

A INFLUÊNCIA DE PRINCÍPIOS SOMÁTICOS EM PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: Ensaio a partir de uma experiência

Nicole Blach Duarte¹

Raquel Pires Cavalcanti²

RESUMO

Utilizando a definição de educação somática proposta por Thomas Hanna, no livro *Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático* (HANNA, 1976), este artigo apresenta reflexões sobre a influência de princípios somáticos na construção de trabalhos autorais de composição coreográfica. Para isso, examina a mostra artística da disciplina Prática VIII do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizada no primeiro semestre de 2016, através da análise do trabalho de criação e do caderno de artista de dois alunos. O artigo aborda também, de forma breve, algumas raízes históricas das práticas de educação somática e o modo

¹ Universidade Federal de Minas Gerais

² Universidade Federal de Minas Gerais

como tais práticas começaram a se integrar e a nutrir os processos de formação artística em dança, apontando a importância do papel do professor, como facilitador, nos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, explora maneiras pelas quais a relação entre somática e dança tem impactado a formação do bailarino, desde o seu relacionamento com o próprio corpo até o seu envolvimento em processos formativos coreográficos que se dão, tanto na sala de aula como no palco. O artigo privilegia relatos de experiência a partir dos pontos de vista docente e discente, em uma abordagem experimental e reflexiva.

Palavras-chave: Dança contemporânea. Educação somática. Formação. Estética.

ABSTRACT

Using the somatic education definition proposed by Thomas Hanna in his book *Bodies in Revolt: A primer in somatic Thinking* (Hanna, 1970), this article presents reflections on the influence of somatic principles in the construction of original choreographic composition works. For this, we examine the artistic performance of the Practice VIII class from the Dance Education course at Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) that took place on the first semester of 2016, through the analysis of the creative works as well as their artist book of two students made during the class. The article discusses briefly some historical roots of somatic education practices and how these practices began to integrate and nurture artistic training processes in dance, including also the changes that took place in the relationship between teacher and students through the introduction of the somatic thought in the dance classes, rupturing and questioning the commonly hierarchy present in the traditional dance classes. Finally, it explores ways in which the relationship between somatic and dance has impacted the dancers' education, from the relationship with their own bodies to

their involvement with choreographic training processes that occur both in the classroom and on stage. The article favors the experiences from the teacher and students' points of view in an experimental and reflexive approach.

Keywords: Contemporary dance. Somatic education. Training. Aesthetics.

1 INTRODUÇÃO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Para tratarmos das relações entre educação somática e processos de criação em dança, como propomos neste artigo, precisaremos, primeiramente, almejar a definição do termo somático. O termo “somático” (*somatics*) não é simples de se definir, pois é frequentemente usado para se referir a diferentes maneiras de abordar e trabalhar o corpo e o movimento. Neste artigo, utilizamos a definição proposta por Thomas Hanna, no livro *Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático* (HANNA, 1976). Hanna extraiu o termo *somatic* do Grego “soma”, já usado para descrever a experiência direta do corpo (HANNA, 1976, p. 35-37). De acordo com Hanna (1976), a educação somática é o uso do aprendizado sensório-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 um processo referenciado pela própria experiência.

Esse aspecto essencial – abordar o ser humano como experiência a partir dele mesmo, ou seja, de sua própria autopercepção – é uma característica geral desta área que serviu como conceito orientador na construção curricular da disciplina Prática VIII. Embora essa perspectiva possa ser aplicada a muitas maneiras de se trabalhar o indivíduo, o corpo e o movimento, focaremos

aqui na experiência dos alunos do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, durante a construção de trabalhos autorais de composição coreográfica.

Desde a cunhagem original do termo feita por Hanna (1976), as técnicas somáticas têm sido associadas a uma miríade de práticas envolvendo o corpo e o movimento, tais como terapias corporais, trabalhos de consciência corporal, práticas de integração corpo-mente, trabalhos terapêuticos com o uso das mãos (hands-on) e trabalhos de reeducação psicofísica. Todas estas várias formas de pensar e trabalhar o corpo – seja por razões terapêuticas, educacionais, ou artísticas – estão hoje integradas a diferentes áreas profissionais, como a psicologia, a educação, a terapia ocupacional, a educação física, a arte-terapia e a formações profissionais das artes performáticas (NETTL-FIOL, 2008, p. 89-99).

