

revista  
**TKV**

Poéticas e Políticas  
do Corpo  
ed.

**11**

REVISTA **TKV**  
V. 1, Nº 11 - AGOSTO / 2023



Dossiê Temático

# **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS**

DOI: 10.4322/REVISTATKV-V1N11  
ISSN: 2594-5203

## Equipe Editorial

Carmen Estevez  
Giovanna Marcomini  
Ierê Fraga Carvalhedo  
Livia Sernache Rios  
Marcella de Oliveira  
Rodney Cardoso  
Valquiria Vieira

## Conselho Editorial

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Neves  
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) | Brasil  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fernanda Raquel  
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) | Brasil  
Camila Soares

## Pareceristas

Dr<sup>a</sup>. Ana Clara Amaral  
Camila Soares  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Celso Alves Cruz  
Escola Superior de Propaganda e Marketing | Brasil  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fernanda Carla Machado de Oliveira  
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) | Brasil  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fernanda Raquel  
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) | Brasil  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Neves  
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) | Brasil  
Prof<sup>a</sup> Thereza Feitosa  
Faculdade Angel Vianna | Brasil

Fotografia da capa:  
Kiria Monteiro  
Arte:  
Ierê Fraga Carvalhedo

Contato:  
revistatkv@gmail.com  
www.revistatkv.art.br

## SUMÁRIO

## EDIÇÃO 11

Dossiê temático  
DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES  
DA EDUCAÇÃO EM  
TEMPOS PANDÊMICOS

4 EDITORIAL  
Valquiria Vieira

### 1 ENSAIOS

7 ÍNTIMAS DISTÂNCIAS  
POR UMA ECOLOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
Nathalia Gouveia Corrêa Leite

21 ALUNA, ARTISTA E EDUCADORA: FORMAS DE EXISTIR  
E RESISTIR NA PANDEMIA COM A TÉCNICA KLAUSS  
VIANNA  
Mariana Vianna Kuntz Fonseca e Geruza Zelnys

32 EXPERIMENTAR O EXPERIMENTAL: O CORPO VIRTUAL  
COMO CORPO VIVO EM CAPS LOCK.  
Flora Dias

### 2 ARTIGOS

47 CORPO, VOZ E TELAS EM INVENÇÃO:  
PROCESSOS ADAPTATIVOS NA PANDEMIA  
Gabriela Geluda e Paula Alvarenga Otero

58 ESTAMOS OBSERVANDO UM OBJETO DE VITRINE?  
ABORDAGENS SOMÁTICAS DO MOVIMENTO EM AULAS  
DE TEATRO COM ADOLESCENTES  
Amanda Pedrotti e Marcia Berselli

72 NO SOM DO BATUQUE – RITMO, AUTISMO E  
EDUCAÇÃO  
William Paiva

82 TKV E O PAPEL DO CORPO NA PRODUÇÃO SOCIAL DO  
ESPAÇO  
Warner Reis Júnior e Virgínia Laís de Souza

95 TÉCNICA KLAUSS VIANNA COMO ALFABETO:  
UM DIÁLOGO ENTRE DUAS TRAJETÓRIAS  
Paulina Maria Caon e Verônica Gonçalves Veloso

### ***Desafios e Possibilidades da Educação em Tempos Pandêmicos***

Fazer uma reflexão acerca dos desafios e possibilidades da educação em tempos de pandemia vai muito além de discutir modalidades de ensino. Interessa-nos aqui discutir as subjetividades nesse processo, em como os corpos construíram e seguirão construindo conhecimento. Mesmo depois da pandemia, a virtualidade do ensino parece ser uma realidade irreversível, desafiando professores e alunos a construir novas pontes para o conhecimento e a ressignificar os encontros e afetos dos quais fazem parte os processos de ensino e aprendizagem. *Como a pandemia impactou os corpos? As escolas estão preparadas para rever suas prioridades? É possível simplesmente seguir o planejamento? Quais são os desafios? Quais as possibilidades?* A 11ª edição da *Revista TKV, poéticas e políticas do corpo* confabula acerca dessas questões com a esperança de contribuir com caminhos pedagógicos que levem em consideração que somos um corpo e não que temos um corpo, desejando a existência de cada vez mais processos de ensino e aprendizagem que se disponham a experimentar e a inventar formas sustentáveis de estar no mundo.

Abrimos esta edição com o ensaio *Íntimas Distâncias Por Uma Ecologia Das Práticas Pedagógicas*, de Nathalia Gouveia Corrêa Leite que discute uma pluralidade de métodos, procedimentos e programas pedagógicos que nascem para responder a problemas locais.

A edição conta com mais dois ensaios: *Aluna, Artista e Educadora: Formas de Existir e Resistir na Pandemia com a Técnica Klauss Vianna* de Mariana Vianna Kuntz Fonseca e Geruza Gelnys que apresenta experiências como aluna, artista e educadora a partir da TKV e *Experimentar O Experimental: o corpo virtual como corpo vivo em caps lock* de Flora Dias, onde a autora trata das contribuições da dança para o processo clínico psicoterapêutico transdisciplinar no contexto remoto.

Gabriela Geluda e Paula Alvarenga Otero no artigo *Corpo, Voz e Telas em Invenção: processos adaptativos na pandemia*,

---

analisam experiências de aulas no modo remoto a partir das perspectivas das práticas somáticas (Angel Vianna e Técnica Alexander) como um potente espaço de ativação da presença, do autocuidado e do cuidado com o outro.

O artigo *Estamos observando um objeto na vitrine? Abordagens somáticas do movimento em aulas de teatro com adolescentes* de Amanda Pedrotti e Marcia Berselli apresenta a experiência com práticas corporais direcionadas a estudantes de ensino médio na rede pública de Santa Maria (RS) que investiga como os princípios das abordagens somáticas, no caso o método Feldenkrais, podem contribuir para o autoconhecimento, possibilitando identificar e problematizar as construções sociais sobre os corpos.

Willian Paiva no artigo *No Som Do Batuque – ritmo, autismo e educação* nos convida a refletir acerca das diferentes formas de aprendizagem.

No artigo *TKV e o papel do corpo na produção social do espaço* Virgínia Laís de Souza e Warner Reis Júnior apresentam um estudo do espaço a partir do princípio da atenção ativa praticado no Processo Lúdico da Técnica Klauss Vianna e da tríade da prática espacial de Henri Lefebvre: percebido, concebido, vivido, visando a qualidade de presença de professores e alunos nas práticas sociais de ensino e aprendizagem de artes.

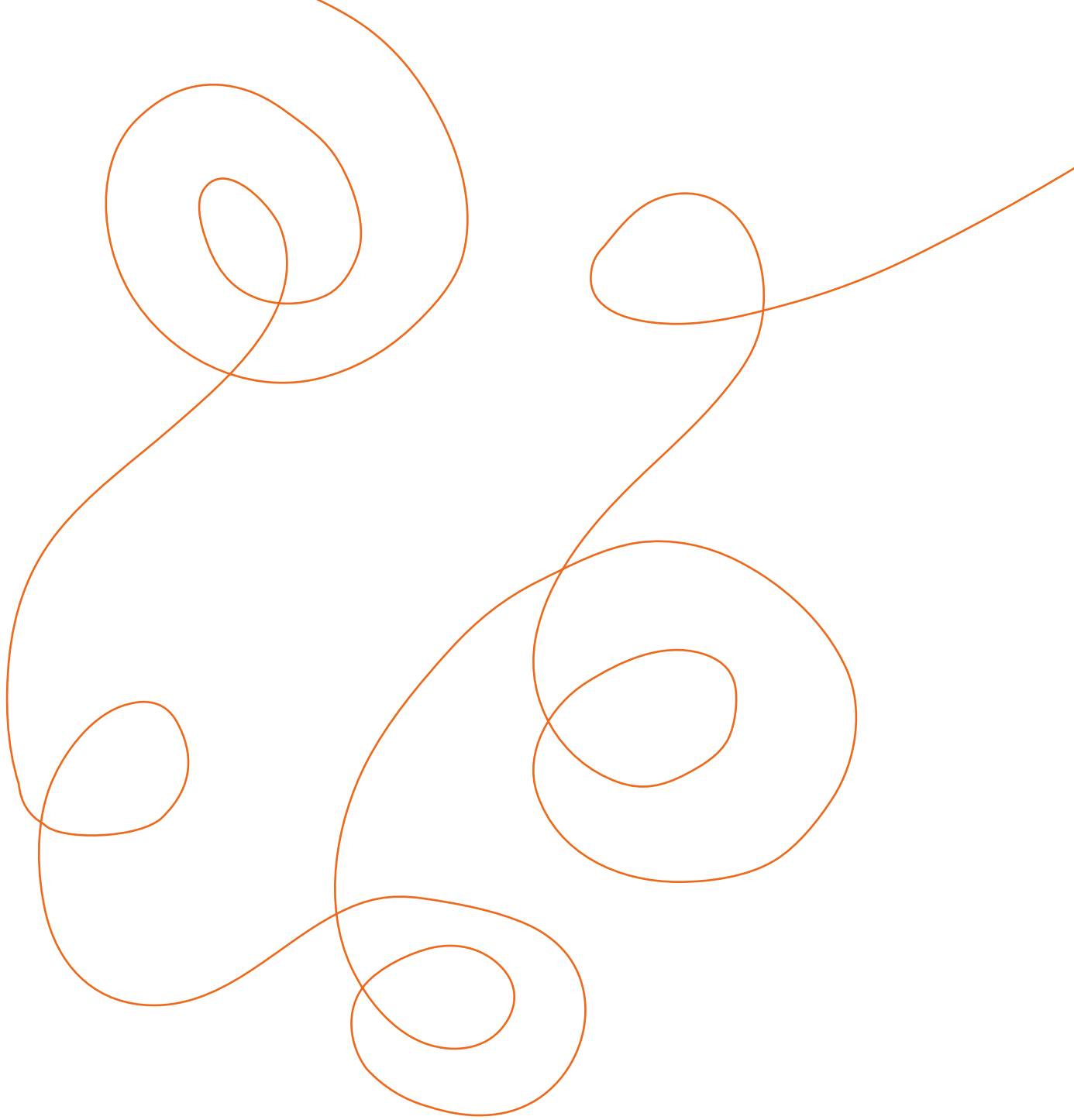
Fechamos esta edição com o artigo *Técnica Klauss Vianna Como Alfabeto*, texto convidado que não chegou em tempo para a edição comemorativa da Revista (10ª edição), mas veio a calhar para compor esta publicação. Nele, as artistas e professoras Paulina Maria Caon e Verônica Gonçalves Veloso compartilham suas memórias acerca do encontro com a Técnica Klauss Vianna e, de como, a partir desses princípios, revisaram e estruturaram suas práticas artísticas e pedagógicas.

Desejamos que as experiências e reflexões aqui compartilhadas contribuam para práticas pedagógicas que busquem a construção de conhecimento com afeto e curiosidade para se engendrar existências significativas.

**Boa leitura!**

**Valquiria Vieira**

Editora da Revista TKV, poéticas e políticas do corpo



**ENSAIOS**

# ÍNTIMAS DISTÂNCIAS POR UMA ECOLOGIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nathalia Gouveia Corrêa Leite<sup>1</sup>

RESUMO | ABSTRACT

---

Neste ensaio, a partir de minha experiência como aluna e mestranda remota do Instituto de Artes da Unesp e de relatos coletados de diversos educadores acerca de suas práticas de ensino na pandemia, esboço uma reflexão sobre práticas pedagógicas menores e situadas para imaginar futuros “no tempo das catástrofes”, pensando com Isabelle Stengers. Seguindo a sugestão da bióloga e filósofa Donna Haraway, proponho uma pausa para escutar essas histórias praticando “ficar com o problema”. Abrir um espaço para que as ressonâncias dessas experiências de proximidade pelo cyberspaço nos ensinem sobre as habilidades necessárias para a produção de comuns em meio aos desafios ambientais que se avizinham.

**Palavras-chave:** ecologia de práticas, pedagogias, ficar com o problema, crise ambiental.

In this essay, based on my experience as a remote student and master's student at the Unesp Institute of Arts and on reports collected from several educators about their teaching practices during the pandemic, I outline a reflection on minor and situated pedagogical practices to imagine futures “in time” of catastrophes”, thinking with Isabelle Stengers. Following the suggestion of biologist and philosopher Donna Haraway, I propose a pause to listen to these stories, practicing “staying with the problem”. Open a space for the resonances of these experiences of proximity through cyberspace to teach us about the necessary skills for the production of commons in the midst of the environmental challenges that lie ahead.

**Keywords:** ecology of practices, pedagogies, staying with the trouble, environmental crisis.

## Pelos quadradinhos

Um dos alunos pega a palavra e, imediatamente, a aluna-assistente do grupo aumenta o quadradinho dele na tela. Vendo-se, agora, confrontado com sua própria imagem grande e centralizada na plataforma Zoom, ele então narra que esta situação o faz lembrar da timidez infantil nos primeiros dias da escola, em

---

<sup>1</sup> Comunicadora social, mestranda em Arte Educação no Instituto de Artes da UNESP, há 15 anos vem desdobrando suas pesquisas em torno da oralidade nas interfaces com técnicas somáticas, filosofia, música, artes cênicas e visuais. Desde 2013, vem conduzindo instalações performáticas sensoriais centradas.

meio aos novos colegas. Regina Favre então convida todos a experimentarmos pulsar o olhar do computador para nossa casa, captar a própria imagem junto ao grupo, e em seguida, expandir para o entorno onde se está: ser um participante num pequeno postal na tela e ser um morador na casa onde se vive. Habitando ambientes dentro de ambientes, praticando fazer nosso “mundinho no mundão”, como diz Regina.

Essa cena que descrevo se passou no grupo de exercícios “Venha estudar com a Regina” em março de 2023, exatos três anos após a notícia da chegada do Coronavírus ao Brasil. Trata-se de um programa desenhado integralmente para o modo remoto, em encontros semanais que se estenderem ao longo do ano. Acompanho os trabalhos de Regina Favre no Laboratório do Processo Formativo há 15 anos, vertendo essa linguagem em minhas pesquisas em arte-educação. Educadora somática, terapeuta e filósofa, Regina tem 81 anos e vem utilizando o recurso da imagem pelo audiovisual em suas práticas clínicas e pedagógicas desde a década de 1980. De maneira que, quando o *lock down* impôs a migração para o mundo virtual, ela não apenas navegou com fluidez na experiência tecnológica como de fato a incorporou em seu trabalho, por entender que uma nova era se iniciava com a pandemia, exigindo o exercício de produzir comportamentos adaptativos ao espaço cibernético <sup>2</sup>.

Regina foi uma das educadoras que procurei para ouvir a respeito de experiências pedagógicas vivenciadas no modo remoto durante o isolamento social. Seu trabalho evoca alguns pontos que permearam os diversos relatos que coletei para compor este ensaio: a inibição com a própria imagem, o desafio de sustentar a concentração estando simultaneamente no ambiente doméstico e na sala de aula virtual, a necessidade de produzir referenciais didáticos específicos para o aprendizado nesse ambiente. Mas, para além dessas dificuldades adaptativas, haveria também uma nova configuração da vida problematizando o funcionamento da comunidade humana em escala global e Regina Favre está empenhada em acompanhar e trabalhar com esses corpos em processo de formar redes e comportamentos entre o digital e o analógico.

Esta é, também, uma das motivações deste ensaio. A partir dos depoimentos coletados, proponho pensar sobre as condições de continuidade de nossas práticas educacionais nessa pós-pandemia e neste presente histórico. Nas linhas iniciais dos agradecimentos do livro *No tempo das catástrofes*, Isabelle Stengers

---

<sup>2</sup> Segundo Regina Favre, o processo adaptativo se dá quando a organização dos corpos não os conecta mais ao acontecimento em curso e pede uma desorganização intencional do corpo que vinha em funcionamento e uma aprendizagem experiencial do estado informe; o processo envolve acolhimento e estabilização das novas respostas que se materializam como um corpo funcional para o estado de coisas que constitui o presente. Entendido o corpo como processo incessante de produção de si e dos ambientes, fazem-se necessárias educações somáticas específicas para a adaptação à ecologia do virtual como parte do exercício de uma participação ética e responsável na vida do planeta.



esclarece que sua tentativa será de propor uma espécie de intervenção, como quando um participante de uma palestra de repente toma a palavra e introduz uma outra maneira de pensar aquele tema que está sendo debatido. Intervenção esta que não pretendesse produzir mais que apenas uma breve pausa e que, desfazendo-se então na continuidade das discussões, deixasse nos ouvintes algo que os tenha tocado. Algo que, mais tarde, talvez volte a ressoar na memória e faça pensar. Nas palavras da autora,

A luta política aqui, porém, não passa por operações de representação, e sim, antes, por produção de repercussões, pela constituição de “caixas de ressonância” tais que o que ocorre com alguns leve os outros a pensar e agir, mas também que o que alguns realizam, aprendem, fazem existir, se torne outros tantos recursos e possibilidades experimentais para os outros. (STENGERS, 2015, p.197)

Gostaria que este trabalho também se instaurasse assim, como uma breve intervenção que se proponha a produzir alguns efeitos a partir de repercutir vivências pedagógicas pontuais e situadas que nos ensinem sobre modos de prosseguimento e habilidades de resposta aos desafios que se avizinham.

### **Entre a roça e as telas**

No fim de 2019, mudei-me para a pequena cidade de São Francisco Xavier, a 3 horas de São Paulo, alojada entre as montanhas da Serra da Mantiqueira. Havia começado, no início daquele ano, uma aproximação ao Instituto de Artes da UNESP, através do Núcleo de Metodologias de Pesquisa em Artes - N'ME, coordenado pelo professor Wladimir Mattos. Mas, quando decidi pôr em ação o plano de transição para um modo de vida rural, entendi que não seria mais viável seguir participando das atividades presenciais no campus, uma vez que isso implicaria em exaustivas idas semanais à capital. Eu sequer tinha carro quando cheguei aqui e, não havendo ônibus direto, havia aceitado que a distância me apartaria da universidade. Mas eis que, poucos meses depois de me instalar, a pandemia chegou ao Brasil e logo estávamos novamente próximos pelas redes virtuais, de maneira que eu pude então ingressar na pós-graduação e cursar as disciplinas à distância.

Por mais que eu já viesse preparando-me para estar no meio rural, envolvida com práticas de permacultura e agrofloresta, atuando em hortas comunitárias de movimentos de luta por moradia e participando de mutirões de plantio em sítios para aprender sobre modos outros de composição com os ecossistemas, a primeira coisa que incidiu quando cheguei foi a necessidade de um longo e radical processo adaptativo. Era aprender a conviver com as aranhas e as cobras, criar novos hábitos de dormir e acordar para dedicar cuidados com

o jardim, dialogar com a solidão e os receios de ser uma mulher vivendo sozinha na roça. A Casa do Arco, nome que dei à minha morada-ateliê, é cheia de janelas e portas por onde tudo entra e sai. É lidar com a crueza dos ventos, das chuvas de verão e das eventuais geadas, estar acompanhada pela orquestra de grilos e pássaros, ter beija-flores que cruzando a sala, plantas que nascem sozinhas e inauguram flores. É o saruê que invade a cozinha pelo fogão de lenha, o bezerro do vizinho que escapa ao cercado e vem dar no meu quintal. Gatos, cachorros, lagartos, saracuras e galinhas que circulam ao redor e marimbondos que insistentemente tentam construir suas pequenas moradas na minha. O convívio intenso com esse ambiente tão adensado de seres não humanos (e tão pouco habitado por pessoas de minha espécie) desafiava um corpo nascido e criado na metrópole, logo *educado noutra ecologia*.

Minha experiência de estar aqui e lá (na universidade) graças à internet possibilitou certas condições específicas para o desdobramento de minhas colaborações com o núcleo que, em 2020, começava a se debruçar sobre o pensamento de Isabelle Stengers e suas possíveis aplicações à pesquisa em artes. A partir da ideia de Ecologia de Práticas proposta pela filósofa belga [2021], começávamos a formular o conceito de “artecompostagem”, pensando em práticas artísticas menores e situadas, em que as misturas e contaminações podem se dar ao modo de uma composteira. Outro colega do núcleo, também permacultor, concluía o mestrado e preparava sua vinda para o campo. Estávamos, como muitos outros naquele momento, refletindo sobre o papel da arte no contexto de “Intrusão de Gaia” [STENGERS, 2015] em que urge reformular as bases materiais de nossa existência como sociedade humana.

Minha vida tornou-se, então, pensar a arte como compostagem e viver a compostagem como uma arte menor em meu jardim. E a rotina ia, aos poucos, ganhando uma pulsação entre a ecologia do *on line* – de produção de pensamento e pesquisa junto à Unesp – e a ecologia da Mata Atlântica onde habito; encontros com autoras como Stengers, Haraway e Tsing que me disparavam ideias de futuros multiespécies e sinalizavam a importância de “gerar parentescos” neste ambiente onde eu, de fato, vivia intensamente o desafio de aprender a fazer alianças e convívio com esses entes outros-que-humanos. Ver e ser vista pelas telas me ajudava a fazer lugar para essa nova produção de existência, permitindo-me não apenas preservar a sanidade como também problematizar-me como corpo implicado nos processos planetários em curso, produzindo respostas adaptativas na maior crise sanitária do antropoceno.

E, enquanto vivíamos tudo isso, cumpria também considerar que os desafios não terminavam com a descoberta de uma vacina. Em entrevista publicada em 2020, portanto no início do *lock down*, Donna Haraway propõe

pensar sobre como poderíamos “devir-com” o vírus, a partir de experienciarmos a emergência de novas formas de composição e de redes colaborativas situadas e contingentes. Aprendizado que se faz urgente nestes “tempos de catástrofes”, como nomeou Stengers, com quem Haraway há anos vem pensando acerca dos desafios que se impõem ao prosseguimento da vida à iminência de uma nova grande extinção em massa de espécies.

### Artes de notar: dando espessura ao presente

Para aprender qualquer coisa, devemos revitalizar as artes de notar [...]. Mas nós temos um problema com escalas. Uma profusão de histórias não pode ser resumida de maneira organizada. Suas escalas não se encaixam perfeitamente; elas chamam a atenção para temporalidades e geografias interrompidas. Essas interrupções suscitam mais histórias. Este é o poder da profusão de histórias como ciência. (TSING, 2022, p.85)

“O que aconteceu? Como aconteceu?”, as perguntas primordiais que aprendemos a nos fazer constantemente no Laboratório do Processo Formativo. E foram basicamente as que enderecei às educadoras com quem conversei. As narrativas então deslizaram rente à superfície do vivido, como uma miríade de pequenos episódios epifânicos, um aglomerado de cenas que dão a cada relato uma complexidade difícil de ser resumida. Uma proliferação de notas sobre os acontecimentos tem o poder de recheiar o presente com as *estórias* de como as coisas se formaram. Elas dão espessura material ao real, pois conferem concretude ao emaranhado de linhas de vida que dão a ver um todo muito maior do que a soma das partes. De maneira que a realidade deixa de ser um dado acontecido e impenetrável para se tornar uma massa densa, porosa e cheia de reentrâncias, como um solo rico e fértil que pode então ser lido e remodelado. Nisso consiste o sentido de “ficar com o problema”.

Por meio das telas do celular e do computador, ouvi sobre pequenos acontecimentos de ensino. E uma das coisas que pude cartografar a partir dessa escuta foi a pluralidade de procedimentos, métodos e programas que, em sua heterogeneidade, coexistem como uma *ecologia de práticas*. No eixo central, se encontraria o sistema de ensino formal, regulado e regulamentado pelo MEC, estipulando parâmetros e fundamentos para a disciplina da Educação, idealmente pensada para abranger a totalidade da sociedade, segundo princípios e valores que se pretendem universais; e, à sombra ou ausência da árvore do Estado, um rizoma de práticas educativas menores como agenciamentos comunais, situados e contingentes, que nascem a partir dos problemas locais, sem necessariamente

se circunscrever aos temas e personagens locais.

Diferentemente de pensar em termos de “ensino formal, informal e não-formal”, trata-se de fazer descer o olhar para o chão onde esses processos de aprendizagem que estão intensivamente se produzindo na imanência do tecido social, engendrando o próprio corpo coletivo. Ademais, fica patente a insuficiência do formato “Ensino à distância” para dar conta de abranger a multiplicidade das práticas – como a de Favre – que despontaram no meio virtual, pensadas para fazer alguma outra coisa existir por este meio, em lugar de apenas dele se servir para transmitir conteúdos.

E quais seriam as implicações de pensar essa pluralidade como uma ecologia de práticas emergentes? Um primeiro efeito possível, a partir de reposicionar a ciência da Educação - com E maiúsculo - num cenário onde o que há é um conglomerado de educações menores e contingentes, seria favorecer um fortalecimento das potências de agência dos corpos singularmente situados. Não se trata de narrar os feitos individuais de professores que conseguiram heroicamente contornar as adversidades e seguir ensinando as matérias para o vestibular, como pudemos ler em algumas reportagens. Não é sobre uma hipotética professora que soube usar a criatividade para manter o interesse dos alunos pelas aulas de matemática; mas justamente de nos perguntar “qual matemática? para quem e para quê?” num cenário onde a necessidade de pensar futuros de sobrevivência condicionam as escolhas das novas gerações.

Em tempos de catástrofe, cumpre desfazer o mito épico da Educação que se pretende como referência universal ou como “valor estratégico para o desenvolvimento econômico e social dos países”, conforme se lê no portal do MEC, alinhado às diretrizes da UNESCO. Já não basta pensar em termos de desenvolvimento e soberania nacionais em tempos de aquecimento global e de consequências ainda apenas estimadas. Se quisermos fazer frente aos desafios ambientais que já estão em curso – e “resistir à barbárie que se aproxima”, como diz Stengers –, será preciso pensar em educações outras e múltiplas que reativem nossa capacidade de produzir caminhos como comunidade terrestre.

A partir de ouvir os relatos coletados, é possível captar pistas e vislumbrar frestas no ponto exato onde as bordas e fronteiras se encontram e revelam seus impasses, possibilitando então contaminações e colaborações entre práticas heterogêneas no que cada uma tem a oferecer como acesso em contextos específicos. O ambiente virtual – que, em si mesmo, constitui uma pluralidade de práticas possíveis graças à variedade sempre nascente de recursos, plataformas, aplicativos e redes - constituiria, portanto, apenas mais um nicho educacional neste vasto espectro. De modo que nosso assunto não se centra sobre o que pôde o ensino em modo remoto na pandemia, mas de que modo nossas práticas

de ensino puderam *de vir-com o vírus*.

E também não tentaremos responder a essa pergunta - o que poderia nos fazer cair na armadilha de ensejar formular alguma grande solução que milagrosamente nos salve do infortúnio – mas buscaremos apenas instaurar a questão como um campo de escuta e, então, nos colocarmos a “prestar atenção”, como sugere Stengers. Acompanhar por algum tempo as narrativas, lentificando o olhar para captar as pequenas decisões e epifanias que emergem dos corpos no processo intensivo de buscar caminhos e maneiras de continuar. Respostas produzidas febrilmente no corpo-a-corpo com a necessidade e os limites, logrando certos efeitos de aprendizagem, algumas eficácias e ressonâncias que podem nos dar pistas para pensar em práticas pedagógicas mais adequadas aos desafios atuais. O que se intenciona é praticar a pausa para escutar o que aconteceu e como aconteceu. Em suma, “ficar com o problema”.



Figura 1. Foto da aluna Kíria Monteiro, do curso de graduação em Jornalismo da Ufal, 2020; projeto de extensão #labiumimagemnaquarentena. [para todos verem: a fotografia mostra um pequeno círculo flutuando sobre um fundo negro, onde se vê a captura através do olho mágico da porta de uma casa; na imagem distorcida do mundo de fora como um olho de peixe, acima o céu e abaixo a calçada com uma pequena árvore e casas do outro lado da rua.

## Pelas lentes da janela

*“[...] depois de um mês dando aula remota para uma turma inteira que não abria as câmeras, eu pedi a eles que abrissem por 2 minutos... só para eu ver que havia pessoas ali. Mais da metade da turma abriu e eu caí no choro. Também pude ver a realidade socioeconômica de muitos, morando em casas muito pobres, em quartos sem portas, apenas com cortinas. Estava ali, naquelas janelinhas”.*

Trecho de depoimento de J.A., professora de fotojornalismo da Universidade Federal de Alagoas

Quando o MEC determinou que as atividades fossem retomadas em modo remoto, as instituições rapidamente se mobilizaram. Do mesmo modo como hospitais improvisados foram levantados às pressas para dar conta do número de vítimas do Covid-19, também educadores se viram compelidos a produzir um plano emergencial. Não havia referenciais teóricos nem práticos, nenhum manual que viesse orientar os professores sobre como transformar programas inteiramente consistidos por aulas práticas e laboratoriais para o *on-line* em tempos de isolamento social.

A tarefa da disciplina de fotojornalismo previa que os estudantes saíssem do semestre dominando as técnicas de fotografia e isso pressupunha o acesso a equipamentos que os alunos não tinham em casa. Muitos deles, aliás, padeciam de problemas mais graves. Alguns não puderam ficar em casa para acompanhar as aulas, pois era preciso sair para trabalhar expondo-se ao risco do Coronavírus. Para outros, as refeições servidas na universidade fizeram mais falta que o acesso ao laboratório fotográfico. Entretanto, sob a demanda de retomar as aulas de qualquer maneira, esta professora da Universidade Federal de Alagoas me relatou que teve então a ideia de adaptar um projeto de extensão que ela já tinha para poder produzir outra finalidade ao semestre letivo. Assim, surgiu o projeto *Labium Imagem na Quarentena*, que consistia na documentação visual da experiência que cada estudante teve neste período. Segundo ela, este foi um exercício surpreendente, porque “pela primeira vez muitos dos alunos estavam prestando atenção ao ambiente em que eles viviam. E houve também um compartilhamento dessas moradias, de pequenas expressões de afeto que cada um tinha com a própria casa, uma redescoberta”.

