





UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
DOUTORADO EM ARTES CÊNICAS

ALINE SEABRA DE OLIVEIRA

**O ensino de artes cênicas como um caminho de escuta na educação básica:
dinâmicas da autoimagem permeadas por uma abordagem somática da
corporeidade de crianças**

TESE

BRASÍLIA
2026

ALINE SEABRA DE OLIVEIRA

**O ensino de artes cênicas como um caminho de escuta na educação básica:
dinâmicas da autoimagem permeadas por uma abordagem somática da
corporeidade de crianças**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sulian Vieira

BRASÍLIA
2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

0048a Oliveira, Alina Seabra
O ensino de artes cênicas como um caminho de escuta na
educação básica: dinâmicas da autoimagem permeadas por uma
abordagem somática da corporeidade de crianças / Alina
Seabra Oliveira; orientador Sulian Vieira. Brasília, 2026.
268 p.

Tese(Doutorado em Artes Cênicas) Universidade de
Brasília, 2026.

1. corporeidade. 2. autoimagem. 3. abordagem somática. 4.
ensino de artes cênicas para crianças. 5. educação básica.
I. Vieira, Sulian, orient. II. Título.

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Aline Seabra de Oliveira

**O ensino de artes cênicas como um caminho de escuta na educação básica:
dinâmicas da autoimagem permeadas por uma abordagem somática da
corporeidade de crianças**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas da Universidade de Brasília, como
requisito parcial para obtenção do grau de
doutora.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente Prof^ª. Dra. Sulian Vieira - Orientadora
Universidade de Brasília

Membra Titular Professora Dra. Ciane Fernandes
Universidade Federal da Bahia

Membra Titular Professora Dra. Luciana Hartmann
Universidade de Brasília

Membro Titular Professor Dr. Hugo Nicolau Vieira de Freitas
Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal

Membro Suplente Professor Dr. Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília

Aprovado em: **13 de março de 2026**

Dedico este trabalho a todas as crianças, especialmente aquelas que em algum momento estiveram comigo em sala de aula me inspirando e desafiando. Dedico também à criança que eu fui um dia e que está sempre a segurar a minha mão nos momentos de incerteza.

A quem eu agradeço?

Em primeiro lugar eu agradeço às crianças. A razão deste trabalho está em cada uma delas que me paravam nos corredores da escola e perguntavam – Professora, e o nosso trabalho? Desde sempre, mesmo sem precisar dizer, elas sabiam que a pesquisa também era delas e compartilhar essa autoria é o que mais poderia decolonizar essa proposta. Portanto, eu declaro e registro: crianças, a autoria é nossa!

Agradeço a todos(as) os(as) estudantes da Escola-Parque 313/314 Sul, em especial aos estudantes das(os) professoras(es) Alê Lopes, Andréa Borba, Carol Macuxi e Wilton Santos. Professores(as) com os quais eu aprendi muito e que estarão para sempre no meu coração de educadora esperançosa que vê no trabalho de cada um deles uma riqueza que merece ser compartilhada. A confiança de que estes educadores depositaram no meu trabalho, abrindo a sua sala de aula para que pudéssemos estar juntos(as) me deixou muito honrada. Agradeço, ainda, à professora Marina Dornellas pelo carinho e acolhimento.

Agradeço aos responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa e que depositaram sua confiança em mim no decorrer deste processo. Ademais, agradeço à equipe gestora da Escola-Parque 313/314 Sul, especialmente, à pessoa de Rommel Maia que, assim como os(as) responsáveis e os(as) professores, confiaram e acreditaram na minha proposta de trabalho.

Agradeço imensamente à professora Dra. Sulian Vieira pela acolhida afetuosa, orientação tranquila, assertiva e por, respeitosamente, considerar as minhas escolhas. Foi um privilégio estar com você nesse caminho de pesquisa e poder contar contigo para as mais diferentes necessidades.

Agradeço a todos(as) os autores(as) com os quais tive a oportunidade de dialogar. A obra de cada um deles(as) demonstrou a característica viva e coletiva do ato de pesquisar. Vocês me acompanharam nessa empreitada que também tem muitos momentos de solidão e nos quais os(as) autores(as) quase parecem ganhar vida por meio dos seus textos e conversar conosco.

Agradeço à professora Dra. Ciane Fernandes por seus textos e suas provocações. Agradeço, especialmente, pelas experiências vividas na disciplina *Laboratório de Performance* que, indiscutivelmente, reinauguraram uma nova pesquisadora em mim.

Agradeço ao professor Dr. Diego Pizarro por ter realizado provocações muito importantes no período da qualificação para que o trabalho pudesse crescer do ponto de vista acadêmico. Agradeço pelo conhecimento compartilhado por intermédio dos seus textos.

Agradeço à professora Dra. Luciana Hartmann por ter aceitado este convite e por ser uma das educadoras que mais me inspiram na atualidade. O respeito e o engajamento que a professora Luciana demonstra pelas crianças e pelo ensino básico público é o que eu desejo como educadora.

Agradeço também ao professor Dr. Hugo Nicolau Vieira de Freitas por ter aceitado o convite e por ser uma inspiração, especialmente, no respeito que este dedica às crianças e as suas produções.

Agradeço à professora Dra. Fabiana Marroni pela gentileza de sempre, por ter aceitado esse convite e por ter sido uma excelente parceira no curso de teatro pela Universidade Aberta do Brasil (UaB- UnB)

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe Sandra Regina, ao meu irmão Guilherme Oliveira e ao meu sobrinho e amigo Davi Bernardo.

Agradeço aos amigos Ana Maria Araújo, Gleide Firmino, Kaise Helena, Wênia Christian, Nei Cirqueira e Ricardo Cruccioli, que estiveram comigo em diferentes momentos dessa jornada, e, ainda, por aceitarem fazer parte da família que eu escolhi.

Agradeço a tantos(as) outros(as) amigos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu me mantivesse firme na vida.

Agradeço ao Teatro do Concreto por tantas histórias que ajudaram a construir a pessoa que eu sou. Agradeço, ainda, aos meus personagens e ao espetáculo *Diário do Maldito* que foi a experiência artística mais linda da minha vida.

Agradeço à Universidade de Brasília.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Por fim, agradeço aos meus guias, guardiões e protetores espirituais.

Ao Pedrinho da Beira do Mar que me ensinou a sabedoria que vem das crianças.

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática".
Paulo Freire

RESUMO

A tese investiga a corporeidade e a formação da autoimagem no contexto da infância sob a perspectiva de uma abordagem corporal somática aplicada ao ensino de artes cênicas para crianças no contexto da educação básica pública. A pesquisa tem como objetivo a proposição de práticas corporais em aulas de artes cênicas na educação básica que, movimentadas por uma escuta somática, possam contribuir para a expressão individual, coletiva e autoimagética das crianças por meio do estudo e da experimentação de práticas que busquem reconhecer as interseccionalidades que atuam sobre a experiência de ser corpo na infância, com vistas a promover um espaço de autoconhecimento onde os estudantes possam estabelecer uma relação mais integrada consigo e com o meio. Para alcançar esse objetivo propõe: (1) Problematizar as práticas corporais presentes em aulas de artes cênicas e seus mecanismos pedagógicos de atuação para a compreensão da diversidade de corporeidades presentes no espaço escolar; (2) Experimentar e identificar princípios do campo da Somática que possam contribuir para o trabalho de professores(as) de artes cênicas na compreensão desses corpos em sua integralidade e para o desenvolvimento de atividades que estimulem as crianças a perceberem e a lidarem com as suas experiências corporais; (3) Investigar autores(as) que versem sobre a autoimagem, a infância e a colonialidade e as possíveis interlocuções dessas temáticas na formação do autoconceito nas crianças; (4) Realizar, por meio de uma análise interseccional, um trabalho de campo, entre os anos de 2022 e 2024, envolvendo testemunho, entrevistas, intervenções e experimentações em turmas de artes cênicas do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental da Escola-Parque 313/314 Sul, localizada em Brasília. A pesquisa utiliza a bricolagem metodológica uma vez que, em razão da sua característica multiperspectivada, constrói-se a partir da composição de dados autoetnográficos da pesquisadora, e com dados resultantes do trabalho de campo. Trata-se de um caminho de pesquisa que tem referências nas artes cênicas, educação, Somática, pensamento decolonial e na sociologia da infância. Por fim, a divisão da tese em cinco trechos, ao trazer os achados e desafios da pesquisa, descortina a influência dos valores coloniais na formação da nossa autoimagem, cada vez mais contaminada por referenciais externos à própria pessoa que, pautados pela cultura ocidental capitalista, revelou uma busca incessante dos sujeitos por uma identificação com modelos e padrões que não os representam e que, por consequência, interferem na formação do seu autoconceito e na produção de estigmas sociais. A marginalidade da corporeidade das crianças, potencializada pelo marcador social do adultocentrismo, presente na sociedade e, conseqüentemente, na escola, revelou a necessidade de buscar práticas que reconectem o ser humano ao corpo vivido e ao realinhamento da imagem de si mesmo pela prática do sentir-se, potencialmente estimuladas por abordagens de natureza somática.

Palavras-chave: corporeidade. autoimagem. abordagem somática. escuta. ensino de artes cênicas para crianças. educação básica.

ABSTRACT

The thesis investigates corporeality and the formation of self-image in childhood from the perspective of a somatic approach applied to teaching performing arts to children in the context of public elementary education. The research aims to propose bodily practices in performing arts classes in basic education that, driven by somatic listening, can contribute to the individual, collective, and self-image expression of children through the study and experimentation of practices that seek to recognize the intersectionalities that act on the experience of being a body in childhood, with a view to promoting a space for self-knowledge where students can establish a more integrated relationship with themselves and their environment. To achieve this objective, we propose: (1) To problematize the bodily practices present in performing arts classes and their pedagogical mechanisms of action for understanding the diversity of corporealities present in the school space; (2) To experiment with and identify principles from the field of Somatics that can contribute to the work of performing arts teachers in understanding these bodies in their entirety and in developing activities that encourage children to perceive and deal with their bodily experiences; (3) Investigate authors who write about self-image, childhood, and coloniality and the possible interactions of these themes in the formation of self-concept in children; (4) Conduct, through an intersectional analysis, fieldwork, between the years 2022 and 2024, involving testimonials, interviews, interventions, and experiments in performing arts classes from the third to fifth grades of elementary school at Escola-Parque 313/314 Sul, located in Brasília. The research uses methodological bricolage since, due to its multi-perspective nature, it is constructed from the composition of the researcher's autoethnographic data and the data resulting from fieldwork. It is a research path that has references in the performing arts, education, somatics, decolonial thinking, and the sociology of childhood. Finally, the division of the thesis into five sections, presenting the findings and challenges of the research, reveals the influence of colonial values on the formation of our self-image, increasingly contaminated by references external to the person themselves, which, guided by Western capitalist culture, revealed an incessant search by subjects for identification with models and standards that do not represent them and that, consequently, interfere in the formation of their self-concept and in the production of social stigmas. The marginalization of children's physicality, exacerbated by the social marker of adult-centrism present in society and, consequently, in schools, revealed the need to seek practices that reconnect human beings to their lived bodies and realign their self-image through the practice of feeling, potentially stimulated by somatic approaches.

Keywords: corporeality. self-image. somatic approach. listening. teaching performing arts to children. basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Registro performativo Qual o ponto de vista do corpo?.....	32
Figuras 2a e 2b – Registro performativo O que fica gravado na carne? Qual parte da minha pesquisa flutua?.....	33
Figura 3 – Registro performativo A prática informa a inteligência do processo. E como ele é sabido!.....	33
Figura 4 – Registro performativo Em busca de uma citação para a pesquisa	35
Figura 5 – Registro performativo a partir da provocação Quais são os limites da pesquisa?.....	36
Figuras 6a e 6b – Registros realizados a partir de uma improvisação com o objeto espelho.	37
Figura 7 – Performance Pára de me olhar, olha pra você!	38
Figura 8 – Registro performativo Sintonia, Sinestesia e Sinergia.....	39
Figura 9 – Ipês.....	40
Figura 10 – Bastidores de uma apresentação de balé no auge da minha anorexia.	45
Figura 11 – Imagem da personagem “Justiça” do Espetáculo Diário do Maldito, realizado pelo Grupo Teatro do Concreto.	51
Figura 12 – Espetáculo Borboletas têm vida curta.	51
Figura 13 – Espetáculo Entrepartidas.	52
Figura 14 – Existe espaço para a minha diferença?	86
Figura 15 – Abrigar-se.	91
Figura 16 – Fotografia de atividade na qual as crianças usam máscaras de animais numa dramatização teatral na Escola-Parque 307/308 Sul.....	145
Figura 17 – Fotografia de uma apresentação musical no auditório da Escola-Parque 307/308 Sul.	145
Figura 18 – Segunda Mostra de Dança entre as Escolas-Parque.....	146
Figura 19 – Segunda Mostra de Dança entre as Escolas-Parque.....	146
6	
Figura 20 – Fotografia do espetáculo teatral Manual Antirracista (2022).....	147
Figura 21– Organograma da abordagem somática utilizada no trabalho de campo.....	159
Figura 22– Organograma dos Testemunhos usados no trabalho de campo.....	162
Figura 23 – Trabalho de improviso com tecidos.....	168
Figura 24 – Organograma geral do trabalho de campo.....	177
Figura 25 – Brincadeira criada pelas crianças.....	181
Figura 26 – Processo de criação do mapa corporal das professoras.....	186
Figura 27 – Mapa corporal de uma das professoras.	187

Figura 28 – Exercício de escrita automática realizada por uma das professoras.	189
Figura 29 – Capa do livro Tiarinha Vermelha e o Povo Mau, obra que foi utilizada como inspiração para a produção do espetáculo.....	192
Figura 30 – Mapa-múndi utilizado pelas professoras para contextualizar o continente africano.	196
Figura 31 – Caminho de Tiarinha até a casa de sua avó. Momento em que ela é atacada pelo povo Mau.....	199
Figura 32 – Inspiração livro Cazumbinha.....	201
Figura 33 – Pôr do sol – antes.....	202
Figura 34 – Pôr do sol – depois.....	203
Figura 35 – Menino na cidade – antes.....	203
Figura 36 – Menino na cidade – depois.....	204
Figura 37 – Chapeuzinho Vermelho.....	204
Figura 38 – Balão no parque.....	205
Figura 39 – Homem no caminho.....	205
Figura 40 – Exposição do Trabalho das crianças.....	206
Figura 41 – Atividade de testemunho silencioso de padrões.....	210
Figura 42 – Experimentando diferentes formas de andar pelo espaço.....	212
Figura 43 – Experimentação de movimento e conexão com o corpo coletivo	213
Figura 44 – Exemplo de uma atividade sobre a temática (4) Expressividade e a relação com o espaço.....	214
Figura 45 – Exemplo de uma atividade sobre as temáticas (4) Expressividade e a relação com o espaço e (5) Eu e o ambiente/outro.....	214
Figura 46 – Exemplo de atividade de escrita automática realizada com as crianças a partir da pergunta: O que é o corpo pra você?.....	215
Figura 47 – Mapa corporal do sistema muscular.....	220
Figura 48 – Mapa corporal do sistema esquelético.....	220
Figura 49 – Estudo dos sistemas (individualmente e coletivamente).....	221
Figura 50 – Estudos dos sistemas.....	222
Figura 51 – Estudantes percebendo no próprio corpo a integração entre os sistemas esquelético, muscular e respiratório.....	222
Figuras 52 a e 52b – Criação de mapas corporais afetivos pelas crianças.....	223
Figura 53 – Criação de mapas corporais pelas crianças.....	223
Figuras 54 a e 54 b – Criação de mapas corporais pelas crianças.....	224
Figura 55 - Estudo sobre o sistema tegumentar.....	225
Figura 56 - Crianças utilizando tecidos como forma de perceber a pele.....	227

SUMÁRIO

TRECHO 1	19
1 ABERTURA DE CAMINHOS: A PESQUISADORA COMO TESTEMUNHA	19
1.1 Testemunhar o processo de pesquisa.....	28
1.2 Território de curiosidades, maravilhamentos e interesses	42
1.2.1 Minha relação com a escola	43
1.2.2 Minha relação com as artes cênicas: a artista-professora.....	44
1.2.3 Testemunhando os porquês: perguntas, objetivos, hipóteses e justificativa ..	55
1.3 <i>Éthos</i> docente: por que compreender o ensino de artes cênicas como um caminho de escuta?	62
1.4 Como caminhar metodologicamente?	69
TRECHO 2	76
2 MEMÓRIAS, EIXOS DE SUBORDINAÇÃO E ESPERANÇA	76
2.1 Crianças, professores (as), corporeidade, escola e memória: um convite	76
2.2 A herança do colonialismo histórico: um espelho que não nos reflete	94
2.3 O lócus social da criança.....	107
2.4 As dinâmicas da autoimagem e suas relações com o sentir-se social	115
2.5. A abordagem somática como uma possibilidade de acessar o sentir:.....	127
movimentando os referenciais.....	127
TRECHO 3	136
3 O REENCONTRO COM A ESCOLA- PARQUE	136
3.1 Filosofia Anisiana: valores e <i>éthos</i> pedagógico	136
3.2 O trabalho com a corporeidade nas Escolas- Parque: atividade corporal	143
e escolarização.....	143
3.3 A influência do militarismo no nosso imaginário corporal: - Senta direito, menino! – En(direita) essa coluna!.....	148
TRECHO 4	156
4 O PROCESSO DE ESCUTA DO CAMPO	156
4.1 Caminhos metodológicos para o campo: referências e instrumentos de pesquisa	156
4.2 As artes cênicas como um caminho de escuta: dialogando com o currículo ..	168
4.3 A retomada do trabalho de campo pós-Covid-19.....	178
4.4 A dinâmica de interação com as professoras(es) parceiras	182
4.5 Primeira produção com as crianças: <i>Tiarinha Vermelha</i> (parte 1).....	191
4.6 A corporalização da Somática nas aulas com as crianças	206
4.7 <i>Tiarinha Vermelha</i> (parte 2)	207
TRECHO 5	236
5 POR FIM, O INÍCIO, UM NOVO CAMINHO	236
REFERÊNCIAS	254

APÊNDICES.....	264
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR	265
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	267



TRECHO 1¹

1 ABERTURA DE CAMINHOS: A PESQUISADORA COMO TESTEMUNHA

Este estudo é um convite à emancipação do corpo no contexto da educação básica. Visa à construção de uma tese que possa tornar-se tese a medida que avance com a experiência, o fazer e o refazer. Um caminho de pesquisa que se desenvolva com o caminhar sobre o campo, a despeito de um movimento que antecipe a escrita, ciente de que as hipóteses que se tem de antemão nascem e são edificadas no campo do vivido, do movimento, do fraseado, da pausa e do ritmo que é desenhado pelo próprio processo investigativo. Ciente, ainda, de que pesquisar é um processo muito mais amplo e complexo do que aquilo que pode ser traduzido pela escrita e que o texto que aqui se apresenta é uma tentativa de organizar e comunicar em palavras um trabalho vivido e, portanto, experienciado em suas múltiplas nuances. Trata-se de uma proposta de reflexão que, neste trabalho, está circunscrita à corporeidade e à formação da autoimagem na infância e que dialoga, mais especificamente, com crianças² entre oito e doze anos, no contexto do ensino de artes cênicas na educação básica pública do Distrito Federal e que contou com a parceria da Escola-Parque³ 313/314 Sul⁴, uma escola pública localizada na cidade de Brasília que atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Contou, ainda, com a parceria de quatro docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sendo duas professoras de artes cênicas, uma pessoa não-binária docente de artes cênicas e um professor de artes visuais.

¹ A pesquisa foi dividida em cinco trechos. A opção por utilizar a palavra trecho em substituição a palavra capítulo reflete o desejo de fazer um paralelo da pesquisa com a ideia de caminho. O trecho representa a parte de um caminho que é percorrido pela pesquisadora.

² As crianças às quais me refiro aqui são estudantes do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental I, com idades de, aproximadamente, entre oito e doze anos. No restante do texto, sempre que eu me referir à palavra criança me basearei no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que considera criança todo indivíduo com idade de até doze anos.

³ É possível encontrar em textos, artigos, dissertações e teses diferentes grafias da palavra Escola-Parque (escrita com hífen e sem hífen). Nesta comunicação de pesquisa, optou-se por acompanhar a grafia utilizada pela professora Ingrid Dittrich Wiggers (2023) no livro *Memórias da Escola-Parque de Brasília*. A razão dessa escolha está no fato do seu livro ser o trabalho mais atual e específico com o qual dialoguei. Irei dialogar com trabalhos de 2024, por exemplo, contudo, são trabalhos que não falam, exclusivamente, de escola-parque, como é o caso do trabalho da professora Ingrid.

⁴ A proposta original das escolas-parque foi idealizada pelo educador Anísio Teixeira em meados de 1950. Visava fortalecer o ensino primário, oferecer educação pública de qualidade em período integral por meio do desenvolvimento de habilidades diversas: artísticas, industriais e esportivas. O contexto das escolas-parque será amplamente desenvolvido no terceiro trecho desse trabalho.

