

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO**

Amanda Shéron Pedrotti dos Santos

**MAIS DO QUE UM NÚMERO DE CPF: A ATENÇÃO ÀS
SINGULARIDADES DOS/DAS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO
ATRAVÉS DE PRINCÍPIOS DE ABORDAGENS SOMÁTICAS**

Santa Maria, RS
2021

Amanda Shéron Pedrotti dos Santos

**MAIS DO QUE UM NÚMERO DE CPF: A ATENÇÃO ÀS SINGULARIDADES
DOS/DAS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE PRINCÍPIOS DE
ABORDAGENS SOMÁTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Teatro da Universidade Federal de Santa
Maria, como requisito para obtenção do
Título de **Licenciada em Teatro**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Berselli

Santa Maria, RS
2021

Amanda Shéron Pedrotti dos Santos

**MAIS DO QUE UM NÚMERO DE CPF: A ATENÇÃO ÀS SINGULARIDADES
DOS/DAS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE PRINCÍPIOS DE
ABORDAGENS SOMÁTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Teatro da Universidade Federal de Santa
Maria, como requisito para obtenção do
Título de **Licenciada em Teatro**.

Aprovada em 10 de fevereiro de 2021:

Marcia Berselli, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Neila Cristina Baldi, Dr^a. (UFSM)
(Banca Avaliadora)

Mirian Benigna Lessa Dias Dr^a. (UFSM)
(Banca Avaliadora)

Santa Maria, RS
2021

A todas as mulheres, professoras, artistas e
pesquisadoras.

AGRADECIMENTOS

A mim mesma, por conquistar esse sonho, por não desistir – mesmo com todas as dificuldades -, por acreditar que era possível e, de fato, foi.

À minha orientadora, primeiramente, por uma conversa em 2017, na qual me confortou e me instigou a seguir na licenciatura. De fato, Marcia, não poderia ter escolhido área melhor. Obrigada por me guiar nos primeiros passos da pesquisa, por confiar no meu trabalho e, por inúmeras vezes, ingressar nas minhas viagens e me mostrar o quanto é possível quando é feito com amor. O teu apoio tranquilo e afetuoso me encorajou a dançar pelas palavras e a trilhar o meu caminho com confiança. Tu és minha inspiração!

À minha companheira de vida, Carolina, parceira dos sonhos. Sem palavras para agradecer a imensidão do teu amor e do teu carinho.

As minhas filhas Luna e Zorra que por dias e noites me escutaram falar sobre essa pesquisa. Pelos lambeijos reconfortantes no fim do dia. Ao meu filho Simba que, quando eu achei que não tinha mais forças para permanecer nesse plano, tu vieste e me mostraste o poder de um amor de pet.

À minha mãe, Clarice, que me ensinou o verdadeiro significado da palavra amor. Que me levou, mesmo com todas as dificuldades, ao caminho da arte. Que sempre acreditou em mim e me incentivou a voar. Graças à tua força, esse sonho se tornou possível. Eu te amo.

Ao meu pai, Hélio, que me incentivou a seguir na área artística. Por acreditar em meus projetos e celebrar comigo minhas realizações. Eu te amo.

Aos meus amigos Allan, Mateus e Evandro por fazerem parte da minha trajetória. Por compartilharem comigo suas vivências e permitirem que eu compartilhasse a minha. Por todo apoio, as palavras de conforto e de carinho. Sem vocês não seria possível.

Ao Heverson, Felipe, Marcos e Bruna por terem sido minha família em Santa Maria. Por me apoiarem e me escutarem falar sobre pesquisa dia e noite, além de aguentarem meu TOC. Vocês foram e são incríveis!

As minhas amigas Jéssica, Daiane, Nathália e Caroline por todo apoio durante o processo de escrita, por trazerem discussões tão pertinentes a respeito do corpo. Obrigada por tudo.

Ao prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira por ter me apresentado o mundo das práticas corporais. Por ter compartilhado comigo tantos momentos bons e tantas vivências. Por ter me incentivado a pesquisar sobre o corpo e me instigar em inúmeras discussões. Tu também és minha inspiração!

À banca examinadora desta monografia que prontamente atendeu ao convite e que trouxe contribuições significativas à construção deste trabalho com seus olhares atentos e qualificados. E, principalmente, por serem mulheres guerreiras e pesquisadoras. Obrigada.

À escola Margarida Lopes, à equipe diretiva, à professora Julia, aos e as funcionários(as) e principalmente aos e às estudantes que me ensinaram muito sobre a docência e sobre empatia.

E, finalmente, a todas(os) que, de uma maneira ou outra, me ajudaram conforme disponibilidade/indisponibilidade, me auxiliando na descoberta de novos caminhos e soluções para as dificuldades que surgiram durante a jornada desta pesquisa. Obrigada.

*Triste, louca ou má
Será qualificada ela
Quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem, não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar
[...] Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só
Eu não me vejo na palavra
Fêmea: Alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar*

(Francisco El Hombre)

RESUMO

MAIS DO QUE UM NÚMERO DE CPF: A ATENÇÃO ÀS SINGULARIDADES DOS/DAS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE PRINCÍPIOS DE ABORDAGENS SOMÁTICAS

AUTORA: Amanda Shéron Pedrotti dos Santos
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Marcia Berselli

A pesquisa desenvolvida no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através do estudo de princípios de abordagens somáticas do movimento visa analisar práticas desenvolvidas com estudantes do ensino médio em aulas de teatro. As aulas tiveram como objetivo o desenvolvimento de práticas através de princípios das abordagens somáticas, em específico do método Feldenkrais, viabilizando que os/as estudantes entendessem seu corpo como um todo, sem fragmentações, exercitando a aprendizagem pela vivência e a compreensão do corpo enquanto soma. A partir de material levantado nas aulas, aliado a estudo teórico, a pesquisa buscou compreender quais as noções de corpo presentes no contexto escolar. Para isto, fez-se necessário um reconhecimento sobre o campo da educação somática, além da compreensão das diferenças entre abordagem, método e técnica.

Palavras-chave: Abordagens somáticas do movimento; corpo; educação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Conceitual, Santa Maria, 2020.	35
-----------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.NOÇÕES DE CORPO NA ESCOLA	21
1.1 O CONTEXTO DO ANO DE 2020: OS DESAFIOS ESCOLARES NA EXPERIÊNCIA EM AMBIENTE REMOTO E AS SINGULARIDADES DAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO	20
1.1.1O aprendizado pela vivência - uma breve contextualização.....	27
1.1.2Planejar, contextualizar, vivenciar, criar – um olhar atento e sensível na (cri)ação dos planejamentos e na vivência das práticas em ambiente escolar	28
1.1.3Contextos diferentes e uma única realidade: o distanciamento de si mesmo(a).....	35
2.MÉTODO FELDENKRAIS	40
2.1 HEREDITARIEDADE, EDUCAÇÃO E AUTOEDUCAÇÃO.....	40
3.TÉCNICA, MÉTODO OU ABORDAGEM SOMÁTICA? – UM RESGATE DOS CONCEITOS PARA MELHOR COMPREENDER A PRÁTICA	46
3.1 OS PRINCÍPIOS SOMÁTICOS – ENTRELACEMENTOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	47
3.1.1Descondicionamento gestual.....	49
3.1.2Tecnologia interna.....	51
3.1.3Autenticidade somática.....	53
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
ANEXOS	61
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

POR QUE A ESCOLA?

No início da escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso, fui invadida por questionamentos pessoais a fim de entender as escolhas que me motivaram a desenvolver essa pesquisa. Uma delas é: Por que a escola? Poderia ter escolhido qualquer outro contexto para analisar em meu projeto de monografia, mas não, eu escolhi a escola. Sento-me no sol esperando que ele me traga as respostas que talvez já estejam dentro de mim, eu só não sei como explicá-las em palavras.

Quando olho para trás e penso em toda minha trajetória, consigo compreender porque esse espaço institucional me atravessa. Eu era a aluna que tirava 10 em tudo, se por acaso eu tirasse 9,8 chorava. Eu era a aluna que montava as coreografias para as apresentações, a aluna que passava a matéria no quadro quando a professora não estava em sala de aula, a líder da turma, a que hasteava as bandeiras no 7 de setembro. Eu também era a que combinava as cores de roupa com as cores das sombras ou dos batons que usava. Ao mesmo tempo, eu passava por tantas questões em casa que a escola era meu lugar de fuga. Minha mãe me envolvia em todos os projetos possíveis para que passasse mais tempo fora de casa, não que ela não quisesse ficar comigo, mas ela não queria que eu vivenciasse de perto aquilo tudo que eu já sabia, mas que não era dito.

Sempre existiu algo que me mobilizou a querer ser professora, seja pelas coreografias, pelos colegas com deficiência com quem eu partilhava conteúdo das aulas, pelas discussões que levantava, sempre teve aquela formiguinha na barriga que dizia que era isso que eu queria para minha vida. No primeiro ano do ensino médio comecei a trabalhar. Estudava de manhã, trabalhava à tarde e às vezes à noite. Aos finais de semana fazia curso formativo. E, no tempo livre, eu dançava. Fazia balé clássico, dança de salão, jazz e contemporâneo. Chegava todos os dias por volta das 23 horas em casa e, no outro dia, às 7 horas tinha aula novamente.

Nesse tempo, a escola era um dos lugares em que se davam as minhas relações de convívio com outras pessoas. Porém, meu “rendimento escolar” nessa época baixou. Comecei a ter dificuldades para me concentrar nas aulas e tudo o que era dito parecia tão distante da minha realidade. As “notas 10” que sinalizavam o meu desempenho já não eram tão frequentes. Comecei a ouvir das minhas professoras

que eu não era daquele jeito, me perguntavam nos corredores o que estava acontecendo comigo. Por que eu não queria mais hastear as bandeiras? Como assim eu não teria mais tempo para coreografar a turma para a festa junina?

Lembro também de nessa época estar descobrindo minha sexualidade. Mas nada era dito. Nem na escola, nem no trabalho, nem na dança e, muito menos, em casa. Era como se não existissem homossexuais, não era falado sobre isso na escola. E, cada vez mais, eu fiquei me sentindo menos pertencente daquele lugar. A escola não falava sobre minha realidade. Ela falava sobre a realidade de muitos, mas não a minha. As aulas de educação física não ensinavam o que eu queria aprender. Para ser bem sincera, a única aula em que eu me sentia bem era a aula de sociologia, lembro que eu chegava a seguir a minha professora nos corredores para que pudéssemos discutir mais. Porque aquela aula falava da minha realidade, mas eram só 45 minutos por semana.

Estava no terceiro ano do ensino médio, quando a nova matriz curricular foi instaurada. Não falávamos mais de disciplinas, mas sim de áreas. Nesse ano, a disciplina de artes tinha como propósito montar um curta-metragem. E como era aniversário da escola, tinha a gincana que envolvia todas as turmas e o curta-metragem valia pontos nessa gincana também. Lembro de passar as aulas de dança de salão para a noite, para que eu pudesse ter tempo de me encontrar com meu grupo para planejar o curta-metragem e para fazer as tarefas da gincana. Foi maravilhoso! Nas aulas de artes aprendíamos sobre cinema, filmagens, roteiros e afins. O meu grupo ganhou a gincana, mas mais do que isso, ganhamos a oportunidade de nos conectarmos e conhecermos mais sobre outras áreas do campo da arte. Além disso, nos debates da gincana falávamos sobre homossexualidade, drogas e DST's. Nesses debates eu pude perceber que não era só eu que era "diferente", existiam muitas diferenças na escola, mas elas eram invisibilizadas por um padrão normativo. Não existia espaço para que elas fossem compartilhadas.

Essa minha trajetória na escola, enquanto estudante, demonstra várias questões que me fazem querer voltar e promover diferenças. Voltei para a escola, como estudante do curso de Licenciatura em Teatro. Durante grande parte da minha graduação centrei minhas pesquisas à educação, grande parte delas relacionadas à infância. Me interessa discutir gênero na infância. Me interessa discutir os padrões corporais. Me interessa discutir a norma. Confesso que é muito difícil instaurar essas discussões numa instituição que reproduz o que é imposto pela sociedade.

Além disso, reconheço que é desafiador falar sobre os assuntos ditos “tabus” por meio do teatro em uma instituição que predomina a imagem do teatro como entretenimento ou como os chamados “teatrinhos” – entendo “teatrinho” como um modo pejorativo de ver a prática teatral. O que são os ditos “teatrinhos”, são as práticas realizadas em função das datas comemorativas (dia das mães, dos pais e afins). Pretendo voltar minhas pesquisas para a infância posteriormente, mas atualmente o contexto que quero desbravar é o ensino médio e vou explicar o porquê.

POR QUE O ENSINO MÉDIO?

Nos meus contatos com a escola, eu tinha um certo receio dos/das adolescentes, quase como se fossem intocáveis. Até que um dia eu participei de uma reunião de professores(as). Foi a coisa mais maravilhosa que eu poderia ter feito. Os(as) ditos(as) “alunos(as) problemas” – grande parte do ensino médio - são os(as) que me interessam. É justamente na adolescência que vivenciamos as mudanças, as descobertas, os tabus, e é especialmente nessa fase que a escola parece falhar.

Outro marco que contribuiu para definir o meu objeto de pesquisa aconteceu no ano de 2019, quando compartilhamos o acontecimento cênico intitulado “Antes de falar já não se ouve” criado pelas turmas de Montagem Teatral I e II, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marcia Berselli. O acontecimento tinha como temática as violências sofridas/ocorridas pelo/no corpo, vários blocos apontavam indicações sobre o corpo não visto, o corpo objeto, o corpo violentado, o corpo máquina etc. Ao apresentarmos esse acontecimento cênico na escola, podíamos notar que se instaurou um lugar de risos/deboche em algumas cenas, principalmente as que indicavam violências sexuais. Aquilo me fez pensar sobre o corpo como tabu, ou a própria vivência como tabu, entendendo pela lógica das somáticas de que nós somos o nosso corpo.

Que corpo é esse? Repleto de experiências desconhecidas, que não se encaixa mais na infância e nem na fase adulta. O corpo, na adolescência, é quase como uma ameaça para a pessoa. Não é visto, não é falado, não é sentido, nem observado. Grande parte do reconhecimento corporal que se dá na adolescência, se dá a partir do reconhecimento do/da outro(a), viabilizando que a pessoa vá atrás da noção de corpo padronizado e idealizado pela sociedade que está inserida. Impossibilitando cada vez mais que a pessoa entenda o corpo como soma. O(A) adolescente não percebe que ao seguir a uniformidade, ele/ela poderá perder sua

unicidade, ele/ela apenas sabe que ao se encaixar em algum estereótipo pré-estabelecido ele/ela obtém o reconhecimento do/da outro(a), que é o espelho de si mesmo(a).

Por que algumas cenas causaram risos na turma? Por conta do estranhamento, do desconhecido. Eu até arrisco dizer que talvez alguns/algumas pensassem em como que o ator tocava sua região pélvica sem nenhum estranhamento. Na adolescência o corpo muda, os braços e pernas aumentam, nascem os pelos púbicos, altera-se a voz, entre outras diversas mudanças. Mas esse não é um assunto sobre o qual se conversa.

