

## A presença da Educação Somática no processo de ensino-aprendizagem em dança: transformações, desafios e perspectivas

RAQUEL PIRES CAVALCANTI  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
RACAVALCANTI2@GMAIL.COM

**Resumo** | A proposta deste artigo é relatar a experiência de alunos recém-ingressados na universidade na disciplina de Percepção Corporal, ofertada no Curso de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa disciplina, os alunos, em sua grande maioria, entram em contato com práticas somáticas pela primeira vez. Propõe-se discutir como tais práticas se integram e fomentam os processos de formação em dança e como a educação somática, dentro do contexto da dança, tem impactado a formação do dançarino contemporâneo. Metodologicamente, recorreu-se a uma breve contextualização do papel da educação somática no âmbito da formação do estudante de dança, à experiência do professor responsável pela disciplina, assim como à observação do processo de aprendizagem dos alunos durante a disciplina. O estudo evidencia os benefícios da presença da educação somática no processo de aprendizagem do aluno de dança, ao mesmo tempo em que trás à tona desafios dessa abordagem no contexto do ensino da dança.

**Palavras-chave:** Educação Somática. Dança. Técnica Alexander. Ensino- aprendizagem.

## La presencia de la Educación Somática en el proceso de enseñanza- aprendizaje en danza: transformaciones, desafíos y perspectivas

**Resumen** | La propuesta de este artículo es relatar la experiencia de alumnos recién ingresados en la universidad en la disciplina de Percepción Corporal, ofrecida en el Curso de Danza de la Universidad Federal de Minas Gerais. En esta disciplina, los alumnos, en su gran mayoría, entran en contacto con prácticas somáticas por primera vez. Se propone discutir cómo tales prácticas se integran y fomentan los procesos de formación en danza y cómo la educación somática dentro del contexto de la danza ha impactado la formación del bailarín contemporáneo. Metodológicamente, se recurrió a un breve contexto del papel de la educación somática en el ámbito de la formación del estudiante de danza, la experiencia del profesor responsable de la disciplina, así como la observación del proceso de aprendizaje de los alumnos durante la disciplina. El estudio evidencia los beneficios

de la presencia de la educación somática en el proceso de aprendizaje del alumno de danza, al tiempo que tras los desafíos de este abordaje en el contexto de la enseñanza de la danza.

**Palabras clave:** Educación somática. Danza. Técnica Alexander. Enseñanza y el aprendizaje.

## **The presence of Somatic Education in the teaching-learning process in dance: transformations, challenges and perspectives**

**Abstract** | The purpose of this article is to report the experience of students recently enrolled in the University in the discipline of Body Perception, offered at the Dance Course of the Federal University of Minas Gerais. In this discipline, students, for the most part, come into contact with somatic practices for the first time. It is proposed to discuss how these practices integrate and foment the processes of training in dance and how somatic education within the context of dance has impacted the formation of the contemporary dancer. Methodologically, we used a brief context of the role of somatic education in the training of the student dance, the experience of the teacher responsible for the discipline, as well as the observation of the learning process of students during the discipline. The study shows the benefits of the presence of somatic education in the learning process of the dance student, while at the same time raising the challenges of this approach in the context of dance teaching.

**Keywords:** Somatic Education. Dance. Alexander Technique. Teaching-learning.

## **Introdução**

A inserção de práticas e princípios somáticos dentro do contexto da dança já é uma realidade no cenário da dança contemporânea internacional há algumas décadas. Mais do que em qualquer outra área das artes performáticas, a dança contemporânea foi a que mais assimilou as técnicas e insights do campo somático como parte de sua formação profissional e pesquisa artística (BLACH; CAVALCANTI, 2017). No Brasil, essa realidade também já pode ser observada. Constatamos a presença da educação somática não só em cursos livres, mas também dentro do contexto acadêmico, como, por exemplo, em cursos de dança de universidades, tais como UFMG, UFRGS, UFV, UNICAMP e FAV, para citar apenas

algumas. No artigo A quem possa interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas, Costa e Strazacappa (2015) fazem um importante levantamento e uma análise crítica sobre os diferentes campos do conhecimento em que estão sendo realizadas as produções científicas sobre Educação Somática no Brasil, e concluem dizendo que sua maior representatividade acadêmica pertence ao campo das Artes.