O que chama atenção, nesta narrativa de uma experiência vivida dentro do sistema de ensino universitário, é o modo como a ementa de uma disciplina faz possível o exercício de certas práticas em um determinado contexto e ambiente de afetos. Quando um fator de imprevisibilidade faz surgir outras condições e necessidades, mudam-se as estratégias e demandas pedagógicas. Cria-se um outro plano de existência, logo outras produções de conhecimento em resposta às circunstâncias. De modo que os estudantes que passaram por esse processo puderam acessar uma experiência específica em sua formação e que não poderá ser repetida noutras turmas. Por outro lado, os alunos que não tinham um dispositivo pessoal em casa ou não podiam pagar por um plano de internet adequado ficaram excluídos desse acesso. Sem o suporte tecnológico da universidade, muitos tiveram de abandonar o curso. Cada prática inibindo um acesso e possibilitando outro.

Lembrando de Anna Tsing a respeito do “problema com escalas”, caberia aqui uma reflexão acerca de como o atravessamento de ocorrências

indeterminadas movimentações quebras de continuidade que podem gerar, intensificar ou apagar fluxos e redes de vida. Não há soluções fáceis e definitivas aqui. Podemos, afinal, nos perguntar se essas descontinuidades e fissuras não estariam, de fato, acontecendo a todo momento e de tal modo que escapa aos programas institucionalmente estabelecidos. E não estaria justamente aí a fresta por onde as necessidades singulares podem suscitar metodologias menores de produção de conhecimento?

### **Dançar no invisível**

Câmeras fechadas, microfones silenciados. As professoras se perguntavam como trazer os alunos de dança para se engajarem com a aula. Algumas crianças não desejavam aparecer, outras só mostravam as mãos, algumas se moviam com desenvoltura em meio virtual e a grande pergunta que pairou e conduziu as práticas foi “como podemos dançar no invisível?”. Segundo me relatou essa professora da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), a passagem ao modo remoto esbarrou nas diferenças adaptativas das crianças e o que apresento aqui é um mosaico de algumas dessas experiências de aulas em diversas linguagens artísticas, envolvendo turmas de 5 a 12 anos.

Enquanto muitas crianças se inibiram na relação com a tela, um menino que sempre manifestou dificuldades de interação social mostrou-se mais expansivo e participativo nesse ambiente. Em algumas casas, não havia um espaço reservado para as aulas, de modo que os professores tiveram de aprender a compor com a presença dos familiares por perto, o que por vezes os fez sentirem-se expostos a uma certa vigilância. Havia ainda crianças que apresentavam algumas defasagens tecnológicas em relação às demais, porque a família restringia o uso dos dispositivos. De outra parte, foi o próprio corpo docente que teve de aprender novas linguagens com os alunos para criar acessos. E os alunos puderam ensinar aos professores também o que sabem.

Havia uma premissa ética nessa escola: a construção de atividades de modo colaborativo, processual e relacional. Nada seria imposto às crianças e nem haveria como fazer, já que ninguém estava preparado para lidar com as dificuldades de foco e as inibições, além de todas as interferências do ambiente. Assim, as professoras começaram a tatear meios de acesso. Em dado momento, sugeriu-se às crianças que lançassem perguntas pelo chat da plataforma. Então as brincadeiras, as dinâmicas e os jogos nasceram da situação, na relação. Usou-se, inclusive, a febre de ‘youtuber’ para engajar crianças a brincarem de assumir o lugar das professoras, exercitando movimentos de deslocamento nas posições relativas.

No primeiro encontro nas instalações da escola, após o retorno às atividades presenciais, espanto e reconhecimento. Alguns alunos que ainda não haviam conhecido seus educadores fora das telas: “nossa professora, como você é alta!”. Era preciso criar as condições para o reencontro, para o contato. Uma proposta desprezível de movimentar cadeiras para compor o ambiente da aula numa área ao ar livre acabou ganhando repercussão até se culminar numa dança coletiva. Não era a intenção inicial provocar o experimento artístico, mas era necessário criar um espaço para escutar e acolher os corpos do pós-pandemia, permitindo que explorassem gestos e modos de aproximação. E o dispositivo celular novamente entrou em cena, mas desta vez para registrar em imagens e vídeo o acontecimento das crianças encontrando-se após tantos meses de confinamento, exercitando criativamente uma relação sensível pela dança com as cadeiras.

## Respons-Habilidades

Nossa preocupação era em manter vivo o projeto, porque sabíamos que o grupo era um lugar de sustentação da saúde mental delas. [...] Depois de alguns meses nessa formação tecnológica, elas aprenderam a entrar e a sair da sala do zoom, a ligar e silenciar o microfone etc. Mas, estamos falando de senhoras idosas periféricas, então além da questão da defasagem no conhecimento tecnológico, algumas delas não tinham nem celular ou, se tinham, não dispunham de uma boa internet.

Trecho do depoimento de Liliane Alves, da ONG Casa do Beco.

Enquanto transcrevia o relato dessa professora de teatro que trabalha com idosas do Morro do Papagaio, uma comunidade periférica de Belo Horizonte, veio-me à memória o conto do xamã que resolveu o problema do dragão. Convocado pelo chefe de um povoado para matar o dragão que, dia sim dia não, vinha incendiar a cidade espalhando terror na população, o xamã disse que não o mataria, mas encontraria uma solução. Após um passeio pela cidade, o xamã constatou que havia lixo por toda parte. O mau cheiro empestava as ruas que eram, ademais, cheias de ratos e baratas contaminando a água e causando problemas à saúde dos habitantes. Ele, então, voltou ao chefe com a seguinte proposta: dia sim dia não, todos os moradores deveriam recolher seus resíduos e levar até um local fora das cercanias da cidade, formando um grande amontoado de lixo. O xamã então negociou com o dragão para que ele viesse, também em dias alternados, descarregar seu fogo sobre o lixo. E assim foi feito. Com suas *habilidades diplomáticas* de xamã, estabelecia-se uma parceria entre o dragão e o povoado.



Donna Haraway, introduzindo um “h” no meio da palavra “responsabilidade” nos acena para a ideia de que uma participação eficaz e ecológica pressupõe a aquisição de competências outras, forjadas no e com o acontecimento, nas e a partir das diferenças e das singularidades envolvidas. Na história do Morro do Papagaio, deu-se um processo de desdobramento dessas capacidades de ação pela composição de enlaces e parcerias. Enquanto o corpo de educadores da ONG não encontrava um modo de dar continuidade às aulas de teatro para as idosas, entendeu-se que a prioridade era manter ativo o grupo como um lugar de afetos, criatividade e visibilidade para essas senhoras, em sua maioria negras e ex-empregadas domésticas. Por meio de uma ponte feita com uma professora da comunidade ligada a uma universidade dos Estados Unidos, estabeleceu-se uma troca que consistia na capacitação tecnológica das mulheres por uma estagiária daquela instituição, ao passo que elas então se dispunham a conversar com os alunos de português que tiveram suas viagens de estudo ao Brasil suspensas devido à pandemia. As idosas também chegaram a vivenciar trocas epistolares de vídeos com um campo de refugiados pela mediação de uma professora brasileira radicada no Malawi, no continente africano. Como no conto do dragão, as educadoras desenvolveram a habilidade de criar elos e correspondências a partir de necessidades distintas.

Dos relatos que ouvi, este é o que melhor ilustrou para mim o sentido do que Stengers chama de “arte da diplomacia” [2015, p.23]. Trabalhar a partir das fronteiras entre as práticas, compondo assembleias locais a partir das diferenças. Cultivar “respon-habilidades” como a do xamã, estabelecendo relações de cooperação e apoio numa ética comunal que não escamoteia as heterogeneidades, mas nelas se afirma para encontrar caminhos.

### **Continuando com o problema...**

Como um encontro se transforma em “acontecimento”, isto é, algo maior que a soma de suas partes? Contaminação é uma possível resposta. Somos contaminados por nossos encontros; eles transformam o que somos na medida em que abrimos espaço para os outros. Ao mesmo tempo em que a contaminação transforma projetos de criação de mundos, outros mundos compartilhados - e novas direções - podem surgir. (TSING, 2022; p.73)

*Adaptar-se às circunstâncias.* Em que consiste um processo adaptativo como este que estou vivendo no meio rural, aprendendo a me relacionar com aranhas e outros seres não-humanos? Anna Tsing nos sinaliza para aquilo que se pode produzir na precariedade das margens, onde os encontros favorecem contaminações e nos convidam a devir-com. A exploração de uma temporalidade

própria intrínseca à experiência comunicacional tecida através dos dispositivos, possibilitando produzir formas de intimidade à distância, nos convida a pensar em como estamos produzindo corpo na contemporaneidade.

Uma ceramista contou-me que um simples exercício proposto às alunas de várias partes do mundo e que consistia em explorar diferentes formas de comer uma banana acabou despertando lágrimas e silêncios fecundos. Mais do que a técnica ou a meta de produzir uma peça, buscou-se uma relação na qual a argila tornava-se o pretexto para falar sobre ritmos vitais, processos, ciclos e elementos da natureza, reconhecendo as poéticas pessoais nas gavetas e nos armários da própria casa. Ela conta que “no final, o vínculo que se estabeleceu com essas alunas foi muito mais forte do que com as das aulas de cerâmica presenciais”. Já a artista visual Edith Derdyk, que viveu o luto da mãe logo no início da pandemia, relatou-me ter experimentado uma relação de profunda intimidade e empatia com os estudantes pela tela. “A minha fala se tornou diferente nessas aulas, não sei explicar... era uma fala tátil”, disse. A fala que toca, que produz ressonâncias. Talvez essa seja uma pista para pensar no que consiste essencialmente a arte de educar: capacidade de forjar ambientes confiáveis e um tempo formativo para maturar seus processos de constituição de si e desenvolvimento no mundo (FAVRE, 2021; p.89).

Mais do que transpor conteúdos para o modo remoto, a pandemia exigiu uma urgente incursão colonizatória pelo cyberspaço, onde a capacidade de criar elos empáticos e praticar uma pedagogia dos afetos fez toda diferença na produção de diferenças. Muitos cursos livres em que professores tentaram apenas migrar seu programa para o modo remoto acabaram minguando por falta de alunos. Pequenas e pontuais decisões, gestos mínimos como desdobrar a presença dentro e fora dos quadradinhos ou praticar uma “fala tátil” foram habilidades indispensáveis não apenas à aprendizagem, mas à sustentação emocional para responder ao estresse e ao pânico pandêmico. Caberia, no entanto, pensar em como esses ganhos de ferramentas e de sensibilidade – a professora que chora ao tomar contato com as casas dos alunos – seguem repercutindo no corpo docente.

Para mim, os encontros com o núcleo e as aulas das disciplinas da UNESP nesses intensos anos, foram como as tais caixas de ressonância, ecoando caminhos no silêncio das montanhas, povoando de afeto a solitude de minha casa e polinizando a paisagem com sementes de pensamentos. Devo aos colegas e professores deste período a coragem para avançar pelo árduo caminho da pesquisa acadêmica no Brasil de 2022. A experiência com a instalação didática de Regina Favre nos quadradinhos da tela inspirou-me a gestar o Laboratório de Práticas Biopoéticas – LABios como programa de arte-

educação a partir das experiências que venho conduzindo no *on line* durante a pandemia nesse processo do mestrado.

São propostas empenhadas em trabalhar a capacidade adaptativa dos corpos a partir de uma abordagem somática que problematiza nossa existência como vivos em ecologia. Para além de uma boa relação com o virtual, interessa em atuar em favor de educações que favoreçam a produção de diferença e experiência de si para fazer frente aos desafios ambientais neste presente histórico. Esta ainda não era uma pauta tão premente na minha juventude, em que tínhamos de decidir que faculdade fazer e qual profissão seguir. Naquele tempo, ainda vivíamos na civilização da crença nos recursos inesgotáveis e num planeta que sustentaria todos os nossos desejos materiais e projetos de realização pessoal. Nossos corpos formaram-se quando os horizontes ainda pareciam mais promissores. Agora a situação é outra e exige educações outras.

Empalideço-me ao pensar em como devem se sentir os jovens que devem começar a pensar futuros neste cenário. Acompanham, impotentes, o mundo recobrando a marcha e a narrativa do progresso, com seus ritmos industriais, suas guerras e metas de crescimento e inovação. Como daremos voz e poder de [imagin]ação a esses que herdarão as consequências do que não soubemos resolver? Essa talvez possa ser uma pergunta que nos ajude a ficar com o problema e a pensar pedagogias que habilitem as novas gerações a responder aos desafios atuais.

Para resistir à barbárie que se aproxima e fortalecer os corpos de hoje em educações para a adaptação, será preciso aprendermos sobre a fala tátil, sobre os corpos que pulsam e se organizam nos ambientes, sobre traduções possíveis entre idiomas diversos que articulam culturas humanas e não-humanas, conectando o longe e o próximo na intenção de compor alianças pelas bordas, pelas diferenças. Será preciso aprendermos sobre a intimidade instaurada em ecologias, como constelação de seres e elementos que, em princípio, pareceriam apartados ou desconexos. Evocar o devir-xamã do educador.

## REFERÊNCIAS

FAVRE, Regina. **O corpo é um processo contínuo de produção de si e de seus mundos:** cinco diálogos encarnados para se aproximar do presente. Revista *Artecompostagem*'21. p.89-103. São Paulo: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Instituto de Artes, 2021.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema de Donna Haraway.** Entrevistadora: Helen Torres. Organizado pela editora Consonni, maio de 2020.

---

STENGERS, Isabelle. **Notas Introdutórias sobre uma ecologia de práticas.** Revista Artecompostagem'21. p.9-26. São Paulo: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Instituto de Artes, 2021.

\_\_\_\_\_ **No tempo das catástrofes.** Resistir à barbárie que se aproxima. Cosac Naify, 2015.

TSING, Anna. **O cogumelo no fim do mundo.** Sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. São Paulo: Editora N-1, 2022.

# ALUNA, ARTISTA E EDUCADORA: FORMAS DE EXISTIR E RESISTIR NA PANDEMIA COM A TÉCNICA KLAUSS VIANNA

Mariana Vianna Kuntz Fonseca<sup>1</sup>  
Geruza Zelnys<sup>2</sup>

RESUMO | ABSTRACT

---

Esse artigo tem o objetivo de apresentar minha experiência com a Técnica Klauss Vianna (TKV), como aluna, artista e educadora durante a pandemia. Trata-se de um olhar reflexivo de aluna e educadora apresentando a ação pedagógica no formato de uma oficina oferecida para um grupo de mulheres; e de um corpo artista que, durante o período de isolamento, permaneceu em atividade e pesquisa resultando na produção do espetáculo *Transpassar*, contemplado pelo Edital Benedito Pereira de Castro nº 1/2020 pela Secretaria de Esportes, Cultura e Lazer de Cotia. Os pressupostos teóricos que embasaram essa reflexão e a escrita dessa experiência são, principalmente, Klauss Vianna e Jussara Miller.

**Palavras-chave:** Técnica Klauss Vianna, Oficina de dança, Incorporar, Pandemia, Corpo.

This article aims to present my experience with the Klauss Vianna Technique (TKV) as a student, artist and educator, during the pandemic. It aims to show a student's and educator's reflective regard in order to present the pedagogical action of a workshop offered to a group of women; and between an artist's body that during the period of isolation, remained active and researched a result on the production of the show *Transpassar*, contemplated by the Public Notice *Benedito Pereira de Castro* nº 1/2020 by the Secretariat of Sports, Culture and Leisure of Cotia. The theoretical assumptions that supported this reflection and the writing of this experience are mainly Klauss Vianna and Jussara Miller.

**Keywords:** Klauss Vianna Technique, Dance Workshop, Incorporate, Pandemic, Body.

---

No dia 11 de março de 2020, ao terminar de dar aula de dança para adultos na escola EDA, em Cotia, fui convocada para uma reunião emergencial, que informou que a escola ficaria fechada, conforme decreto publicado no Diário

---

<sup>1</sup>Graduada em Direito pela UNIP – SP, especialista em Técnica Klauss Vianna pela PUC – SP, pós-graduada em Psicopedagogia FMU/SP e formada em Reeducação do Movimento/Ivaldo Bertazzo. É artista e educadora somática, tem formação de professores/RAD register Teacher, com o Certificate in Ballet Teaching Studies/Londres. Idealizou o Método Histórias Dançadas e a Oficina Incorporar. Desde 2017, atua como bailarina-intérprete no Grupo Andanças, dirigido por Luciana Romani em Cotia.

<sup>2</sup>Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada (USP), mestre em Crítica Literária (PUC-SP) com pós-doutorado em Filosofia da Educação (UNIFESP) e especialização em Esquizoanálise (Escola Nômade de Filosofia). É professora universitária e de cursos autorais sobre Escrita Criativa.

Oficial, reconhecendo o estado de calamidade pública no Brasil, em decorrência da pandemia do coronavírus.

Tudo aconteceu de forma muito repentina e dinâmica; na época ministrava aulas de dança na EDA e em mais três escolas particulares do ensino fundamental e a partir do dia 12 de março de 2020, fomos obrigados a ficar em casa. Meus dois filhos jovens, meu marido, eu, minha cachorra e minha gata. Me senti parada, bloqueada, com fronteiras nítidas. Com o passar do tempo, nessas condições de isolamento, dentro da minha casa, com medo do vírus, da vida e da morte comecei a não notar os limites entre os meus três corpos: aluna, artista e educadora.

A nova realidade provocou um outro tempo, sem ir e vir, com menos deslocamentos externos e mais trilhos internos. Os trajetos que realizava no dia a dia foram drasticamente afetados alterando, assim, a nossa rotina e a nossa memória.

Esse contexto inicial pandêmico fez-me refletir sobre as seguintes questões: Como eu ministro aulas para crianças e adultos através de uma tela de computador? De que maneira eu me comunico e me expresso com meus pares artistas diante de uma tela? Qual é o meu lugar na “galeria” plana, inodora e insípida do quadro do computador? Como eu uso uma máscara? Como essa máscara me afeta? Existe mudança nesse corpo que possui novas fronteiras?

Pois bem, após incorporar a pandemia, baseando-me nessas reflexões, notei que através dos meus passos e de todos que estiveram comigo nessa travessia, a Técnica Klauss Vianna foi o chão que me deu apoio e me manteve nutrida em meio a esse surto.

Em 2020, no início da pandemia, meu corpo de educadora/artista, foi, aos poucos, tendo muita dificuldade em ministrar aulas para crianças na modalidade online. Em 2021, escolhi não dar mais aulas de modo remoto, meu corpo educadora se transformou em aluna/artista ao iniciar a pós-graduação em Técnica Klauss Vianna, na PUC-SP.

O curso de especialização na Técnica Klauss Vianna revelou-me um novo entendimento do corpo. Pude compreender, através de todas as disciplinas do curso, que o corpo está em constante transformação, consigo próprio, com o outro e em relação com o ambiente e que o movimento é parte fundamental do processo de comunicação.

Paralelamente aos estudos da TKV, mantive encontros semanais virtuais, com o grupo de pesquisa em dança “Andanças”, do qual faço parte. Baseada nos princípios da Técnica Klauss Vianna, desde 2017, o grupo explorou

novas possibilidades de diálogos do corpo e dos corpos, com a tela.

Enquanto acontecia essa busca da relação dos corpos através de um computador, o grupo foi contemplado por um edital e assim, agrupando nossos projetos, trabalhados durante a pandemia, elaboramos o espetáculo *Transpassar*.

No último semestre da especialização na Técnica Klauss Vianna, baseando-me nos princípios dessa Técnica, bem como em minha vivência pedagógica que soma doze anos, sentindo-me autônoma, atuei no campo privado, como professora de educação somática, conduzindo um grupo de mulheres a descobrirem seus corpos, de forma a reconhecerem a si mesmas, com as outras e com o espaço.

A Oficina *In.corporar* contemplou quatorze alunas, entre 20 e 75 anos de idade. A pesquisa foi exploratória, através dos princípios da Técnica Klauss Vianna.

Foi assim que eu atravessei a pandemia, com o apoio ativo na Técnica Klauss Vianna.

Dessa forma, trago aqui um olhar reflexivo de um corpo que se desloca entre um corpo artista/aluna/educadora, que apresenta a ação pedagógica a partir dos estudos da especialização em Técnica Klauss Vianna, no formato de uma Oficina oferecida para um grupo de mulheres e entre um corpo artista que, durante o período de isolamento, permaneceu em plena atividade e pesquisa resultando na produção de um espetáculo.

Em vista disso, estruturamos esse artigo em duas partes: o corpo artista e o corpo aluna/educadora.

## Corpo artista

Meu corpo artista voltou a dançar em 2017, com o Grupo de Pesquisa e Criação em Dança Contemporânea, chamado *Andanças*, com direção artística de Luciana Romani,<sup>3</sup> formada pelas Artes do Corpo PUC. Nesse momento, entrei em contato semanal com a Técnica Klauss Vianna.

O grupo tem como interesse trabalhar a diversidade e singularidade de cada integrante, bem como valorizar os caminhos de cada um e a potencialidade do cruzamento dessas vivências através das telas.

Na pandemia, aos poucos, isolada com a minha família, fui lembrando que deixar meu corpo dançar era a maneira que sempre tive de me entregar

---

<sup>3</sup> Luciana Romani é Artista do Corpo, Atriz, Bailarina, Coreógrafa e Professora de dança e teatro. (Oficina de Atores Nilton Travesso e Bacharel em Dança - PUC/SP). Sócia proprietária e Diretora Artística da EDA – Escola de Desenvolvimento Artístico (Cotia, SP). Em Nova Iorque estudou na The American Academy of Dramatic Arts e nas escolas Alvin Ailey, Gibney, Steps on Broadway. Teve aulas na Itália, Portugal e Estados Unidos. Há 10 anos está do grupo de treinamento e pesquisa corporal Obara (TKV) com Luzia Carion.

ao próprio espírito da vida e assim, nas palavras de Gabrielle Roth, “quando seu corpo se rende ao movimento, sua alma se lembra da sua dança”. Assim, também:

Alguma coisa dentro de mim começava a despertar. Alguma coisa assustadora. Alguma coisa enorme, que ligava minha cabeça aos meus quadris, e os meus quadris às minhas mãos, e as minhas mãos ao meu coração, e o meu coração aos meus pés, até sentir que estava por todo lugar e em lugar algum particular (ROTH, 2005, p. 18).

Durante o período de isolamento, por causa da pandemia (de início de 2020 a meados de 2021), o grupo permaneceu em plena atividade e pesquisa, com encontros semanais em plataformas online. E em maio de 2020, criado durante esses dois meses de isolamento (de março a maio), produzimos um trabalho de vídeo dança a que demos o título de *Desembocar*. Esse trabalho é um registro artístico investigativo de três fases do processo criativo do grupo: recortes da intimidade, criação de partitura corporal a partir da ação cotidiana e exploração de temas corporais em cima da partitura.

A manutenção do contato e encontros virtuais do Grupo Andanças, conduzido, pela diretora artística Luciana Romani, levou todos os integrantes do grupo a pesquisarem, em seus espaços pandêmicos, o conhecimento do corpo só, em relação a si, ao espaço onde cada um estava, à tela e as novas relações possíveis, diante desse quadro inusitado, aumentando, assim, a expansão de nossa consciência. Percebemos que na relação com a tela, havia um corpo, e através dessas novas sensações, nasceu um novo conhecimento corporal.

Pouco a pouco, meu corpo foi organizando questões e contradições e com essas possibilidades e aberturas de mudança corporal, surgiram matérias primas para arte.

Mais adiante, o grupo foi contemplado pelo Edital chamado *Benedito Pereira de Castro ('Seu' Dito da Congada)* nº 1/2020 pela Secretaria de Esportes, Cultura e Lazer de Cotia que distribuiu recursos oriundos da Lei Federal 14.017/2020 (Lei Aldir Blanc) para auxílio emergencial a artistas, grupos, coletivos e espaços culturais do município, de forma a garantir ampla e democrática participação cultural comprovada, em Cotia.

A partir disso, com a reunião de nossos projetos, produzimos o espetáculo chamado *Transpassar*, fruto de pesquisa iniciada em 2020, que teve estreia dia 31 de outubro de 2021, presencialmente, às 19h00, de forma exclusiva para um público convidado restrito, devido aos protocolos de segurança da Covid-19. O espetáculo foi transmitido também online pelo Youtube do grupo Andanças dos dias 12 a 21 de novembro de 2021.



O grupo, atualmente, é composto por corpos plurais e a Técnica Klauss Vianna é inserida na nossa linha de pesquisa em todos os encontros. Essa abordagem corporal me alimentou e me sustentou de tal forma durante a pandemia, que me conduziu à especialização em Técnica Klauss Vianna.

### **Corpo aluna/educadora**

Jamais esquecerei a primeira aula online na especialização em Técnica Klauss Vianna na PUC/SP, em março de 2021, após um ano de pandemia. Recebi um banho de existência e resistência ao entrar em contato com professoras incríveis, sensíveis e singulares, que, juntamente com a turma, foram, também, o apoio ativo da minha existência pandêmica.

Os desafios do distanciamento foram amenizados ou acolhidos pelo meu corpo artista, educadora e aluna de maneira que eu pudesse reaproveitar esse momento para reconhecer em mim, nos outros e no ambiente em que me confinava, o que mais tarde, com a consciência dos princípios da TKV<sup>4</sup> me revelaram: autoconhecimento, singularidade e autonomia.

Coincidentemente, são esses mesmos os ensinamentos de Klauss Vianna em seu livro *A Dança* (2018); são, pois, os princípios mais importantes da TKV.

#### a) Autoconhecimento

O fato de estarmos atentos e apropriados de nós mesmos nos confere um autodomínio que nos permite melhor comunicação com o outro, bem como apropriação do ambiente. Vianna propunha que “quanto mais presente em mim mesmo eu estiver, quanto mais atento a cada gesto ou deslocamento, maior poderá ser a minha produção e concentração de energia vital” (VIANNA, 2018, p.116).

Portanto, ao longo do curso que se baseou principalmente em seus ensinamentos, notei que obtinha mais consciência de mim e que as provocações apresentadas pelas professoras/facilitadoras me levavam a perceber a abertura de espaços internos e sutis do meu próprio corpo.

#### b) Singularidade

Cada ser humano é único, diferente dos demais. A TKV apresenta o princípio da singularidade de cada um, da importância de se perceber enquanto pessoa singular, de ir em busca de si próprio. Assim, as provocadoras apresentam informações que estimulam nossas contribuições individuais, compondo e perfazendo um caminho peculiar de comunicação e expressão nas relações que estabelecemos.

---

<sup>4</sup>A partir de agora, a Técnica Klauss Vianna será nomeada apenas TKV.

Vianna ensina que: “O fato de cada pessoa ser, em síntese, o próprio mundo, um microcosmo, permite que ela encontre respostas para suas dúvidas, paixões, ansiedades quando mergulha com coragem e técnica em seu universo interior” (VIANNA, 2018, p. 114). Portanto, à medida que nos reconhecemos como seres únicos e insubstituíveis, nos fortalecemos como pessoa e afirmamos nossa autoestima.

Dessa forma, esse autoconhecimento e reconhecimento de minha singularidade contribuirá para maior criatividade e atuação junto à comunidade conforme explica Vianna: “A descoberta do eu interno, de um ser único, individual e criativo é indispensável ao exercício da dança, se quisermos que ela se torne uma forma de expressão da comunidade humana” (VIANNA, 2018, p.111).

Assim, ficou claro para mim a importância desse curso à medida que, me reconhecendo como pessoa íntegra e única, a minha performance como bailarina e meus ensinamentos aos alunos seriam mais eficientes e poderiam alcançar melhor comunicação e responsabilidade.

Contudo a singularidade de cada um não nega o que é comum, ao contrário, a singularidade alimenta-se da comunidade e reforça o coletivo. O interessante desse pensamento é que se trata de um movimento de dupla mão: quanto mais o indivíduo é singular e único, mais ele pode contribuir com a comunidade, juntando-se a ela sem perder sua individualidade, pois assim afirma Vianna:

Cada um de nós possui sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí, que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana (VIANNA, 2018, p. 105).

### c) Autonomia

A TKV é uma técnica que abre possibilidades de seguir o seu trabalho de pesquisa de forma autônoma. O pesquisador, incorporando os princípios, possui liberdade para desenvolver trabalhos artísticos ou pedagógicos, por isso, pode-se dizer que a TKV facilita o caminho em direção ao autoconhecimento e à autonomia. O conhecimento de conceitos fundamentais e sólidos levaram-me a um desejo de atuar junto à comunidade a fim de difundir essa descoberta da soma, como ensinam Miller e Lazlo:

Não se trata de apontar o que é melhor ou pior, certo ou errado ou qualquer coisa dicotômica, mas sim de se elegerem processos de atuação para a construção de um corpo cênico que não reduz a pessoa a um instrumento a ser lapidado, mas a remete à soma, ao seu indivíduo que trabalha com a autonomia de um pesquisador em prontidão e investigação (MILLER & LASZLO, 2016, p.154).