Nessa comunicação de pesquisa, convido você a perceber o corpo de maneira holística, o que implica percebê-lo para além da sua materialidade. Desejo fomentar em quem lê uma reflexão sobre o corpo enquanto experiência que é atravessada por questões de natureza biológica, emocional, cultural e espiritual. O trabalho pretende ampliar a noção de corpo, muitas vezes compreendida, de maneira fragmentada e separada da mente. Pretende-se problematizar as práticas corporais presentes nas aulas de artes cênicas e os seus mecanismos pedagógicos de atuação para o reconhecimento da diversidade de corporeidades presentes na escola. Objetiva-se dialogar com professores(as) de artes cênicas, assim como, com pesquisadores(as) e estudantes interessados em olhar para as histórias escritas e experienciadas nessas corporeidades no contexto da infância⁵.

A infância nesse texto será abordada a partir da perspectiva da Sociologia da Infância, que, em linhas gerais, traz uma abordagem que rompe com visões estritamente biológicas e/ou psicologizantes, ao considerar a criança como um agente social ativo, inserido em contextos históricos e culturais específicos. A utilização do termo ensino de *artes cênicas* no lugar do termo ensino de *teatro* deve-se ao fato de considerar que as práticas analisadas no trabalho de campo dialogam com práticas performativas diversas que incluem o teatro mas que, não estão restritas a ele e que a denominação *artes cênicas* sugere um número maior de práticas performativas⁶, podendo incluir, por exemplo, a dança e o circo.

O conceito de autoimagem que interessa a este trabalho está alinhado ao que pesquisadora Tereza Cristina Saldanha Erthal (1986) define como "(...) conceito que a pessoa tem a seu próprio respeito e que contribui para determinar o que faz e o modo de comportar-se" (Erthal, 1986, p.42). Erthal (1986) utiliza autoimagem e autoconceito como sinônimos; assim, nesta tese, tais termos serão utilizados de forma equivalente. Para o desenvolvimento deste conceito, buscou-se articular, por meio da pesquisa, algumas ideias dos campos da psicologia, da psicanálise e da sociologia para compreender algumas possíveis dinâmicas da autoimagem e de como esse processo foi percebido neste trabalho. A escolha por esses campos específicos está

⁵ Manuel Sarmiento (2005) concebe a infância como uma categoria social do tipo geracional, em que as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

⁶ Essa observação é importante para que o leitor(a) compreenda que as práticas que serão abordadas no trabalho de campo não estão restritas à ideia tradicional de teatro, mas sim, à práticas performativas que, embora estejam dentro do contexto do ensino de artes cênicas, irão dialogar com diferentes formas artísticas.

na compreensão de que eles discutem conceitos importantes para a leitura dos dados do trabalho de campo neste doutoramento. Procura-se discutir o fenômeno da autoimagem a partir da compreensão de conceitos como a ideia de *eu* e de *outro* que irá dialogar com pensadores(as) da psicologia e da psicanálise como Jacques Lacan (1998), por exemplo, somados à contribuição do sociólogo Erving Goffman em duas de suas obras: *A representação do eu na vida cotidiana* (1985) e *Estigma* (2004), obras que ajudam a compreender a influência do outro na construção da nossa subjetividade e, conseqüentemente, no nosso comportamento em sociedade. Paralelo a esses autores, também irei estabelecer um diálogo com o pesquisador Don Johnson (1990) a partir do livro *Corpo*, especialmente, no que se refere às influências das pressões cotidianas na imagem corporal que construímos a nosso respeito.

Para compreender essas pressões cotidianas, no contexto brasileiro, irei reconhecer a influência do processo de colonização em nosso país e considerar a abordagem interseccional das relações entre privilégios e opressões na formação da autoimagem e na experiência de ser corpo na infância, em um contexto cuja herança colonial ainda se faz muito presente, impactando as relações de poder e as visões de mundo. Em linhas gerais, é possível dizer que o colonialismo pode ser compreendido como um sistema de dominação de uma sociedade sobre outra, cujos efeitos incidem sobre o conjunto das relações sociais, abrangendo desde a ocupação territorial até as influências culturais e as dinâmicas de poder. Segundo Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), a interseccionalidade trata-se de uma “ferramenta oriunda de uma práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade, capacidade física, *status* de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária são construtos mútuos que moldam diversos fenômenos e problemas sociais” (Collins; Bilge, 2020, p.3). O conceito de interseccionalidade utilizado para a compreensão de fenômenos de natureza social passou a ser mais difundido ao final da década de oitenta quando a professora estadunidense Kimberlé Williams Crenshaw⁷ passou a utilizá-lo como ferramenta analítica para entender o somatório de opressões a que mulheres negras estavam sujeitas. Nasce, portanto, como um recurso do feminismo negro para entender a complexidade existente nas relações de poder e de opressão que envolvem mais de um marcador social, por exemplo, a raça e o gênero.

A ferramenta analítica da interseccionalidade e sua discussão acerca dos

⁷ Kimberlé Williams Crenshaw é jurista e professora norte-americana. Crenshaw consolidou o conceito de "interseccionalidade", um marco teórico fundamental para os estudos de raça e gênero.

diversos atravessamentos, que nos ajudam a compreender fenômenos de opressão, foi utilizada com o intuito de assimilar o fenômeno de ser criança, do ponto de vista da corporeidade, em um país cuja estrutura reproduz valores adultocêntricos, racistas, machistas, misóginos e fóbicos às mais diferentes minorias. Segundo Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante (2021), o adultocentrismo é um conceito que tem sido amplamente discutido pela sociologia da infância e que tem por base a ideia de que a sociedade em suas diversas dimensões se organiza a partir da figura do adulto. Nesse sentido, acredito que a interseccionalidade contribuiu para compreender os atravessamentos que fazem da corporeidade uma experiência complexa e porosa. Não houve a pretensão de aprofundar algum construto como raça ou classe, por exemplo. Por outro lado, não seria possível refletir sobre as corporeidades sem considerar que elas são uma experiência que pulsam em sinergia com esses marcadores sociais. As referências utilizadas para os estudos da interseccionalidade neste trabalho estão ancorados em pesquisadoras como Carla Akotirene (2019) e Patrícia Hill Collins e Bilge (2020). E para isso também irá tensionar as perspectivas de autores(as) que discutem processos de decolonialidade, ou seja, processos de resistência ao colonialismo e de valorização de outras formas de existência, e de como esses conceitos se articulam ou podem se articular na construção subjetiva do autoconceito/autoimagem das crianças. Ou seja, de como elas se percebem dentro do contexto brasileiro. Buscou-se no contraponto do colonial *versus* o decolonial uma oportunidade de olhar para estas corporeidades considerando a diversidade de pessoas que, historicamente, sofreram e ainda sofrem com processos de estigmatização e preconceito.

Para o trabalho com a corporeidade, a pesquisa utiliza-se de uma abordagem somática. Ou seja, utiliza-se de uma perspectiva que agrega princípios comuns desse campo transdisciplinar que é a Somática, cuja via de sabedoria é atravessada por uma prática ecológica de percepção da corporeidade e da inteligência do corpo em sua totalidade. Campo, cuja definição como uma nova forma de episteme é atribuída ao filósofo Thomas Hanna na década de 1970. “[...] Ele define o campo, prega o surgimento de uma ciência somática: a somatologia – uma ciência das funções vivas; uma anatomia dos processos somáticos; uma ciência da experiência humana” (Pizarro, 2020, p. 202). Mas, que, assim como pontuam Ciane Fernandes (2015), Diego Pizarro (2020), Débora Bolsanello (2010), dentre outros(as) pesquisadores(as), tiveram outros(as) influenciadores/pensadores(as) ou como diz Márcia Strazzacappa

(2013), reformadores do movimento, que antes mesmo de Hanna já elucubravam novas formas de compreender e de lidar com o corpo em sua totalidade, visando abordagens corporais menos mecânicas. Dentre esses reformadores do movimento, assim denominados por Strazzacappa (2013), é possível citar referências como Loie Fuller, Isadora Duncan, Rudolf Laban, Mary Wigman, Elsa Ginder, Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander.

É importante destacar, ainda, que, de acordo com Diego Pizarro (2020), embora a sabedoria somática tenha se consolidado no ocidente, ela também é atravessada por influências do pensamento oriental. Ademais, é significativo acrescentar que, apesar de possuir referenciais, majoritariamente, euro-americanos, a Somática tem sido provocada a dialogar com outras referências. Sylvie Fortin (2017), por exemplo, alerta para a importância de fazer uma autocrítica acerca das potencialidades e limitações das práticas somáticas, no que se refere, entre outras coisas, a sua abrangência e efetividade do ponto de vista social, ecológico, espiritual, nas áreas da saúde/bem-estar e da educação, reconhecendo, assim, que toda área possui suas necessidades de revisão. A esse respeito, acerca do contexto brasileiro, Fernandes; Pizarro e Scialom (2024, p.84) apontam que:

Já na segunda década do século XXI, a Somática no Brasil ganha novas direções decoloniais e passa a reconhecer práticas ancestrais, indígenas e afrodescendentes como possibilidade epistemológica de se acessar e trabalhar o *soma*.

É relevante destacar, ainda, que para além desses estudiosos, diretamente ligados às pesquisas sobre movimento, também existiram influências de pensadores de outras áreas que ajudaram a construir o pensamento somático. Pensadores que Hanna (1972) denominou como cientistas e filósofos somáticos, dos quais podemos citar Darwin, Freud, Lorenz e os Etologistas, Piaget, Reich, Kant, Kierkegaard, Marx, Cassirer, Camus, Merleau-Ponty e Nietzsche. Portanto, seu surgimento foi permeado por discussões sobre a natureza humana que envolveram diferentes perspectivas.

A pesquisadora Ciane Fernandes (2015) diz que existe uma diferença entre realizar um trabalho que tenha uma abordagem somática de um trabalho de educação somática⁸. Já que este segundo pressupõe uma maior especificidade, visto que está

⁸ De acordo com Ciane (2015), dentre as técnicas somáticas existentes, podemos citar a Técnica Alexander, os Bartenieff Fundamentals(tm), o Body-Mind Centering(r), as Connective Tissue Techniques(r), o Continuum, o Dynamic Embodiment(c), a Eutonia, a Klein Technique(tm), o Feldenkrais Method(r), a Hanna Somatic Education, a Ideokinesis, a Postural Integration, o Progressive

ancorado em técnicas altamente estruturadas, o que não é o caso desse caminho de pesquisa, visto que não me coloco neste processo como uma educadora somática, mas, sim, como uma educadora que busca acessar o corpo vivido pelo viés do sentir. A contribuição dessa perspectiva, para o trabalho dessa tese não está atrelada, portanto, a uma técnica somática específica, mas aos questionamentos que seus estudos fazem sobre a percepção do corpo em sua totalidade. Podemos encontrar esses estudos nos trabalhos de Ciane Fernandes (2015, 2018, 2019), Márcia Strazzacappa (2013), Débora Bolsanello (2010, 2011), Patrícia de Lima Caetano (2012, 2015, 2017), Sylvie Fortin (1999, 2017), entre outros. A Somática, portanto, está sendo adotada enquanto campo transdisciplinar ou, conforme pontua o pesquisador Pizarro (2020), como um campo transdisciplinar rumo à indisciplina. Ou seja, um campo que não se permite aprisionar pelas fronteiras disciplinares.

Contudo, ainda que não exista neste estudo nenhuma técnica ou estética somática específica, há uma compreensão de que existem perspectivas, lentes, princípios e pontos de convergência que perpassam diferentes técnicas e estéticas somáticas. Dentro desses princípios, destaco: (1) a compreensão do corpo como uma experiência integrada; (2) o desenvolvimento da consciência de si por meio da investigação pessoal e da autorregulação orgânica; (3) o respeito à singularidade e aos ritmos pessoais. Ou seja, o respeito ao fato de que cada pessoa tem um tempo próprio para perceber e elaborar as suas experiências corporais, que ocorrem de maneira diferenciada de pessoa para pessoa, ou mesmo para uma mesma pessoa em momentos diferentes. Princípios que, a depender da aplicabilidade, podem contribuir para processos de decolonização e descondicionalização gestual, desautomatização, interação criativa com o ambiente e flexibilização da percepção. Nesta comunicação de pesquisa, o emprego da palavra Somática irá acompanhar o entendimento do pesquisador Pizarro (2020), que a utiliza com letra inicial maiúscula para se referir ao campo. Contudo, quando a palavra somática for utilizada como um adjetivo, como nos exemplos “praxis somática” ou “experiência somática” o seu

Relaxation, o Rolfing, a Reorganização Postural Dinâmica, o Rosen Method Bodywork, a Sensory Awareness, a Skinner Release Technique, a Spiral Praxis, a Strozzi Somatics, a Técnica Klauss Vianna, o 3-D Workout(tm), a Trager Approach e a Voice Movement Integration. Métodos somáticos afins a técnicas somáticas são, por exemplo, o Authentic Movement, o Embodied Conducting(tm), o Kestenbergl Movement Profile, a Laban/Bartenieff Movement Analysis (que inclui os Bartenieff Fundamentals(tm)), a Movement Pattern Analysis, o Somatic Centering(tm) (que inclui o Rolfing), a Somatic Experiencing(tm), entre outros.

emprego se dará com letra inicial minúscula.

Embora corpo e corporeidade não sejam sinônimos, é muito comum observar a utilização desses termos sendo empregados como se tivessem o mesmo significado, especialmente por pesquisadores(as) de áreas que não estão diretamente ligadas a esta temática de pesquisa. Para a Física, por exemplo, um corpo pode ser considerado um objeto que ocupa um lugar no espaço, contudo, essa ideia mecanicista não é o entendimento que trabalharemos aqui. Como define o pesquisador francês Michel Bernard (2001), “o conceito de ‘corporeidade’ implica num enlace poli-sensorial ou, se preferirmos, num quiasma inter-sensorial [...]” (Bernard, 2001, p.4). Assim como pontua Leonardo Sebiane Serrano (2013), “A palavra corpo é, por vezes, utilizada com certa fixidez que não é compatível com a prática vivencial do mesmo” (Serrano, 2013, p.22).

Ao discorrer sobre a concepção de Bernard (2001), a pesquisadora Patrícia Caetano (2017, p.168) diz:

Ao evocar a categoria corporeidade em contraposição subversiva à categoria corpo, Bernard quer pensar uma experiência corporal diferenciada, heterogênea e mutante, composta por forças “pulsionais” e “intensidades díspares e cruzadas” Segundo ele, a categoria corpo, enraizada no ocidente, designaria uma experiência corporal caracterizada pela homogeneidade e estabilidade, através da qual é possível estabelecer uma relação corpórea objetificada, controlada e massificada. Ao reconhecer a complexidade lingüística, ontológica e performativa que envolve a terminologia “corpo” dentro do contexto cultural ocidental, Bernard (2001, p. 24), aproximando-se da corporeidade, afirmará que “a negação teórica do conceito tradicional de ‘corpo’ é, sobretudo, uma reação e uma proteção imunológica contra a visão filosófica que este conceito veicula; enfim, um verdadeiro ‘anticorpo’ no duplo sentido da palavra”.

A opção por utilizar a palavra corporeidade, na acepção de Bernard (2001), tanto no título como em muitos momentos deste texto está na compreensão de que ela se aproxima mais da compreensão de *soma*. A esse respeito, Caetano (2017, p.169) pontua:

A noção de *soma* que dá origem ao termo somática(o) foi utilizada pela primeira vez pelo pesquisador Thomas Hanna em 1976, em seu artigo “*The field of somatics*”, no intuito de evocar um corpo vivido e experienciado a partir da percepção daquele que experimenta o corpo.

Acerca do *soma*, Fernandes (2015, p.13) diz:

[...] *soma* é uma interação que dilui a objetificação do corpo em prol da autonomia do ser vivo integrado em todas as suas instâncias,

multiplicidades e idiosincrasias, inclusive constituído como paradoxal e metafísico, auto coordenando-se holisticamente rumo ao próprio crescimento com o/no meio.

Assim, trata-se de compreender a corporeidade como a experiência do corpo vivido e que se realiza de maneira processual, relacional e integrada aos diferentes processos que envolvem a existência da pessoa em sua totalidade. É processual porque envolve o movimento da experiência de ser corpo, que não é igual para as diferentes pessoas ou mesmo para a mesma pessoa em momentos diferentes - o que reforça que a maneira como experienciamos a nossa existência é diversa- tanto na nossa relação com outros seres quanto na nossa existência diária e mutável. É relacional porque não é uma experiência que se dá de maneira isolada, mas em sintonia com o ambiente. E integrada porque envolve as diferentes instâncias do corpo enquanto uma experiência existencial que não está limitada à matéria. Nagatomo (1992, p. 200–201), *apud* Fernandes; Pizarro e Scialom (2024, p. 105), diz:

Temos mantido que o termo sintonia é descritivo da relação obtida na bilateralidade fluida entre corpo pessoal e ambiente vivo. Isto significa que distanciamos o lócus da investigação epistemológica tradicional tanto da mente como um sujeito epistemológico e a coisa formada como um objeto epistemológico. [...] conhecimento somático é uma fruição da sintonia. [...] o lócus do conhecimento somático reside no corpo pessoal.

É importante destacar, ainda, que a perspectiva somática não pressupõe uma atitude ensimesmada e fechada num processo egocentrado, mas sim, uma atitude de diálogo e sintonia com o ambiente. A esse respeito, Pizarro (2020) pontua: “[...] qualquer ‘olhar interior’ está sempre conectado ao ser vivo como um todo, que nunca se desapega da experiência com o outro e o ambiente, mesmo que a pessoa esteja trancada em uma sala com os olhos fechados” (Pizarro, 2020, p. 191). Ou seja, trata-se de reconhecer o corpo como uma experiência que, em razão da sua própria natureza viva, está em conexão com o meio.

Mesmo ciente de que corpo e corporeidade não são sinônimos, haverá momentos, neste texto, de diálogo com autores(as) de outras áreas nas quais a palavra corpo será usada. Contudo, observo que a minha acepção está centrada na ideia de corporeidade. Neste texto, para evitar o emprego excessivo da palavra corporeidade, causando uma repetição vocabular, também utilizarei expressões como: corpo vivo, corpo em sua integralidade, *soma*, corpo holístico, no intuito de buscar termos que, em alguma medida, ressalvadas as diferenças de contexto, têm

entendimentos aproximados. Aproximação que se dá em razão de diferenciar o corpo objeto, que tanto pode ser orgânico quanto inorgânico, do corpo vivo.

Este trabalho, portanto, parte da percepção do corpo como um território existencial marcado por intersecções, interdições, gozos e mistérios. Por tratar-se de um conceito complexo a ideia de corpo e corporeidade perpassará todo o texto. É importante destacar, contudo, que isso se dará de maneira multiperspectivada, ou seja, irá dialogar com autores(as) de áreas diversas para além da Somática. Por ora, contudo, neste item introdutório pretendo, apenas, contextualizar de maneira mais ampla o que e o como cada um desses conceitos (minimamente apresentados até aqui) serão abordados.

1.1 Testemunhar o processo de pesquisa

O lugar de pesquisadora como alguém que testemunha o processo de pesquisa em sua própria corporeidade vem da percepção de que a palavra testemunhar traduz de maneira mais fidedigna ao que, de fato, foi sendo construído ao longo desse processo. Não me percebo como alguém que está de fora a observar, ainda que eu pudesse nomear essa observação como participante, mas, como alguém que, a partir da própria corporeidade, foi encontrando perguntas e sentidos, corporificando as informações, vivendo e construindo o processo junto às crianças, às professoras(es) e aos autores(as) com os quais escolhi dialogar.

A experiência do testemunhar⁹ foi uma compreensão adquirida com a minha vivência como aluna especial na disciplina *Laboratório de Performance* ofertada pelas professoras doutoras Ciane Fernandes¹⁰ e Melina Scialom¹¹ na Universidade Federal da Bahia no ano de 2021. A disciplina foi ofertada de maneira remota e eu tive a oportunidade de participar dela por três vezes: no primeiro semestre de 2021 como aluna regularmente matriculada, no segundo semestre de 2021 e em parte do primeiro semestre de 2022 como ouvinte. O primeiro semestre de 2021 antecedeu meu início oficial/institucional neste doutoramento.

Embora eu já tivesse algumas hipóteses do que poderia ser desenvolvido eu

⁹ Embora o meu contato com a ideia de pesquisadora testemunha tenha surgido a partir da minha experiência na disciplina *Laboratório de Performance*, é importante considerar que esse conceito também se faz presente na prática corporal denominada *Movimento Autêntico*, que entende que o pesquisador do movimento não é alguém que observa o corpo como um objeto externo, mas, alguém que investiga a partir da própria experiência do corpo vivido. Maiores informações sobre o *Movimento Autêntico* como uma prática do Testemunho podem ser conferidas em: <https://movimentoautentico.com/>

¹⁰ Ciane Fernandes é professora titular da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia e uma das fundadoras do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas desta universidade; pesquisadora em Produtividade em Pesquisa pelo CNPq PQ-2; graduada em enfermagem, licenciada em artes visuais e especialista em saúde mental (arteterapia) pela Universidade de Brasília; mestre e Ph.D. em Artes & Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela New York University, Analista de Movimento pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (New York), de onde é pesquisadora associada, e pós-doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela UFBA.