Para além da constatação de sua presença e crescimento no contexto da dança atual, é fundamental entendermos a dimensão das implicações contidas na relação entre somática e dança, principalmente no contexto da formação. Nesse sentido, é preciso adotarmos constante reflexão sobre alguns aspectos importantes dessa prática para que possamos continuar explorando suas potencialidades, compreendendo seus desafios e almejando novas possibilidades metodológicas enquanto docentes.

Neste artigo, entende-se por práticas e princípios somáticos abordagens condizentes com os trabalhos de F. M. Alexander, Ida Rolf, Mabel Todd, Moshe Feldenkrais, Elsa Ginder, Gerda Alexander, Irmgard Bartenieff e Bonnie Bridge Cohen. Busca-se retratar a experiência de alunos recém-ingressados na disciplina de Percepção Corporal, ofertada no Curso de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa disciplina, os alunos, em sua grande maioria, entram em contato com práticas somáticas pela primeira vez. O objetivo da disciplina é introduzir o pensamento somático através de aulas prático-teóricas, para que os alunos possam investigar o corpo e o movimento a partir do conceito de soma. De acordo com Hanna (1976), a educação somática é o uso do aprendizado sensorio-motor para que o indivíduo ganhe maior controle sobre seus processos fisiológicos e seus padrões neuromusculares. É somático no sentido de que o aprendizado individual ocorre como processo referenciado pela própria experiência.

Esse aspecto essencial – abordar o ser humano como experiência a partir dele mesmo, ou seja, de sua própria autopercepção – talvez seja a principal característica dessa área, juntamente com o princípio da “pessoa inteira”, do reconhecimento do movimento como um processo psicofísico, do fim do dualismo corpo-mente, e da consciência de si e do mundo que nos rodeia (ENGHAUSER, 2007; FORTIN, 1995). Além disso, aulas de dança que incorporam princípios somáticos partem da ideia de que o conhecimento é encontrado na experiência dos alunos, e não nas mãos do professor (FORTIN, 1999).

Segundo Fortin, essa mudança de referência pode causar, num primeiro momento, uma certa desestruturação, pelo fato de que “as aulas técnicas de dança são tradicionalmente centradas no professor, enquanto que a educação somática é claramente centrada no estudante” (FORTIN, 1999). A relação professor-aluno a partir de uma perspectiva somática, apontando suas particularidades e seus desafios, será tratada mais à frente no artigo. A seguir, apresentaremos um breve contexto da educação somática na dança e as diferentes maneiras de aprender, integrar e aplicar seus princípios nas aulas de dança.

## A educação somática na dança

Atualmente, a presença de práticas e/ou princípios somáticos no contexto da dança se dá de diferentes maneiras em diversas partes do mundo. Os alunos interessados nessas práticas buscam aulas, sejam individuais ou em grupos, que possibilitem o aprendizado e a prática de diversas abordagens somáticas, quer como área de estudo individual ou como parte da sua formação em dança.

Alguns dançarinos fazem aulas ou *workshops* de educação somática que se concentram exclusivamente em princípios e práticas de uma determinada abordagem, tal como um *workshop* do Método Feldenkrais<sup>1</sup> ou sessões individuais na Técnica Alexander<sup>2</sup>, por exemplo. Nesse caso, a integração entre práticas somáticas e dança é um processo particular de cada dançarino que se dá através da incorporação gradativa, tanto conceitual quanto física, de seu estudo. Além disso, é possível encontrar uma ampla variedade de aulas de dança contemporânea que têm como foco uma abordagem somática específica ou, talvez, uma síntese das ideias e princípios de várias abordagens. Um professor pode, por exemplo, utilizar de sua formação em *Body-Mind Centering*<sup>TM3</sup> para integrar os princípios e qualidades pertinentes a essa abordagem em seu estilo próprio de ensinar dança, ou então, podemos ter professores que se utilizam dos princípios somáticos que aprenderam durante as suas formações, nas quais a integração de vários princípios oriundos de diferentes abordagens somáticas já fora feita pelos seus professores, sendo simplesmente reproduzidos ou reelaborados em suas próprias aulas.