Então, por que o ensino médio, em específico, a fase da adolescência? Porque é na adolescência que a pessoa busca uma imagem corporal, uma referência, algo a ser seguido. É na adolescência que o corpo surge como vilão. É na adolescência que surgem as questões de gênero, de sexualidade, de hierarquias, de identidade. É na adolescência que o corpo é entendido como um lugar temido, desconhecido, desabitado.

POR QUE O CORPO?

Desde muito nova sempre fui muito curiosa e questionadora. Meu pai sempre me dizia que existiam duas coisas que sempre estavam na ponta da minha língua: a pergunta e a resposta. Revisitando meu passado, lembro-me de sempre fazer coisas “estranhas” com meu corpo, por ter hiperextensão em ambos os cotovelos era bem comum eu brincar de terror com os/as meus/minhas primos(as), sendo eu o monstro. Também sempre tive facilidade em me esticar, então colocar a perna atrás do pescoço era rotineiro e divertido. Quando eu tinha seis anos, minha mãe decidiu realizar o sonho dela de ter uma filha bailarina, não tive escolha, pois sou filha única. Para a infelicidade dela, no meu primeiro ano de balé já levei advertência, aliás, brincar de escorregar nas barras me parecia muito mais divertido do que repetir aquela imensidão de exercícios que, na época, não faziam sentido algum. Ao longo dos anos, no Instituto de Belas Artes de Bagé/RS, existiam testes que davam prêmios para os/as considerados(as) melhores bailarinos(as), um dos prêmios era a chance de participar das audições do Bolshoi do Brasil. Os critérios de avaliações envolviam disciplina corporal, habilidade física e a realização assídua da técnica.

Na época dessas avaliações, pés sangrando nas sapatilhas eram motivo de orgulho, pois mostravam o empenho dos/das bailarinos(as). Distensões musculares eram rotineiras, aliás, para obter bom resultado tem-se que sentir dor, segundo eles/elas. O dia das medidas era o dia mais esperado, nesse dia era bem comum encontrar alunos e alunas chorando nos banheiros. Um lindo filme de horror. Eu, que sempre fui tachada como “patinho feio”, nunca estive nas medidas, também nunca obtive a melhor postura e as posições dos braços nunca ficavam ideais por conta dos cotovelos. Certa vez, uma professora me convidou para fazer parte do grupo da instituição, o grupo representava o instituto nos festivais de dança do estado e até do país. Eu era a mais nova do grupo, era colega das meninas que eram estagiárias e das minhas professoras que deixavam bem explícita as hierarquias entre professora e aluna. Durante três anos adquiri incontáveis lesões musculares e lutava para estar nas medidas, pois magreza era sinônimo de leveza.

Nos anos finais do curso de balé, os/as alunos(as) são obrigados(as) a realizarem estágios que fazem parte do currículo da instituição. Nesses estágios eu tinha certeza que não queria assumir o lugar de proponente impositora que desrespeitava os corpos e assumia um lugar de autoridade. Então, nas minhas aulas eu buscava minimizar as hierarquias e estruturas rígidas, nem sempre utilizávamos músicas clássicas e inúmeras vezes trabalhávamos pela sala de aula e não fixadas na barra. Nesse ano de estágio, foi a primeira vez que ouvi falar de Klauss Vianna, a minha professora ficava sempre intrigada com os meus relatórios e me estimulava a cada vez mais questionar sobre os movimentos, lesões, repetições etc.

A minha maior indagação era justamente o porquê de tantas regras e imposições sobre o corpo, tanto fora da instituição quanto dentro. Entretanto, é muito difícil questionar a imposição de regras e a técnica numa instituição que prioriza as mesmas. Vianna faz uma metáfora sobre a técnica e as relações, no qual o autor aponta que “a preocupação excessiva com a técnica é prejudicial, tão prejudicial quanto ter uma relação afetiva com uma pessoa e não largá-la nunca, não dar espaço, telefonar diariamente, procurar sempre [...]” (2018, p.30). Porém, parecia impossível explicar o quão neurótico era buscar a perfeição, quando professores(as) reproduziam discursos que auxiliavam os/as alunos(as) a desrespeitarem seus corpos, e nenhum/nenhuma aluno(a) questionava. A realidade é que “ninguém é igual a ninguém, não existe receita para se fazer arte ou dança” (VIANNA, 2018, p. 34). Essa

minha inquietação me acompanhou durante anos, e não foi diferente ao entrar no curso de Licenciatura em Teatro.

O corpo sempre esteve presente nas minhas pesquisas dentro e fora da universidade, mesmo que indiretamente. Porém, foi na disciplina de Expressão corporal e vocal III¹ que compõe o currículo do curso de teatro, que me encantei pelo estudo do corpo e do movimento. Uma das metodologias utilizada pelo professor era o Sistema Laban, esse sistema me atravessou e despertou inúmeros questionamentos a respeito do corpo. Entretanto, somente no quinto semestre do curso que me aprofundei nessa temática. Me experienciei durante dois semestres na função de preparadora corporal em uma montagem teatral², foi quando me aproximei de princípios de abordagens somáticas e do sistema Laban utilizados por mim como metodologia. Durante dois semestres pesquisei sobre essas práticas, na época, meu maior interesse era estudar Laban, entretanto conforme fui me aproximando da educação somática, novos horizontes foram se estabelecendo e eu fiquei apaixonada. Para melhor compreensão do que é educação somática, trago uma das minhas referências principais, Débora Bolsanello, a autora aponta que:

É um campo teórico-prático composto de métodos cuja intervenção pedagógica investe no movimento do corpo, visando à manutenção de sua saúde e o desenvolvimento das faculdades cognitivas e afetivas da pessoa através de uma mudança de hábitos psicomotores contraprodutivos. (BOLSANELLO, 2018, p. 20)

Estudar sobre educação somática me fez compreender sobre os diferentes métodos, técnicas e abordagens que a compõem, e o quanto esses métodos, técnicas e abordagens são importantes para além do contexto acadêmico. Compreender o corpo na sua totalidade e sem fragmentações é uma tarefa diária, visto que vivemos numa sociedade que vê o corpo como um objeto. O corpo desejado e idealizado, normalmente é o corpo não existente. Busca-se um ideal que só é visto em capas de

¹ Disciplina cursada no primeiro semestre do ano de 2017, ministrada pelo professor Diego De Medeiros Pereira, com carga horária de 60 horas.

² Montagem teatral faz parte do currículo do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A disciplina é dividida em duas, sendo Montagem Teatral I e II, ambas com carga horária de 120 horas. O objetivo das disciplinas, no ano de 2019, era a criação de um acontecimento cênico em modo colaborativo (Araújo, 2009). Nesse processo buscávamos a horizontalidade das funções, sendo elas: Atuação, Dramaturgia, Design de cena, Encenação, Iluminação, Preparação Corporal e Sonoplastia. Cada estudante podia escolher a função conforme seu interesse individual. A disciplina foi cursada no ano de 2019, tendo como professora Marcia Berselli.

revistas, outdoors, redes sociais etc., o “corpo ideal” é o que não mostra as “imperfeições”, que são entendidas como celulites, estrias, lesões físicas etc. Vivenciamos culturalmente essas imposições de um padrão corporal, e aos poucos vamos anulando o nosso corpo, principalmente no que diz respeito à singularidade e à individualidade da pessoa.

Parece necessário reafirmar que nós somos o nosso corpo, para além do que é visto. A perfeição padronizada imposta pela sociedade faz com que a individualidade e a singularidade da pessoa, seu lado emocional e sensitivo, sejam esquecidas ou deixadas de lado. Essa maneira de vivenciar e idealizar o corpo também se destaca na escola, “a escola é uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade que se insere” (GONÇALVES, 1999, p. 32). A forma que os conteúdos são conferidos aos e as alunos(as) incita uma aprendizagem que anula o corpo, segundo Gonçalves:

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. (GONÇALVES, 1999, p. 34)

Essa colocação só reflete o quanto a escola reafirma o modo que a sociedade entende o corpo, tratando os/as alunos(as) como máquinas que devem ser eficientes e funcionais. Entretanto, vale ressaltar que:

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. (LOURO, 2000, p. 69,70)

Através disso, penso que a escola deve tratar o corpo de maneira integral, considerando tanto o conhecimento racional quanto o sensorial. O corpo pode ser questionado e refletido no contexto escolar através das aulas de teatro, para que seja abordado que o ensino não deve ser desvinculado da realidade cultural e social de cada aluno(a). Vianna destaca que é “preciso mostrar que temos um corpo, convencer cada um da existência desse corpo, do qual só nos lembramos quando sentimos dor, indisposição, cansaço ou excitação física” (2018, p. 135). Adentrar o espaço escolar buscando promover rupturas nas noções de corpo parece ser um passo importante para que haja uma mudança na organização e na maneira com que o corpo é visto nesse ambiente.

Desde minha trajetória enquanto bailarina propus rupturas nas formas de ver e compreender o corpo, e estive inúmeras vezes atravessada por inquietações. Me experienciei como bailarina, professora de balé e, mais tarde, como preparadora corporal com estudantes de teatro, nesses anos pude perceber o quanto é importante entender/ser o corpo para além do que é visto. Tendo isso em vista, a educação somática, em específico os princípios das abordagens somáticas, se tornam companheiros nesse estudo, provocando experiências sensíveis e perceptíveis.

A PESQUISA

Essa pesquisa teórico-prática tem como tema as abordagens somáticas e outras formas de pensar o corpo em contexto escolar. Movida por inquietações, observei durante as minhas práticas na escola – como aluna ou professora - que diversas vezes somos condicionadas(os) a ficarmos paradas(os) para que nossa mente possa trabalhar como uma receptora de informações. Mas será que essa realidade permanece em ambiente remoto? Para responder esse questionamento, precisei investigar – através de práticas – quais as noções de corpo presentes nas turmas de ensino médio. A natureza teórico-prática dessa pesquisa permite que através da docência, ou seja, da vivência enquanto professora, entrelace a minha pesquisa teórica com a vivência, num estado de retroalimentação entre a teoria e a prática.

A pergunta norteadora dessa pesquisa é “como os princípios das abordagens somáticas podem provocar rupturas nas noções de corpo dos/das estudantes em contexto escolar?”. Mesmo que, aparentemente, mergulhadas(os) em uma mesma cultura escolar, cada corpo tem sua singularidade. E, através de práticas pautadas em princípios de abordagens somáticas, essa pesquisa buscou viabilizar o reconhecimento sobre as noções de corpo presentes nesse contexto, e apresentou possibilidades de reconhecimento do seu próprio corpo para/com os/as estudantes através da vivência.

A proposta de investigar como os princípios das abordagens somáticas do movimento, em aulas de teatro com estudantes do ensino médio, podem provocar rupturas nas construções sociais do corpo. Só foi possível graças ao arcabouço teórico composto por Débora Bolsanello (2005; 2011; 2018), Moshe Feldenkrais (1977; 1988), David Le Breton (2012) e Guacira Lopes Louro (2000). Esses/essas

autores(as) me auxiliaram a construir o pensamento crítico e reflexivo sobre as problemáticas que estava propondo, a partir desses/dessas teóricos(as), pude investigar a teoria na prática.

A escola escolhida para o desenvolvimento da parte empírica dessa pesquisa, foi a Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes. A prática foi desenvolvida no segundo semestre de 2020 via ambiente remoto, visto que estávamos, e ainda estamos vivenciando a pandemia da COVID-19³. No primeiro capítulo dessa monografia contextualizarei as/os leitoras(es) da escola e das turmas na qual ministrei aulas de teatro através da disciplina de Estágio Supervisionado em Docência em Teatro II – Ensino Médio com supervisão da Prof.^a Dr.^a Marcia Berselli. Aproveito, nos subcapítulos, para problematizar as questões relacionadas ao controle dos/das estudantes que permanece presente no ambiente remoto e, também, para contextualizá-las(os) sobre o meu aprendizado enquanto facilitadora de oficinas em ambiente remoto, sobre os planejamentos das aulas, as noções de corpo presentes nas turmas e a aprendizado pela vivência.

No segundo capítulo convido as/os leitoras(es) a compreenderem o método Feldenkrais, além de contextualizá-lo, compartilho as práticas realizadas por mim para/com os/as estudantes em ambiente escolar e entrelaço-as com a teoria. No terceiro e último capítulo apresento o conceito de soma e as diferenças entre técnica, método e abordagens somáticas. E, posteriormente, apresento os conceitos de descondicionamento gestual, tecnologia interna e autenticidade somática que são três conceitos-chave que guiam meu entendimento sobre os princípios de abordagens somáticas do movimento nessa monografia. Nas considerações finais, busquei fazer um resgate sobre as noções de corpo presentes nas turmas de ensino médio e como os princípios das abordagens somáticas do movimento mobilizaram essas estruturas, ampliando os repertórios dos/das estudantes.

Essa pesquisa de monografia me auxiliou a compreender o meu lugar enquanto ser no mundo, além de me auxiliar a encontrar uma área no qual fizesse sentido para mim. Ao estudar as abordagens somáticas sinto um amor, como se estivesse adentrando a minha casa ou como se estivesse descalça dançando na chuva. Essa

³ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus foi – e permanece – sendo vivenciada por todo o mundo desde o início de 2020.

pesquisa de monografia mais do que ser sobre corpos, padrões e escola, ela é sobre amor. Amor pela ciência, pela vida e pela arte.

1. NOÇÕES DE CORPO NA ESCOLA

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classifica-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados - cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem - ou se produzem - divisões e distinções. Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças.

(Guacira Lopes Louro)

Compreendo a escola como um dos pilares que conservam a cultura e o sistema predominante presente na sociedade que está inserida. De modo geral, percebo que estamos operando sob um sistema que lida com seres incorpóreos. Um dos meus argumentos para alimentar esse discurso é a imagem de uma sala de aula, onde os/as alunos(as) estão sentados(as) em suas carteiras assimilando o conteúdo no campo das ideias e conceitos. Mas como os e as estudantes estão aprendendo em ambiente remoto? Será que eles/elas não permanecem sentados(as) em uma tentativa de absorver e assimilar o conhecimento do campo das ideias e dos conceitos? A questão central permanece, onde está o corpo no meio disso?

1.1 O CONTEXTO DO ANO DE 2020: OS DESAFIOS ESCOLARES NA EXPERIÊNCIA EM AMBIENTE REMOTO E AS SINGULARIDADES DAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO

A escola na qual desenvolvi a parte empírica dessa pesquisa, através da disciplina de Estágio Supervisionado em Docência em Teatro II – Ensino Médio com supervisão da Prof.^a Dr.^a Marcia Berselli, foi a Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes. A escola está localizada no bairro Camobi em Santa Maria, e por conta da pandemia de COVID-19, vivenciávamos o ensino através do ambiente remoto.

O primeiro contato que tive com a escola foi no início do segundo semestre de 2020, porém o calendário acadêmico que estava em vigor na Universidade Federal de Santa Maria não era o mesmo vivenciado pelas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Tendo isso em vista, comecei o estágio, junto ao meu colega Allan Luidi,

somente no fim do ano de 2020, com aulas totalmente remotas divididas em modos: síncrono e assíncrono. As aulas síncronas eram realizadas quinzenalmente através do Google Meet com duração de 45 minutos e as aulas assíncronas eram realizadas nas semanas em que não havia encontro pelo Google Meet com tarefas no Classroom.