¹¹ Pesquisadora convidada do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFBA (2021-2022), Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, UNICAMP (bolsa FAPESP) com estágio na Utrecht University, Holanda (2017-2018) e na Concordia University, Canadá (2020), Doutora em Dança pelo Centro de Estudos da Dança/ Departamento de Dança da Universidade de Roehampton (Reino Unido, 2015), Especialista em Estudos Coreológicos (Trinity Laban, Londres, UK), Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas/UFBA (2009), Bacharel em Dança (2004) e Licenciada em Artes (2006) pela UNICAMP, Melina tem experiência artística e acadêmica na área de artes do espetáculo, com ênfase em Prática como Pesquisa, Pesquisa Corporalizada, Movimento Expressivo, Dança, Teatro, Somática, Performance-art, diálogos interdisciplinares, intermediáticos e na preparação técnica de atores/bailarinos (atuando como diretora de movimento em peças teatrais).

não estava convencida do que de fato eu desejava e foi em *Laboratório de Performance* que eu tive a oportunidade de encontrar com mais clareza meus desejos de pesquisa. Tratava-se de uma disciplina na qual o estudante tinha a oportunidade de experimentar a própria pesquisa por meio de vivências performativas provocadas pelo diálogo com as professoras e os(as) colegas de turma. A respeito do conteúdo, a ementa da disciplina dizia:

Atividades dirigidas aos pós-graduandos que incluem encenação em suas pesquisas, ou que articulem a teoria e a prática ao longo de seus processos de pesquisa com ou sem encenação. São realizadas reuniões semanais para exploração criativa compartilhada dos processos de pesquisa dos alunos, quando a professora apresentará também princípios da pesquisa com encenação ou com base prática. O aluno-pesquisador (diretor, ator, coreógrafo, performer etc.) desenvolve sua proposta durante os laboratórios, tanto em encontros com todo o grupo como em explorações individuais (ensaios, imersões etc.), podendo também mostrar ou aplicar sua proposta ao/no grupo de alunos da atividade. A bibliografia básica inclui textos sobre a integração entre teoria e prática, encenação e escrita acadêmica, além dos itens específicos de cada pesquisa (Universidade Federal da Bahia, 2021.1).

Dentre os tópicos desenvolvidos a ementa destacava:

Prática como pesquisa / pesquisa performativa / pesquisa corporificada/Educação somática, performance, performatividade/Laboratório como método de pesquisa em artes cênicas/Pesquisa com dança/teatro/performance/Pesquisa somático-performativa/Imagem somático-performativa/Escrita somático-performativa/Observação realizadora/participação observante/Princípios somático-performativos (Universidade Federal da Bahia, 2021.1).

Embora a ementa e os tópicos desenvolvidos na disciplina possam dar a quem lê alguma ideia do que foi desenvolvido, é importante destacar que tratava-se de uma vivência e que, portanto, por estar no campo da experiência, trouxe sensações e *insights* sobre a pesquisa que foram muito particulares. Contudo, a despeito das particularidades, acredito que a disciplina tinha um ponto em comum para a maioria de nós: provocar um lugar performativo de busca de sentidos para a pesquisa. Diferentemente das disciplinas, normalmente, denominadas como *Metodologia de Pesquisa* onde buscamos uma organização, muitas vezes, escrita dos elementos de pesquisa como o tema, os objetivos, as perguntas e as hipóteses, tivemos em *Laboratório de Performance* a oportunidade de performar e encenar esses elementos. A pesquisa nessa perspectiva também era um processo criativo.

Esta experiência é relevante, neste contexto, pois transformou a minha

abordagem investigativa e me ajudou a compreender o meu desejo, passando a influenciar diretamente na maneira como eu viveria o processo dali em diante. Isso não significa que a chamada pesquisa teórico-conceitual ou essa pesquisa que entendemos como sendo mais tradicional e que, muitas vezes, envolve um grau de hierarquia entre teoria e prática, tenha sido abandonada, mas que, esta relação hierárquica e, conseqüente de poder, passaria a partir dali a ser questionada. Para além disso, foi uma experiência fundamental para que eu pudesse refletir sobre a minha própria corporeidade nesse processo.

A dinâmica das aulas envolvia, normalmente, perguntas disparadoras feitas pelas professoras que levavam a produção e a criação, por parte dos estudantes, de materiais performativos diversos: materiais dançados, escritos, desenhados, falados, sonorizados, entre outros. Durante as aulas *online* eu procurava preparar o meu ambiente de maneira que eu tivesse um espaço, mínimo, para me mover e, ao mesmo tempo, que tivesse materiais como papéis, canetas, canetinhas, lápis comum e de cor para o registro de *insights* que iam surgindo sobre a pesquisa.

A professora Ciane Fernandes (2018) no livro *Dança Cristal: a arte do movimento à Abordagem Somático-Performativa* traça a história dessa abordagem por ela criada e da qual tivemos a oportunidade de experimentar um pouco durante a disciplina. No livro, Fernandes (2018) apresenta as características dessa abordagem, seus autores(as) de referência, bem como as premissas e princípios que foram construídos ao longo de anos. A respeito de suas influências, Fernandes (2018, p.119) observa:

A Abordagem Somático-Performativa é uma metodologia de Prática como Pesquisa, mais especificamente de Prática Artística como Pesquisa, que associa a performatividade e a somática em processos integrados de ensino e pesquisa em criação em artes cênicas, mas que pode ser aplicado a qualquer campo de conhecimento. Por integrar ensino, pesquisa e extensão, denominei-a de abordagem, influenciada pelo método do Movimento Autêntico e a técnica dos Bartenieff Fundamentals™, além da Análise Laban/Bartenieff em Movimento, a dança-teatro, a arte da performance, a dança-improvisação e a dança clássica indiana de estilo Bharatanatyam. Mas, quando utilizada especificamente como abordagem de pesquisa, aplicada ao desenvolvimento de projetos nesta linha, é denominada de Pesquisa Somático-Performativa (abreviada como PSP) e traduzida para o inglês como Somatic-Performative Research (SPR).

Acerca do guarda-chuva metodológico conhecido como Prática Artística como Pesquisa (PaR) da qual a Abordagem Somático-Performativa faz parte, Scialom

(2024, p.14) diz:

A Prática Artística como Pesquisa diz respeito ao fazer criativo nas Artes como modo específico e múltiplo de gerar conhecimentos, ou seja, como metodologias próprias, que vão desde a Pesquisa Performativa (Haseman, 2006) às modalidades de pesquisas guiadas, baseadas, ou a partir da prática artística. É neste cruzamento de fazeres e pensares que a PaR não somente afirma a pesquisa através das Artes, mas também perante o esquema científico-universitário de educação e produção de conhecimento inovador. Isto ocorre não como algo secundário à formação universitária, mas sim pertencente a ela, tendo equivalência na relevância de sua existência dentro do contexto acadêmico.

As influências apontadas por Fernandes (2018) para a sua abordagem podiam ser percebidas nas provocações realizadas durante as aulas de *Laboratório de Performance*, onde explorávamos por meio do mover os possíveis sentidos e caminhos para a nossa pesquisa. Contudo, por mais que existissem autores(as) e técnicas de referência havia um estímulo para que nós descobríssemos a inteligência do nosso próprio processo. A respeito dessa relação de busca criativa de sentidos, Fernandes (2018, p.120) aponta:

O processo de pesquisa não apenas inclui ou utiliza-se da prática, mas baseia-se, descobre-se, constrói-se e se estrutura a partir da prática, especialmente de práticas somáticas e performativas, compreendidas sob o viés da Arte do Movimento. Assim, em vez de nos perguntarmos “como fazer coisas com palavras” (AUSTIN, 1962), exploramos “como mover (e ser movido) por coisas e palavras”, numa percepção da performatividade no contexto quântico e somático, entre matéria e energia. (HANNA, 1976) Nesta materialidade dinâmica e fugaz como a própria vida, a performatividade somática constitui-se na integração de todos os níveis, em experiências vividas durante o processo dos acontecimentos, por meio de percepções, estados, sintonias, relações e conexões.

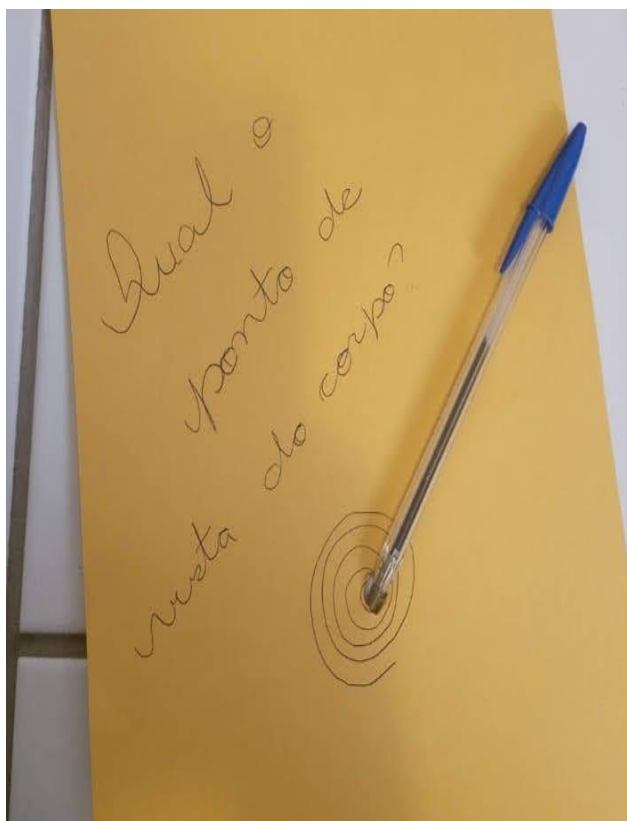
Foi na disciplina, então, que eu comecei a compreender, com um pouco mais de clareza, a sabedoria contida na prática e o quanto fazia sentido a abordagem da pesquisa por essa via. Dentre algumas anotações resgatadas nos meus diários de bordo da disciplina e que, muitas vezes, configuraram-se como perguntas disparadoras para a reflexão em movimento, destaco as seguintes (Seabra, 2021):

Que problema move a minha pesquisa? Como é que a pesquisa se espalha e se relaciona? Qual o horizonte da pesquisa? Quantas possibilidades a gente tem de dar corpo ao que é pesquisado? Onde eu me apoio? Onde pauso a minha atenção? Qual é o movimento necessário da minha pesquisa? A quem eu agradeço? Como é vivenciar a teoria? Como é que o corpo que improvisa, compõe? De onde está vindo o que eu estou fazendo? Qual é o meu impulso? Se

eu tivesse que tirar tudo o que sobra da minha pesquisa, o que ficaria?

Ao desenvolver o seu pensamento sobre a Abordagem Somático-Performativa, Fernandes (2018) desenvolve algumas premissas. Dentre elas, há uma que destaca a importância das perguntas no processo de pesquisa. A premissa de número 8 diz o seguinte: “perguntas são parte fundamental do processo individual e coletivo, pois direcionam com flexibilidade, abrem caminhos e levantam direções possíveis, em vez de focar temas isolados” (Fernandes, 2018, p.122). Neste sentido, a disciplina também foi uma grande oportunidade de exercitar a minha capacidade de elaborar perguntas sobre a pesquisa uma vez que, nós éramos muito provocados a isso.

Figura 1 – Registro performativo durante aula de *Laboratório de Performance*. Qual o ponto de vista do corpo?

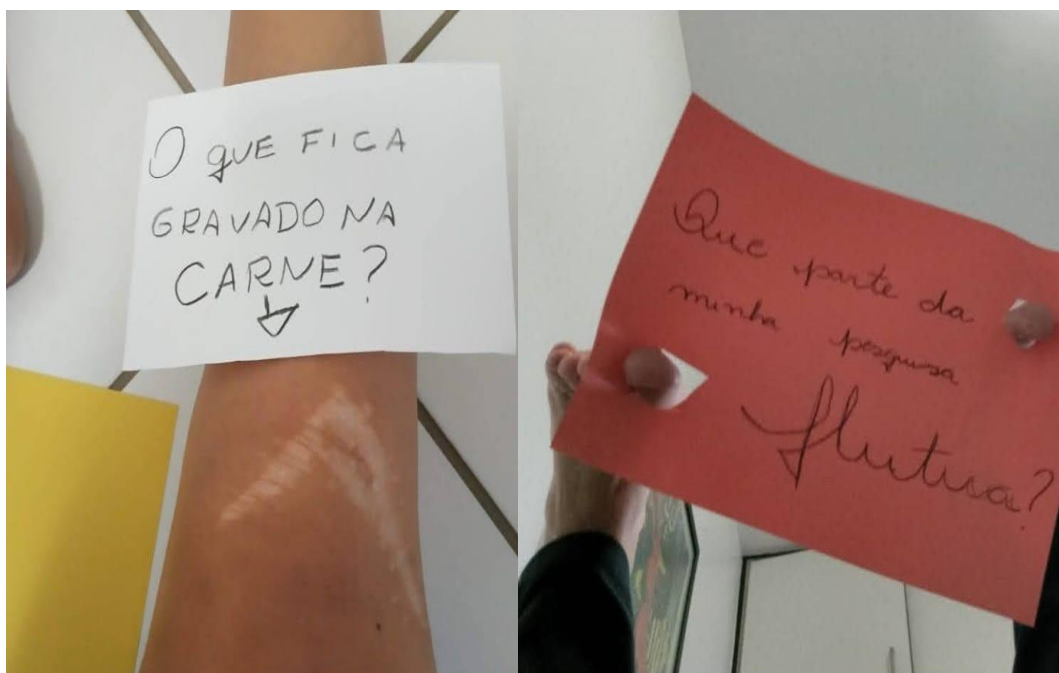


Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2021.

O registro acima foi um dos primeiros registros performativos que eu fiz na disciplina. Conforme foi dito, anteriormente, eu iniciei o processo com algumas hipóteses sobre o que eu queria desenvolver, contudo, sentia que ainda precisava investigar melhor o meu desejo. Sabia, por exemplo, que tinha o interesse em desenvolver algo dentro do contexto da educação, da infância e da corporeidade, mas

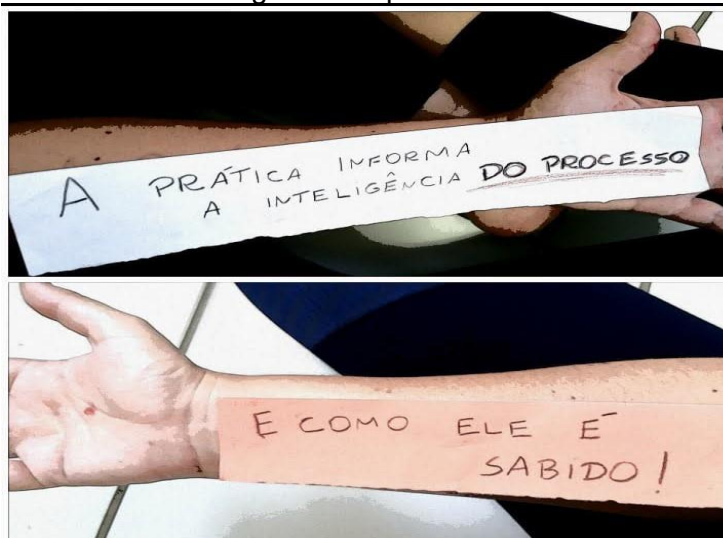
não tinha muitas informações além disso. A disciplina me proporcionou, então, espaço para refletir sobre os pontos de vista do meu corpo acerca da pesquisa. Passei a me perguntar: (1) Os saberes dessa investigação também podem ser revelados pela minha corporeidade? (2) O que comunica aquilo que fica gravado no meu sentir e o que isso pode revelar sobre a pesquisa?

Figuras 2a e 2b – Registro performativo durante aula de *Laboratório de Performance*. O que fica gravado na carne? Qual parte da minha pesquisa flutua?



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2021.

Figura 3 – Registro performativo durante aula de *Laboratório de Performance*. A prática informa a inteligência do processo. E como ele é sabido!



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2021.

As criações acima envolvendo imagem, corpo e palavra foram *insights* que surgiram à medida que me movimentava pelo espaço e estabelecia conexões entre o que eu escutava, via e sentia. Nós éramos provocados a encontrar elementos de pesquisa para além das referências já existentes. Para além dos livros, também era importante ouvir a corporeidade na relação com o ambiente. “(...) Em vez da máxima linear “penso, logo existo” de Descartes, guiam-nos outros pressupostos mais entrelaçados e dinâmicos, como “sinto, logo existo” (Oliveira, 2006), “performo, logo pesquiso”, “movo-me e sou (co)movido, logo, aprendo com o ambiente”, entre outros” (Fernandes, 2018, p. 120).

Nos era questionado, por exemplo, sobre o que a nossa pesquisa estaria trazendo de novo para o nosso campo de atuação. Me recordo de uma das professoras dizer que as citações para o trabalho também poderiam vir por intuição somática. Sobre a pesquisa em artes cênicas, Fernandes (2018, p.127) diz:

A pesquisa em artes cênicas não se inicia nem se baseia em teorias de outras áreas, mas as utiliza para confirmar e correlacionar dados artísticos. O que legitima a pesquisa em artes cênicas é a prática imersiva intensa e viva na obra de arte e suas particularidades constitutivas, às quais se associam teorias conforme a coerência e necessidade da obra estudada. As artes – em especial as cênicas – são constituídas por movimento (pausa e ebulição), presente no corpo, na cena, no preparo, na recepção, no ensino, pesquisa, escrita, palestras, registros etc. O processo de ensino, pesquisa e extensão é arte, não apenas compreendido como tal, mas realizado (performato) segundo o *modus operandi* da obra de arte, isto é: vivo, dinâmico e imprevisível; forte justamente em sua efemeridade e fluxo.

Fernandes (2018) aponta, entre outras coisas, a importância de reconhecermos as especificidades e o valor do nosso campo de estudo. Ressalta que nós podemos ter a nossa obra arte, seja ela um espetáculo seja um processo de ensino, como referências. O diálogo com as pessoas autoras de outras áreas vem para contribuir com o aprofundamento das reflexões provocadas pelo fazer artístico, mas sem deslegitimar a nossa arte, o que a gente faz e como a gente faz. Fernandes (2018) complementa “As artes cênicas não são um objeto a ser usado, testado e explorado passivamente sob o ponto de vista de alguma análise exterior, dominante e hegemônica. As artes cênicas são vivas e pulsantes tanto quanto os processos que lidam com elas” (Fernandes, 2018, p. 128).

Figura 4 –Registro performativo durante aula de *Laboratório de Performance*. Em busca de uma citação para a pesquisa.

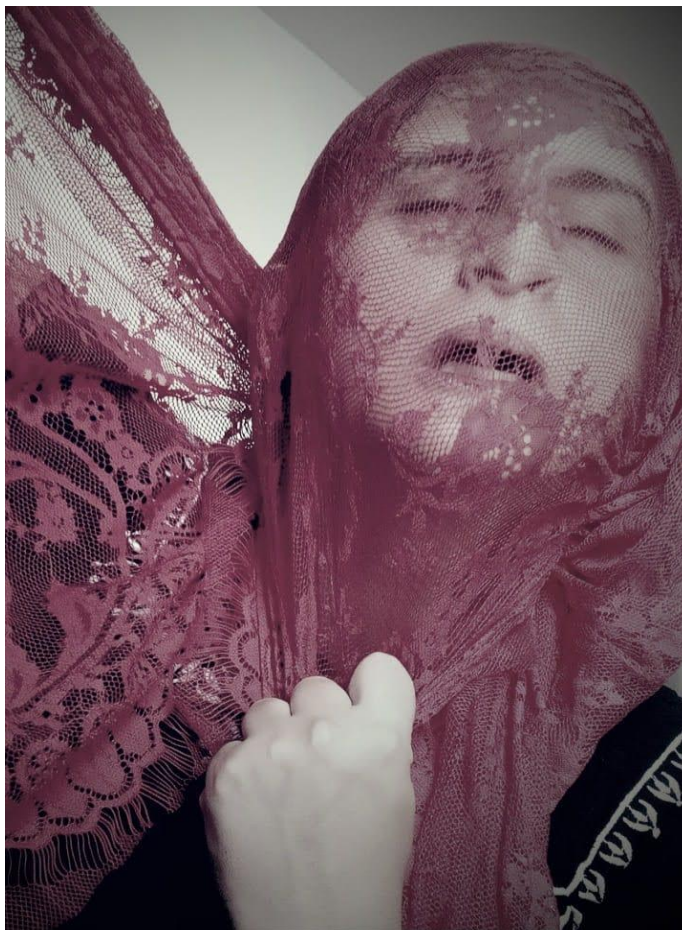


Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

(...) não se trata de fazer uma ponte entre teoria e prática, mas de priorizar a obra de arte e seus processos como modos de gerar sabedorias específicas, únicas e relevantes, tanto para as artes quanto para outros campos do conhecimento (Fernandes, 2018, p. 126).