O fato é que nem todos os professores que trabalham com abordagens somáticas possuem formação em uma técnica específica de educação somática. Nesse caso, ideias e habilidades somáticas são eventualmente disseminadas graças à polinização cruzada, ou seja, quando o conhecimento híbrido de um indivíduo se funde e influencia reciprocamente as ideias e práticas de outros dentro da mesma comunidade. Ao longo do tempo, essa mistura constante de ideias e práticas somáticas com práticas herdadas ou inovadoras da dança contemporânea cria uma plataforma em constante desenvolvimento de referências e práticas de estudo. A seguir, trataremos da relação professor-aluno a partir de uma perspectiva somática, apontando suas particularidades e seus desafios.

---

<sup>1</sup> O **Método Feldenkrais** desenvolvido por Moshe Feldenkrais (1904-1984), sintetiza conceitos advindos da física, biomecânica, neurologia, psicologia e artes maciais, na intenção de liberar o aluno de padrões corporais não-desejados. Levando-se em conta o contexto cultural, emocional e biológico, os hábitos de movimento e postura são re-experimentados, favorecendo a formação de novos padrões.

<sup>2</sup> A **Técnica Alexander** é um método educativo desenvolvido por Frederick Matthias Alexander (1869-1955) que ensina através do toque, de orientações verbais e do mapeamento corporal, como lidar com hábitos e padrões de movimentos precários a partir da mudança na nossa maneira de pensar.

<sup>3</sup> Desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen, o **Body-Mind Centering**<sup>TM</sup> é uma abordagem integrada para a experiência transformadora através da re-educação e re-padronização do movimento. Ele é um estudo experimental baseado na corporalização e aplicação de princípios de anatomia, fisiologia e desenvolvimento utilizando o movimento, o toque, a voz e a mente (Fonte: Programa de BMC no Brasil).

## O papel do professor e a relação aluno/professor

Uma característica comum às diferentes práticas somáticas é a sua natureza investigativa, promovendo uma relação dinâmica e multifacetada entre aluno e professor (BLACH; CAVALCANTI, 2017). Existe uma intensificação na comunicação verbal que acontece em sala de aula entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Essa prática de pesquisa interativa e de questionamento, típica desse tipo de aulas, promove uma relação menos hierarquizada e mais aberta entre alunos e professores do que a que costuma ocorrer em aulas de dança mais tradicionais, criando laços de confiança e um ambiente mais propício para o aprendizado.

É através da linguagem verbal que o processo de auto-observação, por exemplo, tão explorado durante esse tipo de aula, é geralmente conduzido. Através da identificação de onde um movimento se inicia, ou da orientação da percepção ou da intenção que se tem em relação ao espaço, é possível incentivar o aluno a cultivar estados específicos de presença qualitativa. Por exemplo, em uma dada aula, pode ser que eu peça ao aluno que perceba a relação entre sua cabeça e seu pescoço, ou perguntar o que ele está pensando enquanto executa um movimento, ou sugerir ainda que ele perceba a qualidade do seu tônus corporal.

Dessa forma, a prática da autoavaliação e a valorização de *insights* é incentivada, e muitas vezes os convido a compartilharem suas observações com outros alunos, para que possam também se beneficiar da investigação e das descobertas de seus colegas. Assim, é possível criar um ambiente em que eles possam explorar sua capacidade de observação, desenvolvendo a habilidade de articular suas impressões e tecer comentários críticos. Ao fazer isso, surge o desafio de identificar e saber expressar não só o que vivenciam, mas também o que observam no trabalho de seus colegas. Isso cria um ambiente no qual o envolvimento e a interatividade do aluno – intelectual, emocional, física e verbal – são estimuladas e desenvolvidas.

Em um primeiro momento, todavia, essa prática pode causar um certo estranhamento àqueles alunos ainda novatos nesse tipo de abordagem. É comum nos depararmos com situações em que muitos alunos não tem o que dizer, ou não sabem falar sobre o que vivenciaram depois de uma experiência, pois não imaginam que o compartilhamento de seus *insights* e percepções seja algo adotado e priorizado em uma aula de dança. Com o tempo – e com a prática – eles passam a desenvolver a habilidade de não só se perceber e auto-observar, como a de refletir sobre essas experiências.

Esse tipo de abordagem desafia os pressupostos hierárquicos ainda predominantes em muitos contextos da dança hoje em dia. A estrutura de relações, neste caso, se orienta de forma mais horizontal e multidirecional, ou seja, do professor para os alunos, dos alunos para os professores, e dos alunos entre si. Nesse sentido, o que se valoriza nesse tipo de trabalho é o conhecimento construído a

partir da própria experiência do aluno em interação com as propostas oferecidas pelo professor. Assim, o papel do professor passa a ser mais de um facilitador de um processo, tornando o aluno responsável por (e autor de) sua própria pesquisa de trabalho.