Nossas aulas síncronas aconteciam nas segundas-feiras e tínhamos 45 minutos para seu desenvolvimento. A metodologia do nosso estágio estava pautada em princípios de abordagens somáticas do movimento e na primeira fase do arsenal do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (2014), especificamente na categoria “sentir tudo o que se toca”. Tendo isso em vista, as aulas eram compostas inicialmente por princípios das abordagens somáticas do movimento, a partir dos quais incentivávamos os/as estudantes a investigarem os seus corpos através da percepção de si mesmo(a) na revisão de hábitos cotidianos. E, posteriormente, aliávamos as práticas somáticas aos jogos do Teatro do Oprimido.

Para nossas aulas assíncronas - atividades que deixávamos para os participantes realizarem quinzenalmente, quando não tinham aulas síncronas - eram escolhidas e elaboradas atividades que convidavam os e as estudantes a compreenderem seu corpo através do seu cotidiano. Ou seja, os/as alunos(as) eram convidados(as) a relacionarem o seu corpo com o espaço/contexto que se encontravam. Como que os/as estudantes relacionavam seus corpos e os espaços no cotidiano? Quais as percepções que eles/elas têm sobre seu próprio corpo no cotidiano? Essas questões eram compartilhadas com os/as alunos(as) para que os/as mesmos(as) compreendessem o seu corpo como um todo, ou seja, o desenvolvimento das nossas atividades assíncronas tinham a relação com o corpo dos/das estudantes, estimulando-os(as) a criações de pequenas composições cênicas que visavam o corpo e o espaço que se encontravam.

Por conta da carga horária exigida na disciplina de Estágio, optamos por desenvolver as práticas em duas turmas de Ensino Médio, sendo elas: o segundo ano (que era composto por três turmas do segundo ano - diurno) com aproximadamente 30 alunos(as) e o terceiro ano – diurno com 19 alunos(as). Todas as turmas foram bem receptivas, porém a demanda das turmas do segundo ano era maior, pois percebemos uma maior disponibilidade e interesse sobre as práticas e as propostas que estávamos desenvolvendo.

Na escola, as turmas já estavam vivenciando o fim do ano letivo, então tivemos que fazer diversas adaptações para que as práticas ocorressem, mesmo que com pouco tempo para realização das mesmas. Tivemos, no total, cinco aulas com as turmas. Através do reconhecimento do tempo que tínhamos, vieram os questionamentos sobre como adaptar as práticas sem que elas perdessem sua essência? Será que daria tempo de vivenciar a prática e, concomitantemente, realizar a minha pesquisa de monografia? Essas questões tiraram-me diversas noites de sono.

Pude vivenciar de perto a angústia da professora regente por não conhecer seus/suas alunos(as), a preocupação com a carga horária e as demandas da escola. De modo geral, a pandemia veio para olharmos de maneira mais sensível para as práticas e para as pessoas que as realizam. Na primeira conversa com a professora regente ela relatou que em uma das turmas os/as alunos(as) não ligavam as câmeras, não ligavam os microfones e raramente respondiam no chat. Já a outra turma fazia o oposto e realizava as tarefas que eram solicitadas. De início fiquei com medo, ia adentrar um contexto muito amplo e ainda desconhecido. As aulas no ambiente remoto ao mesmo tempo que apresentavam possibilidades, apresentavam desafios. Quando passei a realizar os planejamentos, junto ao meu colega, optamos por não olhar somente para as práticas, mas para o contexto que todos/todas nós estávamos inseridos(as). Um contexto pandêmico, alunos(as) adolescentes em casa, aulas por telas, corpos na frente do computador (para quem tinha), dificuldades de quem não tem acesso à internet, conteúdo a ser desenvolvido, prazos para serem cumpridos... Os contextos eram muitos que, de certa forma, pareceram se sobressair no ambiente remoto.

Ingenuamente, junto com o planejamento, vivenciávamos o medo dos/das alunos(as) não participarem, não responderem, não ligarem as câmeras, não se interessarem pela proposta. Essa preocupação era ingênua perante a tudo que estávamos vivenciando. O que era essa participação que estávamos esperando? Será que não estávamos depositando expectativas sob cada um(a) deles/delas? No meio virtual o que define o engajamento dos/das estudantes em sala de aula? Será que não ligar a câmera significa desinteresse? Será que não responder no chat significa que o/a estudante não estava “presente”? E se todas as respostas forem sim, qual o problema? Será que não queríamos controlar, mesmo que inconscientemente, os/as estudantes? Será que exigir que os/as alunos(as) liguem as câmeras também não é

um modo de controle? Controle do que e de como queremos que eles/elas façam/respondam/interajam. Será que pensar em exigir tudo isso não era estar indo contra minha pesquisa? E, mais do que isso, contra os meus princípios enquanto futura professora?

Numa conversa franca comigo mesma, passei a me olhar como estudante. Por diversas vezes não queria ligar a câmera nas aulas remotas porque não estava me sentindo confortável com aquilo que estava vendo. Em alguns casos tinha vergonha do ambiente que estava, seja pela desorganização ou por ter outras pessoas no mesmo cômodo que eu. E em alguns casos eu só não estava afim mesmo. O fato de manter a câmera desligada, por diversas vezes, não significou desinteresse. E, mesmo que em alguns casos eu estivesse desinteressada, qual o problema? Não temos como justificar as ações dos/das estudantes sem saber a realidade que cada um/uma está vivenciando. Não temos como determinar um padrão de “boa participação”, porque estamos justamente tentando fugir de determinados padrões.

Essas questões referentes à participação ou a não participação, apontadas por mim como ingênuas, foram a primeira demanda que chegou até nós. Não conhecíamos os/as estudantes, não sabíamos quem eles/elas eram, o que gostavam de fazer, onde moravam, se tinham acesso à internet, se tinham dispositivos móveis, mas sabíamos que eles/elas “não participavam”. Quantas vezes, em sala de aula, vemos alunos(as) dormindo nas carteiras, solicitando constantemente idas ao banheiro para poder sair da sala de aula, usando dispositivos móveis por baixo das carteiras? Isso significa desinteresse ou uma “má participação”? Não devemos culpar a pandemia por questões que já aconteciam antes. E, mais do que isso, não devemos desprezar a liberdade de expressão dos/das estudantes como fazemos presencialmente.

Gonçalves (1999, p. 33) aponta que “a forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental”. Presencialmente, podíamos acompanhar o disciplinamento dos corpos, ou seja, dos/das estudantes, professores(as), secretários(as), diretoras... através de atitudes, tais como: no controle de horários, na maneira de se vestir, nos conteúdos das disciplinas que devem serem abordados, na anulação de todo e qualquer movimento em sala de aula etc. Esse modo de controle e/ou disciplinamento aparece muitas vezes de modo sutil nos currículos, nos procedimentos de ensino etc. Em ambiente remoto também vivenciamos o controle

de horários, mas o controle de movimento dos/das estudantes se dá através da observação pelas câmeras, se o/a estudante não deixa a câmera ligada não temos como controlar.

No primeiro contato com a turma, fizemos uma conversa para que pudéssemos nos apresentar e conhecer os/as estudantes. Para além do nome, solicitamos que os/as estudantes falassem uma palavra que os/as definissem naquele momento. Sono, preguiça, ansiedade, curiosidade, indisposição, preocupação... foram as palavras mais recorrentes. Eram nove horas da manhã de uma segunda-feira, eu também estava com sono, então porque a minha palavra foi “felicidade”? É engraçado pensar que assim como os/as estudantes, enquanto ser humano/professora eu também tenho vontades, anseios, desejos... isso não deveria ser anulado, mas quando fui falar a minha palavra eu me anulei. O autor Horst Rumpf (1981) aponta que grande parte dos discursos de professores e professoras são impessoais, ou seja, “livre de qualquer tonalidade emocional, com o objetivo de estabelecer um limite entre racionalidade oficial, de um lado, e a experiência pessoal, carregada de sentimentos, idéias e lembranças, de outro” (RUMPF, 1981 apud GONÇALVES, 2000, p. 34). Como se ao ser professora eu devesse deixar de ser a Amanda estudante, colega, amiga...

Essa constatação pode não surpreender, visto que na nossa formação somos condicionadas a operar sob modos de bom comportamento enquanto mulher. Mas enquanto professora essa foi a minha primeira vivência e me surpreendeu o fato de querer investigar sobre corpos dos e das estudantes e, de certa forma, esquecer do meu enquanto mulher e professora.

De modo geral, reconheço que no ambiente remoto parecemos reforçar a separação do corpo e da mente. Em contexto pandêmico, todos os conteúdos foram compartilhados com os/as estudantes através das telas (em alguns casos foram impressos e distribuídos aos estudantes que não tinham acesso à internet ou não tinham dispositivos). A comunicação com os/as colegas e com os/as professores(as) ocorreu por plataformas virtuais. O contexto escolar sofreu alterações. Se antes tínhamos o horário de intervalo para trocar saberes e vivências, agora tínhamos grupos no WhatsApp. Se tínhamos as aulas de educação física, teatro e dança para nos movimentarmos e nos conscientizarmos de nós mesmos(as) através da prática, agora - em alguns casos, como, por exemplo, a disciplina de educação física da escola Margarida Lopes - tínhamos aulas teóricas. A participação do corpo ficou mais restrita (e eu achava que era impossível).

Porém, devo ressaltar que a preocupação com o corpo, de modo geral, sempre foi central nas práticas pedagógicas, pois precisava-se do corpo para que houvesse o disciplinamento, o controle, a norma (LOURO, 2000). Parece-me que o corpo serve – historicamente e atualmente - como um suporte de ossos, articulações, músculos em prol de uma mente pensante. Gonçalves (1999) utiliza os estudos históricos de Foucault - *Microfísica do poder* (1986) e *Vigiar e punir* (1987) - para relatar como era o disciplinamento dos corpos nas escolas nos séculos XVIII e XIX.

As escolas eram, então, como fábricas, que produziam disposições para ações racionais voluntárias, ao mesmo tempo que procuravam eliminar dos corpos movimentos involuntários. A rigorosa minúcia com que eram estipulados os regulamentos para o comportamento corporal dos alunos, para sua distribuição no espaço e para a divisão do tempo escolar, revela um poder disciplinar que objetivava controlar as erupções afetivas que poderiam surgir do corpo com seus movimentos espontâneos e suas forças heterogêneas. Com isso, os movimentos corporais tornavam-se dissociados das emoções momentâneas, perpetuando-se o controle e a manipulação. (FOUCAULT, 1986 – 1987 apud GONÇALVES, 1999, p. 33)

O pouco que restava do corpo – na separação corpo e mente – era disciplinado e podado. Essa realidade dos séculos XVIII e XIX não é muito distante da realidade atual, mesmo em ambiente remoto. Se o/a aluno(a) não responde no chat ou não liga a câmera é descontado nota, já que não se tem como tirar o direito de usufruir do intervalo, outros modos de punição são encontrados. Tendo isso em vista, ao entrelaçar os estudos de Gonçalves com os de Louro, constatei um momento em que Louro cita a obra de Foucault *Vigiar e Punir* (1987) e ressalta que

[...] é possível perceber as inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis; para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados, dignos. (LOURO, 2000, p. 60)

É possível analisar nessas constatações que o corpo era utilizado como instrumento que lapidava o caráter do indivíduo, Louro (1995, p. 93 apud LOURO, 2000, p. 60) aponta que ““uma postura reta”, supõe muito mais do que uma forma de posicionar as costas ou os membros ao longo do corpo, ela é indicativa de uma "retidão de caráter"”. O corpo ideal era e é o corpo imóvel. Ainda há um padrão de corpos escolarizados. A educação parece estar preocupada com os níveis de desenvolvimento mental que devem ser alcançados. É exigido que os professores e as professoras detenham tempo para organizar situações que promovam condições

que facilitem a aprendizagem intelectual, mas o corpo não é nomeado (LOURO, 2000).

Os/as estudantes são estimulados a operarem em uma fragmentação corpo e mente, com foco na mente como o centro pensante, sem atenção ao corpo nesse processo. Tendo isso em vista, porque não incentivar os/as estudantes a perceberem seus corpos, ou seja, a si mesmos(as) através da vivência?

1.1.1 O aprendizado pela vivência - uma breve contextualização

No projeto dessa pesquisa tínhamos a ideia de que a pandemia não se ampliaria por tanto tempo e que, possivelmente, conseguiríamos realizar a parte empírica do estudo em modo presencial. Entretanto, essa realidade se tornou cada vez mais distante. Na hora da decisão final optei por manter a pesquisa, mesmo que de maneira remota. Durante esse processo inúmeros questionamentos me cercaram, principalmente de como desenvolver aulas de teatro com o ensino médio em ambiente remoto. O que tornou as coisas mais nítidas e presentes na minha trajetória foi a participação como bolsista do projeto de extensão “Oficinas de Teatro para pessoas com e sem deficiência”.⁴

Nesse projeto, com suporte e supervisão da professora coordenadora, ministrei oficinas a partir de exercícios fundados em princípios de abordagens somáticas do movimento, escolhi as somáticas como metodologia, pois encontrei nessas práticas um amplo repertório acessível ou com possibilidades de se tornarem acessíveis (BERSELLI, 2019). Nas oficinas comecei a entender o processo de organização para uma aula em ambiente remoto. Uma das maneiras que encontrei para sanar minhas indagações sobre meus planejamentos foi o de fazer as minhas próprias aulas, ou seja, planejava a oficina, encaminhava para a orientadora e depois experienciava a prática.

Uma das coisas que tenho aprendido é o conceito de respeito. Sempre afirmei que as abordagens somáticas do movimento são práticas que respeitam a pessoa

⁴ Projeto de Extensão vinculado ao Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade – ano III e ao Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM). O projeto é apoiado pelo Observatório de Direitos Humanos – (ODH/PRE) do qual sou Bolsista de Extensão. Sob orientação da Prof^a Dr^a Marcia Berselli.

com toda sua amplitude, entretanto não entendia esse conceito na prática. Quando comecei a juntar alguns princípios das abordagens somáticas e experienciar, depois retomar para o planejamento, e refazer o processo de ajustes passei a entender o que estava propondo. Ao planejar as práticas um sentimento de empatia me circundava, semelhante aos apontamentos de Larrosa (2004) acentuados por Marques e Berselli (2020) no seu artigo *“Entre a cela e a cena: desafios de uma pedagogia teatral e carcerária”*.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas. (LARROSA, 2004, p. 140 apud MARQUES; BERSELLI, 2020, s/p)

Interessa-me a ideia de entregar um presente para alguém, pois quando separamos algo para presentear, geralmente pensamos no que deixaria o/a presenteado/a (a pessoa que recebe o presente) feliz. Muitas das vezes dedicamos nosso tempo para procurar esse presente, semelhante ao que fazemos ao planejarmos uma aula. Dedico horas dos meus dias separando o presente para os/as participantes da oficina. Escolho os objetivos com atenção ao público alvo e preparo as atividades com cuidado e revisão.