Assim como Fernandes (2018) coloca, existe, no nosso trabalho, como pessoas que pesquisam e fazem arte, sabedorias que são específicas e que, ainda que dialoguem com outras áreas, têm um *modus operandi* próprio que se edifica na essência dos processos criativos que desenvolvemos, seja ele no palco seja na sala de aula.

Figura 5 – Registro performativo durante aula de *Laboratório de Performance* a partir da provocação: quais são os limites da pesquisa?



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2021.

Na improvisação acima, por exemplo, fomos levados a refletir sobre os limites da pesquisa. Me recordo que a ideia de limite me levou a improvisar com um tecido. O desdobrar da movimentação pelo espaço com o tecido me levou a uma sensação de sufocamento. Refleti que, talvez, precisasse me relacionar melhor com os possíveis limites da minha pesquisa. E o que seriam os limites da pesquisa? Os prazos que precisamos cumprir? Até onde conseguimos chegar? Acredito que os limites foram sendo revelados à medida que fui avançando no processo investigativo e essa experiência performativa em *Laboratório* me revelou que eu precisava lidar melhor com esses limites.

Figuras 6a e 6b – Registros performativos durante aula de *Laboratório de Performance* realizados a partir de uma improvisação com o objeto espelho.



Fotografias de Aline Seabra: Arquivo pessoal da autora. Ano: 2021.

Segue abaixo um texto do colega Giorrdani Souza, conhecido por nós como Kiran, compartilhado em 16 de junho de 2021 no grupo de aplicativo de troca de mensagens, *WhatsApp*, da disciplina, em diálogo com o meu registro performativo sobre o espelho:

[...] Neste reflexo no espelho de bolso que todos trazemos conosco está a ferocidade, a força interior que transforma o corpo em lápis e leva-o a escrever conceitos a-fundantes, e eles afundam porque são conceitos ancorados no corpo. No corpo, tudo é fluxo, até a morte.

Na improvisação acima fomos estimulados a escolher um objeto que pudesse ter relação com os nossos interesses de pesquisa. Na ocasião, estava interessada na ideia do “ver-se” e escolhi um espelho de bolso. Comecei a improvisar movimentos utilizando a ideia de reflexo. E foi a partir dessa improvisação que surgiu o interesse sobre a autoimagem. Com o desenvolver da pesquisa, você que me acompanha vai perceber que a ideia do “ver-se” foi gradualmente sendo colocada em tensionamento com a ideia do “sentir-se”, contudo, essas serão questões aprofundadas em tópicos posteriores.

Me recordei, adiante, que essa não era a primeira vez que eu utilizava o objeto espelho em um contexto performativo e que a ideia da autoimagem, por alguma razão, já me acompanhava há algum tempo.

Figura 7 – Performance sobre trabalho realizado no evento *Êxodos de Performance*. Para de me olhar, olha para você!



Autoria da fotografia desconhecida. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2004.

A performance acima integrava um conjunto de performances denominada *Êxodos de Performance*, que ocupavam os corredores do edifício do Instituto Central de Ciências (ICC) na Universidade de Brasília e que ocorreram no ano de 2004. Foi a minha primeira experiência com o grupo *Teatro do Concreto*¹² do qual fazia parte e cujas experiências coletivas serão melhor desenvolvidas em tópicos posteriores. Em linhas gerais, a performance provocava uma reflexão acerca da imagem. Ao fundo havia um painel com várias reproduções de uma fotografia minha no estilo editorial de moda. A frente eu estava relativamente bem-vestida, mas com uma degradação aparente: maquiagem escorrendo, cabelo bagunçado e um certo estado de desnorteamento e angústia. À minha frente havia um espelho e eu pedia para as pessoas que elas parassem de me olhar e que usassem o espelho para olhar para elas mesmas.

Essa lembrança e outras que foram surgindo posteriormente me levaram a crer que tais conexões entre os estados atuais e anteriores que me relacionavam aos meus desejos de pesquisa foram sendo aflorados pelas provocações realizadas na

¹² O *Teatro do Concreto* é um grupo de pesquisa e produção de espetáculos que nasceu na cidade de Brasília em 2003 e que trabalhou durante muitos anos a partir da perspectiva do Processo Colaborativo.

disciplina. Nesse sentido, acredito que a condição de pesquisadora que se vê como testemunha e não como alguém que observa de fora vem dessa influência da Abordagem Somático-Performativa que no contexto da pesquisa podemos entender como a Pesquisa Somático-Performativa (PSP) com a qual tive algum grau de experiência durante *Laboratório de Performance*.

Com a experiência da disciplina, por exemplo, passei a olhar ao redor e a ver pesquisa em tudo o que era vivo ou que, de alguma maneira, relacionava-se à ação de seres vivos. A cidade passou a me trazer *insights* de que a pesquisa podia estar em eventos que estavam para além da mesa de trabalho ou até mesmo da sala de ensaio. Na premissa de número 22 acerca da Abordagem Somático-Performativa, Fernandes (2018) diz: “valorização do inconsciente, dos sonhos e dos estados alterados de consciência, bem como de todos os processos supostamente não acadêmicos (como, por exemplo, passeios, diversão e repouso) durante todo o processo de pesquisa” (Fernandes, 2018, p.123). A cidade, como no exemplo abaixo, no qual encontrei um poste com os dizeres *Sintonia*, *Sinestesia* e *Sinergia* parecia querer conversar comigo.

Figura 8 – Registro feito durante aula de *Laboratório de Performance* performativo Sintonia, Sinestesia e Sinergia.



Em uma das aulas remotas de Laboratório, por exemplo, não consegui participar assistindo de casa pelo computador porque estava indo a uma consulta médica. Contudo, seguia caminhando e assistindo a aula pelo celular, ouvia as falas das professoras e das outras pessoas da turma. Ao sair de casa me deparei com um ipê e comecei a enxergá-lo como metáfora de alguns elementos que vinha refletindo sobre a pesquisa e foi quando a palavra *Testemunhar* me ocorreu. A premissa de número 27 descrita por Fernandes (2018) para a Abordagem Somático-Performativa diz o seguinte: “ser testemunha, ser movido, ser escrito, ser achado pelos autores, ser levado pelo tema e pelas perguntas etc. Não num ingênuo retorno ao “natural”, mas numa investigação das forças que agem em tudo” (Fernandes, 2018, p.124).

Figura 8 – Árvore Ipê na cidade de Brasília, Distrito Federal, Registro performativo realizado em uma aula da disciplina *Laboratório de Performance*.



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2021.

Testemunhar. . . . Essa palavra ficou FORTE.

Hoje durante a aula me deparei com alguns ipês no caminho... Quem conhece **Brasília** sabe o quanto o **ipê** é um símbolo forte da cidade. E ele floresce no período de maior seca. De

repente você se depara com monumentos brancos, **rosas, amarelos...** No momento mais inóspito a natureza nos surpreende com essas belezas. E eu fiquei pensando **o quanto é desejável que a pesquisa nos surpreenda,** assim como os ipês. Acho que o pesquisador é uma espécie de testemunha do caminho.

Vejo que a pesquisa é muito maior que as nossas individualidades. É um ipê vivo¹³

¹³ O processo nesta disciplina resultou em muitas reflexões que trago para esta pesquisa, incluindo a

Conforme pontuado na premissa de número 27, citada anteriormente, a Abordagem Somático-Performativa, trata também de permitir que a própria pesquisa/tese vá se escrevendo, à medida que no fazer possamos nos permitir encontrar e ser encontradas(os) pelas(os) autoras(es) e materiais que possam contribuir para o nosso trabalho. A respeito do encontro com as referências, Fernandes (2018, p.127) sinaliza:

Por mais que se leia e se façam referências a autores de áreas diversas, todo o estudo é motivado e guiado pela arte e seu caráter dinâmico – processo criativo, espetáculo, procedimentos, técnicas etc. Um estudo em artes cênicas se dá por meio da prática e participação artística – ou seja, tanto de criação quanto de observação ativa da arte – acompanhadas por uma reflexão coerente. Assim, o performer-aprendiz foca seus estudos na realização e observação da(s) obra(s) ou processo(s) cênico(s), a partir das quais e com as quais traça conexões teóricas, comparativas, analíticas etc. E é nesse processo em movimento que a pesquisa desenha seus percursos, relevâncias, escolhas e sabedorias.

Assim, por mais que eu não qualifique o meu percurso investigativo como sendo uma pesquisa que trabalhe diretamente com a educação somática, do ponto de vista das técnicas, considero que meu percurso teve grande influência, em sua composição, da Pesquisa Somático-Performativa (PSP), especialmente, no que diz respeito a minha percepção como pesquisadora testemunha neste caminho de pesquisa. Avalio que para qualificar meu trabalho de doutorado como Pesquisa Somático-Performativa precisaria me experimentar mais nesse lugar, contudo, não poderia deixar de desenvolver uma reflexão acerca da importância da experiência realizada em *Laboratório de Performance* para que eu pudesse encontrar com os meus desejos de pesquisa. Por isso, informo que, ao longo desta produção textual, você verá algumas intervenções fotográficas e poéticas que tem relação com a minha escuta somática sobre o processo e que teve como disparador a minha experiência nessa disciplina. Compreendo que o processo de escuta, proposto por esta pesquisa ainda no título, reverbera a sintonia que se estabeleceu entre a minha pessoa como pesquisadora e o meu caminho de pesquisa que, neste caso específico, esteve atravessado tanto pelo meu diálogo com outras pessoas pesquisadoras, incluindo as crianças/estudantes

produção de um artigo que recebeu como título a expressão Testemunhar o caminho (Seabra, 2022). Parte das reflexões que serão apresentadas neste trabalho fazem parte da minha escuta somática em relação ao contexto pesquisado. Texto e imagens feitas pela autora e publicados em artigo na revista Gipe-Cit pela UFBA. Testemunhar o caminho: falar do corpo pelo corpo. Cad. GIPE-CIT Prática como pesquisa nas artes da cena, UFBA, Salvador, n. 48. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2395/839>.

pesquisadoras, quanto pela ação da pesquisa de campo em mim. Existe nesta tese, portanto, um esforço de colocar em diálogo minhas impressões, perguntas e suposições iniciais como pesquisadora da corporeidade e as experiências que o caminho da pesquisa puderam me apresentar.

Quem lê também irá notar que a minha escrita não seguirá, em todos os momentos, uma lógica tão linear. Alguns *insights* sobre a pesquisa, tanto do ponto de vista da metodologia quanto das referências utilizadas, foram surgindo depois que, intuitivamente, algumas atividades já tinham sido feitas e, nesse sentido, algumas justificativas serão apresentadas em uma ordem que, não necessariamente, se dará do ponto de vista da causa e efeito.

Assim como numa dança onde, por vezes, nos movimentamos para lados e planos diversos, saltamos, pausamos, erramos e acertamos o passo e a direção, informo que essa leitura necessita de movimento e flexibilidade. Todos os elementos que se esperam da parte introdutória de um trabalho dessa natureza estarão devidamente descritos neste trecho 1, contudo, essa descrição se dará com algum grau de movimento.

Desde o início dessa pesquisa, também procurei permitir que a própria tese fosse se escrevendo no movimento de descobertas que é dado pelo próprio processo de pesquisa. Assim, convido você, a acompanhar um pouco da minha trajetória até aqui: meus territórios de interesses, afetos e os disparadores iniciais que me colocaram neste lugar de curiosidade onde me vejo como testemunha de um caminho.

1.2 Território de curiosidades, maravilhamentos e interesses

O meu interesse pela corporeidade emerge da minha trajetória como uma mulher de origem periférica, branca, cis e que, no momento, entende que está heterossexual, uma vez que não vê essa identidade como algo fechado. Alguém que, com muito esforço, especialmente, em razão da minha origem socioeconômica na classe baixa, se tornou bailarina, atriz, estudante universitária e professora de artes cênicas. Lugares de fala — compreendidos aqui na perspectiva da filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro (2017) — que influenciaram o meu *modus operandi* de expressão e escuta. Lugares sociais de fala que sempre me convocaram a um estado constante de jogo, no qual o corpo, em sua integralidade, se revelou como um potente disparador de processos criativos e investigativos. Quando reflito sobre o meu caminho, avalio

que meus questionamentos sobre a corporeidade nasceram a partir de interfaces criativas entre as minhas experiências na vida cotidiana, na arte e na educação. E é nesse sentido que eu busco conduzir quem lê por alguns relatos dessa trajetória na qual descreverei minhas motivações, perguntas, hipóteses e meus objetivos com este trabalho. Trata-se de experiências de natureza empírica que considero relevantes para os meus interesses de pesquisa.

1.2.1 Minha relação com a escola

Minha relação com a escola na condição de aluna é semelhante à de muitas pessoas que, em razão do baixo poder aquisitivo, trilharam alguns caminhos de dificuldade para se manter estudando. Sou filha de uma costureira e de um cortador, operários do ramo do vestuário da cidade de Petrópolis no Rio de Janeiro. Cresci com muitos desejos, mas com poucas perspectivas profissionais, a maioria delas relacionadas ao trabalho no comércio. Meu pai estudou até a terceira série do ensino fundamental. Já minha mãe voltou a estudar depois de adulta e se formou no ensino médio com quase sessenta anos. Apesar do pouco tempo de estudo dos meus pais, fui muito incentivada a estudar, especialmente pela minha mãe. Sempre tive muita paixão pela escola e é por isso que abri o resgate dessa memória. Trilhei todo o meu percurso como estudante dentro de escolas públicas. Vim sozinha para o Distrito Federal em 2001 aos vinte anos para tentar estudar na Universidade de Brasília. Inicialmente, morei de favor na casa de parentes. Depois morei na casa do estudante, na própria Universidade.

Sou carioca de nascença, mas brasiliense de coração. Tenho uma gratidão imensa por esta cidade e, especialmente, pela Universidade de Brasília que me deu possibilidades de permanência no curso de artes cênicas para o qual entrei em 2002. Foi através dos recursos proporcionados pela Universidade que consegui alguma segurança alimentar, de moradia e de trabalho. Foi na Universidade que compreendi, com um pouco mais de clareza, o sentido dos estudos na minha vida. Hoje, pela primeira vez, estou tendo a oportunidade de me dedicar exclusivamente aos estudos. A realidade de ter outros ofícios, além do ofício de pesquisadora/estudante e artista, sempre foi necessária para a minha sobrevivência. Nunca foi uma opção não trabalhar em outros empregos que pudessem garantir o meu sustento. E aí entra uma outra instituição pela qual eu tenho imensa gratidão que é a Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal (SEEDF) na qual atuo como professora de artes cênicas da educação básica desde 2008 e que me permitiu um afastamento remunerado para este doutoramento.

1.2.2 Minha relação com as artes cênicas: a artista-professora

Minha trajetória no universo artístico teve início, de maneira mais formal, ainda na adolescência, por meio da dança. Foram as minhas investigações pessoais sobre as possibilidades expressivas da corporeidade que me introduziram no universo da interpretação teatral. Iniciei meus estudos como bolsista em cursos livres na cidade de Petrópolis- RJ aos doze anos. Comecei com o jazz e logo em seguida o balé clássico e a dança flamenca que se tornaram uma prática. Esta última me acompanha até hoje. Foi uma vivência de imersão na dança que durou aproximadamente sete anos (dos doze aos dezenove) e que inaugurou as minhas primeiras experiências de contato com os elementos da linguagem cênica. O processo dos ensaios, a criação de pequenos personagens (ainda que de maneira amadora), o espetáculo, o trabalho de grupo, toda uma infinidade de experimentos, vivenciados nesse período, que mais tarde fizeram parte dos meus interesses de pesquisa.

Ainda durante essa fase, mais especificamente entre catorze e dezenove anos, tive uma experiência pessoal que me levou a um quadro de anorexia nervosa. Contudo, em meados de 1990, a magreza das bailarinas, em geral, era tida como padrão: não havia, naquele período, um questionamento tão explícito em relação à magreza excessiva, especialmente, das bailarinas clássicas. Era possível observar que mesmo colegas de curso que eram saudáveis se consideravam acima do peso para a prática do balé. Embora eu não tenha emagrecido em razão da dança, acabei convivendo em um meio onde a figura da bailarina magra era o esperado. A respeito desse universo de idealização da figura da bailarina clássica, o pesquisador Júlio Mota (2006, p.95) aponta:

[...] uma figura altamente idealizada na sociedade em todo o séc. XIX e metade do século XX e, a estimulação da inibição da demonstração de força, da respiração aparente e até mesmo da sudorese como fatores que acentuavam indesejavelmente a materialidade dos corpos.

Penso que essa idealização apontada por Mota (2006) perdurou por muito mais tempo. A graciosidade da bailarina esteve muito associada a essa figura etérea que busca transcender uma carne viva que sua, fede, coça, engorda, pulsa e dói. Assim,

convivi em um espaço onde a cultura do corpo magro era a regra. Acredito que esse tenha sido um fator cultural muito relevante que influenciou na forma como eu me enxergava. Eu demorei a perceber a minha doença.

Figura 10 – Bastidores de uma apresentação de balé no auge da minha anorexia.



Autoria da fotografia desconhecida. Arquivo pessoal da autora. Ano: final da década de 1990.

O meu desgaste corporal, nessa época, chegou a um nível tão extremo que fui orientada a parar de dançar. No auge do meu processo anoréxico, cheguei a pesar quarenta quilos distribuídos em um metro e setenta. Fiquei cinco anos sem menstruar devido à amenorreia que, normalmente, ocorre em pessoas que não tem nenhuma reserva de gordura corporal. Apesar de reconhecer que o meio do balé clássico não contribui muito para que eu enxergasse a minha doença, compreendo que os fatores emocionais que me levaram a este quadro foram outros. Embora a minha experiência com a anorexia tenha desabrochado no período da adolescência, acredito que ela tenha sido gestada muito antes. Muitas interseções fizeram parte desta experiência. Cresci em uma família na qual a drogadição era algo muito presente. Sofri violência psicológica e testemunhei na pele minha corporeidade se apropriando das violências de diferentes naturezas com as quais eu convivia. Apesar desse contexto, sempre tive uma relação muito alegre e desejosa com a arte e a educação. Eu estava doente, mas continuava com um desempenho elevado na escola e só parei de dançar porque entendi que, naquele momento, precisava de uma pausa para recuperar minhas forças. Apesar da pausa na dança, meu corpo-experiência seguia reverberando a vida

ao redor.

Atualmente, quando reflito sobre a minha experiência com a dança, sou muito grata pela beleza do que ela pôde me oferecer ao me apresentar o universo das artes cênicas. Identifico, também, que grande parte do meu interesse sobre a corporeidade e a formação da autoimagem foi despertada por episódios que marcaram a formação da minha identidade e das dinâmicas do meu próprio corpo em sua integralidade. A minha reflexão feita anos mais tarde sobre esse episódio com a anorexia, de certa maneira, inaugurou um interesse particular em conhecer mais sobre as narrativas do corpo. Conceitos que, nesta pesquisa, irão dialogar com a ideia de um corpo vivo que ressoa as coisas do mundo, conceito este, mais bem aprofundado pelo filósofo José Gil. De acordo com Gil (2018), o corpo é vocacionado à expressão e, mesmo que não haja intencionalidade, ele estará sempre ressoando as coisas do mundo. Um silêncio que fala, um olhar que toca e uma mão que vê. “O corpo é a caixa de ressonância mais sensível das tendências mais obscuras de uma época” (Gil, 2018, p.185).

Seguindo o fluxo da minha trajetória, avalio que o interesse sobre os caminhos de experiência do corpo ganhou profundidade quando comecei a estudar licenciatura em artes cênicas em 2002 na Universidade de Brasília. Foi ainda na Universidade que tive contato com o trabalho de Rudolf Laban¹⁴ (1978) e com a Técnica Alexander (1987, 2023), autores que, enquanto *práxis*, são considerados importantes para o desenvolvimento da Somática. Por serem autores relativamente difundidos durante a minha graduação, passaram a ser referências valiosas para a minha formação e para o meu entendimento sobre a corporeidade. Acerca da *práxis* de Laban, por exemplo, Scialom (2016) diz que “(...) Sua produção apresenta um cunho interdisciplinar tanto em sua estrutura quanto nas associações passíveis de serem feitas entre a arte do movimento e as diversas disciplinas biológicas, humanas e científicas” (Scialom, 2016, p.150).