Fortin (1999) explica que uma transição é necessária para que o aluno possa se responsabilizar pelo seu próprio processo de aprendizagem, assim como aprender a valorizar o resultado final tanto quanto seu processo de aprendizagem:

Após vários anos de um ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem, uma vez que, numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo. A transição se complica pelo fato de que os estudantes devem aprender a valorizar o processo tanto quanto o produto. (FORTIN, 1999. p. 7-8).

A seguir, apresentarei e discutirei três procedimentos trabalhados nas aulas de Percepção Corporal e possíveis implicações no ensino-aprendizagem em dança.

## Procedimentos

Pelo menos três procedimentos são adotados como propostas metodológicas nas aulas de Percepção Corporal. São eles: a orientação verbal, a prática do toque (*hands-on*), e o mapeamento corporal.

A orientação verbal é um procedimento bastante usado em abordagens somáticas. Ela permite ao aluno investigar suas ações e seus padrões de movimento de forma altamente precisa, seguindo intenções e objetivos específicos que levam à incorporação do movimento (*embodiment*). A orientação verbal permite direcionar os alunos para um estado de presença e atenção em relação às suas experiências, capacitando-os a perceber a relação entre o pensamento, a percepção e a qualidade do movimento. Tudo isso faz com que o aluno desenvolva uma percepção mais refinada de suas experiências e que faça escolhas conscientes e possíveis de serem reproduzidas.

Apesar de poder demonstrar fisicamente certos movimentos ou qualidades específicas, procuro não fornecer movimentos pré-estabelecidos a serem reproduzidos. Assim, evita-se o que F.M. Alexander chamou de *end-gaining* (ganhar o fim) – fenômeno de se concentrar tão intensamente no objetivo desejado que os meios utilizados para atingi-lo se tornam menos importantes, sendo consequentemente negligenciados (ALEXANDER, F. M., 1987). Para Alexander, essa maneira de abordar o movimento gera padrões pouco eficientes, pois se concentra na forma final, e não em como construí-la, deixando-nos mais suscetíveis ao automatismo e, com o tempo, às lesões. Em vez disso, através do uso de orientações verbais, consigo oferecer aos alunos os “meios pelos quais” o movimento

pode acontecer como consequência de um processo que se iniciou muito antes do movimento em si, convidando-os a manter-se em um estado de atenção no exato momento em que o movimento ocorre, garantindo presença e integridade na execução de cada gesto.

A manipulação táctil é também uma das ferramentas mais poderosas usadas por educadores somáticos. De fato, todos os métodos somáticos compartilham o uso das mãos e do toque como facilitadores. No início de suas práticas, F. M. Alexander e Ida Rolf, por exemplo, se sentiam muito mais confortáveis em transmitir suas ideias através do toque, mais do que qualquer outro meio. Foi pelo uso das mãos que suas técnicas foram sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas. Essa prática do toque, normalmente caracterizada por uma qualidade delicada e altamente perceptiva, tem basicamente duas intenções: identificar os padrões psicofísicos já existentes e oferecer orientações, sejam de solturas ou direções, que o corpo deve seguir.

Usando o toque como ferramenta, somos capazes de ir além da percepção visual e cinestésica para acessar uma gama de informações sobre nossos alunos, à qual provavelmente não teríamos acesso sem o uso das mãos. Além disso, o toque fornece aos alunos uma experiência clara e direta do que está sendo sugerido em cada movimento, ajudando-os a adquirir uma compreensão mais sutil de seus padrões e das possibilidades existentes para novas qualidades de movimento e expressão artística.