Cada oficina para mim é como um evento. Como Marques e Berselli (2020, s/p) apontam “o professor já se coloca em ação desde o primeiro esboço”. Antes mesmo de saber quantos/quantas participantes farão a oficina, o meu planejamento já inclui todos/as eles(as). Penso nas singularidades e peculiaridades de cada um/uma. E, cada terça-feira surpreendo-me com as participações ou não participações. Surpreendo-me com os relatos ou com a falta deles. Independente da surpresa, algo permanece pulsando até o próximo planejamento e assim sucessivamente...

1.1.2 Planejar, contextualizar, vivenciar, criar – um olhar atento e sensível na (cri)ação dos planejamentos e na vivência das práticas em ambiente escolar

Como criar os planejamentos sem pensar em todo o contexto que os/as estudantes estão inseridos atualmente? Como fazer com que os planejamentos se aproximem das vivências dos/das estudantes?

Para esboçar os primeiros pensamentos sobre os planejamentos, utilizei como aliadas as Oficinas de Teatro para pessoas com e sem deficiência, ministradas por mim com orientação da Prof.^a Marcia Berselli. Desenvolvi as oficinas por 4 meses, e nesse tempo diversos questionamentos me atravessaram. Para contextualização das Oficinas, devo ressaltar que elas contavam com pessoas com e sem experiência prévia na área teatral, com e sem interesse de formação nessa área e com e sem deficiência. Para além disso, as oficinas eram formadas por pessoas maiores de 13 anos e contavam com aproximadamente 33 inscritos(as). Para a elaboração dos planejamentos da oficina, utilizei os livros “Consciência pelo movimento” (1977) e “Vida e movimento” (1988) de Moshe Feldenkrais como referências. Cada atividade escolhida era adaptada para o ambiente remoto e, também, busquei torná-las acessíveis.

Conforme o desenvolvimento da minha pesquisa nas oficinas, percebi que as indicações das atividades eram importantes aliadas, principalmente quando estavam relacionadas ao contexto dos/das participantes. Como cada participante fazia a oficina na sua casa, comecei a utilizar indicações com objetos que compunham o cotidiano delas/delas e, também, com indicações de movimentos próximas à realidade vivenciada por cada um/uma, entendendo os/as participantes como únicos/únicas e singulares nas suas experiências tanto na oficina, quanto fora dela.

As oficinas tinham duração de aproximadamente 1 hora, não havia obrigatoriedade de continuidade, e os/as participantes podiam optar por ligarem ou não suas câmeras. Devo ressaltar que essa era uma realidade das oficinas, ou seja, as pessoas que faziam as oficinas estavam ali porque desejavam se aproximar da linguagem teatral. Na escola o contexto foi um pouco diferente.

Olhando para minhas práticas na escola antes da pandemia da COVID-19, percebo que em alguns casos os/as alunos(as) não tinham a liberdade de optarem por não participarem das aulas ou, no caso específico da aula de teatro, optarem por não a fazer. Na verdade, eles/elas até tinham a opção, entretanto as consequências dessa opção poderiam desencorajar os/as participantes a tomá-las. Porém, olhando para as práticas na escola em contexto pandêmico, percebi que facilmente os/as alunos(as) poderiam optar por deixar as câmeras desligadas. Assim como poderiam

optar por responder por chat, ao invés de ligar os microfones ou até mesmo não responder. As práticas em ambiente remoto me ensinaram a avaliar as aulas com um olhar mais sensível, sem depositar tanta expectativa sobre os/as estudantes. Esse olhar sensível começava ao planejar as atividades, se desenvolvia no decorrer da prática e permanecia pulsando após a realização e/ou vivência da mesma.

Para realização do primeiro planejamento, ou seja, a primeira aula, primeiramente pensei no contexto em que os/as estudantes estavam inseridos(as). Grande parte dos/das alunos(as) passavam o dia inteiro ligados a uma tela, seja de computador, notebook e/ou celular. O único movimento que eles/elas realizavam era o de mexer os polegares para digitar ou algum movimento mínimo para reajustar a posição que estavam sentados(as) ou deitados(as). A visão acompanhava todas as informações que estavam ocorrendo na tela e a aprendizagem - mais uma vez - ficava restrita ao campo das ideias. Presencialmente, podíamos observar o controle do corpo dos/das estudantes ou a sua anulação através da distribuição dos/das alunos(as) em sala de aula, na postura que era exigida, na repressão de sentimentos, na maneira e horário que os/as alunos(as) deveriam se expressar, na vestimenta etc. E agora, será que exigir que o/a aluno(a) fique durante a aula na frente do computador ou do celular não é uma maneira de controlá-lo(a)? Quais as noções de corpo que os/as estudantes têm nesse contexto? Será que não estamos reforçando a visualização do corpo através das telas?

Quando penso nesse contexto, penso em tudo que os/as estudantes enfrentaram no período pandêmico. Penso se eles/elas reconheceram o corpo somente quando o desconforto de estar numa mesma posição durante horas aparecia. Penso se eles/elas se movimentaram pelo ambiente que estavam inseridos(as) ou se ficaram restritos aos seus cômodos. O que cada aluno(a) estava vivenciando atrás da tela? Atrás da tela existia uma pessoa que estava vivenciando todos os possíveis problemas familiares, se apoiando nas suas crenças, enfrentando as suas perdas. Então, será que a minha aula não poderia auxiliar que o/a estudante percebesse a si mesmo(a)? Que, por um instante, reconhecesse tudo que estava intrínseco no seu corpo, ou seja, em si mesmo(a)?

Essas questões me acompanharam quando comecei a planejar as aulas. Na primeira aula em específico, comecei com um planejamento que viabiliza a percepção do corpo através de movimentos cotidianos. Lendo o livro “Consciência pelo movimento” de Moshe Feldenkrais (1977), me deparei com a seguinte frase ““Sente

direito!”, “Fique direito!”” (FELDENKRAIS, 1977, p. 91). Após ler essas frases, questionei-me quantas vezes havia escutado que eu deveria sentar-me direito ou até mesmo manter uma boa postura (nos meus anos de balé clássico ou por ser mulher, é quase sempre exigido das mulheres uma “boa postura”). Então, o que seria uma boa postura? Ou melhor, o que seria sentar direito? Levei esse questionamento para a sala de aula, pedindo para que os/as alunos(as) sentassem direito. E, posteriormente, sentassem de modo que fosse confortável para eles/elas. Pedi para que os/as alunos(as) percebessem o que mudava na organização corporal deles e delas quando sentavam direito e quando sentavam de modo que fosse confortável. Depois de realizarem essa exploração, pedi para que os/as alunos(as) ficassem de pé numa boa postura, e, posteriormente, ficassem de pé numa postura confortável.

Percebe-se que nas minhas indicações, já subentendendo que os sinônimos de uma boa postura ou de “sentar direito” não são agradáveis, pois se entendemos que o confortável é agradável o seu oposto seria desagradável. Sobre essa consideração, me baseei nos apontamentos de Feldenkrais.

Se observarmos uma criança ou um adulto ao qual se disse para sentar ou ficar direito, faz-se evidente que ele concorda em que há alguma coisa errada com o modo com que manipula seu corpo, e rapidamente tentará endireitar as costas ou levantar a cabeça. Ele procederá assim, pensando que desta maneira conseguiu a postura adequada; mas ele não consegue manter esta posição “correta” sem esforço contínuo. Logo que a sua atenção mude para alguma atividade necessária, urgente ou interessante, ele cairá na sua postura original. (FELDENKRAIS, 1977, p. 91)

Me parece que quando exigimos que alguém sente direito e/ou mantenha uma boa postura, há uma hegemonização de um padrão que represente a tal da “boa postura”. Mas que padrão é esse? Durante a realização da prática em sala de aula com os/as estudantes, fui provocando os/as estudantes a perceberem como estavam sentados(as). As respostas apontadas pelos/pelas estudantes inferiorizavam a maneira como estavam, por exemplo, uma estudante disse que estava sentada “toda torta”, outro apontou que estava sentado “de modo errado”. Se eles/elas compreendem que estão sentados(as) de maneira errada ou “torta”, subtende-se que há uma maneira correta de se sentar, mas que modo de sentar é esse?

Sugeri que os/as estudantes sentassem de modo que eles/elas considerassem certo/correto. As respostas eram relacionadas ao corpo reto, ou seja, coluna reta, ombros para trás, mesmo com desconforto, para os/as estudantes esse era o modo de sentar certo/correto. Feldenkrais (1977, p. 92) aponta que “direito é um

conceito estético”, a palavra “direito” acompanha um padrão que nem sabemos de onde vem, mas sabemos que devemos segui-lo. Se compreendemos que sentar direito é manter a “boa postura” e para isso devemos manter a coluna reta, ombros para trás, cabeça na linha do horizonte, logo uma pessoa com deficiência física que não consegue manter a coluna reta não alcançará a maneira de sentar correta e/ou ideal? Então, seguindo a linha de pensamento e pesquisa de Feldenkrais

Segue-se que qualquer postura é aceitável, contanto que não entre em conflito com a lei da natureza: a estrutura esquelética deverá contrapor-se ao empuxo da gravidade, deixando os músculos livres para o movimento. O sistema nervoso e a estrutura esquelética desenvolvem-se juntos, sob a influência da gravidade, de tal forma que o esqueleto manterá o corpo sem dispêndio de energia e apesar do empuxo da gravidade. Se, de outra parte, os músculos têm que realizar o trabalho do esqueleto, eles não apenas usam desnecessariamente energia, como são impedidos de realizar sua função principal que é a de mudar a posição do corpo ou de suas partes, isto é, produzir movimento. (FELDENKRAIS, 1977, p.93)

Se temos que todas as posturas são aceitáveis, o que acontece com a postura considerada direita (reta e estática) pelos/pelas estudantes? Poderíamos nos afastar da noção de que a postura ideal é a postura reta/vertical. A postura “direita” é a postura que é confortável para cada um/uma, que permite evitar o fortalecimento dos músculos desnecessariamente e deixa o corpo disponível para os movimentos involuntários e voluntários de uma maneira fluída e orgânica. Mas como rompemos essa noção? Através de práticas que demonstrem outras possibilidades para os/as estudantes.

No decorrer da aula, pedi para que os/as estudantes fizessem a trajetória da postura direita até a postura tida como confortável lentamente. E que aos poucos fossem percebendo o que mudava na organização estrutural do corpo, ou seja, ossos, músculos etc. A ideia era de que nesse exercício os/as estudantes pudessem perceber a força dos músculos lutando contra a gravidade. Entretanto, as respostas dos/das estudantes foram mais sobre os seus contextos sociais e culturais, do que sobre a organização corporal em relação a gravidade. O que Feldenkrais (1977, p. 96) chamará de esforço inconsciente “o estudo dos membros e partes do corpo [...] mostra que seus músculos trabalham constantemente, trabalho que não é percebido e que não se deve a nenhum esforço consciente”. Porém, a relação com os contextos foi necessária para que eu conhecesse um pouco mais sobre a realidade dos/das estudantes. Um aluno relatou que não conseguia manter a boa postura porque se considerava gordo, e que era cansativo para ele se manter sempre reto. Em

contrapartida, outro aluno relatou que dançava há anos num CTG da cidade e que era sempre exigida uma boa postura e que o não seguimento da mesma gerava punições (punições estas que eu tive medo de perguntar quais eram).

A aula que veio a seguir foi assíncrona, e para realização das atividades os/as estudantes tinham aproximadamente uma semana. As atividades que foram propostas tinham como objetivo instigar os/as estudantes a investigarem as relações entre seus corpos e o contexto que estão inseridos(as). Querendo sanar nossas inquietações (minhas e do Allan) sobre como os/as alunos(as) estavam lidando com o ambiente remoto, na primeira atividade pedimos para que eles/elas percebessem aquilo que possivelmente passara despercebido no dia-a-dia. E, posteriormente, através de áudios propusemos que os/as estudantes olhassem para si através da percepção da respiração e do modo como o corpo deles/delas estava inserido no cotidiano.

ÁUDIO 1 - Olhar para si - percepção da respiração.

Escolhe uma posição confortável para ti, seja sentado(a) ou deitado(a). Leva a tua atenção para a tua respiração. Percebe como tu respiras. Qual o ritmo da tua respiração? Ela é rápida, lenta, às vezes rápida, às vezes lenta... Percebe como o ar entra pelo teu nariz/boca. Se tu pudesses dar uma qualidade para essa respiração, qual seria? [...] Não te cobres de fazer tudo o que é indicado, a abordagem dessa prática é que tu encontres o teu tempo e possa escolher o que desejas e o que podes fazer buscando o teu bem estar.⁵

Após a realização das práticas propostas nos áudios os/as estudantes eram convidados(as) a responderem algumas questões sobre seus corpos, por exemplo: Qual a parte do teu corpo que tu mais gostas? Qual a parte do teu corpo que tu menos gostas? Se tu pudesses trocar uma parte do teu corpo, qual tu trocarias? Existe alguma parte do teu corpo que tu sentes dor e/ou desconforto? A resposta dessas questões poderia ser através de escritos, áudios, composições, movimentos, fotografias... Conforme eles/elas se sentissem convidados(as) a compartilharem conosco.

A parte do meu corpo que mais gosto são os meus olhos. Porque apesar de serem muito comuns eles me permitem ter uma ótima visão e que não estraga mesmo se eu ficar o dia inteiro no computador. A parte do meu corpo que menos gosto é meu rosto, porque nunca fica bonito nas fotos. Por conta disso, eu odeio tirar fotos. Se eu pudesse, deixaria meu rosto mais limpo, tiraria a

⁵ Informações coletadas do planejamento de aula da autora, relativa à aula assíncrona do dia 07/12/2020.

gordura do meu corpo até ficar no que seria normal para todas as pessoas, deixaria meus dentes mais normais também sem sujeira e mais endireitados e deixaria meu cabelo mais liso. Acho a grande parte da gordura do meu corpo desnecessária. Nenhuma parte do meu corpo me dá desconforto ou dor, pois eu sou perfeitamente saudável fisicamente. Tirando o excesso de gordura e meu tratamento dental atrasado por falta de dinheiro. A relação do meu corpo ao ambiente, eu não consigo saber qual é. Apenas sei que estou aqui, mas não sei por quê.⁶

Esse relato feito por um estudante me mobilizou a pensar não somente nas questões estéticas apontadas por ele, mas no contexto que o mesmo está inserido. Pelo que se pôde ler, o estudante gosta dos olhos porque permitem que ele fique horas na frente do computador sem “estragar”, o que estraga, segundo ele, não é o computador, mas sim os olhos. Outra questão são as frases em que o mesmo diz que gostaria de “tirar a gordura do corpo” porque acha desnecessária. Quebrou? Conserta. Não está no padrão? Existem cirurgias que resolvem isso. Dentre tantas outras coisas, o corpo se tornou “um objeto cujo preço é inestimável diante da demanda crescente” (LE BRETON, 2012, p. 71). Transplantes, próteses, transfusões, plásticas, todos esses procedimentos fazem do corpo um objeto que pode facilmente ser substituído ou trocado. Lendo esse e outros relatos dos/das estudantes, percebi que o entendimento de corpo como objeto parecia ser algo presente na turma. Tendo essa suposição em vista, organizei questões para promover a criação de um mapa conceitual sobre a palavra CORPO e, posteriormente, instaurar um debate entre os/as estudantes sobre questões referentes a padrões corporais, estereótipos, plásticas, bullying etc.