Pensando na minha formação, avalio que o contato com Laban contribuiu, especialmente, para a análise das possibilidades expressivas do corpo em movimento, elementos que viria a utilizar, com frequência, no trabalho, tanto para a minha performance como artista quanto para o meu trabalho como professora. Como

¹⁴ De acordo com Scialom (2016, p.150) Rudolf Laban (Bratislava, 1879 - Reino Unido, 1958) foi um pesquisador e artista europeu atuante na primeira metade do século XX, que produziu um montante teórico-prático, investigando a expressividade humana que acontece por intermédio do movimento (...) Mais de cinquenta anos após sua morte, o material produzido por ele é visitado e referenciado tanto nas áreas da dança e teatro, como também em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

foi mencionado, anteriormente, Laban foi um autor muito utilizado durante a minha graduação em artes cênicas, especialmente, pela professora Soraia Maria Silva¹⁵. A respeito da sua conexão com modos somáticos de trabalhar o corpo¹⁶, Fernandes, Pizarro e Scialom (2024) dizem “(...) entendemos o trabalho de Laban como uma abordagem que combina percepção e consciência corporal, cuidado, educação e processo criativo” (Fernandes; Pizarro; Scialom, 2024, p.86). Foi um pesquisador que, segundo os autores acima, tornou-se muito popular no Brasil, especialmente, entre pesquisadores e artistas da dança e do teatro.

Já a experiência com a Técnica Alexander na Universidade veio por meio das aulas do professor Camilo Vacalebri¹⁷. Com essa vivência tive meus primeiros contatos com os princípios básicos da anatomia humana, que faziam parte dos estudos propostos pelo professor Camilo. Nas suas aulas, também trabalhávamos a parte criativa do corpo em movimento, especialmente, estimulados pelas propostas de Contato Improvisação¹⁸ direcionadas pelo professor.

¹⁵ Soraia Maria Silva é professora titular aposentada do departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (1989), mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (2003). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Coreografia, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, literatura, arte e composição coreográfica. Na UnB coordena o CDPDan (<http://e-groups.unb.br/cdpdan/>) ou (<http://cdpdan.blogspot.com>) Coletivo de Documentação e Pesquisa em Dança Eros Volússia (CEN/UnB), o qual procura estabelecer um espaço de reflexão e prática da dança.

¹⁶ De acordo com Fernandes; Pizarro; Scialom (2024, p.86) (...) a Arte do Movimento se tornou um marco da Somática no país, com uma grande variedade de praticantes, eventos nacionais e internacionais dedicados à *praxis*, em especial à dança. (...) Eddy acredita que Laban, entre outros praticantes, ajudaram a preparar o campo para o surgimento do movimento somático, como uma força vital em nosso mundo atual. Antes do termo Somática ter se estabelecido, Duschenes e outros praticantes ao redor do mundo, como Irmgard Bartenieff, por exemplo, já exerciam um modo somático de trabalhar com corpos em movimento.

¹⁷ Camilo Vacalebri é artista independente da Dança, professor e pesquisador. Graduado em Dança - Performance pela Hogeschool Voor de Kunsten Arnhem - European Dance Development Center, Arnhem, Holanda (1994) e mestrando pelo departamento de Artes Cênicas da UnB. Professor de Técnica Alexander, diplomado pelo ATCA - Alexander Technique Centre Amsterdam (2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Técnica Alexander, Ideokineses, Dança, Performance, Contato Improvisação, Composição e Improvisação. Atuou como discente em Artes Cênicas do IDA / Universidade de Brasília.

¹⁸ De acordo com o site colaborativo <https://contatoimprovisacao.wixsite.com/cibr> *Contato Improvisação* é uma técnica que nasceu nos EUA, no início da década de 70, com Steve Paxton, e é associada ao movimento de contracultura por ser uma dança igualitária e democrática. Consiste em um diálogo corporal de duas ou mais pessoas por meio do vocabulário sensorial composto de toque, peso e pressão. É a aceitação do outro e de si na construção de uma dança única no presente. Inclui a integração da energia (KI), buscando um nível elevado de percepção da mente. Os movimentos que surgem da técnica lidam com a inércia, o momento, o desequilíbrio e o inesperado, podendo ir de um alto nível aeróbico a uma quietude física. Os princípios que guiam as aulas são a consciência corporal, expressão livre do movimento, técnicas de relaxamento, fluxo de energia e os princípios da física (peso, gravidade, condução, queda, rolamento, força centrífuga etc).

Matthias Alexander *apud* Cavalcanti diz “Minha técnica é baseada na inibição, a inibição de respostas indesejáveis aos estímulos e, portanto, e principalmente uma técnica para o desenvolvimento do controle da reação humana” (Alexander, 2000 p. 87-88, *apud* Cavalcanti, 2023, p.103). Assim, seria uma forma de inibir respostas automáticas, abrindo espaço para escolhas mais conscientes e alinhadas a modos somáticos de perceber o corpo.

Tanto Laban (1978) como Matthias Alexander (1987) podem ser considerados pesquisadores do movimento que, conforme foi demonstrado, em razão de suas práticas, abriram caminhos considerados fundamentais para o surgimento e a consolidação da Somática. E por serem autores com os quais tive um contato considerável durante a graduação, entendo que foram as primeiras referências que me aproximaram deste campo.

Estudar artes cênicas, independentemente da abordagem corporal, me convidou a perceber o corpo vivo de maneira mais ampla e vivencial, a experienciá-lo de um ponto de vista diferente daquele que eu tinha experimentado até então como bailarina. As escolas de balé que participei tinham um foco mais técnico. Não havia, naquele momento, uma preocupação tão grande com os elementos subjetivos na construção dos personagens, ou seja, não havia um direcionamento que mostrasse muito interesse em desenvolver instâncias que estivessem para além da forma e/ou da materialidade corpórea. Os métodos de ensino, com os quais tive contato antes da Universidade, eram muito focados na ideia da repetição e da cópia, o que aproximavam o corpo muito mais de uma ideia de máquina de repetição.

As artes cênicas, então, ampliaram o meu desejo de compreender o corpo vivo para além da sua materialidade imagética. A ideia do corpo como um organismo sensível, ou como uma caixa de ressonância, assim denominado por José Gil (2018), me pareceu cada vez mais coerente com o que eu podia perceber na minha vida nestes diferentes espaços. Ainda que utilizasse, por exemplo, o recurso da repetição para adquirir algum tipo de repertório passei a refletir sobre o uso desse recurso por meio de uma repetição sensível, ou seja, de uma busca que estivesse em consonância com as relações estabelecidas no momento da vivência.

Essas reflexões também ganharam contornos mais definidos com as minhas experiências artísticas fora do meio acadêmico, especialmente, com o grupo *Teatro do Concreto* a partir de 2003. Apesar de ter conquistado uma independência, o grupo nasceu no diálogo com a Universidade de Brasília. A maioria dos integrantes do grupo

se conheceram a partir de relações entre a arte e a educação. Muitos de nós fomos alunos uns dos outros em diferentes espaços: alguns no ensino médio e outros em um cursinho preparatório para a prova de habilidades específicas¹⁹ da UnB. Nessa época, grande parte das pessoas que mais tarde se tornariam integrantes do grupo estava tentando entrar para o curso de artes cênicas da Universidade. Quando entrei para o *Teatro do Concreto* em 2003 alguns poucos integrantes já eram, ou tinham sido, estudantes da UnB, dentre eles o pesquisador Francis Wilker de Carvalho²⁰ que sempre foi uma importante referência para mim, como artista e professor. Considero importante abrir esse espaço de memória sobre a minha experiência com o grupo em razão de identificar alguns elementos que também contribuíram para os meus interesses de pesquisa uma vez que ajudaram nesse processo pessoal de entendimento artístico e poético do que eu desejava comunicar como artista-professora.

Penso que os integrantes do grupo se reuniram dentro e fora da Universidade por uma questão de identificação artística e política. A maioria de nós veio de uma realidade periférica e as questões relacionadas à periferia e à política sempre marcaram o discurso das nossas criações, a começar pela influência do dramaturgo Plínio Marcos e por uma forte relação dos nossos trabalhos com a cidade de Brasília, enquanto Capital da República.

A relação com a educação também sempre se fez presente no grupo. A maioria dos integrantes atua, ou já atuou, como professores de artes cênicas. E, mesmo dentro das apresentações dos espetáculos, sempre tivemos uma preocupação em elaborar ações e contrapartidas para serem realizadas no contexto escolar.

¹⁹ A prova de habilidades específicas foi uma exigência dos departamentos de artes (cênicas, visuais e música) da Universidade de Brasília para o ingresso nas graduações dos respectivos cursos.

²⁰ Francis Wilker é artista da cena, diretor, pesquisador e curador. Professor efetivo do curso de licenciatura em Teatro do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará. Participa do Programa de Pós-Graduação em Artes do ICA-UFC e do Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal do Ceará. Doutor e Mestre em Artes pelo programa de pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (2003), especialista em Direção Teatral (2012) pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Como curador, colaborou com os seguintes festivais: Festival Internacional de Teatro de Brasília - Cena Contemporânea (DF); Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia -FIAC-BA (BA), Festival Nordestino de Teatro de Guaramiranga (CE) e a MITbr ? Plataforma de Internacionalização das artes cênicas brasileiras que integra a Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MITsp). Foi professor na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (DF) entre 2004 e 2011, onde também ocupou a função de coordenador do curso de graduação em Artes Cênicas. É autor do livro *Encenação no Espaço Urbano* (Editora Horizonte, 2018). Configura seu campo de interesse temas como encenação contemporânea, pedagogia do teatro, as relações entre arte, paisagem e espaço urbano, processos criativos e performance.

A história do grupo tem um capítulo fundamental chamado Plínio Marcos. Esse foi o artista que nos uniu e que em alguma medida nos abençoou porque foi a partir do espetáculo *Diário do Maldito* (2006), baseado na vida e na obra desse dramaturgo, que o grupo começou a ganhar alguma notoriedade em Brasília. Ao longo de sua trajetória, o *Teatro do Concreto* acumula uma série de espetáculos e criações cênicas que já foram apresentadas em várias cidades brasileiras. Para além das criações cênicas, o grupo também reúne publicações e projetos de interação com a comunidade. Dentre os espetáculos, destacam-se: *Sala de Espera* (2003); *Borboletas têm vida curta* (2006); *Diário do Maldito* (2006); *Inútil Canto e Inútil Pranto Pelos Anjos Caídos* (2007); *Ruas Abertas* (2008); *Entrepartidas* (2010); *Extraordinário* (2014); *Festa de Inauguração* (2019). Desses espetáculos, estive como atriz em *Borboletas têm vida curta*, *Diário do Maldito*, *Entrepartidas* e *Extraordinário*. Atuei como assistente de direção em *Ruas Abertas* e *Entrepartidas*. Para além do trabalho como atriz, também estive ativa na publicação de artigos e textos sobre o grupo.

Atualmente, o *Teatro do Concreto* não tem mais a configuração original e a quantidade de integrantes que chegou a ter nos primeiros anos de atividade. Já são mais de vinte anos de história e nesses vinte anos, muitos de nós, inclusive eu, sentimos a necessidade de nos afastar para priorizar outros caminhos. Contudo, embora hoje eu não esteja participando ativamente de algumas ações que o grupo ainda realiza me sinto absolutamente grata por ter vivido a experiência *Teatro do Concreto*.

Figura 9 – Imagem da personagem “Justiça” do Espetáculo *Diário do Maldito*, realizado pelo Grupo Teatro do Concreto.



Fotografia de Thiago Sabino. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2006

Figura 12 – Espetáculo *Borboletas têm vida curta*.



Fotografia de Thiago Sabino. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2006

Figura 10 – *Espetáculo Entrepertidas*

Fotografia de Thiago Sabino. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2019

Há duas experiências do convívio com o *Teatro do Concreto* que acredito ter influenciado os meus interesses de pesquisa: a relação do grupo com a obra do dramaturgo Plínio Marcos e a criação em processo colaborativo. Conforme já mencionei, o *Teatro do Concreto* realizou durante muito tempo um aprofundamento na obra de Plínio. Debruçamo-nos sobre o seu trabalho, realizamos grupos de estudos, conhecemos pessoas próximas ao autor e produzimos material cênico sobre a sua obra. Fazendo uma reflexão mais distanciada desse momento, avalio que também fui influenciada pelas temáticas desse artista. Plínio Marcos dava protagonismo nas suas obras a pessoas que, normalmente, eram colocadas à margem como, por exemplo, ladrões, prostitutas e moradores de rua. Corpos estigmatizados e violentados: gramáticas corporais divergentes que, em alguma medida, fazem parte das discussões propostas neste trabalho, ao refletir sobre o impacto da colonialidade na produção desses estigmas e nas consequências dessa estigmatização para a formação da autoimagem nas crianças.

De acordo com Goffman (2004), estigma refere-se à situação do indivíduo que é considerado inabilitado para a aceitação social plena. Está ligado, segundo ele, a um atributo profundamente depreciativo, que é gestado dessa maneira pelos valores de uma determinada cultura. No caso da cultura brasileira, conforme já foi dito, trata-se de uma cultura que carrega valores coloniais nos quais as pessoas são, frequentemente, diferenciadas e valoradas por marcadores sociais como a raça, o gênero e a classe social. Goffman (2004) enfatiza que o estigma é relacional, ou seja, um atributo que é estigmatizado em uma cultura pode não ser em outra.

Dessa forma, acredito que o contato com a obra de Plínio tenha contribuído para o meu interesse sobre essas corporeidades estigmatizadas pela nossa cultura uma vez que o dramaturgo dava centralidade a pessoas vilipendiadas por nossa sociedade. Compreendo que a corporeidade é o primeiro lugar de ataque do colonialismo e acrescento também que, da mesma forma que esse corpo é atacado em sua totalidade, ele também ataca. Acredito que o colonialismo também se sente atacado pelas corporeidades divergentes, pelas gramáticas que fogem da normatividade.

O processo colaborativo, principal linha de trabalho do grupo durante anos, me ajudou a compreender a ideia de corpo coletivo e de soma das individualidades criativas, temática que mais tarde eu desenvolveria no mestrado profissional em artes pela UnB, concluindo minha dissertação no ano de 2016²¹. Em linhas gerais é possível dizer que o processo colaborativo se refere a um processo de criação com flexibilização das hierarquias, no qual o diálogo entre as partes se dá de maneira horizontal. Este conceito está ancorado nas pesquisas sobre o processo colaborativo de autores como Antônio Araújo (2008), por exemplo. A experiência com o coletivo proporcionou o meu contato com dispositivos de criação como, por exemplo, o depoimento pessoal²² que passou a ser um recurso do meu trabalho como atriz. As temáticas de trabalho do *Teatro do Concreto* sempre estiveram muito ancoradas em

²¹ Esta dissertação pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21358>. O trabalho deu origem a uma publicação intitulada "Processo colaborativo: diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro" pela UDESC e pode ser encontrada no Tomo III- Processos de Criações artísticas no endereço eletrônico <https://www.udesc.br/ceart/profartes/publicacoes>

²² O depoimento pessoal tornou-se um recurso muito utilizado no teatro contemporâneo, especialmente, no que se refere a dramaturgia que nasce da memória do ator, implicando-o de maneira mais íntima na criação da cena. Nele, a memória pessoal pode ser utilizada como recurso para a criação de discurso cênico.

debates de natureza social e que, atualmente, consigo relacionar aos meus interesses de pesquisa.

Dando continuidade a este caminho autobiográfico e de pesquisa, no qual me coloco como alguém que testemunhou e ainda testemunha episódios marcados e marcantes, chego ao espaço da escola na condição de professora de artes cênicas. Parafraseando Ciane Fernandes (2021) em uma de suas aulas repito “Quando estiver em dúvida na pesquisa (em arte), pergunta para a obra de arte, volta para a obra de arte porque a resposta vai estar lá”. E pensei: qual é a minha obra de arte? Refleti sobre tantos episódios, espetáculos, leituras e artistas inspiradores com os quais tive contato, mas pensando sobre essa pesquisa específica, localizo que a minha obra de arte está na escola. É no chão da educação básica que essa obra salta, dá cambalhotas, leva tombos, empurra, escorrega, faz birra, cai, levanta, cai, levanta. Eu preciso desse chão para encontrar a minha obra de arte porque ele me move, me desestabiliza, me impulsiona, me derruba e me abraça.

Compreendo que meu trabalho como professora de artes cênicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desde 2008, contribuiu para o meu desejo de olhar para outras corporeidades. O exercício da docência ampliou a minha visão de mundo. No espaço da escola pública tive a oportunidade de lidar com questões sociais e políticas do corpo que foram muito além da ideia de conteúdo previstas pelo currículo²³ das artes cênicas e que me desafiaram como profissional e cidadã. Deparei-me com situações como a de estudantes que não reconheciam, por exemplo, o próprio corpo, sua raça, sua sexualidade e, que, conseqüentemente, reforçavam preconceitos e crenças limitantes sobre si e sobre os outros. Corporeidades que chegavam à escola, marcadas por violências coloniais diversas. Estudantes que, entre outros exemplos, por preconceito, se recusavam a pegar nas mãos dos colegas, ou que rejeitavam a participar das atividades por influências de alguma cultura religiosa que associasse a corporeidade à ideia de pecado.

Meus trabalhos em sala de aula sempre estiveram muito ancorados nas questões do corpo em sua totalidade, na ideia de perceber o corpo de um ponto de

²³ Quando eu me refiro a conteúdo neste texto, estou fazendo referência ao que usualmente é previsto pelos currículos da educação básica no que se refere ao ensino de artes cênicas. Cada Estado tem uma legislação que pauta a elaboração desses currículos. No caso do Distrito Federal, que é o meu local de atuação, a legislação está pautada no Currículo em Movimento que pode ser acessado através do link <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento>

vista mais holístico, sensorial e integrado. Nesse sentido, a conexão com a abordagem somática na escola, veio por um viés de identificação, sem uma preocupação na aplicação de uma técnica específica, mas com a necessidade de olhar para aqueles corpos vivos considerando os matizes físicos, sensoriais, emocionais, espirituais e processuais. Como professora não consegui atuar de outra forma que não fosse pela escuta das necessidades do processo.

Dentre as ideias debatidas pelo campo da Somática, algumas parecem especialmente válidas para a compreensão da diversidade presente em sala de aula. Os corpos possuem fisicalidades e influências socioculturais diferentes, portanto, se expressam de maneira muito particular. Strazzacappa (2013)²⁴ enfatiza que cada corpo é único e que não é possível pensar em uma única técnica que se aplique a todos os corpos, tampouco, um corpo que se adéque a todas as técnicas. O corpo, portanto, “[...] tem uma memória- como registro de uma história passada e, ao mesmo tempo, ele é uma projeção para o futuro, com sua bagagem genética, seus desejos, sonhos e projetos” (Strazzacappa, 2013, p. 37).

1.2.3 Testemunhando os porquês: perguntas, objetivos, hipóteses e justificativa

Ao resgatar os impulsos iniciais que me colocaram neste movimento de pesquisa, que visa uma emancipação do corpo no contexto da educação, apresento as seguintes perguntas que me mobilizaram inicialmente: (1) Se considerarmos que a escola, muitas vezes, reproduz um modelo, como diria o filósofo Michel Foucault (1987) de docilização²⁵ dos corpos dos indivíduos, de que maneira seria possível pensar nas artes cênicas como um espaço de escuta capaz de romper com essa docilização?; (2) Como a pedagogia das artes cênicas atua ou pode atuar para além da ideia de conteúdo/currículo e contribuir para a construção de uma pedagogia corporal crítica?; (3) De que maneira uma abordagem permeada pela escuta somática pode contribuir para fazer emergir as memórias e narrativas corporais dos estudantes

²⁴ O livro *Educação somática e artes cênicas: Princípios e aplicações* de Márcia Strazzacappa, apesar de ser um livro de 2013, permanece como uma referência relevante para a área pesquisada. Ainda que a autora possua textos mais atuais é importante ressaltar que essa é uma referência específica no que se refere ao ensino e, portanto, dialoga diretamente com a proposta desenvolvida neste trabalho.

²⁵ Para Foucault, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2014, p.160) Ou seja, um corpo dominado pela cultura disciplinante.

de maneira a desenvolver um olhar mais crítico e acolhedor sobre a diversidade de corporeidades presentes na escola?; (4) Como a colonização dos corpos e seus atravessamentos interseccionais interferem na formação da nossa autoimagem?

Percebo que a escola é um espaço de afetividades e de discussão de temáticas que vão muito além daquilo que é determinado pelo conteúdo específico das disciplinas. É muito comum que professoras(es) esbarrem em situações no contexto escolar que envolvam, por exemplo, o racismo, o sexismo, a homofobia, a xenofobia e o classismo. Atravessamentos interseccionais que interferem diretamente na forma como esses estudantes constroem o seu autoconceito e a sua relação com o mundo. Compreendo que esses temas já estão postos no dia a dia das crianças, mas que não são identificados por todas da mesma maneira, ainda que dialoguem com a sua produção dentro de sala de aula, seja na criação de uma cena na qual essas temáticas venham à tona, seja nas relações que as crianças estabelecem com os seus pares seja com os adultos onde podem vir a sofrer violências materiais e simbólicas relacionadas ao preconceito, à estigmatização, à discriminação e a outros fatores que tragam sofrimento ao estudante.

