de Klauss Vianna. Miller (2007) descreve nomeando-o de “estado de presença” e apontando-o como um dos princípios centrais sistematizados por Vianna.

Conduzir o aluno a afinar a percepção e alargar os sentidos de forma a compreender o corpo está cada vez mais presente, focado em prontidão, que pode

contribuir no processo de investigação do sujeito para a construção desse corpo/cidadão. O aluno apto a agir de maneira integrada, íntegra, de corpo inteiro, percebendo-se (e ao ambiente) durante o fazer.

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 que propõe alguns caminhos como norteadores, como por exemplo:

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.

Poder abarcar esse modo operante de pensamento nos processos artísticos pedagógicos em contextos educacionais é de grande relevância para o campo

dança, uma vez que o seu ensino historicamente está ligado à ideia de apropriação de uma técnica, modelos *a priori*, onde muitas vezes partem de conteúdos pré-estabelecidos que necessitam de aquisição e 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.

Aprender a dançar precisa ir além da transmissão, recepção e reprodução de movimentos prontos, *a priori*. Quando um corpo se move em dança, todo um sistema que se move junto, encarnado, estabelecendo em tempo real relações e acordos sempre plurais, múltiplos que se tecem entre o corpo e ambiente.

Nesse sentido, poder estimular o aluno a buscar seus próprios caminhos para reconhecer seu arcabouço corporal. É nesse fluxo que o aluno descobre seu “modo de fazer” pesquisando o seu próprio corpo e desenvolvendo mecanismos que o instrumentalize para lidar com suas próprias motivações, interesses, limites e dificuldades.

Aproximar a Educação Somática como ferramenta de aprendizagem em dança, assim como seus processos criativos em contextos educacionais, não faz alusão a algum método a ser repetido, copiado, mas como uma possível estratégia de operação no processo educacional da dança.

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 segue 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, inacabado 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.

A investigação como processo cognitivo é sugerida e formulada como acordos compartilhados na experiência de aprendizagem do corpo. Através de 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, que se sedimenta no corpo.

Poder refletir o método como um caminho um processo de investigação e não apenas como um resultado almejado de habilidade, que se encerra em si. Mas o próprio caminho investigado sendo o próprio método, instaurando e percebendo o como se faz, quais os procedimentos, elementos são solicitados, elencados, sendo exatamente esse “como” a parte central da aprendizagem somática.

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.

O caminho da aprendizagem – dançando, criando, aprendendo fluxos contínuos

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, é possível 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).

Esse pensamento resvala num corpo dualístico, dicotômico, sem vísceras, uma casca mensurável que não corrobora com uma educação emancipatória. A arte como um todo e especificamente a dança enfatiza a experiência sensório-motora nos processos cognitivos. A percepção é estimulada, exercitam-se formas de conhecimento intuitivo, respeitando a singularidade de cada indivíduo assim como

suas particularidades e idiosincrasias.

Cada um é quem é porque tem suas próprias histórias, memórias, e esses aspectos contribuem para a educação do sensível, integrando as dimensões do fazer-pensar-sentir, fundamentais para o desenvolvimento humano.

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 à própria condição da experiência. Como diz Larrosa:

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do virmos sendo (LARROSA, 2016, p.5)

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 corroboram para produção de conhecimento articulado, pertinente. Há uma impossibilidade de se compreender as coisas de modo segmentado, fragmentado na relação homem-conhecimento. Torna-se fundamental perceber a complexidade que envolve o conhecimento, que se constrói por vias contrárias, a partir de uma perspectiva de aprendizagem como experiência compartimentada.

O desafio está no âmbito relacionado ao paradigma educacional vigente,

fazendo-se necessário poder refletir propostas, estratégias de aprendizado em dança centradas no sujeito, não enquanto instrumento ou recipiente pronto a receber conteúdos informações, como diz Freire (2010) que segue o modelo de educação bancária onde são depositados metaforicamente para dança, os passos/coreografia a serem decorados.

Sabe-se que o aprendizado ocorre por muitas vias, neurônios espelhos cópia e repetição, porém refletir enquanto processo de aprendizagem nessa configuração de propor ao aluno uma autonomia de seu conhecimento. 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. 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 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 em contextos de aprendizagem, tais como os padrões de movimentos “corretos” a serem aprendidos e os referenciais de corpo ditos universais e a serem seguidos. 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.

Portanto a importância de repensar, construir outros caminhos e estratégias quando se trabalha a especificidade dança em contextos educacionais perpassa não por uma ideia de aprender por um modelo a priori, abarcar a educação somática como norteador e disparador na construção de conhecimento pertencimento, do aluno estabelece nexos com a diversidade, pluralidade. Aludindo a um sujeito encarnado que constrói sua autonomia, reflexão crítica na experiência do fazer, pois a pesquisa é como um rio e seus afluentes, cada um deságua com suas próprias águas, seu ritmo, a partir da experiência de cada indivíduo vai se redesenhando o seu leito.