⁶ Informações coletadas da atividade assíncrona proposta pela autora, relativa à aula do dia 07/12/2020.

Figura 1 – Mapa Conceitual, Santa Maria, 2020.

Corpo



Fonte: Autora (2020)

A colaboração dos/das estudantes na construção do mapa conceitual, contribuiu para que pudéssemos promover o debate sobre as noções de corpo presente nas turmas. Por que o corpo é algo privado? Que estereótipo é esse apontado no mapa conceitual?

1.1.3 Contextos diferentes e uma única realidade: o distanciamento de si mesmo (a)

- Tá, mas S, porque tu achas que ser gordo interfere na tua postura?
- Ué prof, não tem como ser gordo e manter uma postura reta, né. (risos)
- Então, qual é a postura ideal pra ti?
- Sei lá, meio curvado. Tenho até vergonha porque parece que não tô me portando direito.⁷

Esse diálogo com o estudante aponta a postura atrelada a uma apresentação estética ou a uma representação do corpo. Em outro relato, uma estudante destacou que é muito tímida e se sente feia, por isso passa grande parte do tempo com o corpo retraído, como se quisesse se esconder em si mesma. Com esses relatos, pensei em quantas ocasiões na escola esses/essas estudantes não foram expostos(as) a ponto de retraírem seus corpos por timidez ou desconforto em determinadas situações.

⁷ Informações coletadas do relatório de aula da autora, relativa à aula síncrona do dia 30/11/2020.

A preocupação excessiva com a estética do corpo aponta, de modo geral, um “significante de status social” (LE BRETON, 2012, p. 84). Pois, ao não se sentirem esteticamente suficientes para pertencerem a determinados grupos ou frequentarem determinados ambientes, os/as estudantes acabam diminuindo a si mesmos(as) e conseqüentemente essas ações acabam sendo expostas através do corpo, com posturas retraídas, não pelo conforto da mesma, mas pelo desconforto e a não aceitação de si mesmo(a). De modo geral, o nosso corpo é um corpo “visto”, julgado pelo olhar do outro que aponta diferenças e estabelece categorias que separam uns/umas dos/das outros(as).

O sociólogo Erving Goffman (1963, p. 5) aponta que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Um determinado atributo pode tornar uma pessoa diferente da outra e - por não seguir o “padrão” de determinada categoria – essa pessoa pode passar a ter um sentimento de inferioridade, pois as/os outras(os) deixam de considerá-la(o) uma pessoa comum da categoria e passam a tratá-la(o) como alguém distinto(a) ou não pertencente daquele grupo. Essa característica, para Goffman (1963) é chamada de estigma, principalmente quando o efeito de descrédito é grande. Qualquer característica que seja considerada, pelos/pelas participantes de determinada categoria, incomum ou anormal, gera sobre o/a outro(a) um estigma. “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos” (GOFFMAN, 1963, p. 6).

Será que não se sentir confortável na postura considerada por muitos(as) como ideal não gera um estigma sobre os/as estudantes? Sabe-se que o bullying em contexto escolar é oriundo da construção e aceitação do preconceito e do estigma, causando apreensão e desmoralização àqueles/àquelas que fogem da “normalidade”. Tendo isso em vista, trouxe essa problemática para o debate com a turma do segundo ano do Ensino Médio, perguntei as/os estudantes se alguém havia sofrido bullying na escola. Os/as estudantes ficaram tão ofegantes para responder que até aqueles/aquelas que ainda não haviam escrito algo no chat ou ligado seus microfones, se manifestaram.

Eu sofri bullying a vida inteira, professora, por ser muito magra.

Eu sofro bullying pela altura, eu sou muito alto.

Eu sofro bullying por ter o quadril muito grande, sabe? Ficam rindo como se eu fosse culpada.

Eu sofro bullying pelo tamanho das minhas coxas e das minhas pernas.
 Eu sofro bullying por ter cabelo cacheado.
 Eu sofro bullying por ser feio.
 Eu sofro bullying por ser gordo.
 Eu sofro bullying pelo meu nariz ser grande demais, queria fazer uma cirurgia.
 8

Grande parte do bullying sofrido pelos/pelas estudantes está relacionado à questão estética, ligada a um determinado estereótipo que não contempla a todos(as). Como um objeto de vitrine, o corpo se tornou uma das tendências da sociedade refletindo o predomínio de um determinado padrão de beleza. A preocupação excessiva com a estética do corpo aponta, de modo geral, uma ditadura de corpo ligada a uma normativa que diz respeito a um determinado tipo de “corpo padrão” que, normalmente, está ligado à magreza, pele branca, olhos claros e sem nenhuma fratura e/ou deficiência.

Em alguns casos, como pude perceber nos relatos dos/das estudantes, a pessoa estigmatizada ou, nesse caso, que sofre bullying na escola, acaba tentando corrigir o seu “defeito”, como “uma pessoa fisicamente deformada se submete a uma cirurgia plástica, uma pessoa cega a um tratamento ocular, um analfabeto corrige sua educação” (GOFFMAN, 1963, p. 11). Essas pessoas se predispõem a determinadas situações que trazem certa angústia, e revelam o quão longe estão dispostos(as) a chegar para obterem a sensação de ser uma “pessoa normal”. Nesta perspectiva, Goffman (1963) acrescenta que

[...] deve-se mencionar a predisposição à "vitimização" como um resultado da exposição da pessoa estigmatizada a servidores que vendem meios para corrigir a fala, para clarear a cor da pele, para esticar o corpo, para restaurar a juventude (como no rejuvenescimento através do tratamento com gema de ovo fertilizada), curas pela fé e meios para se obter fluência na conversação. (GOFFMAN, 1963, p. 11)

Dependendo do preço que podemos pagar, o corpo “normal/padrão/ideal” será obtido. E se não for obtido, a pessoa que é considerada fora do padrão ou anormal sofre por toda vida por não se aceitar, e pelo julgamento dos/das outros(as). Ainda no debate com a turma, perguntei o que eles/elas achavam sobre cirurgias plásticas, se alguém tinha algum interesse em realizá-las e, se sim, porquê? Três estudantes falaram que tinham interesse em fazer rinoplastia (cirurgia plástica no nariz) para fins estéticos e não de saúde. Outro estudante relatou que queria fazer lipoaspiração

⁸ Informações coletadas do relatório de aula da autora, relativa à aula síncrona do dia 14/12/2020.

(cirurgia estética que remove gordura de diferentes partes do corpo) porque não se sente satisfeito com seu corpo. Será que conseguimos entender que numa turma de Ensino Médio temos estudantes de 14 a 17 anos que já pensam em fazer cirurgia plástica por não se sentirem confortáveis consigo mesmos(as)?

Após a realização da construção do mapa conceitual e do debate, sugeri que os/as estudantes realizassem uma prática na tentativa de percebermos nosso corpo através daquilo que é sentido e não visto.

Falamos, discutimos e debatemos sobre o corpo, certo? Agora vou sugerir que fiquem de pé. Se for confortável para vocês, peço que gentilmente fechem os olhos e percebam como a estrutura óssea se organiza para que vocês fiquem de pé. Ainda sem olhar, percebe o teu tamanho. Percebe teu tamanho em relação ao espaço que tu estás inserido(a).⁹

“Tem muito peso nos meus pés”, “eu não percebo nada só tô com sono”, “acho que vou dormir em pé”. Esses foram os relatos de alguns/algumas estudantes enquanto eu sugeria que se percebessem. Ao indicar que mantivessem a atenção em algum ponto específico, como o caso de perceber o seu tamanho, noto que os/as estudantes respondem muito rápido. Termina a indicação e eles/elas já me respondem. Mesmo reforçando que cada um/uma sente/percebe/intenciona de modos diferentes, que existem diferentes organizações corporais, diferentes limites e possibilidades. Parece-me que existe uma urgência de resposta, ou melhor, uma urgência de resposta conforme as expectativas (corretas).

Tendo isso em vista, passei a deter meu olhar para a resposta dos/das estudantes, há sempre uma espera de uma resposta assertiva da professora. Eles/elas realizavam as indicações e, rapidamente, falavam suas percepções e em seguida já perguntavam “tá certo prof.ª?”. A forma como os conteúdos são apresentados na escola é através de palavras, números e fórmulas. A avaliação se dá conforme a resposta correta dos/das estudantes, não há espaço para o erro. Logo, para os/as estudantes, na aula de teatro não seria diferente.

Percebi uma certa urgência de indicações, mostrando-me que o tempo de indicação/realização das práticas em ambiente escolar (mesmo que remoto) é diferente do que eu estava acostumada a realizar nas Oficinas. As práticas somáticas, de modo geral, são práticas que são feitas num tempo mais ralentado, diferente do

⁹ Informações coletadas do relatório de aula da autora, relativa à aula síncrona do dia 14/12/2020.

que estamos acostumados(as) no nosso cotidiano. Porém, nas aulas de estágio me sentia pressionada pelos/pelas estudantes para mudar de indicações ou de exercícios porque o tempo de atenção para si mesmo(a), aparentemente, era curto. Num determinado momento, quando sugeri que os/as estudantes percebessem se mesmo parados(as) estavam realizando movimentos, muitos(as) responderam que não. Então pedi para que me dissessem quais sensações eles/elas conseguiam perceber, as respostas foram: sono, preguiça, fome. Mostrando-me que só conseguiam perceber aquilo que sentiam, logo, se estavam com fome, possivelmente a região do abdômen se sobressaia nas suas percepções.

De modo geral, percebo que noção de corpo presente nas turmas de ensino médio está predominantemente ligada à aparência. E qual o papel dos princípios do método Feldenkrais no meio disso? Será que através das práticas foi possível fomentar o entendimento do corpo-soma ou do corpo como um todo sem fragmentações?

2. MÉTODO FELDENKRAIS

Feldenkrais nos ensina a amar o corpo – na maneira de tratá-lo. E depois de aprender a tratar o corpo com atenção, delicadeza e cuidado, e de vê-lo responder fácil e claramente ao que se fez por ele, descobrimos – circularmente – que aprendemos a amar o que está “dentro” dele: nós mesmos.

(Dr. José Ângelo Gaiarsa)

Moshe Feldenkrais (1904 – 1984) foi engenheiro mecânico e elétrico e phd em física. Amante dos esportes, Moshe praticava jiu-jitsu e futebol. Nessas práticas ele tem a sua primeira lesão no joelho e, mais tarde, tem uma segunda lesão que se torna mais grave e precisa de intervenção cirúrgica. Essas lesões, de certa forma, transformaram a vida de Feldenkrais, pois obrigaram o fundador do método a procurar ajuda em outros estudos, tais como anatomia, neurofisiologia, psicoterapia, exercícios, práticas espirituais, hipnose e acupuntura, a fim de distanciá-lo da intervenção cirúrgica e encontrar outros meios alternativos que remediassem o problema (BOLSANELLO, 2018). Na época, segundo Strazzacappa (2013) Feldenkrais recusava-se a operar, pois as cirurgias representavam alto risco. Esses atravessamentos fizeram com que Feldenkrais se apoiasse nos meios citados anteriormente. Para melhor compreensão, Bolsanello nos conta que:

Determinado a encontrar a solução para seu problema de joelho, Feldenkrais observa atentamente os pequenos movimentos que são utilizados pelas crianças para aprender a andar. Ele compreende que tomar consciência de como nós nos movemos pode ser uma chave para curar ou melhorar sua condição psicofísica. (BOLSANELLO, 2018, p. 49)

O movimento, princípio em comum dos fundadores dos métodos de educação somática, é abordado no método Feldenkrais como eixo principal para a tomada de consciência corporal.

Após essa breve contextualização sobre o fundador do método Feldenkrais, compreendo que o princípio básico do método Feldenkrais é mover com consciência. Como eu poderia desenvolver planejamentos fundados em princípios do método Feldenkrais sem desenvolver nenhuma prática desse método? Era inviável, praticamente impossível. Enquanto pesquisadora das abordagens somáticas do movimento compreendo que não posso formular nenhum discurso sobre o corpo, sem

ter conhecimento do meu próprio corpo, ou melhor, de mim mesma. No início da quarentena, enquanto estava desenvolvendo o projeto dessa pesquisa de monografia, passei a me experienciar através do “brilhando na quarentena”¹⁰ criado pelo núcleo Feldenkrais a fim de levar práticas do método Feldenkrais até a casa das pessoas, ou seja, para que as pessoas fizessem as práticas de suas casas no período de isolamento social. Essa iniciativa do núcleo Feldenkrais permite que pessoas como eu - universitária e de baixa renda - possam ter contato com o método Feldenkrais sem sair de casa e sem ter nenhum gasto financeiro. Essas práticas me fizeram ter um outro olhar sobre meu corpo, e me auxiliaram a compreender o meu corpo como minha casa.

Após realizar essas práticas, cada vez mais me apaixonei pelo método Feldenkrais e então decidi adquirir os livros de Feldenkrais e realizar as lições e guias de práticas do método Feldenkrais que contêm nos livros. As lições, segundo Feldenkrais (1977, p. 81) “foram criadas para melhorar habilidade, isto é, para expandir os limites do possível: tornar possível o impossível, tornar fácil o que é difícil e tornar o fácil prazenteiro”. As lições não promovem um “resultado final”, elas te instigam a pesquisar maneiras de fazer, ou seja, maneiras de se movimentar. Não fiz as lições buscando respostas, fiz as lições atrás das perguntas que surgiriam no decorrer da prática.

As lições, portanto, não possuem conteúdo sobre o que é correto, mas contêm processos que permitem, talvez pela primeira vez, sentir e experimentar o que é correto para si mesmo. Para você se orientar bem, é importante que encontre um jeito de fazer os movimentos de maneira fácil, confortável e satisfatória. (FELDENKRAIS, 1988, p. 22)

As lições são transcritas nos livros como Moshe Feldenkrais as indicava nos seminários/palestras que ministrava. Para que eu pudesse realizar a prática sem ler os livros, em muitos casos eu gravava as aulas por áudio, falando o que estava escrito e, posteriormente, ouvia minhas próprias indicações e realizava a prática. Ao realizar a prática através da minha própria indicação, passei a entender meu tempo de realização da prática, meus limites e minhas descobertas. Passei a compreender o

¹⁰ O Brilhando na quarentena é um projeto criado pelo Núcleo Feldenkrais. Através de seu canal no Youtube, o Núcleo Feldenkrais busca integrar as práticas do método Feldenkrais com a sociedade através de vídeos-aulas, encontros online pelo Google Meet e palestras. Tudo isso gratuitamente. Acesso em: <https://www.youtube.com/c/N%C3%BAcleoFeldenkrais/featured>

quanto eu controlava meus movimentos, o quanto meu corpo era um corpo visto e não sentindo. Passei a me entender, me sentir, me amar e me respeitar.