Durante o século passado, uma multiplicidade de abordagens somáticas começou a influenciar o pensamento e as práticas em dança contemporânea, em várias áreas ao redor do mundo. Esta influência, presente até os dias de hoje, foi particularmente significativa e duradoura na cidade de Nova Iorque, a partir do início dos anos de 1960, com o surgimento da dança pós-moderna ou contemporânea, termo usado no Brasil (BANNES, 1999, p. 93-103).

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. Grande parte do interesse por estas práticas ocorreu em relação às explorações coreográficas e às performances associadas ao movimento do *Judson Dance Theater*.³ O *Judson Dance Theater* foi um grupo de bailarinos in-

³ O *Judson Dance Theater* foi um grupo de dançarinos independentes que se utilizou do espaço cedido pela Igreja Judson, em Nova York, para experimentar, trabalhar e se apresentar entre os anos de 1962

dependentes que utilizou do espaço cedido pela Igreja *Judson*, em Nova York, para experimentar, investigar e compartilhar suas descobertas com o público, entre os anos de 1962 e 1964. Seus processos e criações artísticas rejeitavam diversos códigos e valores da dança moderna, e se direcionavam a modos mais investigativos e processuais para abordar a coreografia e a performance (BANNES, 1999, p. 93-103). O processo de questionamento e o trabalho muitas vezes transgressor desses artistas continha semelhanças com os métodos experimentais de investigação das práticas somáticas, que passaram a servir de suporte para as suas inquietações e experimentações artísticas, caracterizadas por práticas corporais e criativas fora dos parâmetros tradicionais da dança.

2 EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA FORMAÇÃO EM DANÇA

Uma das principais características, que distingue uma formação em dança baseada em técnicas de educação somática, é que o objetivo não está em praticar uma dança que pretenda aperfeiçoar um estilo de movimento ou repertório, ou a linguagem de um determinado coreógrafo. Esta é certamente uma distinção clara no *ballet* clássico, assim como na dança moderna, de coreógrafos como Martha Graham, José Limón, Alwin Nikolais e Merce Cunningham, caracterizada por um repertório de coreografias já existentes, muitas vezes criadas pelo coreógrafo fundador, que servem como referência principal ao processo de

e 1964. Os artistas que formaram esse grupo são considerados os fundadores do que hoje chamamos de dança pós-moderna, ou contemporânea, termo usado no Brasil. Seus processos e criações artísticas rejeitavam diversos códigos e valores da dança moderna, e se direcionavam a modos mais investigativos e processuais de abordar a coreografia e a performance.

formação dos dançarinos. Em vez disso, o foco da formação em dança baseada em técnicas de educação somática é geralmente ampliar as habilidades qualitativas do dançarino e desenvolver sua capacidade de executar uma ampla gama de movimentos e estilos coreográficos, com foco em sua autoralidade (FORTIN, 1998, p. 79-95). Com esta proposta de criação autoral incorporada às atividades da disciplina Prática VIII, achamos ser pertinente abordar as aulas, a partir desta perspectiva somática, de modo a contribuir na ampliação da percepção e da consciência do aluno em relação ao seu próprio corpo, seu movimento e suas escolhas estéticas coreográficas.

O contato de alunos com uma abordagem somática, todavia, pode causar estranhamentos de diversas naturezas. Num primeiro momento, as aulas podem parecer menos rigorosas – e menos virtuosas – do que aquelas que são baseadas em vocabulário e forma. A associação direta que normalmente fazemos entre empenho e esforço físico com “dança de qualidade” pode causar um obstáculo na atitude dos alunos. Aulas de dança com uma orientação somática podem muitas vezes parecer contradizer o que o dançarino considera ser dança, no sentido de que a intenção do trabalho não é o aperfeiçoamento de certos padrões mensuráveis de ações virtuosas, como a duração de um equilíbrio, um certo número de piruetas, a altura de um salto ou a gesticulação de uma perna. Esta aparente falta de uma exigência performática e do esforço cardiomuscular que a acompanha pode contradizer o 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 vagos, autoindulgentes, ou fora dos padrões profissionais estabelecidos.