Nesse sentido, surgiu para mim a ideia e oportunidade de colocar em prática alguns desses princípios. Baseando-me nos princípios da TKV, criei a Oficina *In.corporar*, onde foram ministradas oito aulas com duração de uma hora e trinta minutos, para mulheres adultas, uma vez por semana, durante dois meses, na EDA (Escola de Desenvolvimento Artístico) em Cotia, São Paulo. As aulas tiveram início em maio e encerraram-se em junho de 2022.

A Oficina foi inaugurada com um encontro de muitos afetos porque aconteceu na comunidade chamada Granja Vianna, onde eu nasci. Nesses encontros, os princípios da Técnica foram introduzidos com muito cuidado, atenção, estudo e sobretudo estado de presença. Inicialmente, coloquei as alunas na sala de aula, e as convidei para sentar-se no chão, em círculo e nos apresentamos. Como dizia Klauss: “falar é uma das formas pelas quais um ser humano situa-se no mundo, uma maneira de o corpo traduzir o que está sentindo” (VIANNA, 2018, p.132). Para a técnica, esse início é de suma importância, porque ajuda o grupo a se conhecer e se estabelecer em sala. Enquanto íamos conversando e nos apresentando, pedi que cada uma começasse a fazer uma automassagem, para que a fala e as emoções fossem se despregando do corpo e, ao mesmo tempo, apresentassem conversas e trocas entre seres humanos. Desta forma, trouxemos aqui três princípios da técnica, quais sejam; a escuta do corpo, o diálogo de si e do outro e a presença. Após provocar essa primeira estratégia, pedi que as alunas se deitassem em posição de referência, de barriga para cima, os braços ao longo do corpo e as mãos viradas para cima; pedi para mapearem o corpo, observarem como estavam, se havia tensões, incômodos. Uma vez deitadas, o chão recebe as mulheres e elas recebem o toque do chão. Depois, propus um espreguiçar para ajudar a acordar o corpo. Após esse início, através de propostas específicas estudadas na especialização, conduzi a aula de modo a explorar os níveis e os outros princípios da TKV.

As alunas relataram que após as aulas, notaram como os gestos puderam ser ampliados, perceberam a diversidade de corpos, descobriram um corpo pensante, associaram a prática com um “tipo de meditação”. Assim elas relataram: “ao dançar meu corpo se cuidou”; “um portal onde se pode só ser”; “não posso impor um ritmo ao mundo, mas posso ser no meu ritmo”.

Meu desafio era fazer da Oficina uma convocação para o mergulho do encontro de um corpo não monarquizado, de um corpo artífice. E eu sempre me perguntava, assim como Hélène Cixous:

Com frequência, eu me queixava a meu amigo Jacques Derrida: onde estão elas? As potentes, as férteis, as alegres, as livres, a não ser minha mãe e algumas resistentes, essas belezas de vida que eu encontrava na literatura, raras e esplêndidas, não se encontravam em qualquer canto da realidade (CIXOUS, 2020, p. 28).

Desse modo, aproximaram-se muitas diversidades corporais. Pude perceber que a entrega de cada uma foi muito singular e que a percepção do outro ocorreu, ainda que com o distanciamento social decorrente da COVID-19. Algumas faces de máscaras e outras desmascaradas.

Dos depoimentos, das rodas de conversas e dos protocolos (diário de bordo das alunas), pude notar que falta tempo. Falta tempo para ser sensual e sexual, para ter prazer e para procurar se movimentar prazerosamente.

Essa questão me chamou atenção porque em muitos relatos, percebi que essa falta de tempo se funde com a falta de presença que reverbera na falta de autonomia para, inclusive, decidir o que fazer com o seu próprio tempo. Parece-me que esquecemos que temos um poder de escolha.

Aos poucos, fomos entendendo que essa falta de tempo molda os nossos desejos que estão sendo capturados pelo patriarcado e pelo capitalismo. Não temos mais liberdade. Algumas mulheres resgataram uma liberdade, sentiram-se “nas nuvens, com asas de peixe fortalecidas, e essas asas me abraçam e me possibilitam fluir”, disse uma aluna de 74 anos, da Oficina *In.corporar*.

Observei que essa micro tessitura de corpos propiciou o contato com o “senso íntimo de satisfação ao qual, uma vez que tenhamos vivido, sabemos que podemos almejar” (LORDE, 1984, p. 54). Com a Oficina, fomos nadando na possibilidade de ser um corpo artífice e assim, incorporar a necessidade de ser prioridade.

De acordo com as reflexões ocorridas no início e no fim das aulas, pude perceber que as mulheres que chegaram já não eram mais as mesmas. Todas trouxeram relatos de novas percepções e sensações corporais, muitos choros, sensações boas e ruins.

E nesse embalo de novas sensações e sentimentos, a oficina, que acolheu, sem querer, apenas mulheres, semeou afetos femininos que estavam guardados, adormecidos e jogados “para debaixo do tapete”.

A Oficina *In.corporar*, foi conduzida através de propostas norteadas pelos princípios da TKV, com o intuito de propiciar a pesquisa de um corpo autoconsciente, abrir caminhos para novos reflexos e abrir possibilidades de mais liberdade e conhecimento de si.

Essa proposta propiciou uma escuta do corpo e a conexão com alguns buracos, alguns mais profundos, outros menos, existentes no corpo de algumas mulheres que participaram da oficina.

Neste lugar seguro da escuta sensível de um grupo, surgiram constatações e reflexões acerca da culpa materna. Algumas mães/mulheres relataram que

se sentiam culpadas por estarem deixando, por algumas horas, o exercício da maternagem e do cuidado com casa. Refletimos que com esse arrependimento, não se desconstrói o patriarcado. Conforme já apontara Lorde:

Então as mulheres são mantidas numa posição distante/inferior para serem psicologicamente ordenadas, mais ou menos da mesma forma com que formigas mantêm colônias de pulgões que forneça o nutrimento que sustenta a vida e seus mestres. (LORDE, 1984, p. 53)

À medida que fomos adentrando os princípios da TKV, algumas camadas de sensações cristalizadas no corpo foram sendo sentidas e percebidas. Surgiu, assim, a necessidade urgente de se rebelar “contra a aceitação do enfraquecimento e de todos os estados de [meu] seu ser que não são próprios de [mim] cada uma, que [me] lhe foram impostos, como resignação, o desespero, o auto aniquilamento, a depressão, a autonegação” (LORDE, 1984, p. 58).

Descobrimos, pois, ainda, perplexas, que não nos percebemos corpo. Conforme nos lembra Cixous: “Nós nos afastamos de nossos corpos, que nos ensinaram vergonhosamente a ignorar, que nos ensinaram a bater com aquele estúpido pudor [...]” (CIXOUS, 2020, p. 64).

Por esse motivo, acredito que existe uma urgência, A de retomar os corpos que foram roubados pelo sistema patriarcal, hegemônico e capitalista, através de artifícios que possibilitem a compreensão *corpomente*<sup>5</sup>, através de mais estados de presença, com a escuta do corpo sensível, com suas singularidades, trazendo autonomia para escolhas conscientes:

Nossos mares são o que fazemos deles, cheios de peixes ou não, opacos ou transparentes, vermelhos ou negros, agitados ou calmos, estreitos ou sem margens, e nós somos nós mesmas, mar, areias, corais, algas, praias, marés, nadadoras, crianças, ondas. (CIXOUS, 2020, p. 72)

Reconhecer esse estado de ser é uma revolução.

Incorporar é verbo transitivo direto, que significa dar ou tomar corpo. Através da percepção *corpomente*, do processo de autoconhecimento e a ampliação de estado de presença proporcionado pela TKV, tem-se a possibilidade de investigar e sentir novas possibilidades de movimentações, perceber novas sínteses estéticas e assim, criar novas maneiras de atuar no mundo, redescobrimo-se nesse processo criativo, provocando e convocando o corpo para ser corpo.

<sup>5</sup> “A integridade corpomente no pensamento de corpo na Dança-Educação resulta no desprendimento das dicotomias tão arraigadas em nosso ser como consequência dos processos de educação formal e até mesmo na educação informal em cursos livres de dança e de artes em geral” (MILLER, 2014, p. 104).

## Considerações finais

Minha trajetória na pandemia revelou-me que sempre existem novas possibilidades e me conduziu a novas descobertas em relação ao corpo. Busquei, pois, com a TKV um impulso criativo que resultou na possibilidade de ser cocriadora e intérprete de um espetáculo de dança, bem como de ministrar uma Oficina de educação somática.

Ao longo dessa reclusão, concluí que, de fato, a dança se tornou uma maneira de entrega ao próprio sentido de vida em que o corpo busca o movimento como forma de comunicação e de existência. Os estudos mostraram que a percepção corporal é um processo a partir do conhecimento do funcionamento do corpo e dessa maneira podemos habilitá-lo para a pesquisa de suas possibilidades (NEVES, 2019).

A TKV, mesmo tendo sido oferecida de modo “remoto” para minha turma, constitui uma técnica revolucionária, dinâmica e aberta a novas pesquisas. Essa técnica me trouxe conhecimento e recursos para atuar de forma artística, bem como criar e efetivar ações pedagógicas que possam validar a singularidade e construir mais autonomia em cada corpo, atuando no mundo de forma mais efetiva.

A TKV abre uma janela para a liberdade, uma vez que o indivíduo, aluno, artista, educador, não tem que ser perfeito, mas buscar ser artesão de si mesmo, em relação também ao outro e ao meio ambiente. É, pois, outra perspectiva de performance.

A pesquisa do corpo visa uma atuação norteadada pelos princípios de expressão, autorreflexão e abertura de espaços articulares que terão como resultado novas possibilidades de criação e interpretação, dependendo do desenvolvimento da autonomia e liberdade corporais.

Atualmente, vivemos em um mundo que nos convida constantemente à ausência, seja pela corrida do dia a dia, seja pelo consumismo, seja pelas telas que nos dominam.

A busca de autonomia e liberdade leva o aluno/artista/educador e pesquisador à constante tentativa de estado de presença. Essa Técnica conduz à compreensão da processualidade do corpo que proporciona o entendimento das nossas singularidades e limitações, criando um espaço para um autoconhecimento e para a maior consciência de si próprio, do outro e do ambiente.

Com esses novos conhecimentos e a experiência TKV, foi-me possível criar a Oficina *In.corporar* que abriu os meus horizontes de forma exponencial, bem como atuar com mais singularidade e autonomia na área artística no grupo de dança *Andanças*.

Antes uma professora de balé que já sonhava com uma dimensão mais transformadora, isto é, abrir possibilidades de comunicação corporal para as crianças, além da dança, com o método de dança que criei chamado *Histórias Dançadas*. Agora, com as práticas pedagógicas que já estão sendo provocadas na Oficina *In.corporar*, vejo outras possibilidades a partir da TKV, que me permitem aprimorar minhas pesquisas, buscando, através da prática da dança e da educação somática, propiciar para mais pessoas novas maneiras de se comunicar através de novas possibilidades de movimentos.

Dessa forma, com um olhar crítico do meu percurso nos tempos pandêmicos, busquei ressignificar e descobrir novos encontros e afetos, tanto no corpo artista, olhando para percepção de mim mesma, do outro e do espaço, através da tela, quanto na retomada aos espaços de convivência, com a Oficina *In.corporar*.

Assim, concluímos que a existência e resistência de uma aluna, artista e educadora, entrelaçada na TKV, me deram mais condições de fazer uma prática de pesquisa de auto investigação, possibilitando a criação de uma oficina, e com isso, reforçou-se a consciência da artista que existe em mim. Reconheci um corpo que se multiplica, um corpo criador de si e de outras possibilidades de existência.

## REFERÊNCIAS

- CIXOUS, Hélène. **O Riso da Meduza**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- LASZLO, Cora Miller e MILLER, Jussara. A Sala e a Cena: a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática. In **Caderno GIP-CIT** – Ano 20 N.36 – 2016-1.
- LORDE, Audre. Use of the Erotic: The Erotic as Power. In **Sister outsider: essays and speeches**. New York: The Crossing Press, a Feminist Series, 1984.
- MILLER, Jussara. **O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação – ETD – Educ. Temát. Digit**, Campinas SP v.16, n.1, jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592
- NEVES, Neide. Técnica Klauss Vianna - processos evolutivos. In **Revista TKV**, V. 1 N. 4, 2019.
- ROTH, Gabrielle. **Os Ritmos da Alma: O movimento como prática espiritual**. 10ª ed., São Paulo: Editora Cultrix, 2005.
- VIANNA, Klauss, CARVALHO, Marco Antonio. **A Dança**. 8ª ed. São Paulo: Summus, 2018.

# EXPERIMENTAR O EXPERIMENTAL: O corpo virtual como corpo vivo em caps lock.

Flora Dias<sup>1</sup>

## RESUMO | ABSTRACT

---

Este ensaio coloca as contribuições de um corpo que dança para o pensar-fazer da clínica em psicologia transdisciplinar no contexto remoto. Entretidas dentro da graduação em psicologia na UFRJ, mais especificamente na Clínica das Formas de Vida, as perguntas, relatos e argumentos presentes aqui buscam criar uma linha de pensamento que dê suporte para a existência [digna] de um corpo online tridimensional. Para tal, propõe-se a diferenciação entre corpo-só-imagem e corpo-além-da-imagem, amparada pelos conceitos de atenção à vida, vigilância e autovigilância, dos virtuais, dos seres imaginários, do corpo-em-experiência, entre outros, para a afirmação do corpo vivo em caps lock numa prática clínica comprometida com a vida digna, ética, estética e politicamente qualificada.

**Palavras-chave:** psicologia, psicologia clínica transdisciplinar, encontros remotos, artes performativas, corpo.

This essay places the contributions of a dancing body to the thinking-doing aspects of a online transdisciplinary clinic in psychology. Interwoven within the undergraduate degree in psychology at UFRJ, more specifically at Clínica das Formas de Vida (Life Forms Clinic), the questions, reports and arguments present here seek to create a line of thought that supports the existence [dignified] of a three-dimensional online body. To this end, it is proposed the differentiation between an image-only body and a beyond-the-image body, supported by the concepts of attention to life, surveillance and self-surveillance, virtuals, imaginary beings, body-in-experience, among others, for the affirmation of the living body in caps lock in a clinical practice committed to dignified, ethical, aesthetic and politically qualified life.

**Keywords:** psychology; transdisciplinary clinical psychology; online meetings, performative arts, body.

---

<sup>1</sup>Psicóloga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Habilitada como Técnico em Dança, com ênfase em Bailarino Contemporâneo. Participou de projetos de extensão que versam sobre adolescência, clínica ampliada. Atuou também em projetos de extensão que pensam as práticas corporais no acolhimento de agentes comunitários de saúde do Rio de Janeiro durante a pandemia do covid-19. Integrou a equipe da Revista Fragmentos, associada ao Núcleo Trabalho Vivo (NTV), onde desenvolveu pesquisas acerca das atividades ligadas à arte, ao trabalho e às ações coletivas, com ênfase nos processos de autogestão e autonomia na organização dos estudantes de psicologia e seus efeitos no campo da saúde mental. Artista residente do Centro Coreográfico do Rio de Janeiro, desenvolvendo pesquisa de linguagem em dança contemporânea e suas intersecções com a Pedagogia e a Performance.



*Experimental o experimental  
O nódulo decisivo  
Nunca deixou de ser o ânimo  
De plasmar uma linguagem  
Convite para uma viagem  
E agora?  
Quer dizer  
E o que que eu sou?  
A memória é uma ilha de edição  
Nasci sob um teto sossegado  
Meu sonho era um pequenino sonho meu  
Na ciência dos cuidados fui treinado  
Agora entre o meu ser e o ser alheio  
A linha de fronteiras se rompeu  
Câmara de egos  
Eu tenho o pé no chão  
Mas a cabeça gosto que avoe*

(O Rappa, Intro 5, no álbum “O silêncio que precede o esporro”)

Clinicar agora é testemunhar os movimentos vitais de outra pessoa. Uma pessoa diante de mim pela tela, vinculada a mim pelo exercício da confiança<sup>2</sup> e também vinculada ao próprio processo clínico psicoterapêutico, ou pelo desejo de encontro consigo, um encontro testemunhado de si. A figura da testemunha aqui vai ao encontro da noção de Lapoujade apoiada em Souriau, da testemunha enquanto sujeito que percebe:

Nesse caso, perceber não é simplesmente apreender o que foi percebido, é querer testemunhar ou atestar seu valor. A testemunha nunca é neutra ou imparcial. Ela tem a responsabilidade de *fazer ver* aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar. Ela se torna um criador. De sujeito que percebe (ver), torna-se sujeito criador (fazer ver). (LAPOUJADE, 2017, p. 22).

E nós somos testemunhas que não sustentamos prova alguma, se tomarmos essa ideia de *prova* como um objeto, material ou não, capaz de sustentar uma acusação, defesa ou denúncia. E nós sustentamos apenas e não somente apenas um campo, tão minucioso quanto potente. Este ensaio se propõe a contar um pouco do trabalho que construímos dentro de uma equipe de estagiários em psicologia clínica, um grupo autogestionado chamado Clínica das Formas de Vida<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Confiança não como reprodução de certezas já confirmadas anteriormente, mas como confiança na força vital que se produz no presente a partir da abertura do campo.

<sup>3</sup> A Clínica das Formas de Vida (CFV) foi desenvolvida com base nas atividades e práticas do Núcleo Trabalho Vivo – Pesquisas e Intervenções em Arte, Trabalho, Clínica e Ações Coletivas,

Situando um pouco, A CFV é um dispositivo dedicado ao cuidado, experimentação e intervenção, com o objetivo de mapear e transformar modos de subjetivação caracterizados por sofrimento e adoecimentos. É uma abordagem transdisciplinar que combina referências teórico-metodológicas de diversos campos da psicologia (social, política, clínica e do trabalho), esquizoanálise, psicanálise, análise institucional, saúde mental e saúde do trabalhador. Influenciada pelo método cartográfico de Deleuze e Guattari (2005), a CFV procura mapear as linhas, forças, afetos e composições implicadas nas situações que geram as diversas formas de vida.

Enquanto espaço que busca produzir novos sentidos para experiências de sofrimento e adoecimento, e para ampliar as possibilidades de enfrentamento destas situações, a CFV visa potencializar o surgimento de forças e formas que afirmem modos dignos de existir. Ela busca construir passagens - pequenas e maiores - entre formas de vida controladas por poderes sobre a existência (operadores antivitais) e formas de vida intensificadas pelos poderes e potências de existir (operadores vitais). Identificar, construir e colocar tais operadores em movimento é um imperativo ético-político da CFV. Imperativo que fundamenta uma prática de atenção à vida, entendida como maneira de atender às exigências do mundo e aos próprios desejos, respondendo consciente e inconscientemente aos seus incessantes imperativos, sendo definida correlativamente como sentido do real (Lapoujade, 2017). A atenção à vida e os sentidos do real são operadores essenciais da CFV, a partir dos quais todos os demais operadores de sentido se desdobram.

Assim, o método e o objetivo do fazer cotidiano desta clínica pode ser sintetizado a partir da seguinte operação - *“tudo são forças e formas, e isto é corpo”*<sup>4</sup>.

Células a mil. O que pode ser o corpo? O que pode ser o corpo além das prescrições? Como perceber que é este corpo que me sustenta? Quais são os pactos que sustentam esse corpo? Neste momento, Kassia sustenta o pacto de não se matar para caber numa imagem. Mas ela fez um pacto consigo mesma. Ela fez um pacto de não se matar. E eu, do outro lado da tela, quais pactos eu sustento? Sustento o pacto de não esquecer que diante de mim está um corpo. Um corpo vivo. Um corpo emocionado. Um corpo vivo. Um corpo que pode ser tocado. Um corpo que chora. Um corpo que respira. Um corpo que sente. Um corpo que fala. Um corpo que grita. Um corpo que sente raiva. Um corpo que respira. Um corpo que respira com a mão na garganta. Um

---

vinculado à Graduação e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. As práticas clínicas da CFV integram estágios curriculares e atividades de extensão na clínica-escola da Divisão de Psicologia Aplicada (DPA), com a participação de estudantes de graduação em Psicologia nos atendimentos e de doutorandos e mestrandos nas supervisões clínicas. As atividades são coordenadas pelo professor responsável pelo projeto.

<sup>4</sup> Fala do nosso supervisor João Batista Ferreira no dia 24 de novembro de 2022.

corpo que respira e prende o choro. Um corpo que gagueja. Um corpo que hesita em dizer. Um corpo que prende a garganta. Um corpo que solta a garganta. Um corpo que respira. Um corpo que prende a respiração, e depois solta. Um corpo que deita, um corpo que levanta, um corpo dentro da sua casa, um corpo no escuro, um corpo que às vezes vejo só as bochechas, às vezes vejo olhos brilhantes, às vezes com delineado, as vezes sem, às vezes rindo, às vezes falando alto. E sente raiva. Sente muita raiva. Meu pacto é não aniquilar, pela falta de percepção, a raiva, o choro, o brilho, o levantar, o não levantar, o tom da voz que sobe, o riso na hora de falar o que não quer ser dito, o riso na hora de falar o que é inviável de dizer, o riso colado no choro, o choro colado no olho brilhando, o olho brilhando de raiva, de vontade de vingança, de amor e de vontade de viver. Kassia está viva. E eu estou aqui testemunhando isso. E é só isso. E é tudo isso.<sup>5</sup>

*Trabalhamos com o inesperado* é uma frase de Clarice Lispector em *Um Sopro de Vida*, que nos serve de leme cotidiano quando compomos o trabalho da clínica (ANDRADE, 2021). A frase denuncia a pura estética do improviso, experimentação cuidadosa, ato de criação. E não significa que não há preparação para o encontro. No meu caso, foi preciso seis meses de escuta, apenas, antes de colocar os pés e as mãos nas bordas do inesperado. Esse limiar - entre estar preparada e não estar preparada de forma alguma para se debruçar sobre o inesperado da clínica - é a experiência do saber colado no não-saber, face a face. Por que, no limite, não há o que fazer para se estar preparada para o encontro, além de ir de (e ao) encontro ao encontro - colocar-se na beira; posicionar-se diante de; abrir uma postura; sentar-se no limiar.

No uso cotidiano, fora do contexto da dança contemporânea, um sentido comum para a palavra improviso é sinônimo de plano B; caracteriza um desvio do prescrito, na maioria das vezes não intencional, causado pela impossibilidade de cumprir com o plano A pela falta de algo - de recurso, de habilidade, de possibilidade de escolha ou agência. A diferenciação do improviso na dança, no entanto, é justamente a sua condição de, momento a momento, buscar a manutenção de um estado de dança ou de um estado de presença possível através do ato de dançar; assim a dança deixa de querer ser agradável ou acertada, não precisa mais querer dar conta de suprir as faltas de habilidade nem de podar os excessos de expressividade. Estamos falando de desassociar a figura do bailarino de um exibicionismo apático (SIQUEIRA, 2022, p. 45)

<sup>5</sup> O trecho é o fragmento alterado de um caderno de campo ou diário de ressonâncias como chamamos, produzida por mim a partir a partir dos atendimentos feitos na clínica escola; KASSIA é a abreviação de identificação do caso aqui, cujas siglas foram modificadas para que não houvesse nenhuma possibilidade de identificação. Até porque o foco aqui não é o caso em si, mas a reverberação que ele provoca enquanto experiência de formação – por isso trabalhamos o registro e compartilhamento das ressonâncias como metodologia de ensino e pesquisa

Outro modo de se referir ao inesperado é chamando-o de improviso. Se as muitas formas de improviso podem ser convocadas como técnicas da composição das relações em ato, seja quais forem estas relações, ou como práticas de composição ao vivo, composição como este compositores. Então, o trabalho psicoterapêutico, que estamos chamando aqui de “clínica”, orientado pelo inesperado, não quer analisar as relações depois que elas se dão ou enquanto elas se dão em outro lugar, mas sim fazê-las, compô-las ao vivo, enquanto as produz, de dentro delas. Logo, se apresenta a dimensão estética da tríade que orienta a clínica transdisciplinar (ética, estética, política). O *ethos* é assumir que tudo está disposto em regimes de sensibilidades, e que portanto tudo começa da nossa percepção.

Em termos de corporeidade, tem a ver com uma certa dosagem da invasão no cuidar e ser cuidado, o que não significa proteger a todo custo (tutela, desapropriação); na direção da experimentação cuidadosa, isso significa regular o tônus da escuta. Ganhar tônus, agora, em clínica, é possibilitar que as forças vitais ganhem corpo. E regular este tônus, no lugar da escuta, ou criar um tônus de testemunha, implica não numa apatia, mas numa dosagem – assumir a interferência e diferenciá-la da invasão.

Porque se o que produzimos não gera um produto manipulável, ou tão pouco visível, o que fazemos é da *produção dos sentidos*, o que só pode ser feito colocando pra jogo a nossa sensibilidade. O que se produz, assim, é a possibilidade de uma temporalidade outra para as nossas existências, uma temporalidade não compressora, que permite a criação de situações de saúde no sentido de força vital – saúde como vigor; promoção de saúde como estratégias de reprodução e manutenção dessa vitalidade.

Se isso que se produz, que podemos chamar aqui de produto, não se separa de quem o produz, a *situação*<sup>6</sup> de saúde, em ato de criação necessariamente envolve *nós*. Esta é uma noção importante, porque quebra positivamente a noção superada anteriormente, ou ainda em vias de superação, do Cuidado como uma separação eu/outro; como dar [atenção] *versus* receber – onde, se eu dou atenção, necessariamente fico sem; se assisto, fico desassistida. Se seguíssemos esta lógica, trabalharíamos sempre pelo princípio inescapável da falta, colado no inescapável da culpa – sempre culpada de estar ocupada, no cálculo de o quanto da minha disposição posso dar e, com a sorte rara de atingir a medida “certa” desta ocupação do outro em mim, conseguir deixar algo para que eu também sobreviva.

Assim chegamos na questão do possível – o que é possível ser feito *agora*?

<sup>6</sup> Saúde como Situação significa uma não fixação do conceito, apoiado na discussão sobre o Normal e o Patológico, que inaugura Canguilhem, e que costuma aparecer nos levantamentos da nossa Psicologia social crítica com frequência.

– que só pode ser apresentada como *intervenção cuidadosa* na clínica, se antes ela for uma prática constante dentro da equipe. Logo, aquilo que se oferece não pode ser muito distante daquilo que se pratica. A Clínica Transdisciplinar e, mais especificamente, a Clínica das Formas de Vida nos coloca o tempo todo diante da pergunta: o que é singular na sua estrutura?

Clinicar pra mim está sendo, neste momento, mais sobre *dar atenção à forma* do que ao conteúdo. Carol complementa: um aspecto mais cartográfico do que epidemiológico. A metodologia de trocar o *porquê?* pelo *como?* se renova pra mim, ganha mais uma camada, mais corpo.<sup>7</sup>

A troca em questão faz parte da operação de virada epistemológica e coloca o que Deleuze & Guattari chamaram de operação (n-1), a subtração que Mizoguchi & Passos no curso *O Quente e o Frio* (2022) e no livro *Transversais da Subjetividade* (2021) descrevem como “tornar a clínica tudo que ela não é”. Essa clínica, avessa do que era, agora capaz de pensar-fazer relações de saúde mental como direcionamento de situações não definidas à priori, em defesa da dignidade da vida e da singularidade de possibilidades nos modos de existir em coletivo, e não mais como o controle das ausências de perturbações individuais. Segue-se a pergunta: *como lidar com uma clínica capaz de compor?*<sup>8</sup> E dela se desdobra: *o que está em disputa em nossos corpos ao composicionarmos?*

O que está em disputa é a afirmação das nossas “próprias” [apropriação sem propriedade] singularidades, enquanto estagiárias ou pessoas-em-formação, convocadas a compor, convocadas a afirmar a nossa existência digna do lugar que ocupamos, o tônus da escuta em nossas possibilidades e desejos nas formas de ocupar este espaço. O que tem de singular na clínica de cada um?

Produção de sentido passa pela produção do desejo. Então podemos, quem sabe, ir aos poucos nos desvinculando da normalidade e assumindo cada vez mais nossa esquisitice, como uma provocação estética que coloca em evidência o estranhamento e incômodo, e pela afirmação de um desejo não capturado. Performar nossos corpos exaustos, precarizados, sobrecarregados, dispersos e ainda assim muito vivos, entregues, presentes, disponíveis para o encontro e para algum movimento, por menor que seja. (SIQUEIRA, 2022, p.46)

E se a minha esquisitice é o corpo, assumo que tudo que eu fizer de clínica terá corpo e conseqüentemente terá dança, nessa fita de dupla face

<sup>7</sup> Fragmento retirado do relato produzido por mim a partir da reunião de co-supervisão com Carolina Licks de Carvalho em 02 de novembro de 2022.

<sup>8</sup> Disparada em supervisão no dia 27 de outubro de 2022.

onde sempre que houver a palavra dança caberá a palavra corpo, e sempre que houver a palavra corpo caberá a palavra vida.

Talvez o caminho seja recentralizar a pergunta: Como defender a possibilidade de continuar dançando diante de toda e qualquer condição? Ou, porque ainda existe a necessidade de defesa diante da necessidade de dançar? É aí que mora o desejo de usar todo e qualquer aparato teórico reconhecido cientificamente para tentar dar contorno à essa necessidade inegociável: seguir dançando. Não por festividade, mas como ofício de produção de corpos vivos, e não apenas sobreviventes. (ibidem)

Façam suas trocas e suas apostas. A clínica, e principalmente a clínica que também opera na academia, é um lugar de um possível envaidecimento assim como a dança. E para tentar torcer isso é primeiro necessário assumir, e assumir sem sucumbir. A primeira se envaidece pelo controle do outro; a segunda pelo controle de si.

