

ESTAMOS OBSERVANDO UM OBJETO DE VITRINE? Abordagens somáticas do movimento em aulas de teatro com adolescentes

Amanda Pedrotti¹
Marcia Berselli²

RESUMO | ABSTRACT

Escrita testemunho do encontro com Rainer Vianna. Uma experiência de aprendizado onde a transmissão, além de ter acontecido através de habilidades para a percepção e consciência do movimento do corpo, se expande pela qualidade de presença do facilitador. Emerge um grande interesse em aprofundar sobre o que se produz, e até mesmo curar, quando um campo de ressonância, confiança, é assentado entre pessoas. O termo cura é aqui colocado como um espaço de cuidado e criação.

Palavras-chave: Testemunho, Rainer Vianna, Transmissão, Aprendizagem, Cuidado, Criação.

Witness writing of the meeting with Rainer Vianna. A learning experience where transmission happens through the perception of body movement awareness, as well as by the quality of the facilitator's presence. A great interest emerges in delving into what is produced, and even healing, when a field of resonance, trust is established between people. The term healing is used here as a space of care and creation.

Key-words: Witnessing, Rainer Vianna, Transmission, Learning, Care, Creation.

O artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida durante o estudo de Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, contando com a orientação da segunda autora.³ O objetivo da pesquisa foi investigar como os princípios das abordagens somáticas podem mobilizar as noções de corpo dos e das estudantes em contexto escolar. Para tal, metodologicamente se operou em uma abordagem teórico-prática, contando com revisão bibliográfica, investigação empírica e análise dos dados levantados durante a prática. A investigação empírica se deu

¹ Arte-educadora na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (SED-SC). Graduada em Licenciatura em Teatro (UFSM/2021). Pós-graduanda em Psicomotricidade e Arte (FAMART). Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: Práticas Cênicas e Acessibilidade (CNPq/UFSM).

² Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: Práticas Cênicas e Acessibilidade (CNPq/UFSM) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Coordenadora do Programa de Extensão Práticas Cênicas, escola e acessibilidade.

³ O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Mais do que um número de CPF: a atenção às singularidades dos/das estudantes de ensino médio através de princípios de abordagens somáticas está disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21525>. Acesso em 30 maio, 2023.

vinculada ao Estágio Docente da primeira autora, sendo o campo uma escola pública e o público estudantes de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. A escolha do público se deu a partir do objetivo específico de desenvolver práticas com adolescentes, pessoas que vivenciam uma etapa da vida em que as transformações corporais e as identidades sociais se colocam em destaque.

Em relação ao campo, é importante destacarmos que compreendemos a escola como um dos pilares que conservam a cultura e o sistema predominante presente na sociedade na qual está inserida. De modo geral, percebemos que operamos sob um sistema que lida com seres como se estes fossem incorpóreos. Um dos argumentos para alimentar esse discurso é a imagem de uma sala de aula, onde os alunos e as alunas estão sentados(as) em suas carteiras assimilando o conteúdo no campo das ideias e conceitos. Se a escola tradicional já nos leva a levantar questionamentos sobre o papel do corpo, o contexto de ensino durante a pandemia de covid-19 destacou ainda mais essa demanda. Qual o contexto em que se insere o corpo quando falamos de ensino remoto? Os e as estudantes permanecem sentados(as) em uma tentativa de absorver e assimilar o conhecimento no campo das ideias e dos conceitos? Onde está o corpo no meio disso?

O ano é 2020, o contexto é pandêmico, não distante do que vivemos atualmente. Porém, com mais restrições e menor perspectiva de vacinação. O contexto escolar sofreu alterações. Se pré-pandemia tínhamos o horário de intervalo para trocar saberes e vivências, no contexto de ensino remoto tínhamos grupos no WhatsApp e distância. Estudantes se conhecendo virtualmente. Professores(as) ensinando e aprendendo por telas. Se tínhamos as aulas de educação física, teatro e dança para nos movimentarmos e nos conscientizarmos de nós mesmos(as) através da prática física, no ensino remoto restaram aulas teóricas e práticas à distância. Sem contato presencial, somente a tela. A participação do corpo, que já era restrita, se tornou cada vez mais distante. Porém, devemos ressaltar que embora restrita, sempre houve preocupação com o corpo nas práticas pedagógicas, pois precisava-se do corpo para que houvesse o disciplinamento, o controle, a norma (LOURO, 2000). Louro ao correlacionar seus estudos com a obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault (1987) 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)