Esta última questão pode se tornar ainda mais complexa pelo fato de que as práticas somáticas normalmente desafiam o aluno a abrir mão de sua autoimagem, construída ao longo de vários anos e na qual tanto confiam. Assim, a própria natureza

do trabalho pode ser percebida como ameaçadora ou desagradável, até o momento em que o aluno começa a vivenciar ganhos mais sutis, duradouros, e transformadores através de sua prática. Durante o semestre, na disciplina Prática VIII, ficou claro como esta ruptura de padrões cristalizados foi se dando de forma lenta e gradual para alguns, e intensa e célere para outros. Em geral, os alunos passaram a se sentir instigados a sair de sua zona de conforto e a buscar caminhos que, mesmo desconfortáveis num primeiro momento, pareciam mais interessantes e enriquecedores de se explorar.

As aulas procuraram oferecer competências para que o aluno fosse capaz de desconstruir – conceitual e fisicamente – padrões habituais de movimento, visando possibilidades mais amplas e eficientes. O primeiro passo foi estimulá-los a refinar a percepção, ou seja, estimulá-los a perceber o que estavam fazendo no exato momento em que o faziam, se relacionando com o ambiente ao seu redor e a consequente reciprocidade entre os dois. Paralelo ao refinamento da percepção, procuramos cultivar e colher conhecimentos práticos de anatomia e cinesiologia, possibilitando aos alunos “mapear” seus corpos, em toda a sua complexidade, gerando percepções e sensações mais precisas e acessíveis. Busca-se, assim, que o espectro do corpo e do movimento possam se tornar tão diferenciados e específicos como a própria complexidade da anatomia humana.

O resultado desses processos investigados em sala de aula foi o desenvolvimento de habilidades sofisticadas de auto-observação e autoanálise do movimento, além de potencializar estados de presença e aumentar a habilidade de reconhecer organizações sutis de movimento. Deste modo, os alunos conquistaram uma refinada habilidade para construir e desconstruir movimentos, de maneira consciente, e com as infinitas possibilidades e qualidades de movimento que os acompanha, o que provou ser vital no processo de criação coreográfica autoral em que eles se engajaram durante a disciplina.



Figura 1: Alunos realizando mapeamento corporal em duplas. Foto: Raquel Pires Cavalcanti.

Outro princípio básico nesse tipo de abordagem – da parte do professor e estimulado no aluno – é a qualidade de disponibilidade no engajamento pessoal e coletivo, o que incentiva a investigação através da problematização empírica. Em outras palavras, ao invés de exercitar a atenção e a intenção em prol de um gesto ou ação performática (ex: um ideal da dança), o aluno é convidado a vivenciar seu trabalho de criação e atuação, a partir de uma atitude constante de exploração, investigação ou problematização.

Desta forma, o processo de criação de movimento torna-se uma espécie de “tarefa” ou “desafio performático”, ao invés de uma expressão estética idealizada do corpo em movimento. Este processo investigativo é, além de tudo, abordado a partir de uma atitude de transparência, ou seja, o envolvimento do aluno durante o momento de sua performance é um processo que existe numa relação aberta e honesta com sua própria percepção consciente, permitindo que se faça presente para a observação da plateia, no exato momento em que a cena acontece.

3 O PROFESSOR COMO FACILITADOR

A natureza investigativa de práticas somáticas é um fator chave na relação dinâmica e multifacetada existente entre aluno e professor. Um de seus aspectos é a intensificação na comunicação verbal, que acontece em sala de aula entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Esta prática de pesquisa interativa e de questionamento, típica deste tipo de aula, promove uma relação menos hierarquizada e mais aberta entre alunos e professores do que a que costuma ocorrer em aulas de dança mais tradicionais.