Para fins de contextualização apenas, poderíamos descrever o corpo Kassia como um corpo extremamente treinado nas ciências do cuidado – um corpo que se criou no mundo entendendo o cuidado como uma separação objetiva eu/outro. Tomado pela jornada tripla de trabalho, considerando os dois empregos formais e a casa com uma família dentro, vive orbitando nos ciclos do cansaço diário. O que se chama de autoestima, um valor atribuído a si, está mais próximo de uma autovigilância, no sentido de servir mais ao exercício do controle do que ao cuidado. As superfícies que dão suporte à produção da autoimagem, em especial a câmera frontal do celular, fortalecem experiências que estou chamando provisoriamente de *corpo-só-imagem*<sup>9</sup>.

Este corpo sem corpo, digamos assim, ou um corpo reduzido a ver e ser visto, reduzido pois contemplativo de apenas uma pequena via de experiência que é a visão se comparada a toda uma gama imensa de possibilidade dos sentidos, esse corpo social imaginário não é menos real nem menos autêntico, mas se organiza em torno de um imperativo universal de uma única existência possível. E dizemos sem pensar duas vezes que a experiência da pandemia intensificou este mecanismo na maior parte de nós, muito pouco imunes ao corpo-tela que se restringe, constrange e comprime.

*“É possível estar aqui diante da tela e não ficar rendido aos regimes de gestão da atenção?”* (SIQUEIRA, 2022, p.45) foi uma pergunta que me acompanhou durante muitos meses, inevitavelmente convocada a pensar

<sup>9</sup> O termo vem inspirado na noção de corpo-em-experiência no campo da performance (FABIÃO, 2013) - um corpo que, ao contrário, está disponível para ser experimentado para além da imagem, mas também sem negá-la; com ressonâncias na descrição da “autoimagem mortífera” dos “*selfies-made-men-women*” (FERREIRA, 2017, p.241); o corpo-só-imagem é, em outras palavras, um corpo reduzido aos regimes de visibilidade (BRUNO, 2013).

dentro do contexto educação-saúde-educação, nos lugares de artista, estudante e professora, sobre a gestão da atenção capturada por uma economia que “coincide com o predomínio da cultura da visibilidade” (CALIMAN, 2012, p.4). Agora, enquanto estagiária da psicologia clínica na DPA, como perceber as forças e formas do corpo online, entrecortado pelo retângulo da tela, esta forma que nos impõe a bidimensionalidade como condição de existência? Isso guiava praticamente todos os atendimentos que fiz no último semestre, uma vez que ainda em regime de trabalho híbrido, esse esquema de transição pós pandemia que era pra ser provisório e acabou se instaurando como algo entre o novo normal do precário e a potência do possível (assim alguns casos permaneceram remotos mesmo quando as atividades institucionais estavam já presenciais<sup>10</sup>).

Se lembrarmos que existem psicologias perfeitamente capazes de colonizar o inconsciente, capazes de invadir o território subjetivo que também é corpo, capazes de aniquilar o que de há de mais vivo na subjetividade e, portanto, na vida vivida, isso faz da figura do psicólogo um ser a serviço não apenas da colonização do outro, mas de uma colonização de si – não somos só nós que somos convocados a comparecer a este papel, mas e próprio paciente, cliente, ou seja lá o nome que se dê, pode ser perfeitamente capaz de procurar a psicoterapia para se extrair, se explorar, se vigiar, se controlar. E assim são fortalecidos os mecanismos subjetivos da autovigilância, autocontrole e da necessidade da autoajuda, territórios existenciais de puro isolamento onde cada um é responsável sozinho pela própria saúde ou pela própria doença. E neste contexto, pensando a psicologia clínica como um campo onde a psicologia politicamente implicada é dada como uma minoria numérica vencida, resta no imaginário social da maioria “o psicólogo” como um especialista em invadir as “verdades” da propriedade psíquica privada – e você ainda paga caro por isso.

Mas felizmente temos nossos recursos. Convocando os seres imaginários<sup>11</sup>, estes podem ser entendidos não como aquilo que não existe, mas como um modo de existência, tal como definiu Souriau e tal como nos conta Lapoujade (2017) no início d’As Existências Mínimas; são justamente aqueles “*que existem para nós como uma existência baseada no desejo, ou na preocupação, no medo ou na esperança, assim como também na fantasia ou no entretenimento*” (SOURIAU apud LAPOUJADE, 2017, p.34). Assim, eles são seres que pertencem, pois pertencem ao discurso, cuja existência é sustentada por nossos afetos ou crenças, e que apesar de dotados certa inconsistência ainda assim nos fazem agir, falar, e pensar (LAPOUJADE, 2017).

<sup>10</sup> Na nossa equipe, os critérios para isso levaram em conta desejos e necessidades das pacientes no formato que melhor as possibilitava continuar frequentando o serviço, uma vez que o presencial envolve tempo e dinheiro para se locomover e o horário de funcionamento presencial da DPA é o horário comercial de 8h às 18h, o que dificulta o acesso dos trabalhadores.

<sup>11</sup> Os outros, além dos imaginários, são: os fenômenos, as coisas e os virtuais.

Gostaria de focar nesse imaginário vigilante da psicologia e pontuar sua conexão com um modelo confessional do nosso ofício, que herdamos das práticas cristãs de ascese, que Foucault vai entender como práticas de conhecimento de si. Essa herança facilmente compra a psicologia que reina sobre o conteúdo psíquico privado e moral, dizendo o que pode e o que não pode, e produzindo um carregamento de culpas como condição da existência – principalmente àqueles cuja existência é menos desejável por suas tendências amorais, os que vivem muito da/na carne, etc. Agora, vamos pensar num formato de atendimento que vem carregado desta herança, porém online ou remoto. A tendência é anular o corpo mais ainda.

Em tese, a câmera na cara e a boca no microfone, escancarariam imagem e amplificariam o som, fazendo do setting clínico transportado para o formato online um ecossistema ideal para fazer ver as evidências da intimidade. Não à toa, Guattari (1992), em *Caosmose*, chama de *olhar-video* do terapeuta essa qualidade, “o hábito de observar certas manifestações semióticas que escapam ao olhar comum” (p.19). No entanto, “fazer ver”, aqui, não está mais no sentido de aguçar a percepção e de amplificar a experiência necessariamente, mas de forçar uma invasão, de reforçar esse regime de visibilidade que não dispensa querer ver e tomar conta de tudo, que está sempre na mais alta vigília, que procura notar e anotar, ao mesmo tempo que reduz o corpo a um corpo-só-imagem. E mesmo achando tudo isso bizarro não é difícil cair nisso – pelo contrário, o difícil é cair e sair disso.

Mas então, como se preparar para perceber e testemunhar o corpo-além-da-imagem e além do setting? Nesse sentido, Lapoujade (2017, p.12) nos orienta, de novo, ao nos colocar diante da pergunta: “*como tornar mais real aquilo que já existe?*”, uma vez que “*são diversas as maneiras de ganhar realidade, de adquirir maior presença*” (2017, p.11).

Ainda, como tornar o corpo mais corpo? Como tornar o corpo mais corpo, a ponto de ultrapassar a tela? Como tornar o corpo mais corpo, a ponto de ultrapassar o clima de confessional que a nossa postura pode impor mesmo sem querer? E como tornar o corpo mais corpo, a ponto de *fazer valer* - aí sim, no sentido de afirmação da existência - sua dimensão mais encarnada, inesperada, fora do nosso controle e fora do nosso conforto?

Se a medida entre conforto e desconforto já é borrada o suficiente na clínica de setting tradicional - a exemplo do modelo do divã do Freud criado para descansar o corpo do analista do incômodo de ser visto nessa posição<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Miguel Lacerda Neto, ex-aluno e depois co-supervisor da Clínica das Formas de Vida, em uma de suas brilhantes intervenções em supervisão fez uma nota de rodapé despretensiosamente preciosa: Freud não fez o divã virado pra parede para que, ao escapar do olhar analista, a pessoa pudesse melhor liberar o fluxo de conteúdo do inconsciente para o consciente ou qualquer coisa



- imaginem o que vaza no contexto remoto, onde atendemos os pacientes dos nossos quartos, nos olhando no espelho da câmera, e eles também em suas casas (na melhor das hipóteses, isto é, quando têm o espaço-tempo da intimidade disponível para o encontro clínico, o que a maioria dos trabalhadores brasileiros não têm), de cara pro próprio espelho e ouvindo o eco da própria voz o tempo todo. Invadimos e somos invadidos, o tempo todo, interrompemos e somos interrompidas, o tempo todo. Mesmo com a suposta privacidade, a relação com a privacidade é outra, a capacidade de atenção à fala é outra, o desconforto e o conforto dos corpos dispostos nas funções paciente e analista (estagiário) são outros. Enfim, isso de testemunhar, perceber, tudo precisa ser reconfigurado. É tudo possível, mas precisa ser reconfigurado, re-experimentado, e não apenas transportado. Pensando essa recomposição do vínculo a partir da dança:

O que antes acontecia entre dois corpos, agora acontece entre muitos corpos ao mesmo tempo, mediados pela tela. Essa é uma diferenciação importante: eu não danço com a tela, eu danço com outra pessoa, mas a tela é uma mediadora do nosso encontro. Então não dá pra ignorar a presença da tela e fingir que o outro está materialmente do meu lado, isso não funciona. Mas também não podemos ignorar o fato de que o outro direciona seu movimento até mim, e que isso provoca um efeito que ultrapassa a imagem. Isso se chama campo, e é um fio-terra que volta e meia precisa ser lembrado. (SIQUEIRA, 2022, p.44)

Então, é possível estar aqui diante da tela e não ficar rendido aos regimes de atenção que comprimem? Como perspectivar essa imagem além da imagem? Na ocasião deste ensaio citado, parti do entendimento de que é a *presença* ou a *atenção compartilhada* ou a *sintonia afetiva*, esse dispositivo produtor de um ecossistema atencional singular (ROMERO, 2018). Agora, mais vinculada à CFV e às suas referências, parto também da *nuvem dos virtuais*, domínio dos seres que abençoam o inconcluído, enquanto fragmentos de novas possibilidades: “*esses seres são começos, esboços, monumentos que não existem e que talvez nunca existam. Talvez a ponte quebrada seja restaurada, o esboço nunca seja concluído, a narrativa não tenha continuação...*” (LAPOUJADE, 2017, p. 36).

A imagem da nuvem coloca o pressentimento como uma qualidade imanente necessária para a tomada de decisões: “*os virtuais não ditam, não aceitam ou negam nada; eles parecem formar uma nuvem onde toda decisão torna-se uma questão de pressentimento, de divinação ou de intuição*” (ibidem,

---

do tipo. Freud fez o divã virado para a parede para que, ele próprio, na função de analista, pudesse descansar seu olhar e todo o seu corpo, para que não precisasse sustentar por horas a fio uma “postura de analista” (o que a psicanálise de veia francesa chamou de *sémbiant*). Então retorno à pergunta *como sustentar este corpo na função psicóloga* para diferenciar essa postura de analista, que foi tomada como representativa mas não é, para perceber mais posturas de escuta possíveis, mesmo num clássico setting clínico.

p.40). Assim, a força dos virtuais reside justamente no seu problema, que é oferecer e abandonar os sinais que poderiam nos guiar onde, onde e como intervir (ibidem). Chegamos então numa frase que sintetiza, sem comprimir, a atuação da CFV (e especialmente a atuação online ou remota) a partir dos seres virtuais: *como pode um ser, no limite da inexistência, conquistar uma experiência mais “real”, mais consistente? Com que gesto?* (ibidem, p.41)

O que estamos chamando aqui de *vínculo* é possível de ser ativado e trabalhado remotamente, com outras especificidades, com outras janelas de atuação e de intervenção, mas possível de ser trabalhado ainda enquanto dimensão corporal. Isso acontece a partir da atenção aos pequenos gestos, não para interpretá-los, mas simplesmente para percebê-los e, a partir desta percepção, despertar ações possíveis, como num jogo de improvisação. Vários acúmulos nos últimos três anos tornaram este jogo pela tela possível, desde o início da pandemia, que foram instaurando as condições de possibilidade para se colocar diante dos encontros, criando condições reais de *presença* nas condições inóspitas. Nem todas as contribuições eu seria capaz de nomear, uma vez que criar estratégias para a manutenção do corpo vivo nos diferentes ecossistemas de atenção tem sido um exercício diário, e que também me faz questionar as fronteiras entre o que é trabalho e o que é simplesmente a vida vivida.

Voltamos então aos virtuais, estes seres que assumem a sua fragmentação e a sua não existência justamente como possibilidade de existir mais. Em outras palavras, assumimos então nosso caráter virtual, não como o oposto do real, mas justamente como aquilo que nos permite exercer a realidade no seu limite, na sua radicalidade, provocando as fronteiras disso que chamamos em performance de estado de presença.

No caso KASSIA, aos poucos seu corpo vai ganhando sinais de materialidade diante de mim e vou percebendo, e sempre que possível devolvendo, enquanto testemunha, os sinais desse corpo-além-da-imagem. *“Sempre que ficar em dúvida entre se colocar demais ou de menos, lembre-se que quem está diante de você é uma pessoa, e isto não é pouca coisa”*<sup>13</sup>. A partir daí, sempre que não sei o que dizer ou que me vejo afobada ou paralisada durante o atendimento, nessa tela que esfria, ou quando me percebo capturada pela interpretose [mania de interpretar] de “ter que” acompanhar algum fluxo de pensamento, lembro-me que o que está diante de mim é um corpo VIVO [em caps lock para não perder a vivacidade de vista] e isso não é pouca coisa.

É sobre estar atenta aos movimentos sutis ao se colocar: *e eu, do outro lado da tela, quais pactos eu sustento? Sustento o pacto de não esquecer que diante de mim está um corpo. Um corpo vivo.* É importante estar atenta a esses

<sup>13</sup> Frase de Carol Licks em co-supervisão no dia 02 de novembro de 2022.

movimentos que se seguem enquanto ação, enquanto ação performática sensível ou enquanto *corpo-em-experiência* como coloca Fabião (2013), e não enquanto representação. E por isso o programa performativo aqui é vital, para perceber as miudezas (ou grandezas) das ações dignas de serem notadas nas suas diversas escalas, tamanhos, enquadramentos e tonalidades - testemunhadas enquanto movimentos vitais que são. São então estes os dispositivos que nos colocam entre a performance e o cuidado (porque se a performance privilegia a percepção da ação, o cuidado coloca o tom do espaço clínico); e se articulam para criar a tridimensionalidade necessária em termos de percepção, o corpo-além-da-imagem para quebrar com a fixação de um corpo-só-imagem, isto é, o corpo comprimido pela tela, enquanto um regime de atenção, mas não só, enquanto território existencial também.

Se o improvisado é a técnica de composição das relações em ato, ou prática de composição ao vivo, e a psicologia é o “saber” fazer relações, o trabalho *psi* orientado pelo inesperado não quer analisar as relações, mas sim fazê-las, compô-las ao vivo, enquanto as produz, com a finalidade apenas de testemunhá-las.

Qual a ‘arte’ que permite que as existências aumentem sua realidade? São provavelmente as existências mais frágeis, próximas do nada, que exigem com força tornarem-se mais reais. É preciso ser capaz de percebê-las, de apreender seu valor e sua importância. Portanto, antes de colocar a questão do ato criador que permite instaurá-las, é preciso perguntar o que é que permite percebê-las. (LAPOUJADE, 2017, p.41).

Ao nos perguntarmos o que é que permite percebê-las no contexto diante da câmera é inevitável esbarrar de novo e de novo na questão da visibilidade. Contraditoriamente, talvez, no excesso de teimar em querer ver e ser visto, seja justamente este excesso que produz a invisibilização de alguns corpos. Sendo visibilidade outro nome para existência nesta cultura em que estamos imersas, a visibilidade e a invisibilidade são uma fita de dupla face que, no limite, geram a existência colada na inexistência. Porque ao ver algo, supõe-se que se vê tudo. Não tomamos o fragmento como fragmento, teimamos em tomá-lo como um representante do todo, puramente imaginário, ficcional e, neste sentido, vinculado a um sistema de crenças – portanto, obviamente parcial e subjetivo (nada objetivo, nada privado).

É preciso lembrar que toda narrativa em psicologia e ainda mais na psicologia clínica, ainda que na psicologia clínica social, tratará sempre de uma ficção. Porque se tudo é produção e se o que produzimos não gera um produto manipulável, mas sim perceptível, ainda que nem sempre visível, o que fazemos é a *produção de sentidos* a partir das forças e formas que lhes dão

corpo. Se lembrarmos dos fios que nos sustentam, a ética a estética e a política, reivindicaremos ainda a produção de uma estética (um regime de sensibilidade) capaz de reconhecer e afirmar a vida digna e eticamente qualificada enquanto um posicionamento político – uma disputa da percepção que se dá em um corpo quando se coloca diante de outro. Numa hipótese otimista, o que se produz é, acima de tudo talvez, a possibilidade do *encontro* – diante da presença, a instauração de uma temporalidade outra para as nossas existências, uma temporalidade não compressora, que permite situações de saúde mais do que situações de adoecimento – para quem atende tanto quanto para quem é atendido.

Assim saímos temporariamente do campo do impossível para adentrar nos campos dos possíveis. O que é possível no encontro testemunhado de si? O que é possível no real da saúde do trabalhador? O que é possível no real do atendimento remoto? O que é possível no real de uma clínica escola? Quais regimes de sensibilidade são possíveis de serem trabalhados no corpo no real do atendimento remoto no contexto de uma clínica escola?

Ainda sem respostas, estas perguntas são colocadas constantemente enquanto operadores práticos do passo a passo da construção do vínculo e de uma clínica eticamente qualificada (FERREIRA, MARTINS & VIEIRA, 2016). E tratando-se de uma metodologia incorporada, aquilo que se oferece não pode ser muito distante daquilo que se pratica - a tal da vida digna e eticamente qualificada. Portanto, se o que estamos oferecendo é uma clínica atenta aos gestos vitais, construir um trabalho vivo<sup>14</sup> em psicologia parte deste mesmo lugar. Isto é, construir um trabalho que fortaleça os vínculos vitais alheios, na nossa percepção, passa então pelo processo de fortalecer os nossos vínculos vitais<sup>15</sup>. Porque para reconhecer a vitalidade diante de mim, para reconhecer o que pode ser o corpo diante do encontro clínico além das prescrições, para reconhecer que diante de mim está um corpo vivo em caps lock e que isso não é pouca coisa, preciso eu mesma, antes, enquanto e após, me reconhecer também como um corpo vivo. E a não neutralidade de que estamos falando, a queda do semblante apático, a rachadura no iceberg, o aquecimento das distâncias, tudo isso é, necessariamente, colocar o corpo pra jogo. E sem tempo pra salvacionismos:

se em alguma medida somos fundados nas matrizes messiânicas do sebastianismo, se esperar a salvação futura é para nós uma prática constante, o momento presente, em que perdemos aos poucos o direito de futuro de um país desejado, é, talvez, ironicamente, a oportunidade de nos fazer abandonar a

<sup>14</sup> “O trabalho vivo é uma experiência do real, do indiferenciado, do que possibilita uma passagem para o diferenciado, mas sem se deixar capturar por ele. O trabalho vivo é processo, fazer no limite das configurações produzidas pelas forças do real” (FERREIRA, 2017, p. 240).

<sup>15</sup> E é justamente por isso, por cuidar da vitalidade do nosso trabalho, que nos organizamos em autogestão - a gestão das autonomias singulares.

frustração com o futuro prometido para nos afirmarmos como *um campo aberto de experimentações* (MIZOGUCHI & PASSOS, 2021, p. 11, grifo meu).

## REFERÊNCIAS

- BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- CALIMAN, L. Os regimes da atenção da subjetividade contemporânea. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, p. 2-17, 2012.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005. v. 1
- FABIÃO, E. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. In: **Revista do LUME**. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP. N4, dez. 2013.
- FERREIRA, J. B. “Espelhos partidos tem muito mais luas”: por uma poética das formas-de-vida. In: **ECOS**: Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 2, 2017.
- FERREIRA, J. B.; MARTINS, S. R.; VIEIRA, F. O. Trabalho Vivo como apropriação do inapropriável e criação de formas de vida. In: **Revista Trabalho (Em)Cena**, v. 1, n. 1, p. 29-49, jan/jun. 2016.
- GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. 1. Ed. Rio de Janeiro, editora 34, 1992. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão.
- LAPOUJADE, D. **As Existências Mínimas**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2017. Tradução: Hortencia Santos Lencastre.
- LISPECTOR, C. **Um sopro de Vida**. Rocco, 2019.
- MIZOGUCHI, D.; PASSOS, E. **Transversais da Subjetividade**: arte, clínica e política. 1. ed. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 2021
- O RAPPA. **Intro 5**. Álbum “O silêncio que precede o esporro”. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2003.
- SIQUEIRA, F. B. D. Vale tudo só não vale qualquer coisa: cognição incorporada e produção compartilhada de sentido nos encontros de dança e improvisação online. **Revista TKV**, v.1, n9, 2022.



# ARTIGOS

# CORPO, VOZ E TELAS EM INVENÇÃO: processos adaptativos na pandemia

Gabriela Geluda, UNIRIO<sup>1</sup>

Paula Alvarenga Otero, UNIRIO<sup>2</sup>

## RESUMO | ABSTRACT

---

O objetivo do presente texto é analisar alguns aspectos relacionados às condições de distanciamento impostas pela pandemia da Covid-19 no que concerne às suas reverberações nos corpos diante das telas, em um contexto de aulas relacionadas às artes da cena e à pesquisa de movimento, balizadas em uma pedagogia somática. A partir disso, nos questionamos em que medida esse impedimento (a interrupção dos encontros presenciais nos processos de ensino-aprendizagem e criação em arte) pode se tornar, paradoxalmente, um lugar potente para a ativação da presença, do cuidado de si e do outro. Para tanto, relatamos o desenvolvimento dos nossos experimentos, em aulas online, ministradas durante a pandemia.

**Palavras-chave:** Somática, Angel Vianna, Técnica Alexander

The aim of this text is to analyze some aspects related to the conditions of distancing imposed by the Covid-19 pandemic in terms of its reverberations in the bodies in front of the screens, in a context of classes related to the performing arts and movement research, marked in a somatic pedagogy. From this point, we question to what extent this impediment (the interruption of face-to-face meetings in the teaching-learning and creation processes in art) can become, paradoxically, a potent place for the activation of presence, of self care and others. To this end, we describe the development of our experiments in online classes, taught during the pandemic.

**Keywords:** Somatics, Angel Vianna, Alexander Technique

---

## Introdução

O ano é 2020. Um “evento extraordinário” é anunciado em todo o mundo e ainda não se sabe exatamente o que acontecerá. Levará algum tempo até que nos tornemos conscientes dele. Ainda não sentimos, não nos damos

---

<sup>1</sup> Soprano, atriz e professora com bacharelado em canto pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e mestrado em música antiga pela Guildhall School of Music and Drama (Londres). Qualificou-se como professora da Técnica Alexander pelo Alexander Technique Studio (Londres). Desenvolve um trabalho de integração corpo/voz aplicado às performances artísticas e atividades didáticas.

<sup>2</sup> Artista interdisciplinar, pesquisadora e professora nas artes do movimento e da música de cena. Enfoque nas pedagogias somáticas. Possui mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Licenciatura em Dança pela Faculdade Angel Vianna (FAV). É professora de música no curso Técnico em Bailarino Contemporâneo na Escola Angel Vianna.

conta do tamanho desse evento e suas consequências. O organismo precisa de tempo para assimilar informações. Medo, apreensão, dúvidas, incertezas, desconfianças, passam a avançar aos poucos em nossa direção como em um filme de suspense ou de ficção científica. A OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto do novo coronavírus. Pouco tempo após esse comunicado, o Brasil somava milhares de mortes diárias. O país ficou dividido entre os que saíram de casa e os que entraram em severa quarentena, entre os que morreram e os que sobreviveram, em isolamento ou não, submetidos a um governo negacionista, ao desmonte da saúde e da educação.

No início da pandemia, uma sensação comum a todos foi a de medo pela ameaça à sobrevivência. Permanecer em casa poderia gerar a sensação de segurança, porém, para a maioria, essa opção mostrou-se inviável. Muitos sucumbiram com o encolhimento dos espaços de convivência; já quem precisou sair de casa passou a encarar as outras pessoas como possíveis ameaças. Nesses dois exemplos, resumidos e generalizados, já que existem gradações para esses estados a depender de inúmeras variantes socioculturais e compreendendo que cada ser humano é único, entendemos “[...] o corpo como um estado sempre em transformação, em codependência com os ambientes por onde transita” (SALDANHA, 2009, p.29). Desse modo, podemos supor que o “processo pandêmico”, iniciado em 2020 e continuado até os dias de hoje, afetou a coevolução das relações entre corpo e ambiente que “produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais” (SALDANHA, 2009, p.29). Além disso, a “taxa de preservação que garante a unidade e a sobrevivência dos organismos, e de cada ser vivo em meio à transformação constante que caracteriza os sistemas vivos” (SALDANHA, 2009, p.29) pode ser uma pista para pensar de que modo as estratégias impostas aos organismos foram absorvidas e interferiram em nosso diálogo com o meio, com nossos corpos e na relação com o outro.

Durante a quarentena, passamos a nos agarrar às telas como “náufragos do espaço”, tanto pela necessidade de dar continuidade ao trabalho, antes presencial, de forma online, quanto pela busca de autorregulação, que se dá na relação com o outro. As plataformas virtuais tornaram-se um ambiente profícuo para as mais variadas modalidades de aulas que antes só poderiam ser pensadas de forma presencial, como as inseridas no campo da Somática. Os desafios que se apresentaram para os profissionais da educação e da saúde foram imensos, tanto no sentido de elaborar estratégias pedagógicas e terapêuticas quanto de suportar a exaustão depois de horas de trabalho diante das telas. Entretanto, entendemos que uma aula de educação somática construída no contexto das telas do computador não significa uma experiência sem corpo, sem espaço e sem tempo. Nesse sentido, analisamos nossa experiência em cursos que foram criados



durante a pandemia e seguem em atividade até o presente momento: *Técnica Alexander e Voz por Gabriela Geluda e Corpovozmúsica por Paula Otero*, ambos ministrados online. Tais cursos são fruto da nossa vivência como professoras da Técnica Alexander e da Metodologia Angel Vianna, respectivamente, adaptadas ao uso da tecnologia.

Ao refletir, a posteriori sobre o estado das coisas, de certa forma “distópico”, vivido durante a pandemia da Covid-19, observamos que questões já existentes foram evidenciadas pela utilização das telas como ferramenta emergencial no âmbito do ensino-aprendizagem em Artes. A presente comunicação surge como um desejo de compartilhar nossa experiência, vivida durante a pandemia, e inspirar outras propostas criativas que possam surgir em contextos artístico - pedagógicos neste momento pós-pandêmico.

### **Algumas contribuições da Técnica Alexander**

Grande parte da primeira geração dos fundadores da Somática teve um início comum, impulsionados por uma lesão, perda de movimento fino ou de locomoção (MAGALHÃES, 2022). Frederick Matthias Alexander (1869-1955) nasceu na Austrália e iniciou sua carreira como ator/declamador em Melbourne, especializando-se na obra de Shakespeare. No final do século XIX, após alguns anos de uma carreira que parecia promissora, deparou-se com problemas de rouquidão chegando a total perda da voz, um sério obstáculo ao seu desenvolvimento profissional. Visitou inúmeros médicos e especialistas da época sem obter qualquer diagnóstico. O tratamento recomendado constantemente era repouso vocal, o que o ajudava a restabelecer a voz, mas não impedia que na apresentação seguinte o problema retornasse. Determinado a descobrir sozinho, a origem do seu problema e partindo do princípio de que a sua percepção sensorial não estava fornecendo a informação necessária para que pudesse desvendar o que o estava causando, resolveu se munir de espelhos que posicionou à sua volta. Assim, curiosamente, a Técnica Alexander se desenvolve a partir de uma longa auto-observação em que o sentido da visão assume função primordial. Ousamos imaginar que, possivelmente, se ele vivesse nos dias de hoje, teria se utilizado das telas para isso.

Alexander desenvolve a teoria de que "os seres humanos não podem progredir satisfatoriamente na civilização enquanto permanecem dependentes da orientação e controle subconsciente (instintivo)" (ALEXANDER, 2022, p. 36). O homem que vive na natureza, como ocorria há milhares de anos atrás e ainda ocorre em alguns povos originários, possivelmente é levado a um estado de presença e atenção expandida no seu dia a dia. Ele precisa ouvir os sons à sua volta, ver amplamente, incluir espaços fora do campo de visão, como o atrás

e o acima, pois uma caça ou uma ameaça podem vir de qualquer direção e a prontidão é essencial para sobrevivência. De acordo com Alexander (2017) essas condições tenderiam a provocar uma ativação do corpo, um estado de presença expandido e uma coordenação postural eficiente que se daria a partir de instintos naturais. Nesse contexto, as transformações tendem a acompanhar o tempo da natureza, que é lento e orgânico.