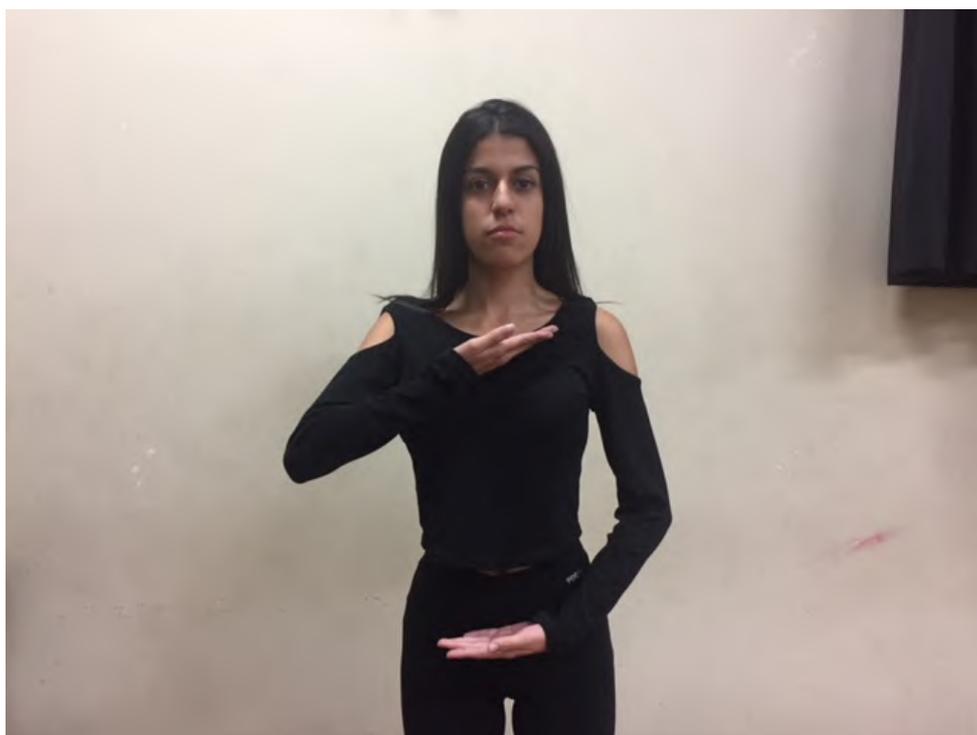
Em turmas maiores, como é o caso da disciplina de Percepção Corporal, (temos em média 20 alunos), a prática do toque pode se tornar um desafio para o professor, pois ela demanda, a princípio, tempo para uma atenção exclusivamente individual. Nesse caso, o que proponho é que todos os alunos acompanhem cada trabalho individual. Assim, minha abordagem se torna uma espécie de “vivência compartilhada”: o que está sendo trabalhado com um único aluno se torna relevante para o processo de aprendizagem de toda a turma.

O uso de materiais educativos, tais como livros de anatomia, modelos anatômicos e tridimensionais de várias formas e texturas, é também muitas vezes utilizado para ajudar os alunos no desenvolvimento de um mapeamento corporal mais preciso, através da ampla compreensão do funcionamento anatômico, cinesiológico e fisiológico do corpo humano. Através dessa ferramenta, ofereço aos alunos diferentes recursos para que tenham acesso ao conhecimento sobre o corpo, o que lhes trará maior amplitude e clareza de movimento. A simples observação de um esqueleto, seja ilustrado ou tridimensional, ou a exploração óssea no seu próprio corpo ou no de seu colega, ou ainda a visualização da forma e funcionamento de diferentes partes do corpo através de objetos diversos, ou até mesmo o conhecimento científico de um dado músculo ou articulação, por exemplo, colaboram para a especificidade e clareza de movimento. Assim, o grau de conhecimento anatômico ou imagem que o aluno tem de seu próprio corpo ou de suas partes, vai determinar sua experiência no movimento, ou seja, quanto mais oportunidades tiver de aprender e incorporar conhecimentos anatômicos,

mais ampla será sua experiência cinestésica.

William Conable, professor da Técnica Alexander, desenvolveu o trabalho de mapeamento corporal (*Body Mapping*) para suas aulas da Técnica Alexander e instrumentos de cordas na Universidade Estadual de Ohio (CONABLE, 1995). Ele descobriu que o mapeamento corporal acelerava o aprendizado da Técnica Alexander em um nível que ele jamais imaginara. Esse procedimento visa corrigir possíveis distorções que temos em relação à ideia ou à imagem do nosso próprio corpo. Segundo Conable (1995), “erros no nosso mapeamento corporal podem destruir carreiras”. Isso ocorre porque todos nós nos movemos de acordo com o modo como acreditamos ser a nossa estrutura, seja na forma, tamanho ou localização. Dessa forma, o mapeamento corporal ajuda a identificar essas estruturas com maior precisão, para que o uso delas seja mais condizente com a nossa realidade estrutural.