Embora o currículo já apresente propostas relacionadas a assuntos de relevância social que são, usualmente, denominados como temas transversais, me pergunto como podemos potencializar a reflexão e as possíveis mudanças de atitude no que se refere a esses temas. Essa pesquisa deseja refletir, então, sobre a maneira como as crianças se percebem dentro desse contexto, atravessado por colonialidades, bem como sobre a maneira como interpretam e performam as suas realidades no coletivo e como o ensino de artes cênicas pode contribuir para um manejo mais consciente e crítico dessa autopercepção do ponto de vista da corporeidade.

Este estudo está focado, portanto, na corporeidade de crianças, mais especificamente, na corporeidade de crianças de oito a doze anos. A escolha desse público está ancorada na minha experiência de aproximadamente quinze anos trabalhando como professora de artes cênicas para estudantes nesta faixa etária. De acordo com o pesquisador da sociologia da infância Jens Qvortrup (2010), a sociedade tem um imaginário em relação à criança muito ancorado na ideia do “vir a ser”. É muito comum referir-se às crianças como um “projeto”, como algo que ainda não aconteceu. Frases como “As crianças são o futuro do país” são muito comuns. Essa ideia que desconecta as crianças do presente e as projeta quase que,

exclusivamente, para o futuro, me leva a pensar sobre como esse mesmo imaginário marginaliza a corporeidade da criança. É fato que existem questões de desenvolvimento físico/maturacionais, que precisam ser consideradas, uma vez que passamos por processos de transformações biológicas ao longo da vida. Contudo, nada disso desqualifica aquilo que a criança já é enquanto agente ativo no mundo, independentemente da sua idade.

Compreendo que muito do que os nossos corpos ressoam em sua integralidade, independentemente da idade, pode nascer de cicatrizes que são escritas na nossa carne ainda na infância, ou, quem sabe, marcadas por vivências embrionárias ou ancestrais que desconhecemos e sobre as quais, provavelmente, não saberíamos falar. Portanto, quando penso na adolescente que fui e no corpo anoréxico que experienciei acredito na importância de refletir sobre as crianças no presente. Interessa-me investigar, portanto, sobre como as artes cênicas podem subverter essa lógica, historicamente construída, que coloca a escola como um espaço de docilização dos corpos. Compreendo que crianças são plurais e que as infâncias também sejam! Desejo, portanto, olhar para as infâncias no presente, subvertendo, também, a ideia largamente difundida de que as escolas preparam os estudantes para o futuro. Pergunto-me: (1) Qual o lugar das crianças no presente?; (2) O que podemos fazer por elas hoje?

Este estudo, portanto, teve como objetivo geral a proposição de práticas corporais em aulas de artes cênicas na educação básica que, movimentadas por uma escuta somática, pudessem contribuir para a expressão individual, coletiva e autoimagética das crianças por meio do estudo e da experimentação de práticas que, em parceria com os próprios estudantes e professoras(es), buscassem investigar as interseccionalidades que atuam sobre a experiência de ser corpo na infância, com vistas a promover um espaço de autoconhecimento e autorregulação onde os alunos pudessem estabelecer uma relação mais integrada consigo e com o meio.

Para alcançar essa proposta, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: problematizar as práticas corporais presentes em aulas de artes cênicas e seus mecanismos pedagógicos de atuação para a compreensão da diversidade de corporeidades presentes no espaço escolar tendo como referência e interlocução a minha trajetória como artista, estudante e professora da educação básica bem como o trabalho de outras três docentes de teatro e de um docente de artes visuais, em consonância com o *Currículo em Movimento* (2018) aplicado às escolas do Distrito

Federal; propõe-se experimentar e identificar princípios da Somática a partir de autores(as) diversos que possam contribuir para o trabalho de professoras(es) de artes cênicas na compreensão desses corpos em sua integralidade e para o desenvolvimento de atividades que estimulem as crianças a perceberem e a lidarem com as suas experiências corporais; investigar autores(as) que versam sobre a autoimagem, a infância e a colonialidade e as possíveis interlocuções dessas temáticas na formação do autoconceito nas crianças; realizar, por meio de uma análise interseccional, um trabalho de campo envolvendo testemunho, entrevistas, intervenções e experimentações em turmas de artes cênicas do ensino fundamental da Escola-Parque 313/314 Sul, localizada em Brasília.

A hipótese desenhada para este caminho de pesquisa é a de que o ensino de artes cênicas e as práticas performativas nele contidas, por serem práticas que podem estimular o sensível e que tem na corporeidade um dos seus principais alicerces criativos, apresenta potencial para acolher criticamente esses corpos em sua totalidade. Potencial para realizar uma escuta sensível atravessada por uma lente somática que considere o corpo em sua integralidade e que tal abordagem pode contribuir para o autoconhecimento e a formação do autoconceito nas crianças, visto que existem muitos alunos que chegam à escola marcados por feridas coloniais das mais diversas naturezas que, por vezes, criam padrões de postura, movimento e de relação com o espaço sobre os quais pouco se reflete. Estudantes que são marcados por violências relacionadas ao gênero, à raça, à sexualidade, à classe social, entre outras violências que interferem diretamente na maneira como esses estudantes, ainda na infância, constroem a sua autoimagem e, conseqüentemente, a sua relação com o mundo. Crianças que, muitas vezes, não se sentem acolhidas pelo espaço da escola, onde, por vezes, prevalece o caráter punitivo e de separação entre corpo e mente.

Como professora e egressa de espaços públicos de educação, acredito que pesquisas nessa área são mecanismos de luta necessários. O ensino público brasileiro com todas as dificuldades financeiras e estruturais, que são do conhecimento de grande parte da população, ainda se mostra como um espaço de qualidade que forma muitas pessoas todos os anos²⁶. É importante ressaltar também

²⁶ No site a seguir é possível conferir diversas informações acerca de dados do sistema educacional brasileiro <https://www.gov.br/inep/pt-br/relatorio-anual-de-atividades-e-gestao-do-inep-2024/pesquisas-estatisticas-e-indicadores-educacionais/indicadores-educacionais>

que, de maneira geral, a escola pública tem uma tradição inclusiva²⁷. É um espaço que, normalmente, apresenta uma natureza heterogênea: diferenças de classe, raça e gênero. Soma-se a isso o meu desejo de contribuir para esses espaços que fazem parte da minha formação como cidadã. Acredito no trabalho dos docentes e compreendo a formação continuada como um ato de resistência importante, especialmente, neste momento histórico recente pelo qual passamos, onde vimos a ciência e a educação sendo constantemente atacadas²⁸.

Ao fazer um levantamento sobre trabalhos em áreas semelhantes a esta proposta de doutoramento, identifiquei que a Somática se apresenta como um campo transdisciplinar podendo estar presente em trabalhos acadêmicos na área da saúde, com grande influência na psicologia, na educação e nas artes (dança, música, teatro e performances em geral). Contudo, o estado da arte tem me mostrado que quando o assunto envolve a combinação da Somática com o teatro, a educação formal e a infância os estudos ainda são recentes. Ao pesquisar sobre essa combinação em trabalhos acadêmicos e em cursos livres brasileiros, a iniciativa mais aproximada, mas que, ainda assim, apresenta um foco na dança, foi o da pesquisadora Jussara Miller (2012). Além de possuir produção teórica a respeito, Miller oferece cursos regulares para a formação de educadores e para crianças no contexto da aplicação da Técnica Klauss Vianna de maneira lúdica.

Acerca da aplicação da técnica Klauss Viana para crianças Miller (2012, p. 84) diz:

Enxergando a técnica como caminho de investigação, venho trabalhando desde 2001, a técnica Klauss Viana com o público infantil, abordando o ensino de dança e educação somática para crianças, fundamentado em experiências e vivências com alunos de 5 a 12 anos. No curso que ministro, a técnica Klauss Viana é aplicada de maneira lúdica para estimular o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção dos espaços articulares do corpo, do espaço em relação ao outro e do uso do espaço geral. Estímulo a socialização e a ampliação

²⁷ Dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tive a oportunidade de atuar durante dois anos como professora de códigos e linguagens em uma Sala de Recursos generalista. O objetivo deste espaço era dar suporte para estudantes com deficiência. A experiência me levou à uma pós-graduação no departamento de psicologia da UNB na área de altas habilidades em Artes Cênicas. Apesar de reconhecer que a inclusão é um tema complexo e que envolve muitas variáveis, acredito que a escola pública tem feito um grande esforço no sentido de buscar um caminho mais justo para as pessoas com deficiência. Movimento inclusivo que ainda é muito incipiente nas escolas privadas do Distrito Federal.

²⁸ O governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022) foi marcado, entre outras coisas, por um projeto autoritário de poder no qual a ciência e a educação sofreram com cortes de recursos e a disseminação de ideias falsas.

da capacidade criativa com atividades lúdicas grupais e, sobretudo, a preservação do movimento expressivo e espontâneo da criança, considerando a sua aptidão inata para a criação.

A abordagem da professora Miller (2012) tem relevância para o contexto brasileiro, visto que não vemos muitas iniciativas de aulas e produções de reflexões acadêmicas a esse respeito. Nesse sentido, a professora, além de ser uma artista e pesquisadora reconhecida na área da dança, também demonstra uma identificação com o campo da infância. Trata-se de uma profissional que, além de manter cursos regulares para crianças, produz material acadêmico (2012, 2018) que relaciona: abordagem somática, as artes (dança) e a infância.

É possível encontrar outros autores(as) com produção consolidada a respeito da Somática e do ensino de artes cênicas, como o trabalho de Fernandes (2015, 2018, 2020, 2024), Strazzacappa (2013), Caetano (2012), entre outros. No campo do ensino da dança essa oferta aumenta consideravelmente. Contudo, no contexto brasileiro, o enfoque na infância está mais próximo do trabalho desenvolvido pela professora Jussara Miller (2012, 2018), mas que, conforme já foi citado anteriormente, está associado ao ensino da dança para crianças. No caso do ensino de teatro na escola, o número de trabalhos associados à Somática é ainda menor, sendo mais restrito quando o assunto envolve o ensino de artes cênicas para crianças. Muitas vezes, encontramos a combinação Somática e ensino de artes cênicas, mas não encontramos o enfoque na infância. Em outros momentos encontramos a combinação Somática e crianças, mas não encontramos um enfoque no ensino de artes cênicas.

É muito comum encontrar trabalhos sobre práticas somáticas na escola associadas aos campos da dança e/ou da educação física. No campo da educação física, por exemplo, podemos citar o trabalho dos pesquisadores Fábio Soares da Costa, Andreia Mendes dos Santos e Janete de Páscoa Rodrigues (2022). Fábio Soares da Costa (2018), inclusive, desenvolveu uma tese sobre *Educação Física Escolar Somática* que foi uma das pesquisas mais próximas que eu encontrei da aplicabilidade da Somática no contexto da educação básica. Já no campo da psicologia, é possível citar o trabalho de Marcela Mendes Nunes e Marina Marques Conde (2021) que relacionam os benefícios da educação somática para a expressão interna das crianças. É importante destacar também o trabalho da bailarina e coreógrafa argentina María Fux que se aproxima da educação somática e tem um destaque para o campo pedagógico, incluindo experiências com crianças. Maia de

Lima e Raymond (2018) discorrem sobre a aproximação de María Fux com a somática, enquanto a tese de Deborah Maia de Lima (2020), considera o trabalho de María Fux e, conseqüentemente, a sua conexão com as crianças.

No que se refere ao contexto das escolas-parque e o trabalho corporal nela realizado a referência mais significativa para o desenvolvimento desta pesquisa foi o trabalho da professora Ingrid Dittrich Wiggers (2023) que recebe o título *Memórias da Escola-Parque de Brasília*. É importante destacar que a professora Ingrid atua nos departamentos de Educação e de Educação Física da Universidade de Brasília. Diferentemente de outros trabalhos que encontramos sobre o contexto das escolas-parques, o trabalho da professora Ingrid, nesse texto, desenvolve um pouco mais a temática da educação do corpo nesses espaços, o que foi extremamente valioso para essa pesquisa.

A relevância deste doutoramento, portanto, é o desenvolvimento e a expansão de pesquisa na área da pedagogia teatral, mais especificamente, nos estudos sobre práticas corporais presentes nas aulas de artes cênicas na educação básica. A pesquisa pode auxiliar professores(as), estudantes e interessados na pedagogia teatral a refletirem sobre as suas práticas bem como sobre os impactos da cultura colonial nessas corporeidades com vistas à uma mudança de olhar sobre esses estudantes e sobre o que as artes cênicas podem fazer por eles. Acrescentaria o fato de que trabalhos no contexto da escola pública são mecanismos de resistência e visibilidade e de que é papel social das universidades dialogar com o ensino público.

É fato que, apesar de não ter verticalizado este trabalho em uma técnica somática específica, utilizei muito alguns autores(as) que influenciaram o pensamento somático como, por exemplo, os já citados, Rudolf Laban (1978) e Matthias Alexander (1987). Conforme relatei no tópico *Testemunhar o processo de pesquisa* também tive um contato considerável com a Pesquisa Somático-Performativa de Ciane Fernandes (2012, 2018). Para além desses diálogos tive uma experiência com a técnica Klauss Viana por intermédio da professora Jussara Miller que dirige um espaço em São Paulo chamado *Salão do Movimento*, no qual oferta cursos de dança e educação somática baseado na Técnica Klauss Vianna. Com ela, tive a oportunidade de experimentar um pouco dessa técnica no curso *A escuta de Corpo* que foi realizado de maneira remota, mas que, assim como *Laboratório de Performance*, também pressupunha um trabalho do corpo em movimento. A professora Jussara trabalhou muito com questões relacionadas à anatomia e à movimentação a partir dos vetores do corpo. A Técnica

Klauss Viana é oficialmente reconhecida como uma técnica de educação somática e que tem como uma de suas características o fato de ser uma técnica com raízes brasileiras²⁹. De acordo com Fernandes, Pizarro e Scialom “(...) as pessoas recorriam às aulas dos Vianna em busca de uma experiência corporal mais profunda (em oposição às formas de dança codificadas) do corpo em movimento” (2024, p.86).

Por fim, destaco que, apesar de não ter verticalizado o trabalho de pesquisa em uma técnica somática específica, parti da investigação sobre a minha própria prática como artista-professora que sempre esteve envolta em referências que visam práticas menos mecânicas e mais voltados para a escuta e o sentir. E que essa oportunidade de pesquisa foi uma forma de ampliar esse entendimento e aperfeiçoar a minha própria prática. Destaco, ainda, que compreendo que minha visão acerca do tema é multiperspectivada, ou seja, não está limitada a autores(as) de uma única área e que dialoga, diretamente, com o meu *éthos* docente.

1.3 *Éthos* docente: por que compreender o ensino de artes cênicas como um caminho de escuta?

Ensinar exige consciência do inacabamento
Paulo Freire

Em conversa com a minha orientadora fui questionada sobre qual seria a minha pedagogia. Ao ser indagada me dei conta da importância de refletir e organizar uma argumentação a esse respeito uma vez que esse *éthos* - aqui pensado como aquilo que habita dentro de nós e que reflete a nossa natureza e o nosso modo de ser, a

²⁹ A respeito do histórico da técnica Klauss Viana, Fernandes; Pizarro; Scialom (2024, p.86) dizem: O Brasil também possui suas próprias abordagens somáticas nativas. Angel Vianna (1928-) e seu ex-companheiro Klauss Vianna (1928- 1992) são exemplos importantes. Angel e Klauss se conheceram na década de 1950 e, juntos, inauguraram a Escola Klauss Vianna em Belo Horizonte, Minas Gerais (Vianna apud Ribeiro, 2018). Como bailarinos e posteriormente coreógrafos e professores, desenvolveram o que hoje é chamado de Técnica Klauss Vianna corporal, na imagética e na anatomia experiencial do sistema musculoesquelético. O desenvolvimento de seu método veio de sua experiência com e formação em dança, iniciada com aulas de balé clássico e posteriormente outras modalidades de dança moderna, contemporânea e educativa. Dos seus problemas e desilusões com as técnicas tradicionais de dança clássica moderna estruturadas em torno do corpo fechado e da estética do movimento e da imitação do professor pelo aluno, surgiu uma necessidade de investigar o corpo e o seu movimento para além de uma forma de movimento codificada (Alvarenga, 2009). (P.86) Ao longo de suas carreiras, Angel e Klauss foram influenciados e também influenciaram um grande número de criadores de dança e teatro no país. Ribeiro (2018) explica que o casal era motivado por práticas como a capoeira, aulas de anatomia e a práxis de Laban – vindo da perspectiva de Roff Gelewsky (1930- 1988), um ex-aluno de Mary Wigman (1886- 1973) na Alemanha, e que imigrou para o Brasil para lecionar no primeiro curso superior de dança do país, inaugurado em Salvador, Bahia, em 1956 (Scialom, 2017).

nossa filosofia - interfere diretamente nas escolhas pedagógicas que faço no meu dia a dia. Embora eu saiba quais são as minhas influências e o que me leva a fazer determinadas escolhas em sala de aula, ainda não tinha feito o exercício de desenvolver uma reflexão sobre esse assunto, o que, atualmente, me parece imprescindível para compreender as escolhas desta pesquisa: temáticas e metodológicas.

Comecei a refletir sobre a minha prática educativa sem perceber, em um primeiro momento, que o próprio termo *prática educativa* não surgiu ao acaso. Ele é fruto do meu encontro com a obra do pensador Paulo Freire (2015) que identifico como sendo o autor que mais contribuiu e que ainda contribui para o meu *éthos* docente. Ao refletir sobre a minha *práxis* encontro uma série de saberes, princípios e compreensões que estão diretamente ligados às influências desse pensador e que culminam na busca por uma prática educativa humanizante. Ou seja, uma prática educativa que compreende o estudante como sujeito do seu saber e não como objeto, compreensão que está alinhada, inclusive, à percepção do corpo como experiência vivida, em detrimento, da ideia do corpo enquanto objeto.

Ao me dar conta dessa relação resgatei dois trabalhos acadêmicos que produzi: meu trabalho de conclusão de curso de teatro (2007) e minha dissertação de mestrado (2016), ambas realizadas no departamento de artes cênicas da Universidade de Brasília. Nos títulos de ambos os trabalhos existiam as palavras diálogo e processo colaborativo. O primeiro dizia *O que o diálogo traz? Uma reflexão sobre o Processo Colaborativo na Criação Teatral* (2007) e o segundo *Processo Colaborativo: diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro* (2016).

No primeiro trabalho desenvolvi uma pesquisa sobre a criação de um espetáculo que versava a respeito da vida e da obra do dramaturgo Plínio Marcos chamado *Diário do Maldito* (2006), no qual participei como atriz. Nessa pesquisa tive a oportunidade de refletir sobre os impactos da metodologia do processo colaborativo nos participantes envolvidos na criação. Dentre as considerações realizadas destaquei a necessidade de diálogo entre as diferentes funções como, por exemplo, entre a atuação, a direção, a dramaturgia, a cenografia e a sonoplastia, e o quanto essa mobilidade entre as diferentes funções poderia ser interessante para o desenvolvimento de habilidades e da autonomia nos envolvidos.

No meu trabalho de pesquisa no mestrado profissional em artes, desenvolvido na Universidade de Brasília e defendido no ano de 2016, tive a oportunidade de

investigar o processo colaborativo como metodologia de ensino de teatro. Diferentemente do primeiro trabalho, na dissertação eu fiz uma conexão direta da metodologia com o ensino de artes cênicas dentro do contexto da educação básica. Na ocasião, refleti mais especificamente sobre dois conceitos: a autonomia e o diálogo. Os autores utilizados na época para discutir tais conceitos foram Paulo Freire (1979, 1980, 1986, 2014, 2015) e Mikhail Bakhtin (2005, 2006). A escolha desses dois conceitos e autores se deram em razão de perceber no trabalho colaborativo o estímulo para o desenvolvimento da autonomia e do diálogo entre os estudantes.

Nos dois trabalhos percebo a ênfase dada às relações dialógicas e a busca por processos de criação e ensino que envolvessem relações menos hierárquicas e mais horizontalizadas. Consigo identificar que a questão da escuta também já era algo muito presente nesses trabalhos que procuravam entender, entre outras coisas, a polifonia e o dialogismo (as diferentes vozes que compunham o discurso do coletivo). É importante destacar que o dialogismo não implica em ausência de conflito e na obrigatoriedade de uma conformidade de ideias entre os interlocutores. A respeito do pensamento artístico do tipo polifônico Antônio Araújo (2008, p.79) diz:

O pensamento artístico de tipo polifônico se caracteriza pela presença simultânea de vozes autônomas, mutuamente contraditórias. Segundo Bakhtin, trata-se da “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” formando uma “autêntica polifonia de vozes plenivalentes” [...].