Conforme se instaura um processo “civilizatório” ocorrem mudanças cada vez mais rápidas no modo de vida, transformações radicais no “uso” do corpo no dia a dia, e na demanda de movimentação desse corpo, na orientação dos sentidos e na qualidade dos estímulos com os quais o ser humano passa a ter que lidar. Os instintos naturais que davam conta de uma organização postural e uma coordenação global do ser humano dentro do contexto de integração com a natureza, já não conseguem mais se adaptar à nova forma de vida na aceleração desenfreada das transformações mencionadas. Para Alexander, “[...] o homem foi, e ainda é, incapaz de se adaptar com rapidez suficiente às mudanças cada vez mais rápidas envolvidas nesse plano de vida que chamamos de civilização” (ALEXANDER, 2022, p.36-37). Sob esse olhar, algumas mazelas e sofrimentos que vivenciamos durante a pandemia, como as relacionadas ao intenso uso das telas, podem ser comparadas aos sintomas que Alexander diagnosticara tempos atrás.

Vivemos em uma cultura da segmentação, outra característica impactante da vida moderna, em contraste com a natural. Observamos isso em todos os campos do viver. Sabemos que houve infinitas descobertas e avanços a partir das subdivisões e especializações na ciência, medicina, tecnologia. Mas viver a partir da predominância da segmentação tem suas consequências, porque somos um todo, precisamos funcionar como um todo. “Ademais, na Somática, o trabalho nunca é sobre o corpo, mas sim, sobre alguém, que é considerado, por um lado, um ser global, único, inteiro, um pouco mais que a soma das partes, e, por outro lado, como indissociável do seu meio ambiente” (CLAVEL & GINOT, 2015, apud MAGALHÃES, 2022, n.p.).

Quando a quarentena foi determinada e houve o confinamento, nossa prática, como a de tantos profissionais das Artes e da Somática, que se dava majoritariamente através de aulas presenciais individuais, foi inviabilizada. Após uma pausa, nosso pensamento foi direcionado em como dar suporte aos alunos que estavam em processo de desfazimento de tensão e aprendizado de reorganização e cuidado de si, justamente naquele momento em que isso havia sido interrompido e era tão necessário. Os próximos itens relatam as experiências individuais das autoras no desenvolvimento de suas estratégias e abordagens no contexto de aulas online.

## Curso Técnica Alexander e Voz: semente e desenvolvimento

Em uma aula tradicional da Técnica Alexander, o papel do toque é primordial. Ao colocar as mãos suavemente no corpo do aluno, a professora compartilha o trabalho que faz em si mesma, dá suporte e convida o aluno a se reorganizar. Durante os três anos de curso de formação para habilitar-se como professora, o foco é justamente no aprimoramento deste trabalho. Não se trata de corrigir ou manipular o corpo do aluno e sim de um diálogo sensorial sutil e profundo de ajustes finos. Diante do cenário de impossibilidade de tocar fisicamente, a voz se apresentou como a mais acessível ferramenta de atuação. Não por acaso, durante esse período de intensificação do uso de telas, testemunhamos a expansão dos *podcasts* e meios de comunicação auditiva. Além do descanso do aparelho visual que estava sobrecarregado pelo uso intensivo de telas, e a praticidade de conciliar tarefas múltiplas com aprendizado, entretenimento e informação, pudemos observar que a voz foi e é capaz de fazer contato com o corpo, com o outro, e minimizar os efeitos do isolamento. Nesse sentido, como afirma Baitello: "Som é vibração. E a vibração opera sobre a pele. Podemos dizer, portanto, que toda voz e todo som é um tipo de massagem, uma estimulação tátil, uma sutil forma de toque." (BAITELLO JUNIOR, 2014, p. 142).

Nesse contexto, Gabriela Geluda começou a produzir gravações de áudios em que descrevia o seu percurso mental e proprioceptivo durante as suas próprias práticas do *descanso construtivo*. Nessa prática, realizada na posição da semi supina, o praticante apoia a cabeça em uma pilha de livros para elevá-la ligeiramente do nível do chão. O estímulo à entrega do peso numa posição de vantagem mecânica e à pausa, promovem uma reorganização psicofísica. Os *feedbacks* animadores a conduziram a desenvolver e produzir o *podcast* de procedimentos guiados, disponíveis em diversas plataformas<sup>3</sup> e a um retorno ao uso das telas no ensino a distância com uma consciência expandida da potência vocal de afetação nos alunos. Gabriela percebeu ser fundamental continuar investindo na sua organização psicofísica enquanto ministrava as aulas online, caso contrário, sua voz não se "recheava de toque" e não se comunicava com "o todo" do outro, restringindo a experiência. A qualidade vocal, a escolha das palavras, o intervalo entre elas e as pausas se mostraram fruto dessa organização global, ao produzir efeitos que ultrapassam a compreensão semântica. Soma-se a isso a observação de que o foco na audição proporciona uma relação expandida com a própria atenção. A espacialidade do som, ao se vincular com um estado de entrega do peso cultivado nas práticas conduzidas, demonstrou efeito terapêutico e regenerador profundo. Sobre isso Baitello nos explica:

<sup>3</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/show/7z0A6BgsVj6OpUTWK1n1I7> Acesso em: 30 de jan, 2023.

Para ouvir sons, basta que sejamos passivamente receptivos - aprendemos a ser passivos. Já para a recepção da imagem, somos obrigados a ser ativos, a direcionar nosso olhar para algum objeto. [...] passivo vem de *passion*, *passione*, que significa paixão e está associado à sensação e sentimento. Está associado a sentir. Ativo vem de *ação* e está associado a agir, a fazer. Temos aí dois universos que se complementam, que integram e são ambos importantes. Mas, quando houver o desequilíbrio entre os dois universos, o ativo e o passivo, será nossa percepção e nossa relação com o mundo que estará vivendo esse desequilíbrio (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 143).

### Corpovozmúsica<sup>4</sup> online: um experimento

O corpo existe em nós o tempo todo, é uma presença constante, estimulada pela curiosidade e pela experimentação. Esses são alguns dos princípios que norteiam as práticas da Escola e Faculdade Angel Vianna onde, no Curso Recuperação Motora através da Dança, Paula Otero formou-se em 1994 e teve seu primeiro contato com a Técnica Alexander — Angel já trazia para a Escola<sup>5</sup> o diálogo com diversas práticas somáticas. O Sistema Vianna e a Técnica Alexander foram bases para desenvolver o trabalho de Paula Otero como artista da cena, ao reunir os movimentos do corpo, seus sons e sua musicalidade, e uma pedagogia interdisciplinar. É importante dizer que tais princípios são úteis não somente para artistas, mas para qualquer pessoa que deseja conhecer e se relacionar com sua corporalidade, ao experienciar o movimento consciente e expressivo. Desse modo, a proposta do curso Corpovozmúsica consiste em trabalhar musicalidade via corporeidade e vice-versa, o som que penetra o corpo e o corpo o som; a voz que é corpo e o corpo que é voz.

Durante a pandemia, foram realizados encontros online, através da plataforma Skype, uma vez por semana, durante uma hora e meia, que se estenderam por todo o período da quarentena. Não havia requisito prévio de conhecimento em música ou práticas corporais para participar. Formou-se um grupo de pessoas vindas de diferentes contextos, entre as áreas das artes (teatro, dança e música) e da saúde (fisioterapia). Muitos foram os desafios enfrentados pelos professores que se propuseram a dar aulas de corpo e/ou voz e/ou música pelas telas, por exemplo, o *delay*, inevitável durante a transmissão

<sup>4</sup> O título Corpovozmúsica é inspirado nas reflexões e reformulação da pesquisadora Kátia Maffi sobre o nome do curso ofertado por Vianna, Miller e Grisolli nos anos 1970, denominado Corpom-som-palavra. “Optei por uma reformulação da escrita, apresentando o termo corposompalavra, uma composição sem a separação disciplinar, que se afasta do dualismo usual das práticas de corpo e voz.” (MAFFI, 2022, p.5).

<sup>5</sup> Em 1983 junto com seu filho Rainer Vianna e Neide Neves, Angel Vianna abre o Centro de Estudo do Movimento e Artes – Espaço Novo, que mais tarde se torna a Escola Angel Vianna, com a criação do curso Técnico em Bailarino Contemporâneo. Em 2001 é criada a Faculdade Angel Vianna e mais recentemente os cursos de Pós graduação Lato Sensu. Disponível em: <https://www.angelvianna.com.br/> Acesso em: 8 de jun.2023.

online, que impossibilitava o acompanhamento de instrumentos musicais ou o cantar em conjunto sem “atravessar” o tempo. A qualidade do som reproduzido através dos computadores é muito diferente da qualidade vocal quando na presença física. Esses fatores trouxeram a necessidade de ajustes perceptivos e abertura de entendimentos a respeito da musicalidade e do corpo. Por isso, desde o início foram pesquisados diferentes modos de trabalhar com a voz e outros sons audíveis no ambiente. “Isso propicia, também, o desenvolvimento de pesquisas de timbres e sonoridades, ampliando e qualificando a escuta, a percepção e também a compreensão do que é fazer música, efetivamente. De modo ampliado, estendido, aberto e criativo (BRITO, 2019, s/p.). Muitas vezes a aula era iniciada com o descanso construtivo. Esse momento de “chegada” abria os espaços de escuta. Os participantes ficavam muito mobilizados com o deitar no chão, respirar, entrar em contato com os efeitos da ansiedade no organismo, provocadas ou acentuadas pelo isolamento. Desse modo, a atenção expandida, a pausa, práticas como o descanso construtivo e o resgate do ouvir podem ser poderosos companheiros nesse percurso de volta ao eixo.

A metodologia da prática corporal proposta por Angel Vianna aponta para três itens fundamentais: Observação, visualização, interação do eu, do outro, do ambiente; o reconhecimento e a aceitação de si buscando o prazer pelo movimento e sua renovação no dia a dia; a consciência da estrutura esquelética, das dobras (articulações) e do invólucro (pele) para a exploração do mundo interno (sensibilização para a projeção com o mundo exterior) (SALDANHA, 2009). Todos esses itens foram desenvolvidos para serem experienciados de forma presencial, muitas vezes, com a utilização do toque “conduzido e orientado por uma mão mais experiente que sabe reverberar no corpo do outro a comunicação da diretriz que está sendo trabalhada” (SALDANHA, 2009, p.41). Durante a pandemia, sem a possibilidade do toque físico, a forma de entonação da voz de quem conduz a atividade — algo que já era considerado de extrema importância na Metodologia Angel Vianna — torna-se imprescindível. “Dentro desses três itens se investe na percepção detalhada do corpo” (SALDANHA, 2009, p.48), dentre os quais destacamos, no curso Corpovozmúsica, a tridimensionalidade corporal; o apurar dos sentidos; os apoios, o ritmo e movimento próprios e a improvisação — esta última como forma de expressão individual quanto de comunicação com o outro — nesse caso, associada à improvisação vocal. “Presente em todas as culturas musicais, a improvisação está ligada à tradição musical oral, que independe da notação e não tem como meta a perpetuação, mas, sim, a comunicação instantânea.” (BRITO, 2019, s/p.). De certa forma, é mais educativo para um ser humano, para uma criança, ao invés de aprender inicialmente notas musicais, explorar sua voz sem preconceitos, fazer sons que a criança, por exemplo, faz espontaneamente, fazer junto, trocar, brincar. Poder

sair do *container* de julgamentos como “sou bom, sou ruim”, “tenho a voz bonita, tenho a voz feia”, “tenho ritmo, não tenho ritmo”, pode ser muito libertador.

Se convidamos a pessoa a experimentar uma voz grave ou uma voz aguda, o que é grave ou agudo para ela? Sob o aspecto estritamente musical e para ouvidos “treinados” nos parâmetros estritamente musicais, os intervalos musicais, as alturas, podem soar como algo quase “concreto” (referindo-se à música embasada nas tradições ocidentais), porém, muitas pessoas podem não perceber as distâncias entre os sons. Quando essa percepção é trabalhada via corpo, por exemplo, os graves nas partes mais baixas (bacia, pernas, pés), os agudos nas partes mais altas do corpo (cintura escapular, braços, cabeça), associados ou não aos planos baixo, médio e alto, aos poucos a percepção é expandida e é possível se expressar de modo mais rico. Isso é uma das inúmeras possibilidades e não significa que os graves e agudos estejam relacionados somente às partes mais baixas ou altas do corpo, respectivamente, mas a partir do momento em que a percepção fica mais refinada, alargam-se também as escolhas de expressão e de criatividade. Durante essa prática observamos que a não separação entre movimento e vocalização estimula a propriocepção e a ativação / modificação do tônus de áreas do corpo pouco percebidas, como a laringe, as caixas de ressonância do crânio e a movimentação da língua.

Durante a produção sonora individual os microfones eram silenciados. Isso propiciava um ambiente acolhedor de não julgamento, aspecto positivo desse contexto de isolamento, pois, muitas vezes, cantar ou vocalizar em meio a outras pessoas pode ser algo, a princípio, ameaçador. No meio do processo começamos a abrir os microfones para escutarmos uns aos outros. Em suas produções sonoras o grupo se inspirava no que ouvia do seu entorno e nos sons dos outros, o que interferia também no modo como se moviam. Isso afetava a condução do experimento, por vezes saindo do roteiro de aula previsto, ao seguir outros caminhos propostos pelo grupo. Estávamos todos confinados, cada um escutava coisas diferentes em sua paisagem sonora particular: latido de cachorro, vento, música do vizinho, vozes, ruído do ar-condicionado, entre outros sons humanos e não humanos. De alguma forma, isso fazia com que entrássemos nas casas uns dos outros pelos sons, mudávamos de lugar através dos sons, éramos acolhidos por espaços externos mesmo que estivéssemos dentro de casa. Uma música era cantada, por exemplo, influenciada pelo som de um apito vindo do exterior. Em outros momentos, abríamos os microfones e o *delay* nos estimulava a experimentar outras divisões de tempo, “o ambiente fica, então, “à deriva”, ou seja, aberto aos acontecimentos que o grupo provocará. Como um “jogo musical com foco na escuta da paisagem sonora do entorno” (BRITO, 2019, s/p.). Desse modo, o *delay* imposto pela transmissão da plataforma virtual que, a princípio, poderia ser uma dificuldade para a comunicação através de música,

mostrou-se uma ferramenta que gerou aberturas de escuta e de comunicação. Nesse sentido, podemos entender a escuta como “gesto”, no sentido de uma construção musical que se dá internamente, uma ação geradora de sentidos e significado.

O início da prática com o descanso construtivo mostrou-se importante para “distribuir” as tensões e a ansiedade e estimular assim a liberação do fluxo criativo, além de permitir espaços para a valorização do silêncio, que, por sua vez, faz perceber os sons, às vezes curtos, outros longos. Os participantes caminhavam por seus espaços, quartos, salas, percebendo as diferentes gradações de sons, rarefeitos, entrecortados, fortes, pesados, lidando com o acontecimento sonoro e a imprevisibilidade. Essas foram estratégias de “libertação criativa” surgidas a partir de uma dificuldade, o isolamento entre telas, e que se mostraram potentes não somente na questão estética quanto no estado emocional dos participantes, ou seja, existe uma dimensão artística que é mobilizada junto com “[...] a subjetividade, o corpo e a relação do indivíduo com o mundo” (SALDANHA, 2009, p. 129-130). “Estou me sentindo mais integrado”; “me sinto menos ansioso”; “consigo dormir melhor”; “como é bom improvisar”, eram alguns dos depoimentos que surgiam ao final das aulas, em que abríamos um espaço para trocas e conversas de como estávamos nos sentindo.

## Conclusão

O campo da Somática “engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (FORTIN, 1999, P.42 APUD MAGALHÃES, 2022 n.p.), tornando-o ainda mais miscigenado e interligado. Magalhães aponta que:

De modo geral, as práticas somáticas desenvolvem um trabalho de refinamento da sensibilidade com o objetivo de aperfeiçoar a consciência. Soma, como determinado por Hanna (1986), seria o corpo percebido a partir de si mesmo. [...]. Nessa concepção, o corpo afasta-se de uma instância fixa e permanente, como seria se fosse um objeto, e aproxima-se da ideia de processo (MAGALHÃES, 2022, n. p.).

A partir dessa diferenciação entre corpo-objeto e corpo-processo, instâncias fixas e movimento, pudemos tecer algumas considerações a respeito de questões caras a Alexander em sua época, como a predominância da atenção fechada, a dificuldade de pausar, a desorganização postural e descoordenação do corpo em movimento, a segmentação entre corpo e mente, e colocá-las à luz do presente momento. Ressaltamos que numa situação pandêmica de muita instabilidade, a projeção em direção às telas exacerbou questões emocionais

que já estávamos sofrendo ao induzir à perda da própria sustentação. A prática denominada descanso construtivo pôde funcionar como uma espécie de antídoto para as interferências acima elencadas. Essa ferramenta foi muito útil durante a pandemia, no entanto, já se configurava uma das práticas mais importantes da Técnica Alexander, mostrando que a demanda para lidar com tais questões existia antes da realidade pandêmica.

Antes de terminar a leitura, convidamos o leitor que está diante dessa tela a realizar um experimento. A prática da atenção expandida é uma das bases para o trabalho desenvolvido por nós antes e durante a pandemia, e refere-se ao campo da Somática, mais precisamente sobre alguns preceitos de F. Matthias Alexander (1869-1955).

#### Praticando a atenção expandida

Você está olhando para uma tela. Primeiro é importante identificar onde está a tela e onde está o seu corpo. Para “voltar” para o próprio corpo, perceba os principais pontos de apoio do corpo. Se você estiver sentada, perceba: O contato dos pés com chão. O contato da pélvis com a cadeira. Inclua a distância entre a tela e o corpo.

Essa simples percepção vai te ajudar a não se projetar tanto para frente e não ser “sugado” pela tela. Você também pode se lembrar dos espaços atrás das costas e acima da cabeça. E pode incluir a visão periférica, que é a possibilidade de ver na lateral mesmo olhando para frente. Se possível, continue lendo esse texto atentando para essas instruções.

O ano é 2023. Sobrevivemos. Estamos modificados. Adaptados? Com certeza transformados por essa experiência. Nas práticas que descrevemos aqui observamos que o bom funcionamento das coordenações do ser estão conectados à amplificação das potências criativas, e que a criatividade se mostra ferramenta fundamental para a adaptabilidade em tempos de mudança, dentro e fora do meio artístico. Sob esse aspecto, como podemos desenvolver pedagogias ancoradas na Somática, que fortaleçam o poder de adaptabilidade do ser humano, preservando e regenerando nossas coordenações vitais enquanto o mundo nos desafia a lidar com rotinas antinaturais que se reconfiguram tão rápido quanto a velocidade da luz? As demandas de nossas capacidades de adaptação foram exacerbadas pela situação pandêmica, porém, esse tema já atravessa a humanidade desde o princípio dos processos civilizatórios. Isso nos leva a acreditar que, talvez, possamos mergulhar em investigações engatilhadas por essas questões específicas que se evidenciaram na pandemia e expandir maneiras de existir, se recriar e evoluir a partir de uma auto observação ancorada na visão corajosamente construtiva e criativa.



---

**REFERÊNCIAS**

ALEXANDER, F. M. **Controle Consciente e Construtivo do Indivíduo**. RJ: Circuito, 2022.

ALEXANDER, F.M. **A herança suprema do homem**. Ed. Jandaíra, 2017

BAITELLO JUNIOR, Norval. **A era da iconofagia**: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura. SP: Paulus, 2014.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: Escuta, experiência, criação, educação. Ed. Peirópolis, 1a edição 26 junho 2019 .257p.

MAFFI, Katia Milene dos Santos. Expressão corporal: a interdisciplinaridade de Klauss Vianna e o corposompalavra em foco. In: **A Luz em Cena**, Florianópolis, v. 2, n. 4, dez. 2022.

CAMPOS, Magalhães, M. (2022). A somática como poética da transformação de si. In: **Sinais De Cena**, 3(1), 87–101. <https://doi.org/10.51427/cet.sdc.2022.0006>. Acesso em: 27 de jan. 2023.

SALDANHA, Suzana. **Angel Vianna: Sistema, método ou técnica?** [org.] Funarte, RJ: 2009

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa T. O. Fonterrada et. Al. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

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

Amanda Pedrotti<sup>1</sup>

Marcia Berselli<sup>2</sup>

## RESUMO | ABSTRACT

O artigo apresenta práticas corporais desenvolvidas com estudantes de ensino médio de uma escola pública, tendo como centro de gravidade a investigação sobre como os princípios das abordagens somáticas do movimento podem mobilizar as construções sociais a respeito do corpo por parte dos e das estudantes. Compreende-se que as abordagens somáticas do movimento favorecem o autoconhecimento e a autopercepção, aspectos fundamentais para que os(as) adolescentes possam reconhecer suas características corporais de modo mais sensível, identificando como os referenciais externos moldam seus modos de avaliar e julgar o corpo e suas possibilidades.

**Palavras-chave:** Corpo, Abordagens somáticas do movimento, Padrão corporal, Adolescentes, Ensino Médio.

The article presents bodily practices developed with high school students from a public school, having as its center the investigation into how the principles of somatic approaches to movement can mobilize social constructions regarding the body by the students. It is understood that the somatic approaches to movement favor self-knowledge and self-perception, fundamental aspects for adolescents to be able to recognize their body characteristics more sensitively, identifying how external references shape their ways of evaluating and judging the body and its possibilities.

**Key-words:** Body, Somatic approaches to movement, Body standard, Teenagers, High school.

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.<sup>3</sup> O objetivo da pesquisa foi investigar como os princípios das abordagens somáticas podem mobilizar as noções de corpo dos e das estudantes

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

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

<sup>3</sup> 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.ufsc.br/handle/1/21525>. Acesso em 30 maio, 2023.

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 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) resalta 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 descondicionamento 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 auto-imagem, 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 autorregulação 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 autorregulação 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 autorregulação se caracteriza pelas sensações naturais de prazer, satisfação, fluidez, equilíbrio, etc.”.

Um exemplo, que pode demonstrar como nosso sistema de autorregulação 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 autorregulação 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)<sup>4</sup>

Em alguns casos as respostas foram “sei lá, normal”, “acho que como todo mundo” e “não sei”. Em outros, detalhes mais específicos eram partilhados, 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

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



reagem 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 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 lembrar 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).<sup>5</sup>

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

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

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 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).<sup>6</sup>

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.<sup>7</sup>

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”.

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

<sup>7</sup> 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/àquelas 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).<sup>8</sup>

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.

<sup>8</sup> 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).<sup>9</sup>

“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?”

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

Qual sensação se sobressai?”(informação verbal)<sup>10</sup>. 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.

---

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

# NO SOM DO BATUQUE – ritmo, autismo e educação

William Paiva<sup>1</sup>

## RESUMO | ABSTRACT

---

Este estudo propõe levantar reflexões sobre educação e as diferentes formas de aprendizagem. No diálogo entre três campos distintos, buscou-se dar ritmo a processos pedagógicos que ressoam em situações atípicas do desenvolvimento humano, enquanto conceitua mentalidades que se contrastam como vias do pensamento e que podem, ao mesmo tempo, se borrar nas aberturas e possibilidades de combinações rítmicas. Assim, ritmizar a escrita e deixá-la sonora foi o desafio e a condução principal dessa batucada.

**Palavras-chave:** ritmo, desenvolvimento musical, autismo, educação.

This study proposes to raise reflections on education and the different forms fo learning. In the dialogue between three different fields, its sought to give rhythm to pedagogical processes that resonate in a atypical situations of human development, while conceptualize mentalities that contrast each other as ways of thought and that can, at the same time, blur in the openings and possibilities of rhythmic combinations. Thus, giving rhythm to the writing and making it sound, was the challenge and the main conduction of this drumming.

**Keywords:** rhythm, musical development, autism, education.

---

## Introdução

Questões de ritmicidade sempre me foram instigantes. Principalmente quando atreladas a processos e direções pedagógicas. É fato que na contemporaneidade, grande parte dos modelos e modos de relações sofrem impacto direto ou indiretamente da digitalização e tudo parece acontecer na mesma velocidade quase que instantânea das telas, dos acionamentos tecnológicos, da praticidade dos objetos eletrônicos e por que não dizer da impaciente ansiedade diante de situações diversas do aprendizado humano – singular ou comunitário, pessoal ou institucional?

Este escrito se propõe discorrer passagens, memórias e problematizações inerentes a um contexto situado, no que tange educação e as diferentes formas

---

<sup>1</sup> Músico e Musicoterapeuta. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC – ECA-USP. Dissertação: CORPO, VOZ E MELODIA: A Comunicação Musical do Corpomídia na Técnica Klauss Vianna. Orientação: Prof. Dr. José Batista (Zebba) Dal Farra Martins. A pesquisa abrange as ciências cognitivas na experiência artística e nos modos de aprendizagem das práticas sonoro-musicais.



de aprendizagem. Também buscará elencar duas vias de mentalidades que inferem sobre práticas do pensamento – à saber: pensamento tecnológico e pensamento analógico, levando em consideração os desafios e possibilidades de contribuição, especialmente do pensamento analógico, quando direcionado aos trâmites da educação.

Nos relatos, tentarei elucidar os desafios dos processos de aprendizagem em corpos considerados atípicos ou que apresentam diferentes características e maneiras de aprender. Em específico, discorrerei memórias e passagens do processo de desenvolvimento musical em musicoterapia com pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O texto será, assim como as redes, também enredado de informações, conceitos, perguntas e dizeres sobre o ritmo de cada corpo cruzado com as experiências de criatividade, aprendizado e desenvolvimento humano. Ao que posso, assim, lhes desejar uma boa leitura.

## 1 COMEÇANDO A BATUCAR

*Tum, pá, tum-tum pá...!*<sup>2</sup> Começava assim a aproximação musical desenvolvida no Centro de Reabilitação Neurológica Matheus Álvares, na baixada santista (SP) ao longo de 2022. Começava com a matemática nas contagens de pulsos musicais, ora estruturando ritmos diversos, ora abrindo os ouvidos para experimentações tímbricas, de texturas sonoras, explorações nos instrumentos musicais com diferentes tamanhos, pesos, temperaturas, formatos e texturas de materiais.

Quando se trabalha a escuta musical no sentido de ampliar a percepção auditiva, rítmica e corporal, questões da musicalidade em cada corpo, emergem ao processo e esboçam singularmente a maneira como cada um experiencia tal desenvolvimento. E é claro que, pensando desenvolvimento em processos artísticos, já entende-se *corpo* e sua singularidade como um sistema aberto e em constante relação com o ambiente<sup>3</sup>. Este entendimento de corpo assenta o escopo rítmico e musical que será trilhado nas experiências, ao longo do texto.

Assim, diz-se ritmo todo evento de organização dos sons fortes e fracos, longos e curtos em um período de tempo e seus silêncios<sup>4</sup>. Isso tem a ver com toda uma estrutura de pensamento, elaboração dos campos afetivos, das emoções em suas redes psíquicas e neuronais expressas na corporalidade e atividade motora.

O ritmo é uma atividade humana básica. Às vezes movemo-nos

<sup>2</sup> Onomatopeia de uma célula rítmica. (2) Sonoridade de um batoque.

<sup>3</sup> Cf. GREINER; KATZ, 2005.

<sup>4</sup> Cf. LACERDA, 1967.

regularmente, outras vezes num ritmo mais diversificado, mas mesmo assim dividido em fases, ou seja, uma longa seguida de outra mais curta, [...]. É dessa maneira que diferencio os ritmos “contínuos” dos “sincopados”, os quais constituem a principal diferença entre a música clássica e a popular, diferença essa existente há séculos, talvez mesmo desde o aparecimento da música. (MANN,1987, p. 15-16)

Este viés é relevante para pensar ritmo também como uma situação corporal enredada, relacional, sistematizada e pedagógica. Isso porquê todo o movimento corporal é também produção sonora e experimentação dos fluxos das velocidades internas do corpo, como por exemplo, as batidas do coração, fluxo respiratório, velocidade do fluxo sanguíneo etc.

Se todo movimento produz sonoridade, a ritmicidade começa na interação entre estes elementos e também os seus silêncios. A maneira como cada corpo vai organizando esta interação, contribui, individualmente à concepção do ritmo interno. Assim, as tendências dessas velocidades constroem o reconhecimento e a expressão rítmica de cada corpo, singularizando maneiras de ser e estar no mundo e/ou o que costumamos dizer: o ritmo de cada um.

### 1.1 O RITMO E O TEMPO – ANDAMENTOS E VELOCIDADES

Se pensarmos em ritmo como um evento de organização, há de se pensar na matéria-prima deste processo e em suas vizinhanças. Por definição geral, estes sons são organizados em um período de *tempo* e apresentam diversificações, ou seja, não há receitas para estruturar um ritmo, e cada um pode alcançá-lo segundo sua própria movimentação. Isso nos permite dizer que existe diferença entre ritmo e andamento (velocidade) e que, ambos estão assentados sobre o tempo.

Sem a pretensão de tentar explicar o que é o tempo, mas concordando que este período é que nos dá chances de experimentarmos ritmos e velocidades, entende-se que cada corpo, à sua maneira, configura essa interação em andamentos diversos e com acentos próprios, lineares ou não, e isso pode ser diferente a cada dia ou a cada instante de um dia. A importância está no reconhecimento do próprio ritmo e de suas velocidades para gerar expressões artísticas e potencializar processos de comunicação.

Se aprofundarmos os estudos do som emprestando explicações da física e da matemática, podemos convidar Pitágoras<sup>5</sup> (540 a.C.) como um dos

---

<sup>5</sup> Pitágoras (540 a.C.), foi um filósofo e matemático grego que ajudou a compreensão das razões matemáticas existentes nas vibrações sonoras por alteração de frequências, formulando assim, teorias que ainda são válidas para combinação de sons e harmonização musical. Seus cálculos

nomes fundamentais para a música ocidental e que nos ajuda, em suas teorias, compreender o ritmo intrínseco ao evento sonoro. Uma de suas contribuições mais importantes foi definir uma relação matemática precisa entre as notas de uma escala e descobrir que, uma nota, quando soa, traz em sua vibração cálculos matemáticos que alteram a frequência de cada som, o que define sua altura e abre possibilidades de combinações entre as notas.