[...] não existe especificamente uma maneira certa ou errada de executar uma lição. a lição é a sua oportunidade de explorar e descobrir o que é correto para você mesmo. Seu guia deve ser seu conforto, prazer e satisfação. Quando as coisas se tornarem difíceis, é hora de parar e descansar. (FELDENKRAIS, 1988, p. 25)

Nesse processo de autoconhecimento, percebi que as práticas propostas por Feldenkrais eram práticas possíveis de serem feitas no cotidiano, porém demandavam tempo e concentração. Ao realizar as lições e me encantar com o processo, pensei se haveria possibilidade de trabalhar com os princípios do método Feldenkrais nas oficinas de teatro para pessoas com e sem deficiência, já citadas anteriormente, para que outras pessoas tivessem a oportunidade de autoconhecerem. Com a aprovação da prof^a orientadora do projeto, passei a desenvolver planejamentos que entrelaçavam princípios do método Feldenkrais com outras linguagens artísticas. Aos poucos fui me experienciando enquanto facilitadora e fui compreendendo os limites e possibilidades desse lugar.

Foram quatro meses me experienciando enquanto facilitadora das oficinas, e aos poucos fui percebendo que não poderia parar com as minhas práticas individuais, pois elas me mostravam caminhos e possibilidades para as indicações nas oficinas. Com isso, criei um contexto de retroalimentação entre a minha vivência individual e a experiência enquanto facilitadora. Essa prática reverberou no desenvolvimento das aulas durante o estágio, se mostrando fundamental para as propostas que passei a desenvolver em parceria com os e as estudantes do ensino médio.

2.1 HEREDITARIEDADE, EDUCAÇÃO E AUTOEDUCAÇÃO

Percebi, através de princípios do método Feldenkrais, que as pequenas diferenças importam. De modo geral, detemos nosso olhar para aquilo que é grande e que está exposto. Com isso deixamos de analisar todo seu entorno e/ou seu processo. Mas são nos pequenos detalhes que encontramos o mais íntimo de nós mesmos(as), ou seja, a nossa singularidade.

O que difere um ser de outro(a)? Onde estão as nossas diferenças? Feldenkrais (1988) diz que a única coisa que pode distinguir uma pessoa da outra é a aprendizagem adquirida.

Nascemos com pouquíssimos reflexos e instintos. Os instintos da espécie humana são quase inexistentes. Nenhum ser humano pode determinar, pelo paladar se uma planta é venenosa. Não sabemos se a água que bebemos nos é prejudicial. Podemos respirar o ar que está nos matando e não sentimos. Então, o que pode o ser humano distinguir tão bem quanto outros seres do mundo animal que sabem comer capim quando estão com prisão de ventre? Que tipos de instintos possuem os seres humanos? Os seres humanos podem ter filhos e odiá-los. Muitos seres humanos precisam aprender a amar seus filhos. É inacreditável. Se observarem os instintos, descobrirão que são escassos, insignificantes. Porém, os seres humanos possuem algo que é uma forma de aprendizagem diferente. [...] O grau de aprendizagem necessário para o desenvolvimento do ser humano é muito maior. Em comparação com outros animais, não possuímos instinto algum somente a capacidade de aprender. (FELDENKRAIS, 1988, p. 28)

Se um dos fatores que nos difere uns/umas dos/das outros(as) é a aprendizagem, logo a cor da pele, a orientação sexual, a altura, o peso etc., não poderiam e nem deveriam ser fatores que diferenciam por valorização ou desvalorização uma pessoa da outra. Porém socialmente diferem, servem para classificar e categorizar as pessoas, hierarquizando modos de ser e viver, determinando formas e estruturas corretas ou incorretas, positivas ou negativas. A maneira que cada um/uma aprende define a sua singularidade, por exemplo, podemos achar que todos(as) andamos do mesmo jeito, porque todos(as) somos ensinados(as) a andar, mas a maneira que cada um/uma aprende é diferente. Feldenkrais (1988, p. 29) diz que “nunca duas pessoas caminham da mesma forma”. Se temos sete bilhões de pessoas no mundo, temos sete bilhões de maneiras de caminhar.

Quando falamos de aprendizagem diretamente ou indiretamente pensamos na aprendizagem escolar e/ou acadêmica, é factual que aprendemos nessas instituições, mas, segundo Feldenkrais (1988) essas são aprendizagens relativamente pequenas. Então, de qual aprendizagem Feldenkrais (1988) está falando? Qual aprendizagem é considerada importante para o autor?

Claro que podemos decorar a lista telefônica inteira, aprender palavras cruzadas, ou a jogar xadrez. Podemos aprender para nos tornarmos médicos, políticos, economistas, gênios financeiros ou contadores. Podemos aprender milhares de coisas. E nenhuma delas é universalmente importante para todos nós. Indiretamente, claro, elas são importantes, no que diz respeito à organização social. Porém, individualmente, não são importantes. Que tipo de aprendizagem é importante? É realmente incrível que, se observarmos bem, descobriremos que a aprendizagem que nos habilita a fazer o que já

sabemos fazer, de uma maneira diferente, ou três maneiras diferentes, é a aprendizagem importante. (FELDENKRAIS, 1988, p. 30 – 31)

Aprender a fazer o que já sabemos fazer, então esse é o segredo? Na verdade, devemos questionar o modo como aprendemos, na maioria das vezes, imposto como correto e/ou certo. Aprendemos a andar de modo “certo/correto”. Reproduzimos esse modo de andar desde a nossa infância, porém, num determinado momento aprendemos que podemos andar de costas, de lado, com os joelhos flexionados etc. Existem inúmeros modos de andar e cada um deles dependerá de uma organização estrutural diferente ou causará alguma sensação até então desconhecida. Portanto, segundo Feldenkrais

[...] A aprendizagem importante é aquela que nos permite fazer aquilo que já *sabemos* fazer de uma maneira nova. Quanto mais maneiras possuímos de fazer o que sabemos, maior será nossa capacidade humana. Senão seríamos iguais a um computador que pode fazer coisas brilhantes, mas de uma única maneira. (FELDENKRAIS, 1988, p. 31)

Existe uma variabilidade de possibilidades que podem surgir através de pequenas variações. Mas será que no contexto escolar os/as estudantes têm dimensão dessas possibilidades? Será que eles/elas já perceberam como andam ou investigaram diferentes possibilidades de andar? Sugeri numa aula síncrona que os/as estudantes andassem pelo cômodo que estavam e percebessem como os pés deles/delas se relacionavam com o chão. Antes da percepção de si, vem o deboche. Parece que eles/elas se sentem incomodados(as) ao se autoperceberem, e se seguirmos de acordo com o pensamento de Feldenkrais (1977) que diz que agimos de acordo com a nossa auto-imagem – ou seja, com a imagem que construímos de nós mesmos(as) e não com a realidade - essa constatação faz sentido. Quantas vezes olhamos para o/a outro(a) e avaliamos seu modo de andar? E quantas vezes olhamos e analisamos o modo como andamos?

A nossa auto-imagem é condicionada pela hereditariedade, educação e auto-educação. Sendo a hereditariedade a herança biológica que é estabelecida antes da identidade; a educação que é responsável pela determinação da língua e do padrão que se dá conforme a sociedade que a pessoa está inserida e a auto-educação que influencia o modo que a educação externa é recebida, determinando e selecionando o que pode ser aprendido e rejeitando aquilo que não pode ser assimilado, mas essa seleção em alguns momentos não ocorre porque a pessoa pode não perceber

conscientemente que está num padrão imposto pela educação (FELDENKAIS, 1977). Tendo isso em vista, segundo Feldenkrais

Dos três fatores ativos no estabelecimento da nossa auto-imagem, somente a auto-educação está em alguma medida em nossas mãos. Nossa hereditariedade física nos vem sem ser solicitada, a educação é imposta e mesmo a auto-educação não é inteiramente volitiva nos primeiros anos; é decidida pela força relativa de nossa personalidade herdada, características individuais, pelo trabalho efetivo de nosso sistema nervoso e pela severidade e persistência das influencias educacionais. (FELDENKRAIS, 1977, p. 20)

A auto-educação interage diretamente com a educação e com a hereditariedade, não temos como desvincular uma da outra, entretanto ela é a única passível de mudança. Se temos uma educação que privilegia a padronização dos comportamentos éticos e estéticos, visando a uniformização das pessoas, logo teremos uma crescente semelhança de aparências e opiniões. Indiretamente, a nossa auto-educação acaba sendo contaminada por essa padronização/uniformização resultando num comportamento semelhante ao dos/das outros(as), ou seja, acabamos sendo condicionados(as) a seguir determinados padrões que acarretam a anulação das nossas individualidades e singularidades.

Na mesma atividade que citei anteriormente sobre andar pelo cômodo, após a realização da mesma os/as estudantes relataram que se sentiam cansados(as) e que achavam que andavam “normal”. Aproveitei para questionar esse conceito de normalidade no modo de andar.

- Como que seria “andar normal”?
- Ué profª, como todo mundo anda, né.
- E todo mundo anda do mesmo jeito?
- Uns andam mais rebolando, outros mais retos, tem gente que tem um jeito mais desleixado, sei lá.
- Então será que todo mundo anda do mesmo jeito?
- Ba profª assim tu me “buga”.¹¹

Foi socialmente ensinado um modo de andar e esse modo é reproduzido há anos. Talvez os/as estudantes nunca tinham parado para analisar o modo como andavam, apenas atribuíam a ação de andar a característica da “normalidade”, sem sequer questioná-la. É possível destacar o aspecto metodológico da prática desenvolvida nas aulas, pois o conhecimento utilizado é oriundo dos repertórios

¹¹ Informações coletadas do relatório de aula da autora, relativa à aula síncrona do dia 30/11/2020.

dos/das estudantes, nesse caso específico, a ação de andar e as referências individuais sobre os “modos” de andar. A partir de um questionamento os/as estudantes despretensiosamente foram convidados(as) a investigarem a pretensa normalidade. Entretanto, a resposta não estava pronta, dada a priori, ela veio pela prática, pelo repertório e pela reflexão entrelaçados.

A ação era simples – deslocar pelo espaço – e conforme a resposta dos/das estudantes, instigui a curiosidade através de perguntas sem respostas prontas, pois a resposta era do/da estudante através da sua própria descoberta. Isso mostrou-me o quanto é importante valorizar e aproveitar o feedback dos e das alunas, pois a partir de seus próprios questionamentos pude conduzi-los(as) a outras questões e possíveis respostas que são únicas e singulares. Cada um/uma responde a si mesmo(a) conforme seu repertório, conforme o seu modo de ver/sentir/perceber o mundo e a si mesmo(a).

3. TÉCNICA, MÉTODO OU ABORDAGEM SOMÁTICA? – UM RESGATE DOS CONCEITOS PARA MELHOR COMPREENDER A PRÁTICA

O eixo primeiro do campo da educação somática é a confiança na vida. Confiança de que o corpo se desorganiza todos os dias, mas sabe se reorganizar para garantir a continuidade da vida.

(Débora Bolsanello)

Entre as inquietações que me cercam para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma delas é o conceito de soma. Me debruço nos estudos de Débora Bolsanello (2005; 2011) para sanar as inquietações sobre os conceitos, nomenclaturas, definições etc. O termo somático é oriundo da palavra grega soma que foi reinventada por Thomas Hanna, pois o mesmo distinguiu os conceitos de soma e de corpo, segundo Bolsanello

Soma é o corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo. Quando um ser humano é observado de fora, por exemplo, do ponto de vista de uma 3ª pessoa, nesse caso, é o corpo que é percebido. (BOLSANELLO, 2005, p. 100)

A soma é a pessoa com todas suas crenças, seus traumas, seus contextos, suas vivências, é toda a amplitude do ser desde a fisionomia até as questões sociais

e culturais. É a percepção do ser consigo mesmo(a). Eu sinto, eu toco, eu vejo, eu vivo, eu observo, eu percebo, eu sou a soma. Segundo o sociólogo francês David Le Breton (2012, p. 7) as significações que fundamentam a nossa existência individual e coletiva são oriundas do corpo, pois para o autor “ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator”. O corpo toma forma através da fisionomia. E o que é a fisionomia? Aquilo que é observado por mim, assim como também é observado por uma terceira pessoa. A soma também é a forma, mas, para além disso, ela é o todo.

Essa breve introdução serve para que no decorrer desse capítulo possamos diferenciar quando for utilizado o termo soma e o termo corpo. Os estudos relacionados ao corpo são, nessa pesquisa, amparados pelo sociólogo David Le Breton (2012) como citado anteriormente. E, além disso, vale ressaltar que é através da palavra grega soma que surge o termo somático.

Mas o que é educação somática? De início, nas minhas primeiras investigações sobre a educação somática, eu a compreendia como um grande campo de estudo, porém uníssono e sem ramificações. Esse campo de estudo me parecia algo distante - embora muito presente na minha vida pessoal, profissional e acadêmica - era pouco explorado. Porém, o campo da educação somática apresenta diversas ramificações e diferenciações. Fernandes (2015, p.16) aponta que atualmente o que entendemos e nomeamos como somática “originou-se de técnicas específicas altamente estruturadas em termos de princípios, procedimentos, treinamentos e aplicações”. É importante ressaltar que há diferenças entre técnicas somáticas, abordagens somáticas e métodos somáticos. Para melhor compreensão, utilizo a diferenciação apontada por Fernandes (2015) no seu artigo “*Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo*”.

Dentre as técnicas somáticas existentes na contemporaneidade, podemos citar a Técnica Alexander, os *Barthelme Fundamentals(tm)*, o *Body-Mind Centering(r)*, as *Connective Tissue Techniques(r)*, o *Continuum*, o *Dynamic Embodiment(c)*, a Eutonia, a *Klein Technique(tm)*, o *Feldenkrais Method(r)*, a *Hanna Somatic Education*, a *Ideokinesis*, a *Postural Integration*, o *Progressive Relaxation*, o *Rolfing*, a Reorganização Postural Dinâmica, o *Rosen Method Bodywork*, a *Sensory Awareness*, a *Skinner Release Technique*, a *Spiral Praxis*, a *Strozzi Somatics*, a Técnica Klauss Vianna, o *3-D Workout(tm)*, a *Trager Approach* e a *Voice Movement Integration*. Métodos somáticos afins a técnicas somáticas são, por exemplo, o *Authentic Movement*, o *Embodied Conducting(tm)*, o *Kestenberg Movement Profile*, a *Laban/Barthelme Movement Analysis* (que inclui os *Barthelme Fundamentals(tm)*), a *Movement Pattern Analysis*, o *Somatic Centering(tm)* (que inclui o *Rolfing*), a *Somatic Experiencing(tm)*, entre

outros. A diferença básica entre uma técnica e um método está no arcabouço constitutivo, que é de exercícios (no caso da técnica) ou de procedimentos (no caso do método), ambos guiados por princípios. (FERNANDES, 2015, p. 12-13)

A desmitificação desse campo tão amplo nos demandaria tempo, então vou me ater naquilo que fará diferença no meu objeto de estudo. Reconheço que as práticas somáticas são guiadas por princípios que promovem a diferença nessas técnicas, métodos e abordagens, pois ao assumir o termo somático a prática deixa de seguir determinados estilos de expressão corporal e “passa a ser na experiência como um todo integrado e dinâmico, na natureza do corpo como ser vivo em constante relação, adaptação e aprimoramento com o/no meio” (FERNANDES, 2015, p. 13). As práticas somáticas, de modo geral, não se limitam a moldes, não buscam modelos e não viabilizam uma aprendizagem quantitativa e mecanizada. As aprendizagens dessas práticas se dão através da percepção de si, ou como aponta Fernandes (2015, p. 13) “em um contexto de aprendizado receptivo e perceptivo, facilitando a conexão sensorial através da pausa dinâmica e do refinamento do esforço muscular integrados no todo da pessoa e do ambiente”.