Identifico que esse lugar da polifonia e do dialogismo, presentes em trabalhos de natureza colaborativa, são elementos que fazem parte da minha filosofia de trabalho com os estudantes. E como ressalta Antônio Araújo (2008) ao comentar Bakhtin são elementos onde as vozes têm espaço para se colocar de maneira independente, logo, de maneira que permita a convergência e a divergência entre as partes. Elementos que também dialogam diretamente com o trabalho de Freire (2015) ao falar sobre o educador democrático. Ele diz: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2015, p. 28).

Considero importante ressaltar o fato de que estimular uma educação democrática implica em estar pronto para o conflito uma vez que a própria democracia pressupõe o debate de ideias que, nem sempre, implicarão em conformidade. Por outro lado, acredito no risco e na construção de uma pedagogia que só pode ser feita por quem dela participa. Ou seja, acredito em uma pedagogia que também é

construída pelas vozes dos estudantes. São eles que me ensinam a forma como aprendem. Se eu não os conheço e não os escuto eu não consigo ensiná-los.

A respeito da escuta Freire (2015, p.111) pontua:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Assim como pontua Freire, me vejo nesse exercício de não somente falar aos estudantes, mas de falar com os estudantes. Falar com é diferente de falar de ou de falar a. Falar com, implica escutá-los e é escutando que aprendo a falar a eles. No caso dos estudantes que fazem parte dessa pesquisa ainda existe o desafio de buscar compreender o universo da infância: as crianças, seus modos de ser e estar no mundo.

Penso que a pedagogia que pratico e sinto é construída e reconstruída a partir de um amálgama das experiências da pessoa, da estudante, da artista e da professora pesquisadora que sou (sendo), ciente da minha incompletude. A prática ou essa ideia do ser (sendo) é o que guia a minha pesquisa e que, em alguma medida, também dialoga com essa ideia de pesquisa que se contrói no próprio caminhar. No meu fazer cotidiano e no processo de escuta das crianças surgem novos desejos de investigação, instrumentos de pesquisa e coleta de dados. De acordo com Freire (2015) "*Ensinar exige consciência do inacabamento*" (Freire, 2015, p.49) e é essa consciência que, em alguma medida, dá sentido e movimento à minha prática educativa. Ou seja, que permite que eu compreenda que não existe uma educadora pronta que carrega consigo uma prática educativa que vai funcionar em todos os contextos. Mas sim, uma educadora que carrega valores e princípios que dialogam com as realidades dos estudantes. Sobre o ser (sendo) Freire (2000, p.40) diz:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isso ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem, ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes

de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação.

Assim como pontua Freire (2000) eu vou aprendendo a ser quem eu sou como professora, em cada contexto, nesse exercício do fazer, refazer e fazer de novo. Meu *éthos* me acompanha e minha prática dialoga com os diferentes contextos em que estou inserida. Na minha prática pedagógica, os sentires dos estudantes e das professoras(es) importam. É assim que eu vejo a minha prática e é assim que eu dialogo com o currículo. Quantas e quantas vezes professoras(es) chegam em suas salas de aula com planejamentos prontos e fechados e são obrigados a mudar o curso de suas propostas em razão de uma circunstância inesperada? Eu não estaria sendo coerente com o meu *ethos* docente se eu ignorasse ou fizesse pouco caso da fome que leva alguns estudantes com os quais eu convivo a terem dificuldade de aprender. Uma situação como essa, por exemplo, pode exigir uma adaptação curricular para que esse estudante consiga acompanhar o que está sendo desenvolvido nas aulas.

O autor Miguel Araújo (2008), no livro *Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar*, ressalta a importância de valorizar o senso intuitivo e a afetividade no processo educativo. “Sem implicação afetiva nosso vínculo com as coisas, com o conhecimento/saber perde Sentido, se torna mecânico; se converte num vínculo desumanizado porque desprovido de húmus, do humor que vigora” (Araújo, 2008, p.94). O autor destaca que todo pensamento formal surge de processos intuitivos. A esse respeito, Araújo (2008, p. 101) observa:

A compreensão intuitiva ocorre mediante as expressões do espectro mais inconsciente de nosso ser-sendo, no âmbito do pré-reflexivo, do ainda não pensado, na esfera em que a racionalidade analítica ainda não foi acionada. Emerge das regiões mais incontornáveis atinando para a escuta e a compreensão do luscofusco, do crepuscular, daquilo que escapa à esfera do cálculo, das lógicas iluministas. A intuição é “Lo que usted sabe, pero ignora que sabe, le afecta mas de lo que sabe” (MYERS, 2003, p. 80). Assim, um saber senciante que nos afeta de modo implícito, que penetra nos desvãos do ser-sendo, em suas camadas e territórios de indeterminação e de imponderabilidade. Um perceber e um sentir que se engendram dos subterrâneos do existir.

A forma como eu percebo a intuição e o sentir no processo educativo está muito conectado à ideia de Freire na obra intitulada *A Importância do Ato de Ler* (1988) quando diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1988, p.9). E como lemos o mundo? Acredito que muitas são as formas de ler o mundo e dentre elas está a intuição e o sentir. Ou seja, antes mesmo de criarmos teorias sobre as coisas do mundo nós as percebemos, as sentimos, vivemos, intuimos por meio da nossa corporeidade. Penso que o valor dado a esses sentires é uma das principais questões que conectam esse trabalho à perspectiva somática, já mencionada anteriormente. Ou seja, a uma perspectiva que considera a experiência desses corpos vivos (corporeidade) na relação deles consigo mesmo na comunicação com os outros e com o ambiente.

Assim, reflito que minha prática pedagógica também passa por esse lugar de dar espaço para o vínculo afetivo e para o fazer que nasce das necessidades do processo com os estudantes. Conforme já mencionei: quantas vezes chegamos em sala com um planejamento pronto e precisamos mudar os rumos da aula em razão das necessidades do dia? Ocorre que em muitos momentos, a depender da disponibilidade física e emocional dos envolvidos (estudantes e professoras/es), intuimos que aquilo que planejamos não está adequado ao momento.

Sou capaz de identificar no meu fazer como professora de artes cênicas da educação básica, na relação com as demandas curriculares para a minha área de trabalho, uma predileção sobre as questões relacionadas à corporeidade. E que questões seriam essas? No meu entendimento, seriam questões sobre a experiência do corpo vivido e as informações que essas experiências trazem para o processo pedagógico. Seriam as informações que, não necessariamente, estão expressas em palavras, mas que se traduzem nessas corporeidades por meio de uma postura ou do movimento desses corpos vivos no espaço, na relação desses estudantes consigo mesmos e com os outros. Acredito que a predileção sobre essas questões ocorra na minha prática em razão de observar o corpo vivo (corporeidade) como um dos principais pilares criativos para o fazer teatral: seja para a construção de uma cena, para a experimentação do corpo vivido no espaço ou mesmo para a performance dos estudantes e dos docentes na vida escolar e nessa teia de relações que é a prática educativa.

Portanto, não percebo o sentir como um elemento menor do processo

pedagógico. Em alguma medida, o sentir também é incorporado ao planejamento e faz parte da minha prática diária com os estudantes. A respeito das informações reveladas pela corporeidade, Miguel Araújo (2008, p.72) diz:

Enredado na teia da cultura, o corpo vivido/vivente está impregnado de Sentidos que re-velam as crenças, os valores, as cosmovisões que constituem a complexidade da condição humana nos influxos da história. Sua fibra sensível vibra em consonância com os acordes de cada contexto cultural. Sua tangibilidade revela, de modo mais patente ou latente, o intangível – universo dos valores – mediante seus diversos modos de expressão: seus gestos e texturas, seus relevos e cores, seus silêncios e sons.

Penso que muitos elementos como os citados por Araújo (2008) e que não se dão por meio da palavra, precisam ser igualmente considerados no processo educativo uma vez que expressam como ele mesmo diz, informações e leituras de mundo que se dão por meio de gestos, texturas, relevos, cores, silêncios e sons. Percebo, então, que minha abordagem de ensino visa valorizar o sensível e a escuta desses elementos que estão para além daquilo que é verbalmente expresso. A esse respeito, Paulo Freire (2015, p.95) completa:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

A respeito da escuta e do dialogismo no fenômeno do educar, Araújo (2008, p.154) diz:

Uma Razão dialógica e meditativa que se constitui na proporção em que escuta/ausculta a si mesma, bem como as alteridades, mediante processos de interlocução, de dialogias in-tensivas que complementam e enriquecem mutuamente. Heidegger (2001, p. 159) fala do “passo que passa de um pensamento, apenas representativo, isto é, explicativo, para um pensamento meditativo, que pensa o sentido” (grifos do autor), que escuta e medita, com cuidado e proximidade, o suceder do existir, do ser-sendo; que garimpa seus Sentidos. Uma Razão tecida pelo pensamento que desinstala a verticalidade da Razão monolítica e se horizontaliza na dis-posição para o aberto, que dialoga com despojamento.

Penso que nessa pesquisa tive a oportunidade de exercitar a escuta e a ausculta, citada por Araújo (2008). Escutar o interior, como um médico que ausculta o seu paciente com o seu estetoscópio, eu também me escutei na busca por referências

que fizessem sentido para a minha prática, conforme já delineado no item que desenvolvi sobre a minha condição de pesquisadora testemunha. Conforme já mencionei, a despeito das influências de pensadores da arte-educação, existiu uma mobilidade neste fazer pedagógico que se deu em razão deste fazer fazendo, desta pesquisa que não se iniciou com o meu vínculo em um programa de pós-graduação e que, tampouco, irá se encerrar em um processo de defesa, mas que estará presente na minha trajetória desde sempre como professora- artista- pesquisadora. A prática torna-se um guia que ajuda a reconstruir a própria prática. É o fazer fazendo.

1.4 Como caminhar metodologicamente?

A necessidade de dialogar mais profundamente com a metodologia surgiu do interesse de investigar as experiências proporcionadas pelo trabalho de campo de maneira mais aproximada possível. O primeiro passo para pensar a metodologia foi reconhecer que se trata de um trabalho de caráter multireferencial e transdisciplinar. Esse reconhecimento começou a ser gestado ao refletir sobre as motivações de pesquisa que, como já foram ditas, estão ancoradas nas minhas vivências como pesquisadora da corporeidade em diferentes espaços. Vivências nas quais, por vezes, me coloquei sob a lente crítica da artista e, em outros momentos, sob a lente crítica da professora. Mas que, apesar das eventuais ou supostas alternâncias, se colocam neste doutoramento como um amálgama dessas vivências.

A própria reflexão sobre a metodologia nasceu da consciência desses atravessamentos interseccionais e do enraizamento processual do objeto de pesquisa que está sujeito a movimentos de contração, expansão e busca por novos espaços. A compreensão da complexidade do campo da educação, que é atravessado por questões macroestruturais e microestruturais, ou seja, por questões que vão desde as desigualdades sociais e as políticas públicas de educação até as condições de trabalho dos docentes, também contribuíram para refletir sobre a necessidade de adotar uma atitude de pesquisa multirreferencial ancorada na ferramenta analítica da interseccionalidade.

A complexidade do meu envolvimento com o tema como professora-artista dentro do contexto da escola pública reforçou a busca por uma perspectiva metodológica que me permitisse realizar uma composição entre mais de uma metodologia. A escolha por esse caminho deve-se ao fato de reconhecer que esta é

a forma que mais se aproxima da maneira como este estudo se desenvolveu. Trata-se de um processo que tem referências nas artes cênicas, educação, Somática, decolonialidade, sociologia da infância, entre outras referências, e que está ancorado em um perfil de pesquisa de natureza multiperspectivada.

Para realizar esse caminho multilógico, me apropriei do guarda-chuva teórico conhecido como bricolagem metodológica que compreende, entre outras coisas, a pesquisa como um processo de composição atravessado por mais de uma metodologia. De acordo com os pesquisadores Marcos Garcia e Neira Bruno Gonçalves Lippi (2012), o termo *bricolage* é oriundo do francês que significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. A esse respeito, Garcia e Lippi (2012, p. 610) dizem:

No campo da pesquisa educacional, Kincheloe (2006) seguiu um raciocínio semelhante ao definir a bricolagem como um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno. Em trabalho posterior, Kincheloe (2007) ampliou essa definição ao dizer que bricolagem é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. Adotando uma postura ativa, a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas.

No caso específico desta pesquisa, optei por realizar uma bricolagem entre a etnografia escolar de Marli André (1997, 2014) e a autoetnografia discutida por Sylvie Fortin (2009). Enquanto uma me ajuda a compreender o chão da escola e as relações entre os seus agentes sociais, a outra me permite compreender a maneira como o meu próprio corpo atualiza as suas memórias e vivencia os dados pesquisados. Essa compreensão só foi possível à medida que o objeto de pesquisa foi ganhando forma, a partir das leituras e dos estudos dos materiais disponíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

A respeito da bricolagem, Rodrigues *et al.* (2016, p. 972) diz:

[...] O caráter de abertura da bricolagem permite a reflexão mais profunda e ampla do objeto investigado, pois não é mais admissível o simples enquadramento do tema em método único, mesmo que, para isso, se tenha que buscar referenciais teóricos de áreas disciplinares distintas do conhecimento ao qual o objeto é tradicionalmente abordado ou percebido pelo pesquisador.

No caso da influência metodológica da etnografia, a principal referência foi proposta descrita por Marli Eliza D. André (2014) que, em linhas gerais, compreende a etnografia escolar como uma metodologia que visa entender a prática cotidiana no contexto educacional para poder repensar o fazer pedagógico. Assim, compreender a realidade e depois agir sobre ela. A coleta de dados, nesse caso, utiliza-se de várias técnicas que são regularmente associadas ao campo da etnografia, por exemplo, a observação participante (que no meu caso eu compreendi como um testemunho e não uma observação), a entrevista e a análise de documentos (André, 2014).

Para além do uso das técnicas etnográficas, André (2014) aponta mais cinco características centrais dessa metodologia que também dialogam com este estudo. São elas: o princípio da interação entre pesquisador e objeto pesquisado, o pesquisador tem papel ativo; a ênfase no processo e não no produto final, sendo realizadas reflexões ao longo de toda a pesquisa; a preocupação com os significados que os participantes atribuem às suas experiências; o trabalho de campo, que implica em um contato significativo do pesquisador com seu objeto de estudo; e, finalmente, a descrição e a indução que permita a formulação de hipóteses e abstrações. Ainda sobre a pesquisa etnográfica, André (1997, s/p) diz:

A preocupação da etnografia com questões relacionadas à cultura de grupos e indivíduos estudados chamou a atenção dos educadores para a necessidade de considerar as situações de sala de aula (dimensão pessoal e interacional) em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola (dimensão institucional) e com os seus determinantes macroestruturais (dimensão sociocultural).

A preocupação da etnografia com os diversos atravessamentos que contribuem para o discurso escolar e que interferem diretamente nos estudantes corroborou com a perspectiva interseccional que fez parte deste estudo. É possível perceber que a escola, enquanto instituição, pertence a uma estrutura maior e pulsa de diferentes maneiras a depender do corpo sociocultural a que pertence. Afeta e é afetada pelas questões macro e microestruturais já citadas.

O maravilhamento para esta pesquisa surgiu a partir de reflexões críticas sobre as minhas memórias como artista e professora de teatro da educação básica. Portanto, é um estudo atravessado pelas minhas experiências. Daí a necessidade de caminhar metodologicamente por mais de um viés a partir de um diálogo entre a etnografia escolar e a autoetnografia. De acordo com Adams, Ellis e Jones (2015),

apud Santos (2017, p.231) são características prioritárias da autoetnografia:

[...] a) a experiência pessoal na pesquisa e na escrita vem em primeiro plano; b) apresentar os processos de tomada de sentido; c) usar e demonstrar reflexividade; d) apresentar um conhecimento fruto da informação privilegiada de um fenômeno experiência social (ou cultural); e) descrever e criticar normas culturais, experiências e práticas; e f) procurar respostas nas audiências (com os leitores, pares e sujeitos pesquisados).

A atitude autorreflexiva proposta pelo autoetnografia é basilar para esta pesquisa. Afinal, o interesse por essa temática só foi possível ao compreender o valor das minhas experiências como professora e artista neste processo. Perceber como as minhas experiências atravessaram a minha corporeidade e me sensibilizaram para as questões propostas neste estudo foi o passo inicial para compreender a relevância do tema. Assim, acredito que minha fala neste trabalho é gestada a partir desse imbricamento entre os dados da etnografia escolar e aqueles oriundos da minha relação somática com a pesquisa. A respeito do envolvimento da corporeidade do pesquisador, Fortin (2009, p.81), diz:

A corporeidade do pesquisador, suas sensações e suas emoções sobre o campo, são reconhecidas como fontes de informação ao mesmo título que o pode ser uma fotografia de uma obra em curso. [...] as reações corporais devem ser relevadas pelo que elas são: uma fonte de informação parcial que, combinadas a outros tipos de dados, facilitarão a construção da reflexão do pesquisador.

Acredito que a relação da minha corporeidade com as questões aqui propostas estarão evidenciadas, entre outras coisas, nesta comunicação de pesquisa, pelas fotografias, intervenções e reflexões, grande parte delas produzidas na minha experiência como estudante na disciplina *Laboratório de Performance*. A bricolagem entre a etnografia e a autoetnografia reflete um desejo de ampliar a percepção sobre o tema para além das minhas próprias perspectivas individuais. Há uma compreensão da importância de consultar outras corporeidades que não sejam a minha, afinal, estou falando sobre corpos vivos inseridos em uma teia de relações complexas de natureza social, política e humana. Assim, compreendo que somente seria possível discorrer sobre essas corporeidades considerando esses atravessamentos de perspectivas sobre o assunto.

Conforme relatei, anteriormente, percebo que o meu processo de pesquisa também foi muito influenciado pela Pesquisa Somático-Performativa (PSP) de Ciane Fernandes (2018). E é a partir dessa influência que me percebi como uma

pesquisadora que testemunha o próprio processo em sua corporeidade. Contudo, avaliei que esse lugar da Pesquisa Somático-Performativa (PSP) ainda é um lugar de experimentação para mim. Nesse sentido, fiz a opção de manter a *bricolagem metodológica* como referência porque compreendo que ela me oferece a flexibilidade necessária entre as metodologias para a construção do meu próprio processo. Apesar de reconhecer o trabalho contínuo da pesquisa na minha própria corporeidade, considero que este estudo pode ser mais bem descrito pela bricolagem com ênfase no encontro entre a etnografia escolar e a autoetnografia, uma vez que esse diálogo me permitiu aliar as minhas percepções às percepções de outros agentes desse processo, por exemplo, outras professoras(es), bem como ouvir a voz das próprias crianças.

O trabalho de campo envolveu a minha intervenção em aulas de artes cênicas, entrevistas com estudantes e docentes, registros de imagens e voz. As notas de campo foram registradas em diários de bordo, gravações de voz sobre impressões e reflexões do dia que eram posteriormente transcritas e analisadas. Para além do amálgama das três perspectivas que contribuíram para a minha leitura do trabalho de campo. A saber: **(1) Somática; (2) decolonialidade; (3) interseccionalidade;** criei referenciais, a partir da minha prática, sobre os quais decidi me debruçar no processo de escuta do campo. Foram eles: **(1) Testemunhar as crianças na experiência do brincar; (2) Testemunhar as crianças na sua relação com o tempo, o espaço e o seu corpo-experiência; (3) Testemunhar as crianças e o seu corpo do dia; (4) Testemunhar a corporeidade das crianças no encontro de presenças (criança-criança) e (criança-adulto); (5) Testemunhar a maneira como as crianças se percebem no coletivo, não só do ponto de vista da percepção do próprio corpo, mas também do ponto de vista do discurso e das relações de poder dentro do ambiente da escola; (6) Testemunhar a maneira como as crianças performam os seus traumas³⁰;** Esses referenciais foram criados a partir das necessidades que fui percebendo no trabalho de campo e serão devidamente desenvolvidos no quarto trecho dessa comunicação de pesquisa.

Por fim, destaco que o texto dessa tese foi dividido em cinco trechos. Neste primeiro trecho, procurei apresentar a quem lê a minha percepção sobre a pesquisa, incluindo a minha abordagem sobre o tema, meus objetivos, motivações, hipóteses e

³⁰ Escolhi grifar esses elementos porque eles foram centrais para a condução de todo o meu trabalho de campo. São referenciais e perspectivas que me acompanharam na condução de cada exercício.