Durante uma das aulas de Percepção Corporal, em que trabalhamos o mapeamento corporal, tivemos uma aluna identificando sua própria coluna, como mostra a foto abaixo:



**Figura 1** – Aluna mapeando sua coluna durante disciplina de Percepção Corporal. UFMG, Belo Horizonte (2018). Fonte: arquivo pessoal da autora.

Depois de vivenciarmos em aula o processo de mapeamento da coluna através do toque, do uso de modelo anatômico para observar sua real forma e seu tamanho, e de uma série de experimentos práticos, ela foi capaz de construir uma nova imagem da coluna – agora mais precisa – como mostra a foto abaixo:



**Figura 2** – Aluna mapeando sua coluna durante disciplina de Percepção Corporal. UFMG, Belo Horizonte (2018). Fonte: arquivo pessoal da autora.

Assim, ao pensar na coluna para se mover, a aluna terá mais chance de incluir toda a sua dimensão em seu movimento, com maior precisão em relação ao tamanho, forma e localização, o que não aconteceria caso seu mapa corporal continuasse impreciso.

## Desafios

Como temos visto até aqui, as distinções entre aulas baseadas em princípios somáticos e aulas que adotam abordagens mais tradicionais em dança muitas vezes criam desafios não só para os alunos, mas também para os professores. Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores, por exemplo, é que as técnicas somáticas exigem o desenvolvimento de uma nova maneira de pensar (FORTIN, 1995), e muitos alunos de dança tendem a considerar aulas

de dança como um lugar para se “mover” e não para “pensar” (OLIVIER, 1994). Os alunos que recebemos no Curso de Dança da UFMG, por exemplo, possuem uma formação em dança bastante eclética e diversificada, advindas, na maioria dos casos, de abordagens mais tradicionais de dança. É comum, portanto, haver um certo conflito na aceitação das abordagens somáticas como práticas que cumprem, de fato, os padrões profissionais do que eles entendem como dança.

A partir dos relatos e das observações dos alunos da disciplina de Percepção Corporal, podemos constatar como que, em um primeiro momento, a aparente falta de procedimentos reconhecíveis e familiares e tão presentes em abordagens mais tradicionais de dança, as quais eles estão habituados, causa uma certa dúvida na atitude deles diante da disciplina. Muitos deles relataram que, num primeiro momento, esse modo de ver e trabalhar o corpo e o movimento parece contradizer o que eles consideram ser dança, não sendo possível criar pontes ou compreender como esses procedimentos podem impactar positivamente o trabalho deles enquanto bailarinos. A aparente falta de uma exigência performática muscular, ou do “suor” que acompanha as aulas mais tradicionais de dança, pode trazer conflitos no que o dançarino considera como sendo “dança”. O resultado é que, por vezes, os recém-chegados às técnicas somáticas podem assumir uma atitude cética em relação aos conteúdos propostos, considerando-os confusos ou fora dos padrões profissionais estabelecidos e reconhecidos por eles até então.

Essa ideia é fundamentada em um estudo feito por Woodruff (FORTIN, 1995), no qual alguns princípios da educação somática foram introduzidos para iniciantes durante as aulas de dança. A pesquisadora observou que os estudantes se tornaram muitas vezes impacientes, pois o que estavam aprendendo parecia distante do que esperavam aprender e do que consideravam indispensável para se tornarem dançarinos de sucesso.

Todavia, uma vez que os alunos começam a se dar conta do que está sendo trabalhado, e vão – aos poucos – vivenciando e percebendo a diferença em seus próprios corpos e em seus movimentos, uma nova janela com diferentes perspectivas se abre à frente deles, surgindo novas maneiras de mover e de pensar. Paralelamente a essa descoberta, surge também um grande questionamento em relação ao modo como eles aprenderam a dançar, principalmente no que se refere às imagens corporais. Uma aluna, por exemplo, contou que se deu conta somente na disciplina de Percepção Corporal de que tencionava demasiadamente seu pescoço devido aos anos fazendo aula de *ballet*, período no qual ouvia de sua professora: “imagina que o seu pescoço é um pescoço de girafa”. Ela percebeu que essa orientação (ou imagem) trouxe um excesso de tensão que acabou comprometendo o uso do seu corpo como um todo. Outra aluna compartilhou que durante toda sua formação em dança ouviu a orientação de sua professora

para “fechar as costelas e encostar o umbigo nas costas”. Foi através das aulas de Percepção Corporal que ela se deu conta de como essa orientação afetou todo o seu corpo, comprometendo não só seu mecanismo respiratório como toda a sua movimentação.