A estrutura de poder, neste caso, orienta-se de forma mais horizontal e multi-direcional, ou seja, do professor para os alunos, dos alunos para os professores, e dos alunos entre si. Nesse sentido, o que se valoriza neste 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 o de facilitador de um processo, tornando o aluno responsável por e autor de sua própria pesquisa de trabalho.

Procuramos também incentivar os alunos à prática da auto-avaliação e à valorização de *insights*, convidando-os a compartilhar suas observações com os outros alunos para que pudessem também se beneficiar da investigação e descobertas de seus colegas. Esta prática permitiu que eles aprimorassem sua capacidade de observação, desenvolvendo a habilidade de articular suas impressões e tecer comentários críticos. Ao fazer isso, eles são levados ao constante desafio de identificar e expressar – com especificidade e nuance – não só o que vivenciam a partir do ponto de vista da primeira pessoa, 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.

Durante o semestre, na disciplina Prática VIII, estes elemen-

tos foram sendo construídos e desenvolvidos coletivamente. Além de rodas de conversa, da análise de trabalhos apresentados pelos próprios alunos, e discussões sobre as atividades, em duplas, trios, ou em pequenos grupos, propusemos a produção de um caderno de artista que pudesse acompanhá-los durante todo o semestre, contendo reflexões, ponderações e questionamentos sobre o processo criativo de cada um.

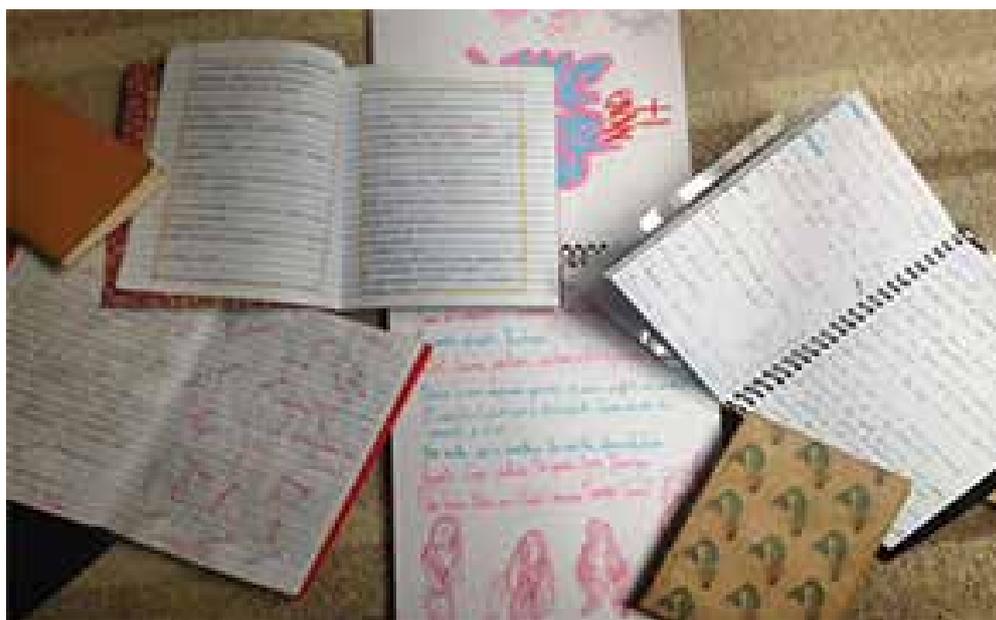


Figura 2: Cadernos de artista dos alunos da disciplina Prática VIII.
Foto: Raquel Pires Cavalcanti.

4 COMPOSIÇÕES A PARTIR DE PRINCÍPIOS SOMÁTICOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE COREOGRAFIA E ESTÉTICA

O que é experimentalmente investigado em horas e horas de estudo e prática torna-se a base de competências para a construção, o aprendizado, ou a composição de coreografias e performances. Através da sensibilização somática, qualquer gesto, movimento, ou sequência de ações dada é fundamentalmente uma tarefa a ser resolvida, desde a perspectiva macro da ação, como um todo, até a micro, de cada gesto, ou seja, da coordena-

ção sensório-motora que gera o processo contínuo de construção da presença e ação do dançarino.