O corpo apresentado na obra de Foucault (1987) nos séculos 18 e 19

é semelhante ao corpo do século 21. Presencialmente, nas escolas, podemos observar o controle do corpo dos e das estudantes através da distribuição em sala de aula, na postura exigida, na repressão de sentimentos, no modo de se vestir (obrigatoriedade de uniformes), na estipulação de horários para fala, para ir ao banheiro, para o intervalo etc. Mas no ambiente remoto, será que exigir que o aluno ou a aluna ficasse durante a aula na frente do computador ou do celular - muitas vezes com a câmera ligada - não era uma maneira de, também, controlá-lo(a)? Quais as noções de corpo os/as estudantes tiveram nesse contexto?

Com base nisso, esse artigo apresenta o modo como alguns princípios das abordagens somáticas foram desenvolvidos com estudantes do Ensino Médio, com a finalidade de relacionar a vivência e a aprendizagem da modalidade remota de ensino às noções de corpo dos e das estudantes. O recorte empírico deste estudo desenvolveu-se através do Estágio Docente em Teatro realizado pela primeira autora e orientado pela segunda autora, na Escola Estadual Margarida Lopes, localizada na cidade de Santa Maria - RS, no ano de 2020. A prática teve duração de aproximadamente 3 meses e ocorreu de modo remoto. Questões relacionadas ao modo como o corpo é entendido na sociedade são trazidas para esse artigo, para que se possa discutir e problematizar, evidenciando a importância da compreensão do corpo na sua totalidade, sem que a individualidade e a singularidade dos sujeitos sejam esquecidas ou deixadas de lado, bem como seus aspectos emocionais e sensitivos.

Ao relacionar a vivência e a aprendizagem na modalidade remota às noções de corpo dos e das estudantes, questionamos quais as relações os e as estudantes têm consigo mesmo. Qual noção de si mesmo(a) cada aluno(a) teve atrás da tela?

Os princípios somáticos – entrelaçamentos entre a teoria e a prática

As técnicas, métodos e abordagens considerados somáticos seguem 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 condicionamento gestual, a autenticidade somática e a tecnologia interna. Esses princípios identitários foram investigados pela primeira autora no desenvolvimento do Estágio Docente por meio do método Feldenkrais.

O princípio básico do método Feldenkrais é mover com consciência. Feldenkrais (1977) aponta que o ser humano age de acordo com a autoimagem, ou seja, com a representação que se tem do corpo e não com as reais

possibilidades. Existem três fatores que governam nossas atitudes através dessa auto-imagem, sendo eles: a hereditariedade, a educação e a auto-educação. Sendo a hereditariedade a herança biológica do indivíduo, que é estabelecida antes da identidade; a educação que é responsável pela determinação da língua e do padrão que se dá conforme a sociedade em que o indivíduo está inserido e a auto-educação que influencia o modo com 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 o indivíduo pode não perceber conscientemente que está num padrão imposto pela educação (FELDENKRAIS, 1977). Cada indivíduo tem sua singularidade, fala, se move, pensa e sente de diferentes modos, mas essa singularidade, para Feldenkrais (1977, p. 27) varia “de acordo com a imagem que o indivíduo tenha construído de si mesmo com o passar dos anos”.

Os três princípios das somáticas, descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna também apresentam características singulares. Ao identificar esses princípios no método Feldenkrais, chegou-se a algumas experimentações passíveis de serem experienciadas com os e as estudantes em modo remoto.

Descondicionamento gestual

O modo de vida dos seres humanos leva à criação de hábitos mentais que geram hábitos de movimentos, muitas vezes se constituindo sem a devida atenção. Esses hábitos, se repetidos por um longo período de tempo, resultam no que Bolsanello (2018, p. 57) chama de “tecidos orgânicos não saudáveis”, o que pode ser entendido como movimentos improfícuos. Em tese, o ato de aprender está relacionado ao acúmulo de dados. Aprende-se a andar em pé, a sentar no chão ou em superfícies, a tomar banho em pé etc., esses hábitos raramente são repensados ou indagados sobre sua forma e/ou regra, pois todos estes estão intrínsecos na nossa educação.

Ter esses padrões de hábitos e movimentos pré-estabelecidos desde a infância não é o problema, até porque sem eles não há a possibilidade de repetição. Porém, se existe a oportunidade de experimentação, pode-se vivenciar outros movimentos e gestos, por vezes mais confortáveis para os diferentes corpos.