**No meu fazer vou me descobrindo e me construindo: percepção,
atravessamentos da experiência**

Partindo desses pensamentos sobre aprendizagem, dança, e processos artísticos no intuito de alimentar ainda mais a discussão, aqui tecida, acerca dos princípios e ignições que a educação somática pode oferecer para propostas artístico pedagógicas em dança, é de grande relevância uma percepção mais refinada referente aos mecanismos de percepção e aprendizado.

Perceber não perpassa por uma atividade passiva ou um acontecimento que, de repente, nos afeta, ela implica numa ação, investigação. Ao nos aproximarmos de um objeto ou mudarmos de posicionamento em relação a ele, alteramos a perspectiva, modificando assim, nossa percepção sobre o mesmo. É da natureza do corpo investigar problematizar.

O corpo quando está dançando organiza o que antes era possibilidade, discerne logicas de movimento co-implicado. Construir dança não é um passe de mágica dado que o corpo é processo. 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.

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.

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, vira informação, conhecimento, percepção.

O corpo que cria enquanto aprende e, quando aprende, o faz criando, coloca no cerne do processo de aprendizagem a investigação. O corpo testa as suas hipóteses, reformula, atualiza, transforma. Criando e aprendendo num fluxo *contínua inextenacável*.

Os processos são autônomos e processa numa busca pelo novo, por compreender aquilo que ainda não se entende, produzindo assim novos mapas, estratégias, caminhos de aprendizado. “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).

Dessa maneira, cria estratégias, inaugura circuitações e sedimenta novos padrões corporais, como diz Katz (2005) “quando algum talho as rasgas, rearranja seus interiores no contato com novos fluxo”, estabilizando padrões, motores e sempre criando novas combinações motoras a partir do repertório já existente.

Ao aproximar essas ideias com o ensino e a aprendizagem em dança em contextos educacionais perceber a relevância de propor ao aluno sujeito motivações, estímulos que contribuam para que ele possa ser o disparador do seu próprio processo de investigação, encorajando-os a encontrar os caminhos metodológicos para testar, experimentar, simular e resolver provisoriamente seus próprios problemas.

Cada um se construindo no seu fazer, desfazer, um corpo sem fronteiras, pontos fixos ou ideia de origem, ponto zero, um corpo inacabado, sempre a se descobrir. Com diz Katz (2006), “um exercício de trilhar sucessões sem hierarquias, sem consequencialidades, forçosamente produz conclusões ramificadas”. Refletir sobre uma prática de dança não linear, estanque, que é dinamizada, complexa.

O corpo em arte é um corpo integrado, expandido, abarcar a lógica de autonomia como prática em sala de aula promove o reconhecimento de possibilidades de cada aluno. A liberdade tem a tessitura da continuidade, da incompletude. Entender a autonomia como um caminho para a ação do sujeito nas suas escolhas e posicionamentos, um modo que ele intervém no mundo.

De acordo com Miller (2012) pensar a práxis artística, sobretudo na atuação pedagógica, considerando sempre as possibilidades, pois não se pretende aqui nesse presente artigo estabelecer juízo de valor as distintas condutas pedagógicas, mas fomentar, expandir o pensamento de dança na escola.

Perceber a riqueza dos processos que quando o aluno começa um pequeno movimento ele desemboca em uma infinidade de possibilidade criativa. Poder pensar 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.

Assim, refletir os aprendizados de dança com a abordagem da educação somática pode contribuir para um olhar mais investigativo em dança nesses contextos, perceber o aluno como pesquisador é compreendê-lo um sujeito soma, que não está separado, dividido.

Reconhecer o corpo como sujeito-cidadão em suas múltiplas dimensões (histórica, biológica, social, entre outras), por meio de experiências cinestésicas com o campo da educação somática que acionam a percepção de si e do outro valorizando o potencial criativo inerente de cada um, produz a formação de identidades.

Nesse sentido, espaços educacionais se constituem como ambientes privilegiados para a construção de experiências emancipatórias do sujeito, e abarcar a educação somática como um caminho de potencializar esse sujeito, aliando a experiência artística/ estética se torna um eixo de confluência, um atrativo, por isso a arte e, especificamente aqui, a dança e somática podem ser consideradas como elemento estratégico e estruturante no contexto educacional para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

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. **Qual é o corpo que dança?** dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

_____. **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

NAJIMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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.

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).

ⁱ Professora efetiva do Programa de Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Mestre em Dança pelo PPGDança UFBA, Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA), instrutora do método Pilates e Gyrokinesis., preparadora corporal e pesquisadora de movimento da Moinhos, Centro de pesquisa em Arte-Educação, foi professora da rede pública do Estado da Bahia, lecionando no colégio Social de Portão. Endereço eletrônico lulupuqliese@gmail.com