Através dessa perspectiva, o corpo se expressa em uma multiplicidade de pontos de vista: o movimento inicia-se em vários lugares, dando vazão a uma multiplicidade de fluxos e contrafluxos de ações corporais. O dançarino já não é mais um sujeito/ator/protagonista previsível, e sim uma multiplicidade de sujeitos, de agentes e causalidades. Essa desconstrução e a consequente ampliação das possibilidades do corpo em movimento desafiam nossas noções de previsibilidade, nas relações causais físicas ou dramáticas, e convocam a atenção para o corpo presente, para o momento presente, e para o estado de presença do dançarino.

Outra possível implicação estética é a de que esta abordagem somática aplicada à dança redefine algumas noções preexistentes do que seja o virtuosismo. Ao remover o padrão quantitativo na execução de certo número de giros, ou na duração de um equilíbrio, ou a altura de elevação de uma perna, como definir o virtuoso? O olhar aqui desloca-se para além da exímia execução de normas de movimentos codificados. Ao invés disso, este olhar visa apenas os aspectos qualitativos do movimento do dançarino. Os valores estéticos passam a ser exclusivamente a clareza de movimento, a articulação anatômica, a relação com o peso, o tônus corporal, a relação com a gravidade, a sutileza e fluidez de sequenciamento, e a integração perceptiva do dançarino. Para além disso, esta lente estética foca a habilidade do dançarino de trabalhar com essas qualidades – seja com referência própria ou dentro de um contexto dinâmico – para sugerir expressividade emocional, humor, ironia e subversão. Obviamente, estes aspectos qualitativos de presença, intenção e movimento, estão presentes quando avaliamos qualquer forma estética da dança. No entanto, eles se tornam parâmetros de avaliação primordiais, quando lidamos com um estilo coreográfico não originado em vocabulários herdados ou códigos preestabelecidos de movimentos.

Nos trabalhos apresentados na Mostra de Solos da disciplina Prática VIII, destacamos dois deles que ilustram bem, tanto a questão do virtuosismo mencionado acima quanto a presença: os dos alunos Diogo, que apresentou o trabalho “Duo Sob Limite” e André, com o solo “Antônio: ter um filho é ter um coração batendo fora do peito”.

A Mostra foi realizada no Ateliê 7 da Escola de Belas Artes da UFMG, uma sala ampla, predominantemente usada como estúdio para as disciplinas de Artes Visuais, que foi ocupada pelos alunos de forma não tradicional, construindo pontos estratégicos devidamente produzidos com iluminação específica para a realização dos solos. Dessa maneira, o Ateliê 7 foi transformado em uma espécie de “instalação artística de dança”.

A questão do virtuosismo pôde ser percebida claramente no trabalho do Diogo. Seu percurso de formação em dança inclui aulas de *ballet*, jazz, dança de rua e dança contemporânea, porém, ele se envolveu de forma mais significativa com a dança contemporânea, nos últimos anos, o que de certa forma permitiu a ele uma maior aproximação das práticas somáticas.

O que chamou a atenção no processo do Diogo foi observar o modo como ele assume a questão do virtuosismo. Sem transformá-lo na questão principal de seu trabalho, ele consegue, pelo nível de qualidade e consciência dos movimentos criados, deslocar nosso olhar para além da “execução técnica”. O que fica para nós não é a impressão de sua habilidade técnica, mas, sim, a relação entre forças opostas que se dá através de uma sofisticada clareza que aparece em seus movimentos durante toda a coreografia.

Na primeira parte do seu trabalho “Duo Sob Limite”, Diogo revela uma competência corporal consciente, em rolamentos, saltos e movimentos, que se alternavam entre suavidade e força, com certa agressividade extremamente precisa e relevante a sua proposta. Na segunda parte, ele amarra cordas finas amarelas em sua roupa e na janela do Ateliê e desenvolve uma perfor-

mance em que se enrola e desenrola produzindo imagens do corpo imerso em fios, ora esticados ora relaxados, nos trazendo a ideia de estar preso entre esses jogos de tensões, preso ao corpo, ou sendo manipulado através dele.