## Comentários finais

O campo da educação somática está hoje presente na dança de forma crescente e consistente. As possíveis implicações de princípios somáticos em diferentes áreas da dança, seja ela artística, didática, na prevenção de lesões, na busca de um corpo cênico, seja ainda de um “estado de corpo”, tem sido discutida por diversos autores nos últimos anos. Neste artigo, nos atemos às implicações dessa abordagem na formação em dança e no processo de aprendizagem de alunos, entrando em contato com essa abordagem pela primeira vez. Para isso, utilizamos da experiência vivenciada durante a disciplina Percepção Corporal do Curso de Dança da UFMG com alunos recém-ingressados na universidade. Apesar dos imensos ganhos presentes na relação entre educação somática e dança, buscou-se apontar aqui as particularidades e os desafios presentes nessa interação, no intuito de colaborar com estratégias que possam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem envolvendo alunos e professores.

À medida em que compreendemos e exploramos os aspectos multifacetais da relação entre somática e dança, conseguimos articular melhor suas particularidades em relação ao que se pretende em uma aula de dança, assim como acessar a potência da educação somática no que diz respeito ao estudo do corpo e do movimento. Por fim, ao trabalharmos com alunos recém-chegados na universidade que irão ter contato com a educação somática pela primeira vez, é importante que fiquemos atentos às particularidades desse contexto para que possamos buscar estratégias de ensino que possam favorecer e potencializar as experiências que serão vividas. Este artigo espera ter contribuído para essa reflexão.

## Referências

- ALEXANDER, Frederick, Matthias. **The Use of the self**. Em F. M. Alexander, The books of F. Matthias Alexander. New York: Institute for Research, Development & Education in the Alexander Technique. 1987.
- BLACH, Nicole; CAVALCANTI, Raquel P. A Influência de princípios somáticos em processos de composição coreográfica: ensaio a partir de uma experiência. **Cadernos do GIPE-CIT**. Salvador, Ano 20 n. 36, set 2016. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/>> Acesso em: 27 fev. 2018.
- CONABLE, William; CONABLE, Barbara. **How to learn the Alexander Technique**. Columbus, Ohio: Andover Press, 1995. 153 p.
- COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. A quem possa Interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>> Acesso em: 14 abr. 2018.
- ENGHAUSER, Rebecca. Developing listening bodies in the dance technique class. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 78, n. 6, p. 33-54, jan. 2007.
- HANNA, Thomas. **Bodies in revolt: A primer in somatic thinking**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- FORTIN, Sylvie. Toward a new generation: Somatic dance education in academia. **Impulse: The Journal of Dance Science, Medicine, and Education**, v.3, n. 4, p. 253-262. set. 1995.
- FORTIN, Sylvie. Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 7-60, fev. 1999. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- OLIVIER, Suzanne. **Toward mind/body unit: Seeking the deeper promise of dance education**. 1994. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Illinois, Urbana-Champaign, 1994.

### Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

**Raquel Cavalcanti** é bailarina, coreógrafa e professora do Curso de Dança da UFMG. É mestra em Dança Educação pela NYU/EUA, especializada na Técnica Alexander certificada pela IRDEAT/NY e pós-graduada pelo MCAT/NY. Atua nas áreas de educação somática, improvisação e práticas corporais.

Raquel Cavalcanti es bailarina, coreógrafa y profesora del Curso de Danza de la UFMG. Es maestra en Danza Educación por NYU/E.E.U.U, especializada en la Técnica Alexander por IRDEAT/NY y post graduada por el MCAT/NY. Actúa en las áreas de educación somática, improvisación y prácticas corporales.

Raquel Cavalcanti is a dancer, choreographer and teacher of the Dance Course at UFMG. She has a Master of Dance Education from NYU/USA, and is an Alexander Technique teacher by IRDEAT/NY, and a postgraduate by MCAT/NY. She works in the areas of somatic education, improvisation and dance practices.