Estas informações são relevantes para pensar ritmo, pois cada som já acontece *ritmizado*, ou seja, as diferentes razões matemáticas entre um som e outro determinam a altura da nota; se ela será mais grave ou mais aguda, vai depender da velocidade de vibração de sua frequência e isso também não é totalmente fixo. Em outras palavras, um som pode antes de seu declínio modificar sua frequência, alterando assim sua altura e chegar em outra nota. Isso também acontece em nosso corpo, com o nosso ritmo.

Reconhecer nosso ritmo e nossas tendências de velocidades internas não sugere cristalização destes padrões mas o autoconhecimento de um estado poroso, uma matemática recalculável instante a instante e permeável à variações, outras razões e novidades rítmicas. A relevância está em abrir possibilidades e explorações de outras velocidades; não apenas para quebrar padrões mas também para experimentar outros andamentos e potencializar nossas capacidades expressivas e adaptativas na relação consigo, com o outro e com o meio.

## 2 AUTISMO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Qual é o seu ritmo? – perguntava em silêncio a cada novo atendimento. E a resposta, quase sempre a mesma como um padrão rítmico, vibrava na frequência da pergunta: *silêncio!*

Ao longo de 2022, tive o prazer e o desafio de trabalhar como musicoterapeuta, atendendo em grande número, pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e para contextualizar esta experiência, vou discorrer memórias e algumas passagens do trabalho com este público.

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (Ministério da Saúde, s/n, s/d)<sup>6</sup>

---

sugerem gradação rítmica intrínseca em cada nota soada, ou por assim dizer, em cada som em vibração. Cf. MANN, op. cit.

<sup>6</sup> Fonte: Sesa e Ministério da Saúde. Disponível em: [www.saude.pr.gov.br](http://www.saude.pr.gov.br).

Destas informações podemos ainda acrescentar dados sobre algumas características que configuram o TEA e que o divide em dois grupos: os *verbais* e os *não-verbais*, exigindo a cada caso, abordagens e demandas específicas de reabilitação e desenvolvimento.

Para processos musicais em musicoterapia o público não-verbal apresenta um desafio. A ausência de palavras e/ou sonoridades espontâneas parece instaurar no ambiente clínico uma espécie de sala escura, sendo necessário tatear cada pedaço para traçar estratégias possíveis e individuais ao programa terapêutico e pedagógico.

Ainda nesta situação, somava-se o fato de que os indivíduos atendidos saíam da experiência de confinamento imposta pela pandemia da COVID-19 entre os anos de 2020 e 2022. E isso modificava o quadro clínico.

Um olhar atento e uma observação minuciosa em cada caso, seriam as primeiras exigências para seguir com o programa. E, na tentativa de acolher cada processo, individualizando-os, a experiência do confinamento era latente em seus desdobramentos. Não apenas desdobramentos afetivos no sentido das marcas da reclusão social, mas também pelo aumento do uso das telas, resultando comportamentos e gerando hábitos específicos que poderíamos chamar de *sintomas geracionais*.

Ainda assim, como em uma lógica do inversamente proporcional, quanto mais desafiador, mais ricos eram os processos e com maiores ganhos no desenvolvimento. Segui no tato e com algumas cartas na manga. Literalmente no tato, quando escolhi usar o sentido de tatilidade por sinestesia<sup>7</sup> para alcançar e estimular a escuta.

Essa estratégia me entregava apontamentos rítmicos de cada um e seus andamentos, sendo possível desenvolver um trabalho corporal nos instrumentos musicais ao passo que também se ampliava a musicalidade com algum direcionamento rítmico, nas velocidades de cada singularidade.

Sem negar os desafios diários, o exercício estava exatamente em abrir a escuta no ponto de trabalho de cada um. Isso gerava um aprendizado mútuo e aumentava a cada encontro, a confiabilidade no processo à medida que se estreitava o vínculo terapêutico e a aderência processual.

O ritmo era expresso em cada corpo nos ajustes motores para tocar determinados instrumentos, na adequação de tônus em instrumentos musicais específicos e nas vocalizações espontâneas de improvisos musicais e de criação. Neste processo, conceituávamos parâmetros de aprendizagem sobre a

---

<sup>7</sup> Sinestesia refere-se a um cruzamento de sensações; associação de palavras ou expressões em que ocorre uma combinação de sensações e sentidos diferentes numa só impressão.

intensidade, duração e altura do som<sup>8</sup> com reconhecimento auditivo de diferentes timbres e texturas.

Outro ponto interessante foi perceber, além de todo aprendizado, que os impulsos rítmicos aconteciam a partir dos silêncios e ainda que, a corporalidade presente nas atividades se tornava a base para as experiências de criatividade e improvisação musical, descentralizando as sonoridades e a audição como pontos de partida do fazer musical.

Sem um centro estabelecido é possível facilitar música criativa e ampliar em nosso corpo capacidades expressivas e de comunicação. Afinal, e concordando com Mann (MANN, 1987, p.16):

[...] pode-se dizer que toda música é a expressão de algum movimento físico, que todo o tema ou frase é o reflexo de algum gesto corporal, e que as criações de um compositor são fisicamente motivadas. A música para dançar é um exemplo bem flagrante, assim como a música lírica, seja ela rápida ou lenta.

A fisicalidade latente nestas vivências foi o fio condutor para os processos de aprendizagem que aconteciam simultaneamente aos processos de reabilitação e terapêuticos. Vale ainda ressaltar que as construções de estruturas rítmicas por meio da corporalidade davam suporte e contorno a expressões que sugeriam estar ligadas as emoções e campos afetivos. E talvez isso não seja tanta novidade. Uma vez que entendemos o corpo como um sistema aberto e enredado, não é mais possível admitir que impulsos motores não carreguem motivos emocionais e elaborações afetivas.

Neste bojo, as expressões musicais sempre serão e surgirão com afeto. Pois: “quando a dinâmica estrutural da música é semelhante à dinâmica estrutural das emoções, resulta uma união solidária das duas e, quaisquer mudanças que ocorram na primeira, produzirão mudanças correspondentes na segunda.” (TAYLOR & PAPERTE, 1958, p. 252)

Assim, podemos dizer que uma expressão sonora já nasce afetiva. Na comunicação musical, as sonoridades acontecem estruturadas em estreita relação no corpo e se alinham com o estado corporal daquele instante. E já nos cabe afirmar que a música é um estímulo explícito de nossas mentes sendo, também, a própria mensagem dos sentimentos interiores. Contudo, cada corpo permanece aberto para experimentar seu próprio ritmo em experiências de relações com os ritmos externos, muitas vezes impostos pela cultura, institucionalizados e por que não dizer de um ritmo capitalizado por estruturas digitais e tecnológicas da

<sup>8</sup> Parâmetros do som: 1. Intensidade – capacidade do som de ser forte ou fraco; 2. Duração – capacidade do som de ser longo ou curto; 3. Altura – capacidade do som de ser agudo ou grave. Cf. LACERDA, *op. cit.*

cultura vigente?

O fato é que, pensar desenvolvimento humano em situações atípicas como em demandas específicas ou em uma crise sanitária mundial, compreender que nosso sistema corporal está aberto aos estímulos e não funciona fragmentado se faz imprescindível.

Os ajustes rítmicos de cada corpo sempre apontarão suas velocidades e os diferentes tempos de aprendizagem. Mesmo com os desafios pedagógicos que enfrentamos na contemporaneidade, é importante lembrar que sempre haverá espaço para um batuque, assim, sempre haverá desenvolvimento e aprendizagem. Então a pergunta ainda é válida: qual é o seu ritmo?

### 3 EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Assim como os processos no corpo humano não são lineares, a educação não é, todavia um algo posto, determinado ou fixado mas um sistema complexo que vai acontecendo no interior das trocas com o outro e com o meio. E talvez seja esse, um desafio dos processos pedagógicos: desmistificar a ideia de conteúdos, programas prontos, pensamentos deterministas e tentar refazer a todo momento o próprio enunciado sobre o que é educação e a atitude pedagógica.

Como contexto desta discussão vou elencar duas vias de pensamentos que parecem contrastantes mas que podem, no curso de um desenvolvimento, se borrar nas estruturas de mentalidades que vão nortear alguns dos processos de aprendizagem.

Um deles, sendo o pensamento tecnológico, pode ser ancorado pela virtualidade de dados e algoritmos que direcionam parte do que pensamos e da maneira como pensamos. Como explica Regal (REGAL, 2011, p.6):

O pensamento tecnológico que viceja na cena contemporânea tem posto sob suspeição a atitude criativa, uma vez que hoje, e cada vez mais, nossos modos de pensar e de criar passam a ser condicionados e determinados tecnologicamente. A prospecção, [...], no futuro, é levada a cabo tendo em conta o acelerado e constante aprimoramento das tecnologias de computação gráfica, assim como considera os anúncios cada vez mais incisivo de que estamos ingressando em um período pós-humano, no qual nosso corpo e as condições de tudo que o acompanha – consciência, inconsciência, pensamento, criatividade – tendem a se transformar em uma grande interrogação.

Interrogação tal que nos permite continuar questionando sobre os processos de desenvolvimento humano embebidos na força da digitalização e de uma certa rapidez da informática.

Sem dispensar os empréstimos e as contribuições da tecnologia, uma saída possível seria continuamente vigiá-la como exercício da autonomia de nossas manifestações criativas (REGAL, 2011).

Em outra via, encontramos o pensamento analógico que pode ser discutido como aquilo que envolve a representação mental que fazemos das relações existentes entre objetos e/ou pessoas. Sendo representações cruciais na vida do ser humano, são basicamente o que nos diferencia (em termos cognitivos) das outras espécies de animais (REIN, 2010).

Alguns estudos realizados na Universidade de São Paulo – USP (2014) apontam que

[...] o uso do raciocínio analógico na comparação de elementos de domínios próximos tendem a apresentar conjecturas plausíveis que potencializam o aprendizado. As conjecturas resultantes de tais mapeamentos são plausíveis e frutos de exames sistemáticos das relações estruturais dos objetos analisados. (SANTOS, 2014, p. 48)

Isso nos permite dizer que estruturas neuronais e psíquicas se enredam mutuamente quando o corpo está submetido em situações de análise de objetos, pessoas, contextos etc., e que esse processo envolve a relação de vários objetos por mapeamento na estrutura cerebral. Essa capacidade cognitiva de relacionar objetos, representá-los e criar analogias, diferencia nossas experiências das de outras espécies vivas e potencializam o nosso aprendizado.

A proposição de contrastar essas duas vias de pensamentos se faz pela necessidade e na capacidade que temos de combinar elementos do conhecimento humano em experiências de criatividade. Quando situamos tais experiências em contextos pedagógicos, uma direção é submetê-las a termos comparativos, não para jogar eficiência de uma à outra mas para ser possível ritmizá-las. Ou seja, analisá-las em suas potencialidades de combinações de elementos, diferentes velocidades, acentos, estruturas e tempos de criação.

Tanto o pensamento tecnológico quanto o analógico são oriundos de um período da história humana, sugerindo mentalidades de avanço e desenvolvimento, parecem conduzir seus próprios ritmos. Embora algumas velocidades possam até mesmo nos surpreender, tamanha rapidez, é pertinente lembrar que estes fenômenos são recorrentes e apresentam periodicidade, pois retratam-se na inserção dinâmica de um contexto cultural. Para lembrar Moraes (1991):

Toda cultura possui o seu próprio ritmo, no sentido em que a experiência consciente é ordenada em ciclos de mudanças de estação, de crescimento físico, de empreendimento econômico,

de profundidade ou de amplitude genealógica, de vida presente e vida futura, de sucessão política ou de outros fatos periódicos quaisquer aos quais se confere uma significação. (BLACKING *apud* MORAES, 1991, p. 19.)

Se de um lado o desafio do aprendizado está em driblar certa rapidez dos avanços tecnológicos e de novos tipos de inteligência, do outro temos a possibilidade criativa de combinar elementos de nossa era para continuar os processos de adaptação e evolução da nossa espécie. Se tudo está em relação, não podemos negar as capacidades adaptativas de lidar com ritmos e velocidades distintas das nossas e que nos abrem a possibilidade de novos conhecimentos, outras formas de pensar, de combinar, de construir e de aprender.

## CONSIDERAÇÕES

Lidar com o ritmo do outro não é uma tarefa tão fácil, mas há muito o que se aprender nas trocas com o outro e em sua observação. Isso porque um ritmo externo parece nos exigir velocidades e lugares nem sempre confortáveis ou se apresentam fora de uma zona comum ao nosso processo.

O interessante é perceber que está nessa abertura a possibilidade do batuque. Esta prática musical nos permite combinar diferentes elementos rítmicos, durações de tempo e intensidades sonoras tão diversas quanto as possibilidades de combinação. E para testar analogias, pode ser dessa combinação de elementos diversos como ideias, pensamentos, ritmos, pessoas, velocidades etc. que se proporciona aos processos pedagógicos caminhos diferentes do aprender.

Em situações atípicas, como corpos com demandas específicas, crises sanitárias ou até mesmo avanços tecnológicos que parecem colocar em xeque algumas de nossas estruturas convencionais, é preciso ainda mais disponibilidade. Uma abertura para o novo e para o que virá.

Processos pedagógicos bem direcionados costumam estimular nossas manifestações criativas assim como os desafios inerentes a qualquer processo, costumam nos exigir mais atenção. Combinar estes elementos pode configurar saídas para solução de problemas que por vezes nos pede abertura, criatividade, tempo e ritmo.

Dos objetivos gerais aos específicos, ritmizar o tempo em que se desenvolve um processo, uma aula, um estudo, uma pesquisa, um projeto ou até mesmo pensar no ritmo em que se quer levar a vida, pode nos ajudar muito do que descobrimos sobre nós, sobre o mundo e sobre os outros.



Compreender possibilidades rítmicas e suas possíveis combinações é também esboçar um entendimento sobre o ritmo do outro, das telas, da tecnologia, das instituições, sobre o tempo de cada corpo e do próprio corpo neste campo de aprendizado mútuo, trocas e coexistência.

*Ritmizar*, portanto, as perguntas que nos reservam abertura para o que virá, sem muito a concluir, mas muito a batucar.

Aliás, batucar, nunca foi tão urgente!

## REFERÊNCIAS

- BLACKING, J. How musician in man? Seattle: University of Washington Press, 1973. Apud MORAES, J. J. **O que é Música**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- GREINER, C.; KATZ, H. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, C. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.
- LACERDA, O. **Compêndio da Teoria Elementar da Música**. 1966. 3a. ed. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1967.
- MANN, W. **A Música no Tempo**. 1982. 1a. ed. brasileira. 1987. Tradução: Gradiva Publicações Ltda. Revisão final: Alexandre Soares Carneiro; Maria E. Heider Cavaleiro. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- REGAL, P. H. **Pensamento tecnológico e criatividade na comunicação: prospecções acerca do pós-humano e da prática gráfica do rafe**. 2011, 226 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social): PUC-RS. Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Porto Alegre, 2011.
- REIN JR., & MARKMAN AB. (2010). **Assessing the concreteness of relational representation**. Journal of experimental psychology. Learning, memory and cognition, 36 (6), 1452-65. PMID: 20919782, 2010.
- SANTOS, I. P. **O pensamento analógico e afeto na atribuição de significados em Matemática**. 2014, 109 f. Tese (Doutorado em Educação): USP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2014.
- TAYLOR I. A., & PAPERTE F. **Current Theory and Research in the Effects of Music on Human Behavior**. Journal of Aesthetic Art Quarterley, n. 17, 1958.
- Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Secretaria da Cultura do Governo do Estado do Paraná, (s/d). Disponível em: [www.saude.pr.gov.br](http://www.saude.pr.gov.br). Acesso em: 26 de fevereiro de 2023.

# TKV E O PAPEL DO CORPO NA PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO

Warner Reis Júnior<sup>1</sup>  
Virgínia Laís de Souza<sup>2</sup>

RESUMO | ABSTRACT

---

O princípio da atenção ativa, praticada desde o Processo Lúdico da Técnica Klauss Vianna, foi ponto de partida para pensar o espaço físico. A base conceitual de espaço foi a tríade da prática espacial de Henri Lefebvre: percebido, concebido, vivido. O objetivo deste estudo é tornar o corpomentente presente na escola, tendo como princípio para a dramaturgia da aula a atenção ativa, a tríade espacial e a arte relacional. As principais referências teóricas são Lefebvre (2006), Santos (1999), Schmid (2012), Britto Leite (2007), Neves (2004), Miller (2012), Vianna (2005), Greiner (2005), Bourriaud (2011, 2009) e Fabião (2009).

**Palavras-chave:** atenção ativa, Técnica Klauss Vianna, espaço.

The principle of active attention, practiced since the Klauss Vianna Technique's Ludic Process, was the starting point for thinking about physical space. The conceptual basis of space was Henri Lefebvre's triad of spatial practice: perceived, conceived, and lived. This study aims to make body-mind present in school, having as a principle for the dramaturgy of the class active attention, the spatial triad, and relational art. The primary theoretical references are Lefebvre (2006), Santos (1999), Schmid (2012), Britto Leite (2007), Neves (2004), Miller (2012), Vianna (2005), Greiner (2005), Bourriaud (2011, 2009) and Fabião (2009).

**Keywords:** active attention, Klauss Vianna Technique, space.

---

No livro *A Dança*, de 2005, Klauss Vianna comenta que quando foi paraninfo de formatura contou uma lenda na qual um imperador perdeu sua pérola durante um passeio e enviou Clara-visão para procurá-la; esta não a encontrou. Enviou Força-pensamento e este também não a encontrou. Finalmente enviou Sem-intenção e este a encontrou. Segundo Vianna, procurar *sem-intenção* seria “a chave do mistério” (VIANNA, 2005, p. 48 e 50).

É o caso deste estudo, cujas perguntas surgiram no momento em que pessoas no mundo inteiro isolaram-se em suas casas para conter a pandemia da Covid-19. A relação com o espaço ficou em evidência, talvez não por suas

---

<sup>1</sup> Educador, graduado em Licenciatura em Educação Artística e Bacharelado em Artes Plásticas pela Unicamp e especialista em Técnica Klauss Vianna (PUC/SP).

<sup>2</sup> Professora convidada do curso de Especialização em Técnica Klauss Vianna (PUC/SP) e orientadora do trabalho.

qualidades, mas por percebermos sua falta e as práticas nele realizadas.

A pandemia tornou presente o espaço virtual, que desde os anos 1980 já estava dado entre poucos, porém, agora aparece como uma realidade para grande parte da população global que passou a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para realizar serviços bancários, educação, alimentação, compras, saúde etc. No Brasil, segundo pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), o uso das tecnologias digitais em ambiente domiciliar passou de 71% em 2019, para 83% em 2020. O coordenador do CGI.br, Márcio Migon, destaca “que as desigualdades sociais foram agravadas pelas diferenças no acesso à tecnologia<sup>3</sup>”. Foi nesse contexto que o autor deste trabalho iniciou o curso de Especialização em Técnica Klauss Vianna (TKV), oferecido pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) e que, devido à pandemia, foi realizado inteiramente online.

O estudo consiste em olhar para o espaço como contexto em que tudo que “ocorre nunca é passivo. Assim, o ambiente no qual toda mensagem é emitida, transmitida e admite influências sob a sua interpretação, nunca é estático, mas uma espécie de contexto-sensitivo” (KATZ e GREINER, 2005, p. 129). O encontro entre o princípio da atenção ativa da TKV, da tríade da dimensão da prática espacial - percebido, concebido, vivido - de Henri Lefebvre (1901-1991) e da arte relacional levou a pensar a dramaturgia da aula como programa de ação performativo e relacional de modo que professor/a e alunos/as estejam de corpos presentes e em relação dialógica na prática social de sala de aula; no caso deste trabalho, nas aulas de Arte.

A Técnica Klauss Vianna trabalha a *consciência corporal pelo movimento* e é, desde seu início, uma abordagem somática, na qual o/a praticante “tem uma relação ativa e consciente com o seu próprio corpo em seu processo de investigação somática, e faz um trabalho perceptivo que o direciona para uma autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional” (MILLER, 2012, p. 13). Além disso, temos o conceito de Corpomídia, que “diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo” (KATZ e GREINER, 2005, p. 131), em relação de troca permanente entre corporemente-ambiente para abordar o corpo em coevolução com a ampla variedade de ambientes (ideológico, político, moral, estético, psíquico etc.).

A TKV nos coloca em contato com uma dinâmica que é própria da estrutura anatômica esquelético-muscular humana, uma *sabedoria* que o corpo possui e não utilizamos por desconhecimento. É a partir da percepção do alinhamento

---

<sup>3</sup> Matéria de Akemi Nitahara publicada em 25/11/2021. Disponível in: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais> Acesso em 18 jun 2023.

ósseo, da sustentação do peso em relação à gravidade, dos apoios com o chão, entre outros tópicos corporais da TKV, que se desenvolve ludicamente a consciência corporal pelo movimento.

A prática corporal é percebida e estudada em sala de aula, mas é na rua, na vida cotidiana, que a pesquisa corporal acontece, que o corpo em estado de atenção é mídia de si mesmo, entendendo mídia não como veículo de transmissão, mas de *negociação* (KATZ e GREINER, 2005). Abordar a TKV no Ensino Fundamental busca efetivar a unidade corpo-mente-ambiente no contexto de sala de aula, deixando para trás o entendimento do corpo como recipiente a ser preenchido. Consideramos que o primeiro módulo da TKV, o Processo Lúdico, por introduzir todos os princípios que fundamentam esta técnica, seja o Cruzeiro do Sul para orientar sua abordagem em espaços escolares – além de dar reconhecimento à Escola Vianna, criada por pensadores brasileiros.

O Processo Lúdico se inicia com o tópico *presença*, que visa despertar os sentidos perceptivos e cinestésicos com atenção ativa para a escuta do corpo, às ocorrências internas e externas, na relação com os objetos, com o outro e com o espaço. Praticar a presença no ambiente doméstico gerou descobertas e perguntas sobre o espaço e destacamos aqui apenas uma delas: como tornar a atenção ativa fio condutor em aulas de Arte no ensino público?

A atenção ativa como prática consciente deve ser trabalhada, pois ela se assemelha a um radar necessário para a sobrevivência, sempre atenta a tudo; possui reações próprias do organismo humano e reage aos estímulos sensíveis que atraem a atenção do cérebro, mas que com a repetição deixam de ser relevantes. Maria de Jesus de Britto Leite cita o neurobiologista francês Jean-Pierre Changeux explicando que “Logo que um acontecimento surpreendente se repete, perde seu caráter de novidade e a amplitude da reação de orientação diminui progressivamente: acontece a habituação” (CHANGEUX, 2002, p. 71 apud BRITTO LEITE, 2007, p. 29). É no Processo Lúdico que percebemos a repetição de padrões corporais e passamos a explorar outras possibilidades de movimentos - e a evitar ou realizar conscientemente as repetições com atenção ativa.

Talvez a habituação seja um dos motivos que levaram Viktor Chklóvski (1893-1984) a dizer que “o ato da percepção é, na arte, um fim em si, e deve ser prolongado” (CHKLÓVSKI, 2019, p. 161), e a criar o conceito de efeito de estranhamento, que busca ampliar o tempo de percepção e revelar a singularidade da matéria, diferenciando o olhar automático, que só reconhece, do olhar curioso, que vê como se fosse a primeira vez, com atenção ativa.

Perceber o espaço com essa atenção revelou faces desconhecidas do local habitado: o uso funcional sem originalidade de apreciação estética ou

sinestésica, além de padrões e hábitos adquiridos. Se tudo se move, por que percebo o espaço como algo fixo? O que define o espaço?

Definir o espaço não é tão simples para muitas áreas do conhecimento que fazem uso do termo, exceto para a Matemática, pois abstrair é parte lógica da sua produção. Para o filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre (2006, p. 20) “a relação entre a matemática e o real (físico, social) não era evidente, um abismo se cavava entre eles”. Desse modo, abstrai-se da realidade social para especular livremente concepções de espaço, as quais podem vir a ser ou não aplicadas à realidade.

Para áreas como Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Arquitetura e Arte, o conceito de espaço ganhou diversas definições, criando fragmentações ou recortes de sua explicação, com construções epistemológicas especializadas do termo de acordo com as necessidades de cada área. Lefebvre atribui o fato à “técnica científica (uma ‘prática teórica’) permitindo simplificar e discernir ‘elementos’ nos fluxos caóticos dos fenômenos”, e lamenta que “A reflexão epistemológica-filosófica não propiciou um eixo a uma ciência que há muito tempo se procura [...] a ciência do espaço” (LEFEBVRE, 2006, p. 26). Segundo o autor, para quem o espaço é resultado das práticas sociais, esse modo de produção teórica especializada torna-se suspeita por colocar o saber a serviço do poder, favorecendo a catastrófica planificação espacial. Desse modo, o contexto-sensitivo vai sendo sedado, anulado.

O sociólogo e historiador norte-americano Richard Sennett (2010), aponta dois fatores atuais que contribuem para a privação sensorial do espaço na Geografia da sociedade moderna: a experiência da velocidade propiciada pelas vias urbanas transforma os espaços em lugares de passagem, exigindo o mínimo de contato e excitação corporal; e a mídia de massa, que elimina o desconforto do olhar para onde quer que se olhe. Segundo Sennett, “Pelo tato, arriscamo-nos a perceber algo ou alguém como estranho. A tecnologia nos permite evitar esse risco. [...] Hoje em dia, ordem significa justamente falta de contato” (SENNETT, 2010, p. 18).

A situação se complica com a *virada espacial* (*spatial turn*), iniciada nos anos 1980, com a entrada da era informacional e a configuração da sociedade capitalista global. O geógrafo suíço Benno Werlen (2020) recomenda abandonar velhos conceitos geográficos para dar conta da *virada espacial* e, assim, ser possível lidar com os problemas da era do antropoceno. E diz que: “A Revolução Digital – o fim da distância para uma ampla gama de atividades humanas e a mudança social acelerada – está estabelecendo o que chamo de ‘novas relações sociais do espaço’” (WERLEN, 2020, p. 634).

A partir do geógrafo brasileiro Milton Santos (1926–2001) chegamos ao

pensamento de Henri Lefebvre, crítico da neutralidade da Matemática e da Filosofia, como de outras áreas do conhecimento, por tratarem a questão do espaço como *coisa mental* ou doutrina das categorias (LEFEBVRE, 2006), cujos fragmentos e recortes do termo acabam excluindo ou evitando a relação do espaço com as práticas sociais nele realizadas. Ele lamenta que:

No melhor dos casos, o espaço passava por um meio vazio, recipiente indiferente ao conteúdo, mas definido segundo certos critérios inexprimidos: absoluto, ótico-geométrico, euclidiano-cartesiano-newtoniano (LEFEBVRE, 2006, p. 04).

Optar como base teórica pela teoria triádica ou tríplice de Lefebvre levou a refletir sobre o papel do corpo na produção (social) do espaço (social) e a recusar “a concepção generalizada de espaço, imaginado como uma realidade material independente, que existe em ‘si mesma” (SCHMID, 2012, p. 91).

O geógrafo e sociólogo suíço Christian Schmid, ao defender a coerência da dialética tridimensional de Lefebvre, destaca suas principais influências: (1) sua versão triádica da dialética, desenvolvida com base em Hegel, Marx e Nietzsche; (2) sua teoria da linguagem baseada em Nietzsche; e (3) a influência da fenomenologia francesa em seu pensamento (SCHMID, 2012, p. 89). A teoria de Lefebvre busca “apreender a prática social enquanto totalidade e não meramente um aspecto parcial dessa prática. É, assim, direcionada para um ponto crucial de toda teoria do espaço: a materialidade da prática social e o papel central do corpo humano” (SCHMID, 2012, p. 103).

É fundamental, em Lefebvre, a concepção triádica de espaço-tempo como espaço-tempo-energia. Neste conceito relacional de espaço e tempo:

O espaço representa simultaneidade, a ordem sincrônica da realidade social. Tempo, por outro lado, denota a ordem diacrônica e, assim, o processo histórico da produção social, sendo central para esta teoria materialista os seres humanos em sua corporeidade e sensualidade, sua sensibilidade e imaginação, seus pensamentos e suas ideologias; seres humanos que entram em relações entre si por meio de suas atividades e práticas (SCHMID, 2012, p. 91).

A teoria triádica de Lefebvre trata das três dimensões da prática espacial - *o percebido, o concebido, o vivido* -, “Essa dimensão significa o mundo assim como ele é experimentado pelos seres humanos” (SCHMID, 2012, p. 102), que se reportam ao corpo tomado em suas experiências, memórias, emoções, desejos, autoimagem etc. (referências que também são base para o trabalho prático e criativo na TKV). Essas dimensões acontecem em simultaneidade e consideram a relação do sujeito com seu corpo e do sujeito com o meio (condições que

também fundamentam os princípios da TKV). Lefebvre explica a relação dialética dessa tríade:

A prática social considerada globalmente supõe um uso do corpo: o emprego das mãos, membro, órgãos sensoriais, gestos do trabalho e os das atividades exteriores ao trabalho. É o *percebido* (base prática da percepção do mundo exterior, no sentido dos psicólogos). Quanto às *representações do corpo*, elas provêm de uma aquisição científica difundida com uma mistura de ideologias: o anatômico, o fisiológico, as doenças e os remédios, a relação do corpo humano com a natureza, os arredores e o “meio”. O *vivido* corporal, ele, alcança um alto grau de complexidade e de estranheza, pois a “cultura” aí intervém sob a ilusão de imediaticidade, nos simbolismos e na longa tradição judaico-cristã, da qual a psicanálise desdobra certos aspectos. (LEFEBVRE, 2006, p. 68).