Figura 3: Diogo no solo “Duo Sob Limite”. Foto: Marina Mitre.

Do ponto de vista da dramaturgia da cena, talvez fosse mais interessante inverter a ordem. Primeiro, ele apareceria preso aos fios e depois, ao se desembolar (ou cortar os fios, como se rompesse com essas amarras), ele apresentasse a coreografia, que, a nosso ver, expressa a potência de assumir a própria autonomia. De toda maneira, é possível observar uma mudança na atitude do Diogo em relação à cena. Pela primeira vez, foi possível enxergar os diversos potenciais deste aluno, atuando simultaneamente em cena; privilegiando a qualidade do movimento, a precisão, a clareza, e a coerência da ideia proposta.



Figura 4: Diogo no solo “Duo Sob Limite” (cena dos fios). Foto: Marina Mitre.

O questionamento do virtuosismo também pode ser visto no trabalho de André, pois este rompe de forma arrebatadora com os padrões clássicos do seu percurso formativo e aposta na estética contemporânea, levando para a cena questões político-raciais, em seu trabalho “Antônio: ter um filho é ter um coração batendo fora do peito” – uma homenagem direta ao

seu pai. André tem formação em *ballet* clássico e fez contato com a dança contemporânea, pela primeira vez, no Curso de Graduação Licenciatura em Dança da UFMG.



Figura 5: Diogo no solo “Duo Sob Limite”. Foto: Marina Mitre.

Em seu solo, André escolhe falar de seu pai, primeiro militante negro que ele conheceu. Segundo André, em seu “caderno do artista”, tecido ao longo do semestre, com relatos e reflexões sobre o seu processo criativo, o pai não tem consciência de sua militância e foi isso que despertou o interesse dele em desenvolver a pesquisa para a criação. Dessa maneira, ele realizou uma entrevista com o pai, onde fez perguntas sobre racismo, desigualdade, opressão, aspirações, sonhos e etc. A partir disso, André constrói seu trabalho coreográfico, culminando na escrita de uma carta ao pai, que é lida no final de sua performance.

É possível observar, no processo do André, registrado em seu caderno, um esforço em se envolver com a temática da militância do negro, sem se deixar influenciar por gostos pessoais, tentando captar “o que o trabalho pedia”. Esse esforço de abrir uma escuta refinada para a criação, que ultrapassa o simples “fa-

zer algo que gosto” para dar passagem a algo que precisa ser dito, nos indica a influência dos princípios somáticos em seu processo, sendo a escuta um aspecto essencial desta abordagem. Ele inicia seu trabalho caminhando pelo espaço por entre a plateia com as mãos unidas no centro do corpo, sussurrando: “Liberte ele, liberte agora, liberte todos que estão do lado de fora”.⁴ No trabalho de André, somos impactados por um corpo que oscila entre a delicadeza e a violência, que aparece sutilmente na recitação do trecho da música de Elza Soares, e depois, escancarada na força de uma mão que tampa sua boca ao ponto de derrubá-lo no chão e fazê-lo se contorcer, sempre com a imagem de uma boca tampada, uma fala interrompida, uma submissão imposta. Deste momento de agonia, ele ressurgue de pé e retoma os movimentos suaves, como se nada tivesse acontecido, e embarcamos nesse momento onírico até a hora em que novamente essa mão o derruba e “cala sua voz”.



Figura 6: André no solo “Antônio” (cena da mão). Foto: Marina Mitre.

⁴ Trecho da Música Etnocoop de Elza Soares.



Figura 7: André no solo “Antônio”. Foto: Marina Mitre.

O que nos afeta na performance de André, para além do diálogo direto com as questões atuais, é o corpo presente, magnético, multifacetado, que nos envolve em uma atmosfera de imprevisibilidade e angústia. Ao sofrer a agonia da derrubada,



Figura 8: André no solo “Antônio”. Foto: Marina Mitre.

tememos, mesmo que inconscientemente, que essa cena se repita. Essa construção dramática nos coloca – enquanto plateia – em um estado de atenção e abertura para o novo e imprevisível. Estamos presos, conectados e interessados pelo que poderá surgir. Fomos pegos.