Bolsanello (2018, p.58) aponta que “quanto mais clara a sensação do meu corpo se torna, mais aberto me torno a desaprender”, ou seja, permitimos ao corpo a oportunidade de experimentar outras possibilidades, diferentes dos habituais, desprendendo-se do certo e do errado determinados socialmente, e

passamos a perceber os estados internos, as sensações e nos aproximamos da compreensão interna e individual do soma. Segundo Débora Bolsanello (2018) o descondicionamento gestual é a oportunidade do corpo de experimentar outras posturas e gestos. 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 Docente aqui analisadas, em uma das atividades de aula, foi proposto que os e as estudantes sentassem na cadeira ou cama (conforme a superfície de que estavam mais próximos(as) e disponíveis em suas casas) e se levantassem. No primeiro momento foi sugerido que os e as estudantes percebessem como seus corpos estavam organizados na posição que eles e elas escolheram. Nessa proposta os e as estudantes eram convocados a se levantarem e sentarem percebendo o percurso que seus corpos faziam, os apoios, a postura, a respiração... E, após essa investigação em tempo mais ralentado e de modo minucioso, era proposto que os e as estudantes explorassem diferentes maneiras de sentar e levantar. As diferentes maneiras incluíam outros apoios, outras posturas, outras superfícies. Os e as estudantes eram livres para explorar, sem a necessidade de ficar em frente à câmera, as descobertas eram pessoais e em seus diferentes tempos e ritmos.

O princípio de descondicionamento gestual 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 e desatenta dos gestos e movimentos. O processo de descondicionamento gestual é um processo que demanda tempo e experimentação para que haja 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)

Cada experimentação proposta na aula de Estágio tinha como embasamento principal o pensamento de Bolsanello (2011, p. 309 - 310), pois, 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”. 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, pois 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, nessa organização ficamos durante toda manhã, tarde ou noite sem questionar ou compreender se determinada posição é confortável ou respeita cada individualidade.

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). Biologicamente nosso corpo está o tempo todo buscando o equilíbrio de seus diferentes sistemas, sofrendo a ação e influência do meio. Já socialmente, agimos conforme o contexto em 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 outro(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 ou 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., 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 identificar como nos portamos quando em 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 suavizar suas inquietações ou seus desconfortos (BOLSANELLO, 2011). Em alguns casos não reconhecemos como reagimos perante a situações de desconforto ou de satisfação. Na aula de Estágio, para o exercício dessa autopercepção, foi proposta uma atividade em que os/as estudantes eram convidados a perceberem o modo como realizavam tarefas cotidianas.

Quando estiverem escovando os dentes, percebam como vocês escovam. Percebam o movimento que o braço de vocês realiza ao fazer os movimentos com a escova. Que movimentos são esses? Qual a velocidade? É um movimento contínuo ou pausado? 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 (informação verbal)⁴

Em alguns casos as respostas foram “sei lá, normal”, “acho que como todo mundo” e “não sei”. Em outros, detalhes mais específicos eram compartilhados, tais como o movimento dos braços e os pesos nos ombros. Em outro momento foi questionado se, por acaso, os e as estudantes já haviam percebido como reagiam quando tinham uma prova ou quando eram convocados(as) para uma conversa com o/a diretor(a) ou o/a educador(a). Esses momentos geralmente são momentos de tensão. No relato de uma estudante, ela comentou que quando

⁴ Fala da primeira autora em aula síncrona com os e as estudantes. A fala está registrada nos relatórios de aula da autora.

estava em períodos de provas tinha dificuldade de se concentrar, que às vezes passava por momentos de esquecimento, o que coloquialmente chamou de “dar um branco”. Outro estudante comentou que se sente “espremido” quando está em situações de desconforto. Sem perceber, quando estamos em situações de desconforto criamos válvulas de escape que geram gestos e movimentos oriundos do nosso sistema de autoregulação. Conhecer sobre a sua estrutura corporal permite que as e os estudantes identifiquem como estão reagindo em diferentes situações, encontrando possibilidades de retomar o equilíbrio e sabendo gerenciar melhor suas respostas aos momentos de tensão. Mas como auxiliar os/as estudantes nesse processo? Acreditamos que uma possível resposta seja por meio da conscientização de si.