Dessa forma, pensamos o espaço-tempo em sala de aula a partir das contaminações de Lefebvre e da prática didática da TKV, assim como da simultaneidade da percepção que permeia as teorias deste estudo.

Klauss Vianna expressou sua sensibilidade sobre o espaço-tempo ao notar a relação que Rudolf Nureyev (1938-1993) e Margot Fonteyn (1919-1991) tiveram em uma aula realizada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em 1971: eles “[...] tiraram o sapato e deslizaram os pés no chão, sentindo o contato com o solo, sentindo a relação com o solo, com aquele espaço em que iam dançar. [...] Confirmou-se, para mim, a importância da relação com o tempo, o tempo interior [...]” (VIANNA, 2005, p. 51).

Os eventos e fenômenos sensíveis, percebidos e vividos que motivaram a pensar o espaço foram os elementos expressivos visuais ou forças ativas, ou seja, os arranjos entre os elementos dinâmicos (linhas, formas, volumes, texturas, cores etc.) que a percepção visual identifica como responsável pela tensão que estrutura a expressividade das formas visuais, neste caso, dos arranjos urbanos e domésticos; e os fenômenos sensíveis naturais e artificiais (ventos, cheiros, luzes, temperaturas etc.). O psicólogo e historiador da arte alemão Rudolf Arnheim (1904-2007) não separa o percebido do vivido ao defender que o padrão formal e o assunto são partes integrantes da expressão e percebidos simultaneamente, e afirma que o inconsciente nunca poderia entrar em nossa experiência sem o reflexo das coisas perceptíveis. Vale citar Leon Tolstói: “[...] se ninguém viu, se ninguém viu conscientemente, se toda a vida complexa de tanta gente se passa inconscientemente, é como se essa vida não tivesse existido” (CHKLÓVSKI, 2019, p. 161).

Estas problematizações do espaço levaram ao termo *espacializar*, que

serve tanto à Geografia e às Artes, para descrever os elementos no espaço, quanto à Neurociência, que usa o termo para se referir à capacidade do cérebro em espacializar imagens, trajetos etc. Britto Leite reforça que espacializar é “ainda uma demonstração de que o cérebro não trata de maneira passiva os dados que recebe do ambiente” (BRITTO LEITE, 2007, p. 75).

Schmid e Britto Leite divergem quanto ao crédito do conjunto de conceitos de *percebido*, *vivido* e *concebido*. Britto Leite credita-os a Alain Berthoz (BRITTO LEITE, 2007, p. 216), porém, neste caso, os conceitos são compreendidos a partir das ciências cognitivas (ciências que dialogam com os princípios da TKV). Para Schmid, eles derivam “da fenomenologia francesa, especialmente de Bachelard e de Merleau-Ponty”, mas dirá que, na opinião de Lefebvre, a fenomenologia (francesa) “é [...] influenciada pela separação do sujeito e do objeto de Descartes” e que “A proposta de Lefebvre é, [...] a de uma fenomenologia materialista [...]” (SCHMID, 2012, p. 102 e 103), abandonando qualquer pensamento dicotômico. Devido à aparente semelhança conceitual entre Lefebvre e Berthoz ambos foram utilizados neste estudo, porém, com foco no aspecto cognitivo.

Em conversa realizada em 12/03/2021 durante o terceiro semestre da Especialização em TKV/PUC-SP, na disciplina intitulada Estudos Didáticos, comentamos sobre a tríade de Lefebvre com a professora Neide Neves; esta recordou que na década de 1980, quando ela e Rainer Vianna (1958-1995) formularam os tópicos da TKV, pensaram o processo lúdico como o *percebido*, o processo dos vetores como o *concebido* e o processo criativo como o *vivido* - entende-se, aqui, os termos pelas ciências cognitivas, não exatamente da maneira como pensado por Lefebvre, ainda que a analogia nos pareça pertinente.

A TKV inspira a estender a atenção ativa às outras áreas das artes e pensar como ela deve ser solicitada nas instruções de aprendizagem específica de cada linguagem artística. Citamos como exemplo uma atividade com a linguagem Música, realizada com uma turma de adolescentes em uma escola pública do interior de São Paulo, no primeiro bimestre de 2022. Durante a instrução foi informado que a aula deveria ser percebida com os ouvidos - “os ouvidos serão nossos olhos hoje!” - e diante desse comando os corpos mudaram a postura, como se ajustassem o foco auditivo para perceber o conteúdo proposto. Foram criadas ilhas sonoras com instrumentos percussivos divididos por timbres e procedimentos corporais solicitados para a realização do som (batucar, raspar, chacoalhar). No final da aula uma garota executou um ritmo e espontaneamente a turma iniciou um improviso coletivo formando um grande círculo.

Nessa aula duas percepções deste estudo se confirmaram. Ao ver o acontecimento durante a atividade lembramos que rodas de samba acontecem em círculo e, assim, uma prática social da roda de samba era produzida ali, na



escola. Era a prática social criando o espaço e esse fato motivou a pensar sobre a prática social de sala de aula. Os alunos estavam em estado de atenção ativa, ao se colocarem em círculo tendo como comunicação somente a escuta auditiva; nada foi verbalizado, mas percebido.

O encontro entre o pensamento triádico de Lefebvre com a TKV reorientou nossa maneira de pensar o ensino em Arte. Estimular a atenção ativa e a tríade percebido, vivido e concebido como princípios estruturantes da atividade transformou o procedimento da aula. O uso do espaço em cada linguagem artística (Teatro, Dança, Música, Artes Visuais e suas interações) passa a ser entendido como prática social que solicita o corpo como protagonista na construção do conhecimento. Desse modo, o conteúdo já não pode ser entendido como algo concebido a ser ensinado, mas algo a ser percebido e vivido para, então, ser concebido pela comunidade de alunos/as, com respeito às especificidades de cada turma. O espaço deixou de ser “uma maneira de dispor os fenômenos sensíveis” (LEFEBVRE, 2006, p. 3) para dar voz e gesto ao corpo total (sensível-prático), “para centrar de outro modo o conhecimento, para provocar um deslocamento do centro” (LEFEBVRE, 2006, p. 97).

Outra referência teórica importante é a arte relacional ou estética relacional que tem as relações sociais e as interações humanas como base para suas criações. Ela propõe novas formas de ação para a arte contemporânea sem dar continuidade ao modo de pensar da produção artística anterior. Segundo Nicolas Bourriaud (2011), da passagem do século XIX até a década de 1960 a produção em arte alterou radicalmente seu modo de produção e relacionou arte e vida, porém, sem transpor essa relação para o plano da existência. Faltava incluir o público no processo de criação da obra e, agindo assim, a arte relacional produziu espaços-tempos relacionais, acionando experiências “inter-humanas que tentam se libertar das restrições ideológicas da comunicação de massa; de certa maneira, são lugares onde se elaboram socialidades alternativas, modelos críticos, momentos de convívio construído” (BOURRIAUD, 2009, p. 21).

A partir da arte relacional, as forças ativas dos elementos expressivos visuais somar-se-ão a outras formas de forças, as que estruturam as relações sociais, as quais até o modernismo, mesmo com a interação do espectador, eram utilizadas como temas. Assim, como a TKV desperta para as forças que geram o movimento, a arte relacional desperta para as forças que agem na vida social. Ambas tornam visível o que está dado, mas que não é percebido, pois requer desconstruir hábitos e desabituar, para que arte e vida sejam vividas de forma integrada. Bourriaud dirá que é preciso “aprender a habitar melhor o mundo, em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia preconcebida da evolução histórica” (BOURRIAUD, 2009, p. 06).

Ao tomarmos contato com o conceito de professor-performer a partir do Coletivo Parabelo - composto por artistas-professores-performers que atuam com arte relacional e que incluem diferentes estratégias em sala de aula - podemos refletir sobre uma pergunta de bell hooks (2013) trazida por Denise Rachel (2022): “O que podemos fazer com o corpo em uma aula?”

Apartir de perguntas como estas, uma aula performática promove o acionamento da co-presença corporal no compartilhamento de um determinado espaço tempo, ao investir na possibilidade de colocarmos nossos corpos em situações relacionais, dialógicas e desconfortáveis específicas, para além daquelas que são preestabelecidas pela rotina de uma instituição escolar. Dessa forma, uma aula performática consiste na criação de um espaço-tempo compartilhado em que as incertezas mobilizam a criação de sentidos coletivamente (RACHEL, 2022, p. 68).

A artista e performer Eleonora Fabião, para situar a performance como programa de ação, estudou os “programas concebidos e performados por artistas interessados em relacionar corpo, estética e política através de ações”, desse modo, “estes programas oxigenam e dinamizam nossas maneiras de agir e de pensar ação e arte contemporaneamente. Esta é, a meu ver, a força da performance: turbinar a relação do cidadão com a polis” (FABIÃO, 2009, p. 237). São estratégias para *des-habituar*, *des-mecanizar*, ou *escovar a contra-pêlo* como diz a autora. Ela explica que: “Um programa é um ativador de experiência. Longe de um exercício, prática preparatória para uma futura ação, a experiência é a ação em si mesma” (Ibidem, p. 237).

O modo de pensar programas de ações performáticas, sugerido por Fabião, é inspirador tanto para artistas quanto para professores, provocadores, instrutores. Ele nos faz perguntar: o que há no conteúdo da aula que possa formular um programa de ações performativas?

Ao pensar as aulas como práticas sociais podemos torná-las programas performativos e relacionais, tornando as provocações ações para criarmos juntos novos modos de viver em comunidade, de cuidarmos uns dos outros e da vida ao entorno.

Damos como exemplo de programa performativo uma das atividades realizadas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o retorno à aula presencial em 2021, explorando árvores e plantas presentes no jardim da escola, realizando desenhos, construindo formas com sementes, folhas e galhos, conhecendo curiosidades sobre as árvores, como de onde vieram, pois muitas não são naturais do Brasil. Percebemos que o tema despertava o interesse das crianças ao observarem a presença daquelas árvores e plantas em espaços fora da escola.

Certa vez, em uma aula sobre circo, fomos ao jardim conhecer as *palhaças mudas*. O programa propunha as seguintes ações: 1) tocar as folhas e esfregá-las para sentir seu cheiro; 2) dizer que cheiro tinham; 3) descobrir o nome da árvore a partir do reconhecimento do cheiro. Até o limoeiro ser limoeiro ele foi hortelã, cebolinha, mexerica, entre outros nomes. Estávamos criando vínculos com os espaços verdes da escola.

Essa série de atividades no jardim teve como objetivo *religar* corpo e natureza depois de dois anos de isolamento social. Conseguimos que as crianças mantivessem o foco, a atenção ativa, na linguagem artística estudada, além de um tempinho para finalizarmos a aula com atividades no jardim, momento de interação muito esperado pelas crianças.

Enquanto professor/a provocador/a - pois “A partir de um estímulo (...) podemos provocar a emergência de imagens, sensações, emoções da história de um determinado corpo” (NEVES, 2004, p. 20) - observamos que propor práticas inovadoras em sala de aula não acontece sem conflitos, exigindo dialogar com os padrões da educação tradicional (o mesmo acontece à TKV com os padrões corporais), para negociar outros modelos de estarmos juntos/as e em situação de aprendizagem e convivência. Talvez os conflitos escolares tenham sido acirrados pelas mudanças promovidas com a *virada espacial* e com o retorno presencial após o afrouxamento das regras sanitárias da pandemia, depois de dois anos distantes da convivência escolar. Se educar necessita de contexto, o atual se confunde com o seu passado bancário e copista, que infelizmente é entendido por muitos alunos/as e professores/as como regulador da disciplina e do aprendizado.

Aulas tradicionais de Arte apoiam-se na linguagem do desenho deixando de lado os contextos e processos criativos das diferentes linguagens. Assim, o desenho se reduz à mimese da cultura pop e não explora o traço livre e o gestual do corpo como procedimento criativo. Por outro lado, as práticas com Dança, Teatro e Música são vividas como brincadeiras ou aulas livres, não como processo criativo, produção de conhecimento, informação, pesquisa etc. Assim, as práticas sociais da aula de Arte necessitam de novas compreensões sobre o corpo em estado de criação e pesquisa.

A TKV tem a particularidade de a própria pesquisa do movimento em sala de aula ser material para as criações. Isso a difere do ensino em Arte em que primeiro se decoram passos ou se aprendem técnicas para depois ser possível criar algo. Klauss Vianna critica a reprodução da forma: “O processo deveria ser o oposto: a forma surgir como consequência do trabalho” (VIANNA, 2005, p. 30). Ou seja, o corpo, ao explorar a matéria, dá significado às ideias e às experiências vividas.

As aproximações teóricas deste estudo estimulam a reflexão sobre a participação dos corpos nas práticas espaciais de sala de aula, ressignificando o espaço. É com alegria que reconhecemos que a partir do encontro destes/as autores/as e conceitos, as aulas, às vezes, se parecem com uma festa: sim, elas possuem a alegria da festa, mas também possuem foco e voltam-se sempre para ele. Estar atento ao espaço, às forças ativas dos arranjos urbanos e aos fenômenos sensíveis é uma prática necessária ao *vivido*, pois quanto mais experiências, memórias, explorações atentas do corpo e do espaço, mais enriquecemos o *percebido*, ampliando as possibilidades de interpretações e sentidos.

Porém, a pesquisa obteve sucesso com os anos iniciais até o 6º ano, turmas que pareciam mais abertas a experimentar outras formas de apreender e conviver. Com os anos seguintes, nos quais “Corpo e ambiente se contaminam e se transformam em velocidade torrencial” (LASZLO, 2018, p. 13), com as mudanças do corpo, os excitantes dispositivos de consumo e a privação sensorial, algumas pautas encontram maior resistência.

O que mais escutamos dos parceiros de trabalho é: “eu desisto desses adolescentes”. Entretanto, pensamos que não desistir é optar por manter o diálogo na intenção de encontrar maneiras criativas de estar, cuidar e criar juntos/as e, desse modo, inverter a lógica que promove a mobilidade desconectada e o corpo passivo. Para negociar com os hábitos tradicionais tivemos que desfazer o sentar em círculo e retornar a sentar em fila e por ordem de chamada. Esse recuo foi intencional, para construirmos juntos a passagem do sentar em fila para o sentar em círculo, plateia, estúdio, estações etc. Antes dessa passagem deve ser construída a prática dialógica, a escuta, o foco ativo, e compreender que a aula de Arte não é um passatempo, mas estar em contato com outras formas de construir conhecimento. É entender que ao mover o corpo também produzimos saberes.

Este estudo teve como propósito estimular a atenção ativa para a sensualidade do espaço, percebido a partir das experiências em sala de aula, que agora é compreendida como espaço produzido pelas práticas sociais de ensino em que o corpo é protagonista. Teve como principal estímulo a metodologia da TKV, cujos princípios buscam o que move o corpo a partir da escuta ativa dos eventos internos e externos, em estado permanente de relação, contaminação e negociação.

## REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora.

3ª ed. São Paulo: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida**: a arte moderna e a invenção de si. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRITTO LEITE, Maria de Jesus de. **Formar não é informar**: um percurso sensível na formação do arquiteto. Tese (Doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16131/tde-27052010-132106/publico/formar> Acesso em: 15 jan. 2023.

CHKLÓVSKI, Viktor. **Arte como procedimento**. Tradução de David G. Molina. In: Revista RUS, v. 10, n. 14. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rus/article/view/153989> Acesso em: 12 jan. 2023.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro**: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: Revista Sala Preta, v. 8. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373> Acesso em: 12 jan. 2023.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do Corpomídia. In: GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Disponível em: [https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri\\_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf](https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-produc3a7c3a3o-do-espac3a7o.pdf) Acesso em: 15 jan. 2023.

LASZLO, Cora Miller. **Outros caminhos de dança**: técnica Klauss Vianna para adolescentes e para adolecer. São Paulo: Summus, 2018.

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

NEVES, Neide. **O movimento como processo evolutivo gerador de comunicação** – Técnica Klauss Vianna. Dissertação (Mestrado). Programa de Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

RACHEL, Denise Pereira. A sombra é um resíduo de corpo, a sombra é um duplo um encaixe dos pés: complexo do calçado nos escritos autoetnográficos de uma professora performer. In: MONSALÚ, Fabiana e ALICE, Tania (orgs.). **Arte Relacional no Brasil**: o que se faz, o que se come. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São

---

Paulo: Huicitec, 1999.

SCHMID, Christian. **A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre**: em direção a uma dialética tridimensional. In: Revista GEOUSP – espaço e tempo, v. 16, n. 3. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74284> Acesso em: 12 jan. 2023.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

WERLEN, B. **Ação, conhecimento e relações sociais do espaço**. In: Revista GEOUSP – espaço e tempo, v. 24, n. 3. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/176682> Acesso em: 12 jan. 2023.

# TÉCNICA KLAUSS VIANNA COMO ALFABETO: um diálogo entre duas trajetórias

Paulina Maria Caon<sup>1</sup>

Verônica Gonçalves Veloso<sup>2</sup>

## RESUMO | ABSTRACT

---

Esse texto é uma investigação da possibilidade de constituir reflexões explicitamente dialógicas, pautadas nas memórias de duas pesquisadoras docentes artistas, que compartilham vários momentos de suas trajetórias de contato com a Técnica Klauss Vianna. A partir de um primeiro encontro, no Depto. de Artes Cênicas da ECA-USP, por meio de uma oficina com Luzia Carion, as autoras narram o começo de sua interação com os princípios da Técnica Klauss Vianna e alguns desdobramentos que tais práticas têm em suas atuações pessoais e profissionais até os dias de hoje.

**Palavras-chave:** trajetórias formativas, Técnica Klauss Vianna, processos artísticos e pedagógicos, consciência corporal, caminhar

This text is an investigation of the possibility of constituting explicitly dialogical reflections, based on the memories of two female researchers, teacher-artists, who share various moments of their trajectories of contact with the Klauss Vianna Technique. From a first meeting, at the Dept. of Performing Arts at ECA-USP, through a workshop with Luzia Carion, the authors narrate the beginning of their interaction with the principles of the Klauss Vianna Technique and some consequences that such practices have on their personal and professional activities to this day.

**Keywords:** formative trajectories, Klauss Vianna Technique, artistic and pedagogical processes, body awareness, walking

---

<sup>1</sup> Pesquisadora, performer e professora do Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre e Doutora em Artes Cênicas pela ECA-USP, com período sanduíche no Grupo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Performance da Universidade de Buenos Aires. Pós-doutorado concluído pela Faculdade de Educação da USP, com período de estágio no Depto. de Arquitetura da Universidade de Roma Três. Colabora com o Coletivo Teatro Dodecafônico desde 2008, por meio do qual inicia suas investigações sobre o caminhar como prática estética e política, cuja interface com a educação foi tema de seu pós-doutoramento. Investiga interfaces entre as artes em campo expandido, a educação, a antropologia, especialmente por meio da observação da experiência corporal nas práticas artísticas e na formação de professores de Teatro.

<sup>2</sup> Professora e pesquisadora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. Vice líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas. Docente orientadora do SubProjeto Arte do Programa de Residência Pedagógica CAPES/USP. Doutora e Mestre em Artes pela ECA/USP, tendo realizado parte de sua pesquisa na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Artista do corpo e da cena, atua como encenadora e performer junto ao Coletivo Teatro Dodecafônico desde 2008, tendo dirigido algumas encenações e realizado pesquisa sobre o caminhar como prática estética e política. Acadêmica e artisticamente, investiga a arte contemporânea, seu potencial pedagógico e os desafios recentes apresentados ao espectador de ações teatrais e performativas. É autora do livro “Percorrer a cidade a pé: ações teatrais e performativas no contexto urbano” (Ed. Appris, 2021).

## Das primeiras memórias

*Estou aprendendo a ver  
Não sei o que provoca isso  
Tudo penetra mais fundo em mim  
E não para no lugar em que costumava terminar antes  
Tenho um interior que ignorava  
Agora tudo vai dar aí  
E não sei o que aí acontece.  
Rainer Maria Rilke*

Paulina - Eu estava em busca das primeiras memórias sobre minha experiência com a Técnica Klauss Vianna. Algumas imagens são ainda muito fortes. Mas também ficou evidente que para mim essa história começa um pouco antes do encontro com a TKV. Era 2001 e eu era jovem, tinha 24 anos. Já estava formada em Teatro, encantada com as disciplinas que envolviam práticas corporais, mas também convencida de que não tinha exatamente a mesma vocação artística que algumas de minhas companheiras da graduação, que tinham certeza de que “o Teatro” as havia escolhido e de que eram atrizes. De minha parte, estar em cena era um desafio e, muitas vezes, um grande incômodo, em que meu senso crítico era o protagonista. Raras vezes eu conseguia me entregar a uma improvisação ou cena sem essa participação silenciosa, que por vezes se materializava em narrativa interna, outras vezes, ainda mais duras, se materializava apenas como uma sensação corpórea difícil de delinear - um desconforto que nascia talvez no estômago e se transformava em isolamento, um mergulho em mim mesma que terminava nessa sensação de inadequação ou não pertencimento àquela situação, aquele lugar, com aquelas pessoas.

Recém formada no bacharelado, mas trabalhando na unidade do Museu de Arte Contemporânea que ainda ficava no campus da USP, passo a cogitar reingressar no Depto. de Artes Cênicas (CAC) para fazer também a licenciatura, campo que já me interessava e no qual já estava, de certo modo, atuando como educadora no museu. Lembro-me das temperaturas, dos aromas, das calçadas em que pisava cotidianamente nas minhas caminhadas entre o Morro do Querosene, passando por dentro do Instituto Butantã. Passava pelas palmeiras com suas folhas penduradas, que ficavam dias assim quando secavam, como capas de samurais, seres silenciosos até habitarem o chão. Lembro dos percursos por dentro da USP, ora para chegar ao MAC, ora para voltar aos espaços do curso de Artes Cênicas, de onde há pouco eu saíra formada. Num desses percursos é que tomo conhecimento da oficina que Lu Carion ofereceria como verificação prática de sua investigação no mestrado. Quatro encontros



semanais, quatro horas por dia, durante um semestre. Mais de vinte pessoas presentes nos primeiros encontros. Seis pessoas finalizando esse processo. Algo muito diferente se processou em mim durante esses meses. Algo nessa experiência possibilitou que eu reelaborasse minha relação comigo e com o próprio fazer artístico, com o que eu pensava que era estar em cena ou criar artisticamente. Ao narrar, as memórias começam a emergir: o suor do corpo em movimento, a força da voz de Luzia e sua firmeza na condução de tantos corpos ao mesmo tempo no começo do processo de estudo. Lembro o peso de alguns corpos sobre partes do meu em improvisações, o cruzamento de olhares em improvisações e investigações para construção de cenas, e, finalmente, lembro quando começamos a ressoar sons, palavras, fraseados quando passamos a investigar a relação entre impulso de movimento e impulso sonoro durante alguns anos. Lembro-me da sala 21 iluminada pelo sol matinal no CAC, do silêncio e concentração nessa sala de trabalho já habitada apenas por nós três, quando já éramos Obara - Grupo de Pesquisa e Criação. É um filme acelerado, de imagens e afetos entrelaçados, que pode funcionar aqui como primeiro movimento. Lanço para você esse mesmo desafio, Verônica. Quais são suas primeiras memórias do encontro com a Técnica Klauss Vianna?

Verônica - Cursava o segundo ano da graduação em Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da USP, havia ingressado no Bacharelado e vivia entre muitas descobertas e incertezas sobre os rumos que tomaria na minha vida profissional e, principalmente, o que faria com aquela formação. Na disciplina Interpretação I e II, trabalhávamos na criação de uma cena em duplas e alguns mestrados e doutorandos orientados pelo Professor Armando Sérgio, acompanhavam a disciplina, colaborando com duplas específicas. Embora a mestranda que acompanhasse a minha dupla não fosse Luzia Carion, seus comentários sobre as cenas chamaram a minha atenção e, aos poucos, eu e Daniel, meu companheiro de cena, passamos a solicitar também sua colaboração. Havia concretude e precisão em seus apontamentos, de modo que eu conseguia realizar com o meu corpo o que ela propunha. Sempre tive dificuldade em apreender comentários abstratos e subjetivos ao experimentar exercícios cênicos. Talvez por ser um tanto racional e apreciar muito a posição da encenação, o exercício de colocar-me de fora da cena, reconheci nos recursos dos quais ela dispunha um caminho possível para me colocar em cena. O fato do foco para a ação estar no corpo e, mais precisamente, nas articulações, nos direcionamentos, no peso, nos apoios, para então perceber as sensações e eventualmente evocar determinados sentimentos desvendou possibilidades até então impensadas, que permitiram que eu estivesse em cena de modo não apenas prazeroso, mas investigativo.

O acento na investigação foi tomando pouco a pouco a minha vida, de

forma que passei a acompanhar um curso de extensão oferecido pela Lu sobre os princípios técnicos da técnica Klauss Vianna e, depois de um semestre na França, no início de 2001, criamos o que viria a se tornar o OBARA - Grupo de Pesquisa e Criação, do qual participei ativamente por sete anos. Esse período, de modo similar à minha graduação, pode ser considerado fundante da professora e artista que eu iria me tornar. Os ensinamentos de Klauss Vianna ressoam em minha formação como um alfabeto, um ponto de partida capaz de organizar aulas, ensaios, processos de criação e leituras, apreciações e colaborações com cenas de diferentes modalidades artísticas. O encontro com esse campo de investigação, fundado no corpo e nas percepções que temos dele, interferiu não somente no meu modo de criar e aprender (e mais tarde, ensinar), mas na minha vida cotidiana. É como se esse estudo tivesse devolvido meu corpo para mim, me convidado a fazer as pazes com ele, me ensinado a ouvi-lo, a percebê-lo e a não mais separar minha subjetividade das percepções e sensações que provêm dele. Foi nesse momento da vida que incorporei a ideia de que somos um corpo e não temos um corpo, assim como somos uma voz e não temos uma.

A partir dessa reconexão com o corpo, vislumbrei possibilidades de agregar interesses dispersos: o prazer de me mover, o desejo de jogar e investigar a estrutura da cena, mesmo não assumindo o lugar da atuação. Ao jogar e observar de fora, consciente dos enunciados propostos, identifiquei que dispunha de condições reais de propor procedimentos de criação para outras pessoas. Assim, fui ganhando confiança para propor meus próprios enunciados, articulando táticas para que os jogadores se relacionassem entre si e com espaço; fui elencando materiais de referência do interesse dos grupos aos quais me juntava e tendo condições concretas para instaurar um processo criativo e investigar a cena juntamente com meus pares. Em meu processo de aprendizagem, essa experiência revelou propostas metodológicas, uma vez que o tempo todo éramos alertadas sobre quais princípios nos debruçávamos a cada proposta. Não havia mistérios na condução da Luzia, as fontes eram reveladas, as propostas de jogo nominadas e os desdobramentos que ela inventava eram igualmente apontados. Ao mesmo tempo em que saio dessa formação conhecendo muitos princípios de trabalho para uma investigação corporal, saio compreendendo na prática o quanto podemos legislar sobre as regras de um jogo, o quanto podemos combinar propostas pedagógicas oriundas de processos distintos e o quanto é importante insistir, repetir, testar, experimentar uma vez e jogar de novo. Acho que já estamos fazendo um pouco disso quando começamos a contar sobre as pistas que os princípios técnicos de Klauss Vianna nos apontaram, mas gostaria de te perguntar, quais as principais conquistas que esse treinamento trouxe para suas práticas artísticas e pedagógicas?

## Dos aspectos presentes na prática artística e pedagógica atual

Paulina - Sua narrativa já aponta um dos elementos que até hoje faz parte de minha forma de pensar a formação artística de professores de Teatro e coordenar processos pedagógicos. Você fala na prática da TKV como um alfabeto. Eu penso que esse é um termo precioso e preciso para sinalizar um modo de proceder durante o trabalho, por meio do estabelecimento de recortes ou focos em elementos concretos de nossa corporalidade para a investigação de movimentos: as articulações corporais, os apoios e relação com o peso, as direções ósseas, por exemplo.

O ponto de partida físico, concreto, nesses recortes possibilita uma tomada de consciência de si, das possibilidades e limitações de movimento de certa articulação, de certo apoio corporal naquele momento de vida e se desdobra ou aprofunda em significações mais complexas em nossa constituição corporal. Trata-se de um processo de reaproximação de si e reconhecimento das sensações e emoções que emergem do corpo em movimento ou em pausa. Essa foi, de fato, a porta que se abriu e me libertou, na juventude, do auto julgamento constante em cena. Um processo que dialoga com princípios fenomenológicos que me são caros até hoje: voltar às experiências mesmas, à singularidade dessa experiência de *corpo-no-mundo*; não partir apenas do livro de anatomia ou do modelo anatômico na sala de aula, mas observar o corpo próprio, minha experiência corporal de perceber-me ou de mirar, tocar e mover junto de outros corpos (MERLEAU-PONTY, 2004).