Essa qualidade de presença, que pôde ser constatada no trabalho de André, se evidencia não apenas nas implicações ético-sociais de que seu solo trata – uma proposta que fala de suas angústias e de sua identificação com a questão – mas também a simplicidade do gesto e a clareza de seu corpo ao extrair toda a potência de sua carga expressiva genuína e singular.

Como vimos, na perspectiva somática, o aspecto qualitativo da performance torna-se tão importante, ou até mais importante, do que a performance em si. É claro que a qualidade da presença é vital em qualquer forma de dança. Entretanto, quando a execução de um vocabulário de movimentos preestabelecidos não é mais um critério fundamental, a qualidade da ação cênica passa para o primeiro plano, como valor essencial único a ser identificado.



Figura 9: André no solo “Antônio”. Foto: Marina Mitre.

Uma vez que a prática somática cultiva e valoriza no dançarino uma atitude de transparência e consciência expandida, a performance passa a ser, então, menos uma questão de criar uma impressão preestabelecida de excelência física ou da manifestação de um ideal expressivo, e mais uma livre navegação do bailarino em um determinado contexto ou estado emocional. Sendo assim, a experiência – tanto para o bailarino como para o espectador – torna-se uma questão em aberto, com resultados imprevisíveis.

CONCLUSÃO

A potencialidade da educação somática na abordagem de diversos aspectos da dança tem sido explorada de forma crescente no Brasil, principalmente nas últimas duas décadas (CAVALCANTI, 2015, p. 2-5). Diversos autores, tais como Strazzacappa (2009), Bolsanello (2011), Domenici (2010) e Fernandes (2015), para citar alguns, vêm pesquisando as possíveis implicações de princípios somáticos em diferentes áreas da

dança, seja ela didática, artística, na prevenção de lesões, ou na busca de um corpo cênico ou “estado de corpo”. Neste artigo, nos atemos às implicações desta abordagem na formação em dança e no processo de criação, apontando ainda o papel do professor neste contexto. Para isto, utilizamos de uma experiência vivenciada durante a disciplina Prática VIII do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, onde os alunos experienciaram práticas somáticas que potencializaram a criação, a concepção e a execução de seus trabalhos artísticos. A disciplina propôs uma Mostra de Solos, como trabalho final, inteiramente organizada e produzida pelos alunos.



Figura 10: Folder Mostra Coreográfica de Solos Prática VIII. Arte gráfica: Fabricio Costa (aluno da disciplina Prática VIII).

Tendo superado as expectativas, tanto dos alunos que se apresentaram quanto da plateia que esteve presente, a proposta de construção de trabalhos autorais de composição coreográfica, a partir de princípios somáticos, nos fez refletir sobre a importância de uma formação em dança, mais individualizada, sensível e significativa, na formação dos sujeitos. Esperamos que este artigo seja um estímulo para novos estudos que pro-

movam o diálogo entre dança e educação somática, numa perspectiva criativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BANNES, Sally. *Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BALES, Melanie, NETTL-FIOL, Rebecca. *The body eclectic: evolving practices in dance training*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2008.

BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e o contemporâneo profissional da dança. *Revista DAPesquisa*, Florianópolis, n. 9, p. 1-17, jul. 2012.

_____. A educação somática e os conceitos de descondicio-
namento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. *Revista Motrivivência*, n. 36, p. 306-322, jun. 2011.

CAVALCANTI, Raquel Pires. Modos de abordagem: presença e aplicação de princípios somáticos no currículo de dança da escola livre de artes arena da cultura. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 8., 2015, Belo Horizonte. *Anais... 8º Copehe-Mg: Diálogos da história da educação*, Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 8-16.

DOMENICI, Eloísa. 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, p. 69-85, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>> . Acesso em: 25 jun. 2016.

FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Rev. Bras. Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

HANNA, Thomas. *Corpos em revolta: uma abertura para o*

pensamento somático. Tradução de Vicente Barretto. 2. ed. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1976.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 79-95, junho, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Revista Repertório Teatro e Dança*, Salvador, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009.