As técnicas e métodos somáticos embora compartilhem de princípios semelhantes, são compostos de estudos teórico-práticos complexos que demonstram pensamentos específicos de seus/suas criadores(as). Ou seja, para atuar como uma educadora somática é exigido formação que demanda tempo, investimento financeiro e dedicação. Tendo isso em vista, nessa pesquisa de monografia, me aproximei dos princípios da abordagem somática do método Feldenkrais, pois segundo Fernandes (2015, p. 16) “podemos inferir que toda técnica de educação somática tem uma abordagem somática”. Ou seja, os princípios somáticos investigados por mim, estão voltados para os meus estudos sobre as abordagens do método Feldenkrais. Segundo Fernandes (2015, p. 16) “em geral, essa diferenciação não diminui a validade de nenhuma das duas – abordagem ou educação –, apenas esclarece e reconhece os valores e utilizações de cada uma em seu contexto apropriado”. Ou seja, reconheço que enquanto pesquisadora sem formação em educação somática não posso me apropriar de determinadas técnicas e métodos, mas posso me aproximar de seus princípios e de suas abordagens.

3.1 OS PRINCÍPIOS SOMÁTICOS – ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Como dito anteriormente as técnicas, métodos e abordagens para serem considerados somáticos devem seguir determinados princípios, ou como aponta Fernandes (2015, p. 13) alguns “aspectos fundamentais da somática”. Por se tratar de uma rede de técnicas, métodos e abordagens as fronteiras que os definem podem se cruzar ou atravessar, mesmo que cada um tenha sua própria linguagem, os seus princípios somáticos são semelhantes. Bolsanello (2011) introduz a formulação de três conceitos que, segundo a autora, esboçam a identidade das práticas somáticas, sendo eles: o descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna.

Esses princípios identitários são investigados por mim através de abordagens somáticas que derivam do método Feldenkrais. Através disso, busco relacionar os princípios com as práticas desenvolvidas por mim na escola e o método Feldenkrais.

3.1.1 Descondicionamento gestual

A discussão que venho propondo nessa monografia diz respeito ao quanto somos condicionadas(os) pela cultura a seguir um ideal de corpo e de movimento. Na maioria das vezes talvez nem percebamos o quanto isso está intrínseco em nós mesmas(os). O nosso modo de vida nos leva a criar hábitos mentais que geram hábitos de movimentos, esses hábitos se repetidos por um longo período de tempo, resultam no que Bolsanello (2018, p. 57) chama de “tecidos orgânicos não saudáveis”, que quer dizer movimentos improfícuos.

De modo geral, aprendemos que aprender é acumular dados. Decoramos fórmulas para que não tenha espaço para o erro, andamos do modo que nos ensinaram a andar sem questionar, aprendemos a descascar legumes, a ficarmos sentadas(os) na frente da televisão, a tomarmos banho em pé etc., não nos damos ao luxo de errar nem de repensar quaisquer desses hábitos que foram citados anteriormente, pois todos estes estão intrínsecos na nossa educação. Ter esses padrões de movimento pré-estabelecidos desde a nossa infância não é o problema, até porque sem eles não conseguimos repetir nossas tarefas, mas se nos damos a oportunidade de errar, podemos retornar do início e tentar novamente, e assim nos

tornamos livres para experimentar nossos movimentos e gestos. Bolsanello (2018, p. 58) diz que “quanto mais clara a sensação do meu corpo se torna, mais aberto me torno a desaprender”, ou seja, damos ao corpo a oportunidade de experimentar outras possibilidades diferentes das habituais, nos desprendemos do certo e do errado determinados socialmente, e passamos a perceber os nossos estados internos, as nossas sensações e vamos nos aproximando da compreensão interna e individual da soma.

Segundo Débora Bolsanello (2018) o descondicionamento gestual é a oportunidade do corpo de experimentar outras posturas e gestos diferentes dos habituais. A pessoa “não aprende a executar um novo gesto. Ela aprende a suspender o funcionamento do tipo piloto automático” (Ibid., 2018, p. 58).

Para relacionar esse princípio somático com as práticas de estágio, em uma das atividades de aula, propus que os/as estudantes sentassem na cadeira ou cama e se levantassem. No primeiro momento sugeri que os/as estudantes sentissem como o corpo deles/delas estava organizado enquanto estava sentado, quais lugares eles/elas sentiam que depositavam mais peso sobre a cadeira ou a cama. Aos poucos sugeri para que se levantassem lentamente e que percebessem o percurso que os seus corpos faziam ao seu levantarem e ao sentarem novamente. Enquanto fazia as indicações, sugeria que os/as estudantes fossem percebendo desde os dedos dos pés até a nuca. E, posteriormente, sugeri que eles/elas explorassem diferentes maneiras de sentar e levantar. Cada atividade sugerida por mim para/com os/as estudantes seguem o pensamento de Bolsanello (2011, p. 309 - 310), segundo a autora “o que é próprio ao campo da Educação Somática é que o aluno aprende a sentir seus movimentos; perceber como executa-os e explorar variações em seu modo de mover-se”. Perceber, sentir e explorar se tornam os principais objetivos ao planejar uma aula pautada nos princípios somáticos.

Após a realização da prática um estudante relatou que nunca havia pensado na trajetória que realizava para sentar e o quanto era difícil pensar em outras maneiras de sentar, porque o movimento já estava “mecanizado”. Semelhante ao que fazemos em sala de aula, através do ritual de colocar o caderno e as canetas na carteira e sentar. Ali ficamos durante toda manhã, tarde ou noite sem questionar ou compreender a organização para ocuparmos determinada posição e o porquê da mesma. O princípio de descondicionamento gestual, para mim, se assemelha ao pensamento de Feldenkrais a respeito da aprendizagem.

Se você aprende a falar, aprende de uma maneira – “a maneira certa”. A maneira correta é dizer “eu te amo”. Mas podemos dizer “eu te amo” sussurrando, ou muito alto, ou estridentemente. Existem várias maneiras de dizer “eu te amo”, e cada maneira é diferente. Cada maneira causará um efeito diferente na pessoa com quem você fala. Assim, para tudo que fazemos, falar, escrever cantar, se não podemos fazer pelo menos de duas maneiras diferentes, não temos livre escolha. (FELDENKRAIS, 1988, p.31)

Sem descobrir possibilidades de variações de aprendizagens, gestos, posições etc., acabamos adquirindo um “vocabulário gestual limitante” (BOLSANELLO, 2011, p. 310). Seguimos um padrão de movimentos e em muitos casos passamos a lembrar que somos o nosso corpo somente quando sentimos dor ou desconforto, sem perceber que as consequências são causadas pela repetição excessiva dos gestos e movimentos. Em uma atividade assíncrona sugeri que os/as estudantes apontassem através de desenhos, fotografias, escritos, áudios, vídeos etc., lugares que sentissem dor ou desconforto. Grande parte dos/das estudantes relataram que sentiam dores nas costas, nos ombros, na cabeça... Passei a me questionar se essas dores não seriam por passarem horas deitados(as) ou sentados(as) por conta das atividades síncronas e assíncronas, sem horários de intervalo. Essa resposta não tive tempo para obter. Mas durante as aulas síncronas que tivemos, no final delas, os/as estudantes relatavam que estavam cansados(as). Que as aulas de teatro estavam “puxadas”. Isso não seria um indicativo do sedentarismo?

Tendo isso em vista, pude concluir que o processo de descondicionamento gestual é um processo que demanda tempo e experimentação para que tenhamos a oportunidade de parar, voltar, mudar de direção, experimentar outros caminhos de execução do gesto. Mas, como aponta Bolsanello.

Se o descondicionamento gestual reflete uma nova capacidade a responder a nível motor e/ou a nível afetivo, a ativação de uma tecnologia interna proporciona ao aluno saber como adaptar sua organização corpórea durante a execução de um dado movimento em um dado contexto de forma a não deteriorar sua estrutura física nem comprometer sua integridade psíquica. (BOLSANELLO, 2011, p. 313)

3.1.2 Tecnologia interna

“A homeostase é a capacidade que todo organismo vivo tem de equilibrar-se, adaptando-se às diferentes condições do meio” (BOLSANELLO, 2018, p. 58).

Estamos em constante processo de adaptação para nos mantermos vivos(as), e grande parte dos nossos processos fisiológicos se ajustam conforme o ritmo do meio em que estamos inseridos(as). Agimos conforme o contexto que nos encontramos, isso porque somos treinados(as) por uma educação que privilegia a cópia do modelo. Somos condicionados(as) a depender exclusivamente do modelo do/da professor(a), como se sem o exemplo externo não pudéssemos aprender, como se nossos próprios recursos – nosso corpo ocupando um determinado espaço – fossem insuficientes. Não aprendemos a reconhecer nosso corpo como soma, muito menos a compreender os limites e as possibilidades que nos atravessam. Nos movimentamos sem consciência do que estamos fazendo, apenas reproduzimos o que está sendo dado. Mas isso não significa que precisamos de algo novo, de um novo suporte/molde, podemos nos deter em aprender a usar o que já temos.

Bolsanello (2011, p. 319) compreende a tecnologia interna como “o acesso voluntário que podemos ter aos processos fisiológicos que nos autoregulam”. A capacidade do sistema de autoregulação garante a satisfação das nossas necessidades vitais, Bolsanello (2018, p. 59) aponta que uma das facetas desse sistema “é o conjunto de movimentos corporais involuntários que permite o organismo “recarregar as baterias””. As características do sistema de autoregulação podem ser vistas em funcionamento quando uma pessoa boceja, se espreguiça, etc., mas para cada pessoa o sistema se manifesta de maneira diferente. Bolsanello (2018, p. 59) afirma que “em geral, o bom funcionamento do sistema de autoregulação se caracteriza pelas sensações naturais de prazer, satisfação, fluidez, equilíbrio, etc.”.

Um exemplo que pode demonstrar como nosso sistema de autoregulação se porta, é se colocar numa situação de desconforto, travamos o maxilar, em algumas situações até suamos pelas mãos, desviamos o olhar, contraímos os ombros etc. Se os mecanismos de autoregulação estão funcionando bem, conseguimos desconstruir todas as marcas causadas pelo desconforto citadas anteriormente pelos exemplos. Quanto mais a pessoa refina sua capacidade de “sentir-se”, mais o corpo se assume como instrumento inteligente, capaz de sanar ou neutralizar suas inquietações ou seus desconfortos (BOLSANELLO, 2011).

De modo geral, a tecnologia interna parece exigir uma autopercepção profunda de si mesmo(a). Em alguns casos não reconhecemos como reagimos perante a situações de desconforto ou de satisfação. Para essa autopercepção sugeri numa

atividade assíncrona que os/as estudantes se percebessem realizando tarefas cotidianas.

Quando estiverem escovando os dentes, percebam como vocês escovam. Percebam o movimento que o braço de vocês realiza ao fazer os movimentos circulares com a escova. Percebam como vocês se organizam para escovar os dentes. Por acaso, seu abdômen está mais para frente ou mais para trás? Qual a sensação que vocês sentem ao escovar os dentes? Qual a qualidade dessa sensação? Vocês podem utilizar essas indicações para perceberem os movimentos em outras tarefas, tais como: tomar banho, lavar a louça, conversar com algum familiar, estender a cama, ficar na frente do computador, mexer no celular etc.¹²

Em aula síncrona tive a oportunidade de perguntar aos estudantes se, por acaso, eles/elas já perceberam como reagem quando têm uma prova ou quando o/a diretor(a) ou o/a educador(a) educacional chama-os na sala. Esses momentos geralmente são momentos de tensão. No relato de uma estudante ela comentou que quando estava em períodos de provas tinha dificuldade de se concentrar, que as vezes dava “um branco”. Outro estudante comentou que se sente “espremido” quando está em situações de desconforto, como as citadas anteriormente. Sem perceber, quando estamos em situações de desconforto criamos válvulas de escape que geram gestos e movimentos oriundos do nosso sistema de autoregulação. Mas como auxiliar os/as estudantes nesse processo? Acredito que através da conscientização de si.

3.1.3 Autenticidade somática

“Autenticidade somática significa sentir seu corpo, saber seu corpo, lê-lo” (BOLSANELLO, 2018, p. 55). Sentir as diferentes camadas da tua pele, a tua temperatura, os volumes e o peso. A maneira que os ossos compõem o esqueleto, sua forma e, além disso, a vasta possibilidade de movimento das articulações. É através do descondicionamento gestual que entramos em contato com a nossa autenticidade somática, aqui entendemos o corpo enquanto experiência. A autenticidade somática proporciona que a pessoa reconheça seu corpo como ele/ela o sente. E para promover o reconhecimento de si, não devemos seguir modelos, pois seguir um modelo externo faz com que a pessoa negligencie a sensação do seu

¹² Informações coletadas do planejamento de aula da autora, relativa à aula assíncrona do dia 21/12/2020.

próprio corpo e altere a sua imagem corporal, além de enfraquecer sua propriocepção e limitar a coordenação motora (BOLSANELLO, 2018).

Feldenkrais (1977) dizia que, de modo geral, nós agimos, nos movemos, nos comportamos etc., conforme a imagem que temos do nosso corpo, e não com a real imagem do mesmo. Tendo isso em vista, podemos pensar nas diversas vezes que agimos conforme o modelo que estava sendo visto por nós, por exemplo, em um centro de condicionamento físico onde se tem um “padrão de corpo” pré-estabelecido e que é, na maioria das vezes, comprado por nós mesmos(as) mesmo que inconscientemente. Nós vemos aquele corpo e passamos a entendê-lo como o ideal, como o correto e, inconscientemente, nos deixamos levar pela imagem que é vendida como ideal e quanto mais nos aproximamos desse modelo, mais nos anulamos, mais nos afastamos da nossa própria capacidade de compreensão e aceitação de si mesmo(a).

De quem é meu corpo? Multifacetado, desvinculado do sujeito, o corpo contemporâneo luta por sobreviver em meio a ideais inatingíveis de beleza; à comercialização de sua imagem; à sua “virtualização”; às exigências de produtividade; à sua hipersexualização; à sua submissão à autoridade médica; à medicalização abusiva e à saturação de imagens de violência. Então, de quem é meu corpo afinal? (BOLSANELLO, 2011, p. 315)

De modo geral, estamos presos(as) a códigos estéticos e regras corporais impostas pela sociedade, então até que ponto podemos ser autênticos(as)?

Autenticidade somática coexiste com o processo de individuação do ser humano e com seus movimentos de resistência, afirmação de sua unicidade. Autenticidade somática é a capacidade de se pertencer a uma cultura, um grupo ou um lugar sem perder de vista sua individualidade. (BOLSANELLO, 2018, p. 56)

Tendo isso em vista, a minha sugestão era de que os/as estudantes compartilhassem comigo compreensões acerca do contexto que estavam inseridos(as), para que a partir disso, pudéssemos discutir sobre possíveis códigos e regras que estão intrínsecos nesse contexto. Em casa, no contexto pandêmico, como os/as estudantes se reconhecem nesse espaço?

É entediante, fico assistindo anime grande parte do meu dia.
Ah, eu desenho e vejo série. Esperando o dia passar.
Eu durmo bastante.