Nada disso é novidade no campo das práticas somáticas nos cursos de graduação ou em cursos privados espalhados pelo país, mas em minha experiência pessoal e, infelizmente, na experiência corporal de muitas pessoas, o contato com essas abordagens pode demorar a ocorrer ou nunca chegar a ser vivida. E por isso mesmo, atuando no interior do país, no sistema federal universitário após ações afirmativas, observo essa potência de uma abordagem de educação somática brasileira nos processos formativos em graduações no campo das Artes Cênicas.

Contudo, no processo de operacionalizar esse alfabeto, eu diria que há uma necessidade ou um princípio anterior ao próprio alfabeto que se apresenta atualmente como um modo de percepção das necessidades corporais em diferentes circunstâncias em meu cotidiano como performer, docente, pesquisadora. Falo aqui da atenção ou da observação - na preparação para um dia intenso de trabalho intelectual, no aquecimento sensorial para um estudo ou debate em sala de aula, na construção efetiva de um estado corporal - disponível, atento, aberto - para realizar performances ou programas performativos de caminhada. Esse me parece ser o traço mais forte que acompanha até hoje

minhas práticas docentes, que se tornou algo consciente e nomeado durante o aprendizado da técnica junto a Lu Carion e ao Obara, que se caracteriza, a meu ver, como um princípio, uma atitude de estar presente no presente, *ser observadora de si mesma*, dos outros corpos e dos ambientes.

A busca para alcançar maior consciência sobre as atividades realizadas (técnicas ou criativas) – um dos pilares da técnica desenvolvida por Klauss – viabiliza um papel importante na autonomia do ator: o de observador de si mesmo. Além da atenção indispensável, Klauss adotava na composição dos procedimentos, referenciais claros para instrumentalizar o aluno: dados para a realização da auto-observação inicial, para o reconhecimento dos princípios adotados em cada exercício e para a constatação das alterações obtidas ou não no final de cada proposta. (BRAZ, 2004, p.83)

É a partir dessa atitude que tenho condições (existenciais, sensoriais) de escolher o que trabalhar e como trabalhar. Essa atitude delinea um modo singular de organizar nossa corporalidade, um modo de *prestar atenção*, que não está dado no mundo, mas é apreendido social e culturalmente (CSORDAS, 2011).

A manutenção do foco de atenção ou de observação durante a investigação de movimentos, individualmente ou em jogos de improvisação coletivos, foi uma chave para meu trabalho como intérprete em cena. Lu Carion, no mestrado, fez uma sistematização desses princípios de trabalho da TKV para a efetivação de processos criativos em Artes Cênicas. Assim, as mesmas articulações, apoios corporais, direções ósseas que eram ponto de partida para a construção de partituras de movimento, eram também colocadas em jogo e friccionadas às partituras de outros corpos, a textos teatrais ou narrativos, e eram desdobradas por meio das alterações que sofriam nesses jogos cênicos. Ali eram investigadas alterações de andamento, de qualidade de movimento, reorganizações de frases de movimento, infinitas possibilidades que se apresentavam ao explorarmos um conjunto finito de movimentos de uma partitura criada.

Dessa forma, Klauss buscava propiciar ao intérprete os meios para alcançar uma das primeiras qualidades exigidas em sua atuação: a presença cênica. [...] A criatividade e a verdade cênica do movimento viriam da sensibilização estimulada pela técnica. Propunha aos alunos a percepção das reações – movimentos e sensações - provocadas pelos mais diferentes estímulos internos e externos, das alterações das sensações na execução do mesmo movimento (ou parte dele) a partir da experimentação de novas combinações de seus fatores. Propunha também que os movimentos não fossem gratuitos (mover por mover) mas respostas conscientes aos estímulos do mundo exterior sem obsessão ou intelectualização. (BRAZ, 2004, p.65)

Hoje percebo que, como participante desse processo, esses focos de observação/investigação, seja na criação das partituras, seja na exploração delas em improvisações coletivas, funcionaram para mim como *regras de jogo* - pautas concretas, elemento comum a uma dupla ou pequeno grupo, que proporcionavam que se efetivasse a criação daquela segunda ordem de realidade que delinea a dimensão do lúdico nas Artes Cênicas (PUPO, 2001), retomando parte da noção de jogo de Huizinga (2012). Isso ocorreu em sintonia aos aprendizados que eu já vivia na Licenciatura em Teatro na mesma época, sob a orientação de Maria Lúcia Pupo. A existência dessas regras e o mergulho nelas possibilitaram para mim a suspensão do auto julgamento e a compreensão da importância da atenção e das regras de jogo como modo de organizar o ensino e as aprendizagens em processos artístico-pedagógicos em Teatro.

Em 2022 (ou seja, 21 anos mais tarde!), a partir do encontro com tantas outras experiências - como dos *Tuning Scores*<sup>3</sup>, do Sistema de *Viewpoints*<sup>4</sup>, das práticas meditativas que se centram na percepção de camadas sensoriais, como no *Vipassana*<sup>5</sup>, ou, por fim, das experiências de abertura sensorial para o espaço urbano, ao caminhar junto ao Coletivo Teatro Dodecafônico ou a estudantes da Universidade Federal de Uberlândia - percebo um aprofundamento ou refinamento de minhas próprias práticas, da propriocepção, que levaram a ampliar meus modos de entrar em jogo, de experimentar as regras, de usar aqueles mesmos princípios da TKV.

Essas práticas, em meu processo pessoal, me auxiliaram, talvez, a reconhecer e incluir o fracasso, o lapso e meus estados mentais nas investigações artísticas e pedagógicas. Tania Keyne (UCLA), em uma oficina na UFU, falou na regra de jogo como um disparador, um modo de *adentrar* o jogo apenas; nos *Tuning Scores*, que conheci por meio de Carmen Pereiro Numer, no início das práticas,

<sup>3</sup> Compreendo os *Tuning Score* como um conjunto de proposições ou pautas de afinação da pessoa improvisadora em relação a si mesma, ao ambiente e aos outros corpos. Também é descrito como um sistema de investigação de elementos fundantes da performance, que começa a ser experimentado no final dos anos 90 por um conjunto de improvisadores em torno de Karen e Lisa Nelson. Algumas informações e publicações podem ser encontradas no site: <https://tuningscoreslog.wordpress.com/about/>, acesso em 16 de abril de 2023.

<sup>4</sup> Segundo Miriam Rinaldi, o Sistema de *Viewpoints* pode ser visto como sistema de improvisação ou composição, que nasce no final dos anos 70 em Nova Iorque, por meio das experimentações da coreógrafa Mary Overlie, e migra para investigações no campo teatral, especialmente pela sistematização de Anne Bogart. Em 2013, Rinaldi publica o artigo "Apontamentos sobre a técnica dos viewpoints em experimentação prática", pela Revista Rebento (no.4), onde se encontra um breve histórico e análise sobre possibilidades de trabalho com os *Viewpoints* em processos de criação de atores teatrais.

<sup>5</sup> Conforme a página oficial dos praticantes dessa linhagem meditativa: "Vipassana é um caminho de autotransformação através da auto-observação. Focaliza-se na profunda interconexão entre a mente e o corpo, que pode ser experimentada diretamente pela atenção disciplinada às sensações físicas, que formam a vida do corpo e que se interconectam continuamente e condicionam a vida da mente.". Fonte: <https://www.dhamma.org/pt/about/vipassana>, acesso em 16 de abril de 2023.

ela sempre orienta a *reconhecer os apetites* de cada pessoa para o movimento e para a pausa e respeitá-los; no Dodecafônico observamos que muitas vezes *desprogramamos um programa* ao vivenciá-lo ou caminhá-lo, pelos desvios que o encontro aqui-e-agora, corpo-a-corpo, com o mundo nos apresenta. Estar presente no presente significa também se permitir desviar, não cumprir a regra e reconhecer esse movimento. Assim, a continuidade da investigação corporal em diferentes contextos de minhas práticas trouxe maior flexibilização no modo de compreender as regras ou pautas investigativas, incluindo nelas as falências (da atenção, do corpo); em outras palavras, incluindo maior honestidade em relação às minhas próprias sensações corporais, impulsos, resistências, sem que houvesse um padrão corporal ou finalidade da investigação exterior à própria experimentação e ao corpo a ser atingido. Penso que essa dimensão da experiência deu suporte para uma desierarquização das resultantes criativas de improvisações e das percepções corporais, das qualidades de movimento e de atenção, explicitando que não se trata de chegar a uma forma final - da postura corporal, das interações ou do movimento -, mas de sustentar a atenção para reconhecer e acolher a multiplicidade de estados pelos quais transitamos durante uma improvisação, um jogo ou uma ação performática.

Verônica - Gosto muito do modo como você discorre sobre a importância da percepção das regras do jogo, como algo estruturante, um acordo ou ponto de partida comum para que cada jogador explore seu corpo em diálogo com os outros e compondo com o espaço. Tal percepção possibilita que pensar em regra não significa pensar em limitação, em castração de determinadas possibilidades ou em escassez de liberdade, mas na delimitação segura de um campo a ser investigado. Assim, o que essa delimitação promove é, justamente o contrário, autonomia para o jogador.

No mesmo momento em que você voltava ao departamento para cursar sua segunda habilitação - a Licenciatura, eu voltava de um intercâmbio na França e decidia realizar uma prova de transferência de curso, na qual eu abriria mão do Bacharelado, e por consequência, dos meus estudos sobre a Encenação, para cursar a Licenciatura. Não se tratava de um percurso sobre o qual eu tivesse muitas certezas, afinal eu mantinha meu interesse por olhar a cena de fora, por pensar e propor processos criativos e, nos últimos anos, eu também havia me tornado uma espectadora assídua da cena contemporânea. Desde minha temporada de estudos na França, eu notava o quanto a experiência de observar o outro, de fruir e analisar criações, as mais diversas possíveis, constituía-se como um processo de aprendizagem sobre a linguagem e sobre os muitos modos de ver o mundo. O contato com a técnica Klauss Vianna me mostrou um prazer em conhecer e debater procedimentos de criação, refletir sobre modos de instaurar processos e lidar com materiais de referências que era próprio dos

debates e investigações que eu encontrava na habilitação em Licenciatura. Foi assim que vivi um grande desvio em minha trajetória, que permitiu que eu me formasse como professora de teatro, sem me desconectar das investigações artísticas, sem deixar de me interessar por diferentes modalidades cênicas e sem interromper os fluxos criativos que percorrem meu corpo. Esse desvio permite até hoje que eu defenda o campo da Licenciatura como um campo de produção artística, de criação e investigação sobre modos de operar e fruir a cena.

Destaco a seguir três aspectos estruturantes da técnica Klauss Vianna que perpassam esses anos de formação e de definição da profissional que eu me tornei: a busca de uma consciência corporal para além da cena, o caminhar e o pausar como forma de aquecer e conectar-se com o corpo e a função do olhar como uma prévia do jogo da composição. Como se trata de uma proposta pedagógica de percepção e (re)conhecimento profundo do corpo, a partir de referenciais muito concretos, como as articulações, os apoios, o peso ou o abandono de partes do corpo - há uma persistência desse estado de corpo consciente na vida cotidiana. É como se os princípios corporais estudados se infiltrassem nas ações cotidianas de modo a mantermo-nos em um estado de alerta, de verificação constante ou de recorrência a esse estado sempre que nossa percepção se desconecta do corpo. Dito de outro modo, os efeitos do treinamento conduzido por Lu Carion em nossos corpos garantiam uma persistência do ganho dessa percepção em situações da vida, como por exemplo, a atenção ao caminhar nos muitos percursos a pé que passei a fazer cotidianamente, o cuidado com o corpo mesmo quando me debruçava sobre os livros ou a consciência da necessidade da pausa, do intervalo, da preservação de um espaço/tempo de vazio.

O ponto de partida desse processo é um trabalho de conscientização por parte do intérprete da sua relação com o mundo exterior, através da observação. É proposto ao aluno que direcione a atenção ao uso de seu corpo no cotidiano. [...] A constatação clara dos limites é indispensável para a conscientização da necessidade de um trabalho e como referência para posteriores avaliações dos resultados desse e de outros processos. A verificação do quanto é pobre o vocabulário gestual no cotidiano, principalmente em decorrência das tensões musculares, é conduzida pela execução de sequências de movimentos simples, como andar, agachar, sentar, deitar e levantar. Klauss afirmava que essa experiência deveria ultrapassar os limites da sala de aula e ser vivenciada no cotidiano: quanto mais rapidamente o aluno conseguisse converter gestos comuns em atitudes mais ou menos conscientes, mais facilmente poderia avançar em direção à liberdade, à autonomia para a composição de um repertório mais amplo e eficiente (BRAZ, 2004, p.63-64).

Caminhar tornou-se para mim um modo de notar e investigar meu corpo diariamente. Troquei a espera pelo ônibus e a permanência em pé dentro do

transporte público por cumprir com minhas próprias pernas os percursos que fazia de casa à universidade e passei a me lançar mais à deriva, pelas ruas da cidade, em meus passeios sozinha ou acompanhada. Colocar-me fisicamente em deslocamento garantia um encontro comigo mesma: a verificação do uso das minhas articulações, seguida de uma soltura progressiva de cada uma delas; a percepção das costas, bem como de todos os lados do corpo; a ampliação do meu olhar para o modo como a vida se apresentava para mim ao repetir percursos muito conhecidos e uma possibilidade de colocar em fluxo meus pensamentos. Mesmo atenta ao meu corpo e ao espaço público, sempre tão hostil aos corpos femininos, muitas angústias, inquietações e ideias eram e são desenvolvidas enquanto caminho. Para mim, pernas em fluxo significam ideias em combustão.

Há ainda um aspecto sobre o caminhar que precisa ser destacado: o efeito da paisagem sobre os corpos. Entendemos aqui por paisagem não apenas a vista do mundo, mas a experiência imersiva de estar no mundo, no encontro, face a face com um ambiente composto por chão, atmosfera e tudo o que se encontra entre terra e céu e compõe alguma fricção entre a criação humana e a natureza. Ao contemplarmos uma paisagem ampla, proporcionada por menos recortes ao nosso olhar, como a janela de casa ou do carro - mesmo que caminhemos por uma cidade como São Paulo -, novos processos incidem sobre o corpo. Em sua tese de doutorado Francis Wilker Carvalho aponta uma acepção para a noção de paisagem que se aproxima da ideia de mundo-tempo traçada por Tim Ingold, como um contraponto à ideia de paisagem da tradição pictórica, "justamente por enfatizar o céu e contemplar a ação e fluxos do tempo a nos banhar de luz, a oscilação dos ventos que nos envolve, os eventos meteorológicos etc" (CARVALHO, 2020, p.49).

Na medida em que o movimento repetitivo do andar nos aproxima do chão, percebemos o quanto o chão nos empurra de volta, projetando o topo da cabeça para o alto. A ausência de um teto sobre nossas cabeças, juntamente com a presença do vento nestes espaços abertos, estabelece uma conexão profunda entre chão e céu, transformando nossos corpos em um elo entre elementos da gravidade. Lidar com a paisagem nessa acepção de mundo-tempo inclui nessa experiência ao ar livre a passagem do tempo, a percepção de movimento e continuidade que podem não aparecer de imediato quando pensamos na noção de paisagem. Observar horizontes amplos provoca ainda uma liberação da contração do rosto, promovendo um relaxamento da testa que na minha percepção corporal pode ser associada a uma descontração, tanto muscular, quanto interna, psicológica, mental. Peço licença aqui para separar corpo e mente, numa tentativa talvez desajeitada de descrever os efeitos do caminhar ao ar livre sobre os nossos corpos.

É um dos segredos da caminhada: uma abordagem vagarosa



das paisagens que as torna progressivamente familiares. Como acontece num convívio regular que intensifica a amizade [...] Assim é com um perfil de montanha que se carrega consigo o dia inteiro, que se imagina sob diversas iluminações, e que vai se definindo, se articulando. Quando se caminha, nada se move, não é senão imperceptivelmente que as colinas vão se aproximando, que a paisagem se transforma. O olho é ligeiro, vivo, acha que entendeu tudo, captou tudo. Caminhando nada se desloca de fato: mais parece que a presença se instala lentamente no corpo. Caminhando, o que ocorre não é tanto nos aproximarmos, e sim que as coisas lá longe insistem cada vez mais em nosso corpo. (GROS, 2010, p.43)

Em consonância com essa lentidão proposta por Frédéric Gros, mais um estudioso do caminhar, é que destaco a possibilidade da pausa, como contrafluxo, suspensão de movimento, chance de observar com lentidão e consciência de que nem tudo depende de nós. Em jogos de improviso, compreender que a pausa é espaço para o outro, tempo para a escuta e espera para que soluções apareçam, é um passo muito importante. Entregar-se à pausa faz parte do processo de aprendizagem, é um modo generoso de dar tempo aos outros, de perceber como os demais corpos se organizam e se depende ou não de cada um de nós os rumos que o jogo ou a cena toma. A pausa é também uma opção sábia nos confrontos cotidianos com nossos processos internos de conhecimento. Parar, não fazer, não produzir, não seguir, optar pela lentidão ou propor uma desaceleração do corpo e, por consequência, do mundo, pode ser um gesto contra a vida produtivista, excessivamente mercadológica e capitalista na qual estamos todas imersas. E este é um convite recorrente quando retomamos os aprendizados provenientes da técnica Klauss Vianna: eles servem para o improviso, para a cena, para a vida, assim como tornam-se princípios para processos criativos e pedagógicos os mais diversos.

Por último, gostaria de destacar que tanto o exercício de pausar quanto o exercício de observar o outro e o próprio corpo a partir de parâmetros concretos colaboram para a formação do nosso olhar como professora e encenadora. É também por isso que nos referimos à técnica Klauss Vianna como um alfabeto, fomentadora de um vocabulário sobre o qual temos certas garantias de sermos entendidas, de falarmos a mesma língua e de inventar cruzamentos que não são óbvios ou previamente explorados pelos corpos em ação. Ao nos valermos desse vocabulário, tanto os enunciados dos jogos, quanto os retornos ou avaliações das cenas e improvisos compartilham de pontos de partida comuns. Ou seja, os mesmos princípios que orientam a experimentação cênica apontam caminhos para o que está por vir. Gosto de pensar que é "preciso ter olhos para ver" e isso quer dizer que é preciso saber o que ver e como se referir ao que se vê. Acredito, portanto, que esse alfabeto auxiliou de maneira muito efetiva na nossa formação

como professoras e encenadoras, simplesmente por agregar princípios comuns ao fazer e ao observar.

O exercício do olhar recorrente, proveniente de uma observação atenta dos corpos, das paisagens e dos outros ainda possibilita um treino ao direcionarmos nosso olhar para a cena. Na história da encenação, muitas vezes a cena foi tratada como uma visão ou como composições visuais que articulam elementos do espaço em função da emergência de sentidos. Compreendê-la a partir do entendimento de mundo-tempo nos permite ampliar seu sentido para uma composição também temporal e contínua, próxima da leitura, tarefa recorrente tanto na docência quanto na encenação. É assim que afirmo que toda a ênfase na observação, tão recorrente no trabalho com a técnica Klauss Vianna, se constitui como uma prévia ao jogo da composição. Treinar o olhar exercita a prática da composição e leitura da cena.

### Dos modos de operar nas cenas e nas caminhadas compartilhadas

*[...] os seres humanos emergem como um centro de atenção e agência cujos processos ressoam com os de seu ambiente. O conhecer, então, não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo da prática [...] estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo [...] Ouvir ou olhar, neste sentido, é acompanhar um outro ser, seguir – mesmo se apenas por um breve momento – o mesmo caminho que este ser percorre pelo mundo da vida, e tomar parte na experiência que a viagem permite.*

Tim Ingold

Verônica - Pensei que para concluir nossa conversa sobre a TKV e alinhar alguns cruzamentos que temos desenvolvido em nossas parcerias artísticas e pedagógicas, podíamos apresentar alguns exemplos concretos de modos pelos quais a prática do movimento consciente se faz presente nesses diferentes contextos. No que se refere à composição da cena, as criações do Coletivo Teatro Dodecafônico não partem de um texto prévio, mesmo quando nosso material de referência é um texto literário. Isso significa que a cena não estará apoiada em uma estrutura narrativa, mas na definição de regras para o jogo que se estabelece entre os corpos e em diálogo com os demais elementos da cena, o texto sendo um deles.

Em **Isaura S/A +1 experimento hidráulico**, primeira encenação do coletivo, as cenas se compunham a partir da definição do ponto de vista do espectador, já que a peça propunha um percurso dentro de um grande galpão cheio de modelos físicos reduzidos voltados a experimentos hidráulicos da

Universidade de São Paulo. Em uma das cenas, uma coralidade formada por todas as mulheres do elenco era observada de cima para baixo (em *plongée*), com uma diferença de dois andares entre os espectadores e o local onde a cena estava situada. O recorte espacial observado era formado por faixas de concreto que definiam espécies de raias, sobre as quais cada uma das atrizes se posicionava, sempre ocupando o nível baixo, sem se levantarem. A delimitação espacial precisa, sem possibilidade de mudança de nível, levou-as a definirem partituras corporais que envolviam mudanças de lado do corpo em relação ao chão, sem nunca ficarem de costas para o público, bem como a exploração de movimentos parciais com cabeças, pernas e braços. A exploração dos movimentos nessa posição previamente estabelecida direcionou ainda como jogavam com o texto (a letra da canção Izaura, de João Gilberto): primeiro mais lentamente e recitado e, depois, acelerando e compondo uma polifonia de vozes que remetia à relação das mulheres com o trabalho. Sobre essa visão de corpos femininos deitados, definimos um recorte de luz por meio do uso de um retroprojeto sobre o qual a iluminadora Taty Kanter deixava escorrer um líquido vermelho que manchava gradativamente a cena de "sangue".

Em outra ocasião, na criação de partituras para as cenas de **¡SALTA!**, encenação que previa uma reação à obra cinematográfica de Lucrécia Martel<sup>6</sup>, lançamos um desafio para as atrizes que previa a composição de quadros nos quais seus rostos não apareciam. Tal proposição veio da observação de que em muitos enquadramentos de seus filmes, as mulheres apareciam de corpo inteiro, mas com suas cabeças fora do campo. A obsessão da cineasta por enquadramentos desse tipo a levou inclusive a criar um filme cujo título era "A mulher sem cabeça" (2008). Beatriz Cruz, uma das atrizes da peça e integrante do Dodecafônico, levou a instrução à risca e trouxe uma proposição de cena na qual entrava carregando uma pilha muito grande de toalhas e passava boa parte do tempo com o rosto encoberto. Ela não se valia somente das toalhas, mas também de uma luminária cuja cúpula tinha exatamente a sua altura, de modo que encobria sua cabeça enquanto ela a deslocava. Desse modo, criou uma partitura de movimento para dar corpo a uma cena na qual conversava com alguém pelo telefone, enquanto dobrava toalhas e se relacionava com diferentes objetos do cenário que iriam inevitavelmente ocultar o seu rosto. Chamo a atenção nesse exemplo, mais uma vez, para o quanto a exploração de movimento e voz era definida pela delimitação do espaço ou pela impossibilidade de revelar o corpo inteiramente.

Paulina - Esse exemplo me faz lembrar outra cena do mesmo processo de criação. Falo da primeira cena dentro da sala teatral de **¡SALTA!**, em que

<sup>6</sup> Roteirista e diretora de cinema argentina, que em 2012 já havia realizado três longas metragens: *O Pântano* (2001), *A Menina Santa* (2004) e *A Mulher sem Cabeça* (2008).

o elenco de mulheres foi convidado a colecionar fotografias de família à beira do mar ou de piscinas, especialmente aquelas que continham corpos sentados ou deitados. A partir da observação dessas imagens, do estado de entrega de peso dos corpos, dos gestos presentes nas imagens, cada atriz se apropriou de algumas dessas posições e criou transições entre elas, gerando uma sequência de movimentos. No processo de encenação, as sequências foram transpostas para a experimentação em cadeiras de praia, criou-se uma partitura coletiva de movimentação das cadeiras, atravessando o espaço cênico e acompanhando a luminosidade do deslocamento do “sol”, que foi proposto pela iluminadora Taty Kanter. Era uma longa cena, sem o uso de nenhuma palavra, completamente focada na experiência corporal das atrizes, enquanto vivenciavam essa sequência, e na própria experiência corporal do público, que tinha um tempo distendido (quando se considera uma cena teatral) para fruir dessa espécie de paisagem de corpos em espera, em ócio, em pausas diante de si. Já nessa ocasião, de uma encenação que estreou em 2013, aparece nosso interesse por romper com certa temporalidade acelerada da contemporaneidade e por movimentar a atenção do público por meio desse tipo de cena ou da espacialização sonora que foi proposta pela audiocenografia de Felipe Julián.

Somente no ano seguinte, o Coletivo iniciaria as práticas de caminhada nos espaços urbanos, em que daríamos foco para a investigação de outras temporalidades e formas de prestar atenção na experiência corpo-a-corpo com a cidade. Na realização dessas proposições continua presente um procedimento vinculado aos princípios de trabalho da TKV, que consideramos fundamental como construção de certo estado corporal para o caminhar. Falo aqui do procedimento chamado “estados de atenção”, que consiste em caminhar por um recorte espacial delimitado previamente pelo grupo de caminhantes (do Coletivo ou de participantes de oficinas/residências propostas por nós), dentro do qual se realizam deslocamentos e movimentações corporais com foco de atenção em três camadas que vão se somando durante a proposta. Trabalhamos com a atenção ao próprio corpo enquanto cada pessoa caminha e/ou se move; a atenção à concretude do espaço em que caminhamos e nos movemos (podendo experimentar relações sensoriais com o mobiliário urbano, as texturas do piso, a presença do vento e de formas naturais no espaço); e, por fim, a atenção aos outros corpos presentes, propondo também o estabelecimento de relações entre esses corpos enquanto nos deslocamos e movemos no recorte espacial estabelecido. Essa proposição é muito importante, a meu ver, por nos colocar em contato concreto com o aqui-e-agora e apoiar qualquer participante de nossos programas de caminhada a perceber que o que estamos propondo não tem relação com o caminhar funcional cotidiano.

Ao mesmo tempo, do meu ponto de vista, como docente universitária,

performer, pesquisadora, o procedimento também nos auxilia a desierarquizar a atenção, abrir espaço para observar inclusive por onde viaja minha atenção quando me proponho a estar plenamente no presente. A experiência pode proporcionar essa atenção flutuante (KASTRUP, 2007), aberta, que está presente no trabalho em campo nas artes, na antropologia, na educação. Penso que seja um modo precioso de pensar os processos de formação artística ou de educação, menos como processos de transmissão de informações/representações (INGOLD, 2020; 2010) e mais como processos de compartilhamento e refinamento da atenção, vista como um *dar atenção* ou cuidar de si, dos outros e do mundo.

Verônica - Faço um pequeno complemento em relação à prática dos "estados de atenção", pois percebo que cada vez mais ele tem sido retomado por nós nas práticas de aquecimento corporal das atrizes (mesmo dentro das salas de ensaio) e como um procedimento pedagógico para acordar o corpo e a percepção dos estudantes em nossas proposições de aulas. Quando afirmamos que a TKV se tornou para nós um alfabeto comum significa que ela também configura um conjunto potente de procedimentos de criação e aprendizagem a ser explorado tanto nas salas de aula, quanto nas salas de ensaio e na rua. A TKV nos acompanha como se estivesse grafada em nossos corpos, não como um saber fixo e plenamente adquirido, mas como uma orientação para voltar ao corpo, para variar os regimes de atenção, para explorar o movimento e pensar na composição da cena. Trata-se de um saber transversal que pode ser reconhecido em práticas relacionadas igualmente à autoconsciência e à proposição de improvisos para um grupo de pessoas, quando nosso corpo se encontra fora do espaço de jogo. Encontrar-se fora, no entanto, não se configura como não participação, uma vez que todo o processo é permeado de compartilhamento desse alfabeto, capaz de possibilitar compreensões, reconhecimentos e construções de saberes do corpo e do mundo. Ouvir ou olhar, como postula Tim Ingold, está sempre relacionado a um outro, a quem damos as mãos e escolhemos caminhar lado a lado, nos riscos, nas inquietações, nos fracassos e nas descobertas. É assim que se constroem os mundos vividos e também aqueles que são inventados para que o mundo vivido tenha exemplos de modos de não repetir, mas agenciar, rever ou projetar futuros.

## REFERÊNCIAS

BRAZ, Luzia Carion. **Iniciação ao Treinamento do Ator através da técnica desenvolvida por Klauss Vianna**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARVALHO, Francis Wilker. **Encenação-paisagem: uma cena que reivindica o mundo a céu aberto**. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CSORDAS, Thomas J. Modos Somáticos de Atención. In: CITRO, Silvia (coord.). **Cuerpos Plurales**. Antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires, Biblos, 2011b, p.83-104

GROS, Frédéric. **Caminhar, uma filosofia**. São Paulo: É realizações, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

INGOLD, Timothy. **Antropologia e/como Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2020.

\_\_\_\_\_. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.01, 2010, p.6-25.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**. 2007, n.19, v.01, p.15-22.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. SP: Cosac&Naif, 2004.

PUPO, Maria Lúcia. O lúdico e a construção do sentido. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.1, p.181-187, 2001.

RINALDI, Miriam. Apontamentos sobre a técnica dos viewpoints em experimentação prática. **Revista Rebento**, São Paulo, n.4, 2013.



revista  
**TKV**  
Poéticas e Políticas  
do Corpo

---

[revistatkv@gmail.com](mailto:revistatkv@gmail.com)  
[www.revistatkv.art.br](http://www.revistatkv.art.br)