Autenticidade somática

“Autenticidade somática significa sentir seu corpo, saber seu corpo, lê-lo” (BOLSANELLO, 2018, p. 55). Sentir as diferentes camadas da pele, a temperatura, os volumes e o peso. A maneira como 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 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) inconscientemente. Nós vemos aquele corpo e passamos a entendê-lo como o ideal, como o correto e, de modo geral, 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 autoaceitação.

Na sociedade contemporânea, sociedade da imagem, a quem pertence o corpo? Multifacetado, desvinculado do sujeito, o corpo contemporâneo luta por sobreviver 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). 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)

O contexto era pandêmico. As relações passaram na maioria dos casos a se dar somente por plataformas virtuais. O espaço era a casa. Em que momento o/a estudante percebia/sentia/entendia 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). Fazia-se importante relembrar aos/às alunos(as) que não há certo ou errado, não há resultados a serem alcançados. É uma exploração singular, como um auto presente.

Numa aula síncrona foi indicado que os/as estudantes depositassem suas mãos numa posição que fosse confortável e sentissem seu próprio toque, observassem a maneira que a mão encostava na parte que havia sido escolhida, a temperatura, o peso, a textura etc. O autorreconhecimento se dava através do que eles/elas já sabiam, mas não percebiam. 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? Alguns retornos dos e das estudantes foram “Minha pele parece estar mais quente do que eu percebo. Eu não percebo nada, só tô com sono. Minha mão é pesada” (informação verbal).⁵

Na continuação da prática, foi sugerido que os e as estudantes ficassem de pé, de uma maneira confortável. E que percebessem o modo como ficavam em pé, o seu volume, tamanho etc. Ao indicar que mantivessem a atenção em algum ponto específico, como o caso de perceber o seu tamanho, percebeu-se que os/as estudantes respondiam muito rápido à indicação. Mesmo reforçando que cada

⁵ Falas de alguns/algumas estudantes durante a atividade prática em aula síncrona. As falas estão registradas nos relatórios de aula da primeira autora.

um/uma sente/percebe/intenciona de modos diferentes e que existem diferentes organizações corporais, diferentes limites e possibilidades. Percebeu-se que existia uma urgência de resposta, ou melhor, uma urgência de resposta conforme as expectativas (na manutenção de uma ideia de resposta correta). Observou-se, durante a prática, que nas respostas dos/das estudantes, havia 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 profa?”. 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.

De modo geral, reconhecemos 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 da docente, 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 reconhecimento. Estamos em constante movimento, nem mesmo a pausa é estática, então, estamos em constante aprendizagem de nós e do mundo.

Considerações finais: contextos diferentes e o distanciamento de si mesmo(a) como ponto de convergência

Após as práticas, foi solicitado a colaboração dos/das estudantes para responderem algumas questões sobre si, para o desenvolvimento de um debate sobre as noções de corpo presente nas turmas. Qual a parte do teu corpo que tu mais gostas ou menos gostas? Existe alguma parte do teu corpo em que tu sentes dor e/ou desconforto? A resposta dessas questões poderia ser através de escritos, áudios, composições, fotografias... Conforme eles/elas se sentissem convidados(as) a compartilharem.

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. Se eu pudesse, deixaria meu rosto mais limpo, tiraria a 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. 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 (informação

verbal).⁶

Esse relato, feito por um estudante, nos mobiliza a pensar não somente nas questões estéticas apontadas por ele, mas no contexto em 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, percebeu-se que o entendimento de corpo como objeto parecia ser algo presente na turma. Tendo essa suposição em vista, foi promovida a criação de um mapa conceitual sobre a palavra CORPO e, posteriormente, instaurado um debate entre os/as estudantes sobre questões referentes a padrões corporais, estereótipos, plásticas, bullying etc.⁷

De modo geral, nas percepções individuais compartilhadas, percebeu-se que a noção de corpo presente nas turmas de ensino médio estava predominantemente ligada à aparência. 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 pelo desconforto e a não aceitação de si mesmo(a). De modo geral, o nosso corpo é um corpo exposto, 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”.

⁶ Relatos de um estudante feito de modo escrito, compartilhado com a primeira autora por e-mail em formato de carta.

⁷ Fonte: Autora (2020). Imagem que representa o mapa conceitual da palavra corpo. Imagem com fundo branco composta pela palavra corpo em negrito na cor roxa no lado esquerdo. No lado direito, diversas palavras coloridas representando o que os e as estudantes entendiam sobre corpo.