Eu faço tudo que eu fazia antes só que 10 vezes mais. Eu como mais. Eu durmo mais. Eu encho o saco dos outros.¹³

O contexto é pandêmico. As relações passaram na maioria dos casos a se dar somente por plataformas virtuais. O espaço é a casa. Em que momento o/a estudante percebe/sente/entende a si mesmo(a)? Segundo Bolsanello (2011, p. 314) “sem a autenticidade somática como referência, nós seríamos apenas máscara, clã, trupe, “galera”, massa. Nós nos definiríamos apenas através do pertencer a um grupo e nossa singularidade seria abortada”. Pensando em promover um espaço para o autorreconhecimento, sugerindo que o/a estudante investigasse a si mesmo(a) no seu tempo e na sua individualidade, nas atividades assíncronas as tarefas estavam sempre voltadas para a autopercepção. Assim, os/as estudantes poderiam realizar (ou não) as atividades, livre de julgamentos, sentindo a si mesmo(a) sem querer parecer o/a outro(a).

É importante lembrar aos/às alunos(as) que não há certo ou errado, não há resultados a serem alcançados. É uma exploração tua para ti, como um auto presente. Numa atividade síncrona sugeri uma automassagem nos ombros, e em alguns momentos indiquei que os/as estudantes depositassem suas mãos numa posição que fosse confortável e apenas sentissem seu próprio toque. A maneira que a mão encostava (se encostava) na parte que havia sido escolhida. A temperatura, o peso, a textura etc. O autorreconhecimento se dá através do que eles/elas já sabem, mas não percebem. Quantas vezes os/as estudantes não depositaram suas mãos nas pernas? E quantas vezes eles/elas perceberam o contato? Cada um/uma sente, toca, age etc. de determinada maneira, mas que maneira é essa?

De modo geral, reconheço que os princípios são ótimos aliados na investigação da singularidade de cada um/uma. Pois toda investigação é uma investigação individual. Toda a resposta é uma resposta pelo/no seu próprio corpo. A descoberta e o reconhecimento das singularidades dos/das estudantes não são minhas enquanto professora, mas sim de cada estudante no seu tempo, conforme for (e se for) do seu interesse. O objetivo era que cada estudante sentisse, percebesse e, a partir disso, investigasse as diversas possibilidades de gesto, de movimento, de auto

¹³ Informações coletadas do relatório de aula da autora, relativa à aula síncrona do dia 14/12/2020.

reconhecimento. Estamos em constante movimento, nem mesmo a pausa é estática, então, estamos em constante aprendizagem de nós e do mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa viva organiza-se conforme seu sujeito pulsante.

(Ciane Fernandes)

Trouxe durante toda a escrita dessa monografia questões, independente de quais fossem, com a intenção de compartilhá-las e de dividi-las com alguém em algum lugar do mundo ou de seu próprio mundo. Não trago respostas fechadas, nem espero tê-las, pois é através das perguntas que me encontro enquanto pesquisadora, artista e futura professora.

Afinal, quais as noções de corpo presentes no ensino médio? O corpo ligado a um estereótipo. O corpo das plásticas, das academias, o corpo de vitrine. O corpo dos padrões e do bullying. As noções de corpo em contexto escolar eram inúmeras, grande parte delas atravessadas pelos padrões sociais. Mas como causar rupturas nessas noções socialmente dadas como certas/corretas? Através do reconhecimento de si como um todo. Tendo isso em vista, um dos pontos importantes a serem destacados é a maneira como a metodologia - específica e singular das práticas somáticas - interviu no repertório dos/das estudantes. A aprendizagem se deu através do que o/a estudante já sabia, ou seja, através de seu próprio repertório. Os e as estudantes não aprenderam algo novo, eles/elas aprenderam as diversas possibilidades daquilo que já sabiam a partir de um outro olhar, de um olhar sensível para seus corpos. E, através daquilo que já sabiam sobre si mesmos(as), com o estímulo e amparo das práticas selecionadas e na parceria professor(a) e estudante, pudemos discutir, questionar e problematizar questões relacionadas às noções de corpo presentes nas turmas em contexto escolar.

O contexto escolar, de modo geral, me ensinou a deter meu olhar para questões que até então passavam despercebidas no meu cotidiano, pois embora eu discutisse sobre as diferentes realidades, na prática o contexto é outro. Numa única sala de aula com, aproximadamente, 30 alunos(as) encontramos uma imensidão de repertórios e de experiências e nenhuma é igual a outra. Cada um/uma percebe/sente conforme a sua realidade. Então por que categorizamos? Porque somos criadas(os) numa

sociedade que atribuí determinados padrões de comportamento, de beleza etc., quem opta por não seguir esses padrões é caracterizado(a) e/ou rotulado(a).

De modo geral, reconheço que o aprendizado pela vivência permitiu que me experienciasse enquanto professora e que me aproximasse das singularidades de cada estudante. Como falar sobre o corpo sem percebê-lo? Sem saber que somos o nosso próprio corpo? Cada estudante compreende/vê/entende o mundo e a si mesmo(a) conforme o seu contexto e as suas vivências. Nas turmas de ensino médio, quando pedi para que escrevessem palavras que dariam sentido ao o que é corpo para cada um/umas, as respostas foram inúmeras e diversas.

Casa, rotulação, órgãos, equilíbrio, vida, movimento, humano, aceitação, sensualidade, estereótipo etc., o corpo é tudo isso e muito mais. Ninguém escreveu a mesma palavra, porquê? Porque cada um/uma entende o corpo através da sua própria perspectiva. O meu papel enquanto educadora foi o de apresentar possibilidades, compartilhando com os/as estudantes princípios de abordagens somáticas do movimento, em específico do método Feldenkrais. Mas porque a escolha desse método? Durante toda monografia falei sobre empatia, respeito para/com o outro, respeito consigo mesmo(a), mas também falei sobre paixão - pela vida, pelo movimento, pela arte e pela ciência. O método Feldenkrais parte da perspectiva de que não há certo ou errado, há o teu modo de realizar cada gesto e/ou movimento, há o teu tempo, as tuas possibilidades e os teus limites. E essa aprendizagem se dá através da experimentação pelo/no teu próprio corpo, ou melhor, tua contigo mesmo(a). Esse método, para mim, não se distancia da paixão, pois permitir a aprendizagem (através daquilo que já sabemos, mas que não percebemos) é uma forma de paixão pela vida.

Singulares, diversos, coloridos, todos os corpos ensinaram-me que as respostas vão além das minhas perguntas. Não devo caracterizá-los(as) em uma resposta única e indivisível. Cada estudante, na sua singularidade, entende o seu contexto conforme o vivencia. O corpo estava ali, o tempo todo. Só não era lembrado. A unicidade de cada um/uma transparecia em cada inquietação, em cada prática. Por que a postura tem que ser reta? Todo mundo anda do mesmo jeito? Como tu sentas? Qual palavra te define nesse momento? Qual sensação se sobressaí? Todas as respostas eram únicas. Adentrar o espaço escolar visando a discussão das normas e dos padrões, me fez investir em abordagens que possibilitassem aos e às estudantes outros modos de mover e de criar, de se perceber compondo no espaço e tempo, algo

que foi fundamental não só para criar, mas para viver, para reconhecer, inventar e reinventar seus contextos.

De modo geral reconheço que ainda há mais para explorar. Respondi alguns questionamentos sobre as noções de corpo para/com os/as adolescentes, mas algo permaneceu pulsando. Como se devesse ir atrás de outras respostas, principalmente relacionadas às noções de corpo nas infâncias. Reconheço que somos nosso corpo, logo todo nosso contexto social e cultural está em constante atravessamento para a constituição do que somos atualmente, mas como esse contexto nos atravessa na infância? Encontrei nas somáticas um caminho no qual sou mobilizada a seguir pesquisando. Em respeito a minha trajetória, em respeito ao meu corpo, ou seja, a mim mesma, reconheço a importância de seguir com essa pesquisa.

Esse processo foi extremamente importante para mim, pois me fez compreender o meu modo de ser professora, desde as oficinas até as práticas na escola, deixei que a minha sensibilidade me movesse em cada planejamento. As aulas eram constituídas a partir da minha prática, ou seja, da minha vivência. Sem fazer juízo de valor, ou atribuir categorizações sobre o certo ou errado, a minha vivência constituiu a minha docência. Aprendi na prática a me reconhecer enquanto professora, a perceber os inúmeros entraves do contexto escolar e, ainda assim, descobrir possibilidades em meio a tantos desafios. No fim, acredito que ser professora é isso, desafiar-se, reinventar-se, desbravar as possibilidades, ir em busca do novo (mesmo que o novo seja aquilo que já está intrínseco em nós mesmas(os) e que não percebemos). É ser contaminada pela empatia, olhar para cada estudante com a sua singularidade e, além de tudo, respeitar. Respeitar os diferentes tempos e espaços. Respeitar que cada um/uma sente/percebe/intenciona do seu jeito. E sempre lembrar que todas as respostas do corpo são possíveis.

Essa não é uma finalização, é apenas um começo.

ANEXOS

1. PLANO DE AULA

Plano de aula – aula 01 – referente ao Estágio Supervisionado realizado na Escola Margarida Lopes no semestre 2020/02, sob a orientação da Profa. Marcia Berselli.

ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO

Aula/Encontro 01 – 30.11.2020 – 09:00 às 11:00h

Objetivo Geral: Compartilhar interesses para/com a turma e investigar movimentos corporais cotidianos e não-cotidianos;

Justificativa: Estabelecer o primeiro contato com a turma a fim de que possamos compreender seus contextos e, também, conhecer os primeiros entendimentos sobre o corpo que se estabelecem nesses contextos.

Conteúdo: Expressão corporal e consciência corporal.

Metodologia:

- Conversa inicial;
- Apresentação individual;
- Percepção da postura sentados (as);
- Percepção da postura em pé
- Caminhada pelo espaço;
- Como quiserdes;
- Conversa final.

Recursos necessários: Internet e presença no Google Meet.

Avaliação: A avaliação se dará pela participação/colaboração dos/das estudantes e a participação nas atividades.

2. PLANO DE AULA

Plano de aula – aula 02 – referente ao Estágio Supervisionado realizado na Escola Margarida Lopes no semestre 2020/02, sob a orientação da Profa. Marcia Berselli.

ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO

Aula/Encontro 02 – 07.12.2020 – 09:00 às 11:00h

Objetivo Geral: Desenvolver pequenas composições a partir da percepção corporal que o/a aluno (a) tem de si e do espaço cotidiano.

Justificativa: Proporcionar aos estudantes o entendimento das relações entre o corpo e o contexto que estão inseridos (as). Como eles/elas relacionam seus corpos e os espaços que ocupam no cotidiano? Quais as percepções que eles/elas têm sobre seu próprio corpo? Compreendemos o corpo como um todo, logo todas as vivências culturais e sociais, todo o nosso repertório enquanto seres humanos acontece pelo/no nosso corpo.

Conteúdo: Sensibilização dos sentidos e conexões entre a prática teatral e vida cotidiana.

Metodologia:

- Reconhecimento do espaço cotidiano;
- Olhar para si - percepção da respiração (áudio);
- O teu lugar em ti mesmo (a) e no espaço (áudio);
- Jogo das perguntas - relações do corpo e do espaço;
- Composições - corpo e espaço;

Recursos necessários: Celular ou câmera fotográfica, computador, papel, canetas, objetos cotidianos;

Avaliação : A avaliação se dará pela entrega das composições propostas. A entrega das composições poderá ser por desenho, por relato escrito, por poemas ou por fotografias.

3. PLANO DE AULA

Plano de aula – aula 03 – referente ao Estágio Supervisionado realizado na Escola Margarida Lopes no semestre 2020/02, sob a orientação da Profa. Marcia Berselli.

ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO

Objetivo Geral: Promover um espaço de debate e criação de mapa conceitual com as turmas a partir do que eles/elas entendem sobre corpo e, posteriormente, proporcionar práticas que trabalhem a consciência corporal dos/das estudantes.

Justificativa: Conduzir um debate a fim de que os/as estudantes percebam quais noções de corpo intrínseca no seus contextos, desmistificando os padrões e abrindo espaço para possíveis discussões. E incentivar os/as estudantes a perceberem se essas noções de corpo são reais através de exercícios que viabilizam a consciência corporal.

Conteúdo: Debate sobre corpo; Consciência corporal e relação corpo/espço.

Metodologia:

- Criação do Mapa Conceitual e debate sobre corpos;
- Percepção de como o corpo se move na horizontal e na vertical;
- Percepção de como o corpo se move em círculos;
- Percepção de si na aparente pausa;
- Caminhada pelo espaço advindo dos jogos teatrais de Augusto Boal;
- Automassagem advinda do Contato Improvisação.

Recursos necessários: Celular ou câmera fotográfica, computador, papel, canetas, lápis.

Avaliação: A avaliação se dará pela participação dos/das estudantes nos debates e na criação do mapa conceitual (seja através da participação oral, quanto da apresentação de materiais que ajudem na construção do mapa). E na participação das atividades práticas.

4. PLANO DE AULA

Plano de aula – aula 04 – referente ao Estágio Supervisionado realizado na Escola Margarida Lopes no semestre 2020/02, sob a orientação da Profa. Marcia Berselli.

ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO

Aula/Encontro 04 - 21.12.2020 - 09:00 às 11:00h

Objetivo Geral: Promover a autopercepção através de atividades cotidianas.

Justificativa: Realizamos diversas tarefas no nosso dia-a-dia, entretanto em muitos momentos não prestamos atenção em como realizamos essas tarefas ou em como o nosso corpo organiza-se para a realização das mesmas. Tendo isso em vista, acredita-se que através dessas atividades os/as estudantes possam perceber como o

corpo organiza-se na realização das tarefas diárias, e como utilizam os sentidos, os apoios, a respiração etc.

Conteúdo: Consciência corporal.

Metodologia:

- Percepção do corpo na realização de tarefas cotidianas;
- Automassagem.

Recursos necessários: Computador ou celular com internet.

Avaliação: Nessa aula elencamos atividades para que o/a participante desenvolva no seu cotidiano, não é obrigatório a realização das atividades. Tendo isso em vista, a avaliação se dará através da autoavaliação do/da aluno(a) caso opte por realizar as atividades.

REFERÊNCIAS

- BERSELLI, Marcia. **Abordagens à cena inclusiva: princípios norteadores para uma prática cênica acessível**. 2019. 298 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99 – 106. maio/ago. 2005.
- _____. A Educação Somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 36, p. 306-322, jun. 2011.
- _____. **Educação Somática: ecologia do movimento humano – pensamentos e práticas**. Curitiba: Juruá, 2018.
- FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- _____. **Vida e Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. 3. ed. - Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.
- MARQUES, L. J. Berselli, M. Entre a cela e a cena: desafios de uma pedagogia teatral e carcerária. **AMARgem**, Uberlândia, v. 17, n. 1, jan-jun.2020.
- PAULA, Wellington M. Quando o teatro é significativo para os adolescentes? **Abrace**, Uberlândia/MG, v. 10, n.1, 2009.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Cedes**, São Paulo, n. 53, abril. 2001.
- _____. Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VIANNA, Klauss. **A Dança** / Klauss Vianna; em colaboração Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Summus, 2018.