Corpo



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.

Pensando o *bullying* como importante discussão em contexto escolar, por conta da construção e aceitação do preconceito e do estigma, causando apreensão e desmoralização àqueles/aquelas que fogem da “normalidade”, questionamos os/as estudantes se alguém havia sofrido *bullying* na escola.

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

Eu sofro *bullying* pela altura, eu sou muito alto.

Eu sofro *bullying* pelo tamanho das minhas coxas e das minhas pernas.

Eu sofro *bullying* por ter cabelo cacheado.

Eu sofro *bullying* por ser gordo.

Eu sofro *bullying* pelo meu nariz ser grande demais (informação verbal).⁸

Percebeu-se que grande parte do *bullying* sofrido pelos/pelas estudantes está relacionado à questão estética, ligada a um determinado estereótipo que não contempla a todos(as), correlacionando as insatisfações consigo mesmas apontadas pelos/as estudantes anteriormente.

⁸ Falas de alguns/algumas estudantes coletados pela primeira autora em aula síncrona. As falas estão registradas nos relatórios de aula da autora.

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 deficiência. Em alguns casos, como podemos perceber nos relatos dos/das estudantes, a pessoa estigmatizada ou, nesse caso, que sofre *bullying* na escola, acaba tentando corrigir o seu “defeito”.

Após a realização da construção do mapa conceitual e do debate, sugerimos que os/as estudantes realizassem uma prática na tentativa de perceberem seus corpos 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 você se organiza para ficar nessa posição. Sem olhar, percebe o teu tamanho e percebe teu tamanho em relação ao espaço que tu estás inserido(a) (informação verbal). ⁹

“Sinto meu corpo mais leve quando estou de olhos fechados, diferente do que vejo”, “não tinha percebido que o peso do meu corpo parece ir para os lados dos pés”, “não me sinto confortável de olhos fechados parece que fico desequilibrado”, “eu acho que sou uma formiga pequena perto do tamanho do meu quarto”. As respostas fornecidas pelos/as estudantes foram diferentes umas das outras, aqui não temos mais uma relação com a estética e, sim, com a percepção de si mesmo(a) como um todo.

Portanto, percebemos que através dos princípios das abordagens somáticas e do diálogo com os e as estudantes podemos compreender as questões estéticas vivenciadas por eles e elas e, através dessas questões, promover um espaço de autoconhecimento sem estereótipos e julgamentos. Nos deparamos na Escola com o corpo ligado a um estereótipo, mas, ainda assim, tentando resistir aos padrões socialmente impostos como foi possível observar nos debates e questionamentos vinculados às práticas somáticas. Predomina, no entanto, o corpo das plásticas, das academias, o corpo de vitrine. O corpo dos padrões e do bullying.

O corpo em contexto escolar está (re)existindo. A resposta estava em cada estudante, através das suas inquietações, das suas perguntas. O corpo estava ali, o tempo todo. Só não era lembrado. “Por que a postura tem que ser reta? Todo mundo anda do mesmo jeito? Qual palavra te define nesse momento?

⁹ Fala da primeira autora em aula síncrona. A fala está registrada nos relatórios de aula da autora.

Qual sensação se sobressai?"(informação verbal)¹⁰. Todas as respostas eram únicas. Adentrar o espaço escolar visando a discussão das normas e dos padrões, através de abordagens que possibilitassem aos e às estudantes outros modos de mover e de criar, de se perceber compondo no espaço e tempo, foi fundamental não só para se reconhecer, mas para viver, inventar, reinventar e respeitar seus contextos, espaços e limites. Tais reflexões e discussões nos parecem fundamentais, pois promovem uma revisão das compreensões estáticas moldadas por parâmetros inalcançáveis, que levam os e as adolescentes a um distanciamento de si, de seus ideais, valores e desejos.

REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, Débora Pereira. A Educação Somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. In: **Educação Física e o Mundo do Trabalho II**, n.36. Florianópolis: Motrivivência, 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. In: **Epistemologias da Somática**, v.5, n.1. Porto Alegre: **Presença**, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões**. 18ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: **Produção do corpo**, v. 25, n. 2. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2000.

¹⁰ Questões feitas aos e às estudantes em aula síncrona pela primeira autora. As questões estão registradas nos relatórios de aula da primeira autora.