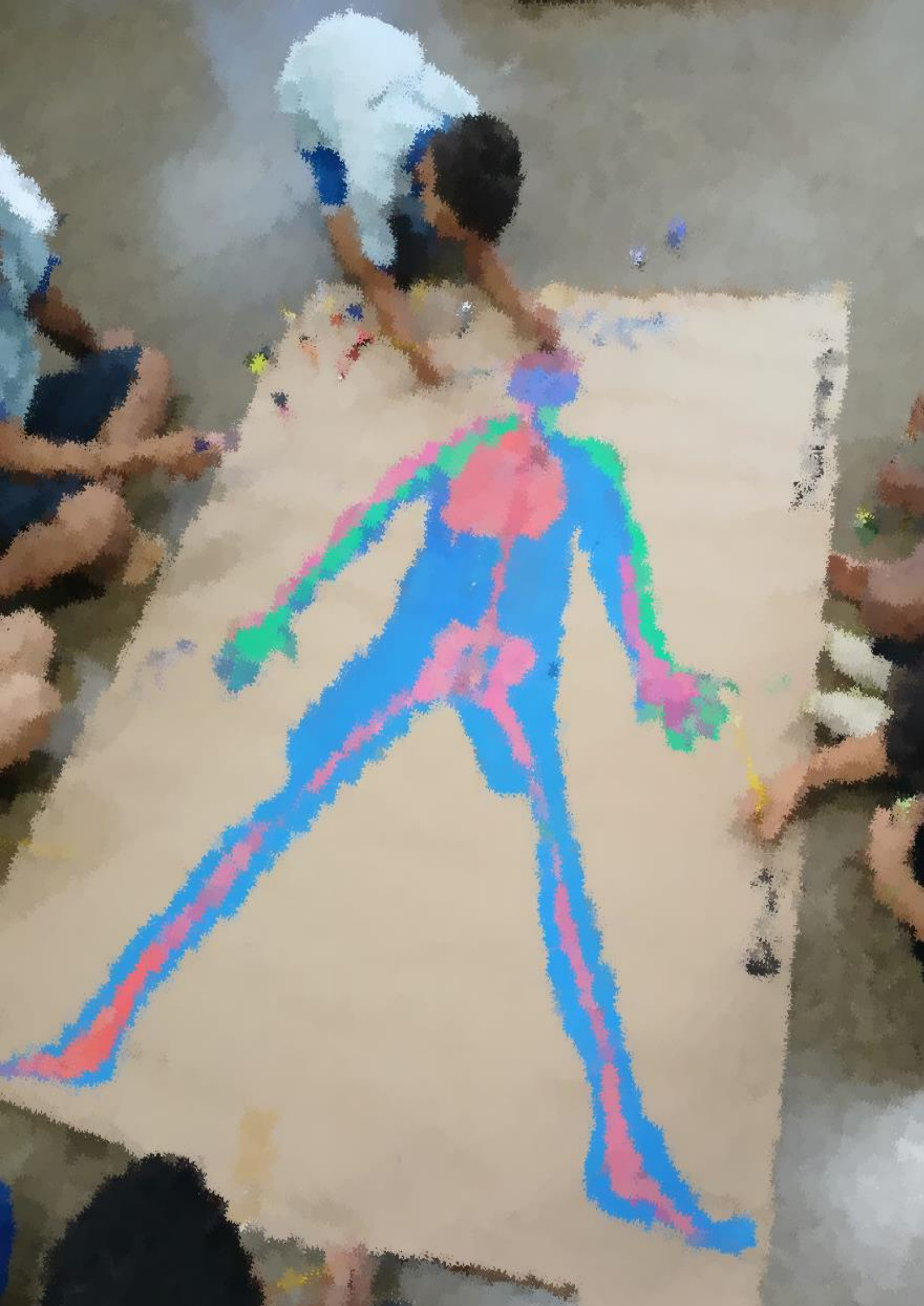
estrutura metodológica. Trouxe alguns tópicos que considere importantes para que os(as) leitores(as) compreendessem as motivações que me trouxeram até aqui. Ademais apresentei alguns autores(as) do campo da Somática que estarão comigo ao longo de toda a tese como Ciane Fernandes (2013, 2015, 2017, 2018, 2019), Thomas Hanna (1972), Don Johnson (1990), Sylvie Fortin (1999, 2017), Diego Pizarro (2020), Márcia Strazzacappa (2001, 2013), Débora Bolsanello (2010, 2011), Jussara Miller (2012), entre outros(as).

No segundo trecho, apresentarei algumas memórias como professora de artes cênicas que me impactaram para a temática dessa pesquisa em interlocução com reflexões críticas acerca da complexidade da estrutura escolar e as suas relações de poder e sobre como elas impactam na corporeidade dos estudantes. Discutirei, ainda, conceitos como: o colonialismo, o lócus social da criança, a autoimagem e a abordagem somática como uma estratégia de emancipação do corpo na infância. Para além dos(as) autores(as) da Somática já citados, irei estabelecer um diálogo com autores como Miguel Arroyo (2012), Michel Foucault (1979, 2014), Norval Baitello Junior (2012), Peter Levine (2022), Catherine Walsh (2005), Antônio Bispo dos Santos (2023), Manuel Sarmiento (2003, 2005), Willian Corsaro (2011), Jacques Lacan (1998), Erving Goffman (2002, 2004), entre outros(as).

No terceiro trecho, farei uma contextualização das escolas-parque, a começar pelo trabalho de Anísio Teixeira e sua proposta pedagógica voltada para a democracia e a experiência. Desenvolverei as implicações do seu pensamento pedagógico para o trabalho com a corporeidade nesses espaços tendo como referências principais o próprio Anísio Teixeira (1967) e a pesquisadora Ingrid Dittrich Wiggers (2023). Além disso, problematizarei o imaginário acerca do trabalho com a corporeidade dentro do contexto da educação básica e a influência do militarismo nesse cenário.

No quarto trecho apresentarei o trabalho de campo realizado em turmas de artes cênicas de terceiros e quintos anos na Escola-Parque 313/314 Sul, localizada em Brasília. Farei uma breve análise do *Currículo em Movimento* (2018) aplicado às escolas do Distrito Federal bem como uma descrição da corporalização da Somática nas aulas com as crianças e com as atividades realizadas com os(as) docentes.

No quinto e último trecho apontarei os achados e os desafios da pesquisa bem como as necessidades de aprofundamentos futuros acerca do tema.



TRECHO 2

2 MEMÓRIAS, EIXOS DE SUBORDINAÇÃO E ESPERANÇA

Neste segundo trecho da tese, conforme relatado, anteriormente, resgato algumas memórias do meu trabalho como docente de artes cênicas em interlocução com reflexões críticas acerca das relações de poder na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar e sobre como essas relações reverberam na corporeidade dos estudantes. Faço uma divisão entre o que eu estou chamando de eixos de subordinação e de esperança aplicados à corporeidade. No eixo de subordinação incluo as reflexões sobre o pensamento colonial, o lócus social da criança e a autoimagem e no eixo de esperança incluo a abordagem somática como uma possibilidade de acessar o sentir.

2.1 Crianças, professores (as), corporeidade, escola e memória: um convite ³¹

[...]poderíamos substituir a frase [...] – “Fique à vontade! Pode se sentar!” – por um convite bem mais sincero, atraente e necessário, a saber: “Fique à vontade! Pode se sentir!”

Ciane Fernandes

É com a urgência desse convite de Fernandes (2017) que me visualizo recebendo estudantes em minhas aulas de artes cênicas: crianças em suas múltiplas infâncias e que experienciam suas corporeidades de maneiras muito particulares. Estudantes que, a despeito da tendência homogeneizante de alguns espaços escolares e da própria estrutura disciplinante da qual fazemos parte, encontram brechas para expressarem suas diferenças. Ou ainda, crianças, que mesmo não encontrando espaço, expressam suas particularidades, pois não saberiam agir de outra forma. Neste trecho trarei algumas reflexões sobre a estrutura escolar brasileira e resgatarei alguns episódios de sala de aula que, em alguma medida, me sensibilizaram para as narrativas corporais das crianças. Narrativas que, neste trabalho, referem-se àquilo que elas contam através de seus corpos em sua integralidade. Aqui, procuro apresentar, de maneira mais específica, o meu interesse sobre o objeto desta pesquisa e a maneira como fui me sensibilizando para compreender o lugar da escuta na reflexão sobre a construção da autoimagem pelas

³¹ Este item contém trechos atualizados do artigo Corporeidades-migrantes: por uma *práxis* educativa do corpo no contexto escolar de Aline Seabra de Oliveira e Sulian Vieira publicado no livro *Infâncias Migrantes e Refugiadas: acolher com arte e educação* (2025).

crianças. Portanto, fique à vontade! Pode se sentir!

Esta reflexão dialoga, sobretudo, com as inquietações que carrego sobre como nós que atuamos em sala de aula podemos dialogar, acolher e receber nossos estudantes em suas pluralidades. Trata-se de uma reflexão que está restrita ao contexto brasileiro e, mais especificamente, às minhas experiências dentro da realidade do ensino público no Distrito Federal há dezessete anos. Vivências que estão marcadas pela minha trajetória pessoal, mas que dialogam diretamente com os meus colegas professores(as) que compartilham suas experiências, desafios e conquistas.

De acordo com Miguel Arroyo (2012), a estrutura escolar, apesar de complexa, tende a buscar um lugar de linearidade na sua forma de pensar. Ou seja, busca compreensões e resoluções simples e encadeadas para problemas que são complexos e cheios de camadas. Carrega consigo, por exemplo, sistemas repressivos, punitivos e de avaliações que ainda podem ser considerados classificatórios/segregadores e que, de acordo com Arroyo (2012), esbarram cada vez mais nos desafios colocados pelas novos estudantes que chegam à escola. Segundo ele, a democratização do acesso ao ensino - que no Brasil pode ser marcada pela Constituição de 1988 com a garantia da educação como um direito de todos - não foi acompanhada por uma nova ética profissional. Se antes, no banco das escolas, só tínhamos homens brancos, hoje temos uma diversidade que, muitas vezes, não se vê representada pela estrutura. Uma escola mais diversa do ponto de vista do acesso que, em muitos casos, ainda segue sendo pensada, preferencialmente, para um modelo de homem branco, nativo, cisgênero, cristão e heterossexual.

A esse respeito, Arroyo (2012) diz que a chegada de novos corpos à escola implica a necessidade de uma nova responsabilidade ética (política e individual). Para ele, não é possível acolher corpos historicamente invisibilizados como o de mulheres, negros, indígenas, migrantes, refugiados e pobres com a mesma postura e linearidade. Ou seja, não é cabível acolher as diferenças sem considerar as suas especificidades que podem envolver questões ligadas à raça, à etnia, à classe, ao gênero e, conseqüentemente, aos espaços de poder desses corpos dentro da nossa sociedade. A estrutura escolar tende a ser linear, mas as informações dos corpos vivos não. O mal-viver imposto por uma sociedade impregnada por valores racistas, misóginos e classistas tem gerado o que Arroyo (2012) chamou de corpos precarizados. O autor segue dizendo que para uma nova postura ética, primeiro

precisamos enxergá-los, senti-los, incorporá-los nos nossos currículos e na nossa formação. Arroyo (2012, p.30) diz:

Vê-los, trazê-los para a reflexão teórica e para a capacitação profissional supõe sermos obrigados por dever ético a entender e aprofundar o que pode significar carregar um corpo faminto, desnutrido, precarizado para o cotidiano viver, para o “descanso”, para o brincar, para o trabalhar, para os convívios e até para os bancos das salas de aula. Trazer para nossa reflexão teórica e profissional que desenvolvimento humano, intelectual, ético, identitário, que aprendizagens, que socialização e sociabilidade são possíveis para crianças e adolescentes que não apenas carregam esses corpos, mas são esses corpos precarizados. Se sabem ou vão aprendendo as lições, se aprendendo e aprendendo o mundo, sendo esses corpos e essas vidas precarizados. Não há como deixar o seu mal-viver fora dos processos de aprender-se.

Creio que considerar essas corporeidades vilipendiadas no planejamento é a ideia principal sobre a qual se procura refletir aqui. Contudo, ao utilizar a palavra carregar, Arroyo (2012), ainda que não intencionalmente, objetifica a ideia de corpo vivo. Em alternativa à noção do corpo como um objeto, podemos refletir sobre a corporalização desses estados de precariedade sobre os quais ele se refere. Existem informações que são dadas por essas corporalizações e se traduzem de maneiras diversas em sala de aula por meio de gestos, silêncios e posturas. Assim, é importante considerar o sentir dos estudantes. Afinal são as próprias crianças que nos ensinam a melhor maneira de nos comunicar com elas.

As reflexões propostas por Arroyo (2012) dialogam com as minhas memórias de sala de aula como professora. Sinto-me, diariamente, desafiada por esses corpos que o autor chama de precarizados. Na mesma medida, reflito sobre a precarização do meu próprio corpo vivo bem como do corpo dos meus pares, professores(as) da educação básica que, normalmente, no Brasil, são mal remunerados³², trabalham muito e em condições igualmente difíceis. Questiono a minha didática para com os estudantes e as possibilidades de refletir sobre essas corporeidades, que nos desafiam, com uma percepção mais aguçada sobre o que acontece na relação que a criança estabelece consigo e com o meio.

³² Durante o período desta pesquisa os professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal entraram em greve mais de uma vez (2023 e 2025). A luta foi por recomposição salarial, melhorias no plano de carreira e melhores condições de trabalho.

O desejo de trazer uma reflexão sobre a corporeidade das crianças em consonância com a dos professores(as) vem da percepção que se desenvolveu ao longo desta pesquisa de que a maneira como os/as docentes lidam com os estudantes reflete, em muitos aspectos, a maneira como eles se veem nesse processo. Assim como as crianças que chegam na escola atravessadas por uma série de violências, grande parte das pessoas docentes também vieram de realidades semelhantes e não se sentem acolhidos pela estrutura precária que a educação brasileira, muitas vezes, oferece a eles. A violência está no chão da escola, professores e estudantes estão sendo mortos. Isso é um fato!³³

Professora Elisabete Tenreiro, Presente!³⁴

Meninos e meninas da creche de Blumenau, Presente!³⁵

Como relata Arroyo (2012), as crianças, e aqui eu estendo também aos professores(as), não são indivíduos que “carregam” esses corpos precarizados e com medo, elas e eles são esses corpos nos quais esses estados de precariedade são corporalizados. É possível, assim como fazemos com objetos, guardar o nosso corpo vivo numa gaveta? Ou lidamos com aquilo que somos o tempo inteiro? Um exemplo que ajuda a compreender essa diferença entre ser um corpo e carregar um corpo está no âmbito da deficiência. Escolho esse exemplo em razão de ter atuado diretamente com pessoas com deficiência na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Atualmente, por exemplo, não é mais aceitável o termo portador de deficiência, terminologia que já foi muito utilizada no Brasil. O entendimento de nomenclatura atual é pessoa com deficiência³⁶, afinal, não é possível portar a deficiência como se ela fosse um objeto que você pode deixar em algum lugar para pegá-la depois.

³³ A violência nas escolas brasileiras tem crescido muito nos últimos anos. Ataques violentos as escolas têm sido constantemente divulgados pela imprensa.

<https://www.politize.com.br/violencia-escolar/>

³⁴ Segue uma reportagem sobre o assassinato da professora Elisabeth Tenreiro morta a facadas por um estudante em sala de aula.

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/saiba-quem-era-a-professora-elisabeth-tenreiro-morta-nesta-segunda-27-em-escola-de-sp/> <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cgln2de3nvvo>

³⁵ Segue uma reportagem sobre o assassinato de quatro crianças em uma creche em Blumenau-SC <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cgln2de3nvvo>

³⁶ O entendimento sobre a nomenclatura das pessoas com deficiência bem como sobre terminologias inclusivas podem ser conferidos no seguinte site: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>

Para além da corporalização desses estados de precariedade que fazem parte desse universo do sentir é importante refletir sobre a subserviência que é imposta à corporeidade nessas instituições disciplinares - assim denominadas por Michael Foucault (2014) e da qual a escola faz parte. Em alguns casos, a escola, ainda hoje, funciona ou pode funcionar como um espaço de treinamento, de incorporação da disciplina e de adestramento de pessoas, onde estudantes são treinados para servir ao mundo do capital, seja como trabalhadores operários ou como “empreendedores”, cujo principal objetivo é fomentar a cultura de exploração presente no capitalismo. Para Foucault (2014) “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2014, p.160). Quando reforço a ideia de que a escola pode funcionar dentro dessa lógica é porque precisamos reconhecer que existem exceções e trabalhos emancipatórios dentro do contexto da educação brasileira.

Contudo, por mais que Foucault (2014) em seu livro *Vigiar e Punir* estivesse problematizando o poder em uma sociedade disciplinar do século XX e que essas estruturas de poder e controle tenham se aperfeiçoado na transição para o século XXI, conforme pontua o filósofo contemporâneo Byung-Chul Han (2015), é importante destacar que estamos problematizando a realidade de um país em desenvolvimento. O Brasil é um país onde muitas coisas ainda são resolvidas com base na força e elementos da sociedade disciplinar, descrita por Foucault (2014) ainda se fazem presentes. Somos um país onde, por exemplo, a mão de obra escrava ainda existe. A violência não é somente simbólica e introjetada, ela é explícita.

Em seu livro, Foucault (2014) demonstra como diferentes instituições como, por exemplo, o exército, a escola, as prisões e as fábricas, desenvolveram técnicas semelhantes de controle e vigilância que atuam diretamente sobre a corporeidade dos indivíduos. Ao discorrer historicamente sobre a sociedade disciplinar e sobre uma suposta retórica corporal de honra, dentro dessa lógica, Foucault (2014, p.159) diz:

Eis como ainda no início do século XVII se descrevia a figura ideal do soldado. O soldado é, antes de tudo, alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia: e se é verdade que deve aprender aos poucos o ofício das armas – essencialmente lutando – as manobras como a marcha, as atitudes como o porte da cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal da honra.

É importante observar a correspondência entre a ideia de soldado e aluno, que

é levantada por Foucault (2014), ao discorrer que ambos seriam corpos dóceis passíveis de serem treinados e fabricados. Ademais, é preciso pontuar que existem inúmeras tentativas na contemporaneidade de resgate das escolas cívico-militares e a correspondência entre o aluno e o soldado não é algo que ficou no passado. A diferença é que os “soldados” de hoje, estão cada vez mais sendo preparados para o mercado e para a lógica Neoliberal.

É crescente na contemporaneidade brasileira, por exemplo, o número de iniciativas que visam o resgate dessa ideia de uma retórica corporal de honra, conforme descrita por Foucault (2014) ao falar sobre o soldado ideal. Um exemplo amplamente difundido nas mídias e nos meios digitais é o grupo *Legendários*: grupo de homens cristãos que promovem retiros cujo objetivo é uma suposta reconstrução da masculinidade. É importante destacar, nesse contexto, já que estamos falando de ensino e corporeidade, que a proposta do grupo exemplificado é uma proposta pedagógica. Afinal, grosso modo, seria uma forma encontrada pelo grupo, de, supostamente, ensinar homens a serem homens. Trata-se, ainda, de uma proposta vinculada ao mercado e ao lucro visto que a participação nesses retiros só é possível para quem pode pagar. O site Legendários (2025) diz:

Legendários é um movimento que busca transformação de homens, famílias e comunidades por meio de experiências que levam homens a encontrar a melhor versão de si mesmos e seu novo potencial. Devolvemos o herói a cada família, uma declaração que temos como Legendários, é de que somos homens inquebrantáveis diante do pecado, mas quebrantados diante de Deus.

É possível que quem lê acredite que a citação acima seja uma declaração vinda da Idade Média ou faça referência ao soldado descrito por Foucault (2014), contudo, trata-se da descrição do grupo *Legendários* divulgada em seu site oficial³⁷ e que, como pode ser percebido, traz valores que já foram muito presentes em outros tempos históricos.

³⁷ O site oficial com as informações sobre o grupo encontram-se em: <https://legendarios.org.br/>

Em entrevista concedida a um site³⁸ de grande circulação no ano de 2025, três psicólogos analisam o movimento *Legendários*. Dentre as análises destaco o pensamento da psicanalista Maria Homem (2025) que diz que o movimento tenta resgatar uma tríade simbólica onde estão a família, a igreja e o exército, que durante milênios operou na organização social de um mundo patriarcal que hoje está em crise. Christian Dunker (2025) complementa e “chama atenção para o protestantismo brasileiro que está recuperando mitologias judaicas do Antigo Testamento, com toda a ideia de subir a montanha”. Esse é apenas um exemplo dos muitos retrocessos pelos quais a sociedade brasileira, e não só ela, tem passado. Existe um movimento conservador que está em curso no mundo e que procura resgatar valores que, teoricamente, já teriam sido superados e dos quais a escola, muitas vezes, não escapa.

O filósofo contemporâneo Byung-Chul Han (2015) em seu livro *Sociedade do Cansaço* questiona a sociedade disciplinar descrita por Foucault (2014), dizendo que ela teria sido superada e que estaríamos em um outro momento no qual a preocupação com o desempenho seria o grande mecanismo de controle. É importante, contudo, destacar que estamos falando do Brasil, local no qual as violências ainda se manifestam de maneira muito explícitas. Como exemplo, além do trabalho escravo, já citado anteriormente, podemos citar a violência policial contra pessoas negras. Nesse sentido, e considerando que Han (2015) descreve muito bem as preocupações da ideologia Neoliberal, é possível dizer que os mecanismos de controle social foram aperfeiçoados, contudo, tratam-se de mecanismos que, em países como o Brasil, coexistem e que são aplicados de maneiras diferentes a depender da classe social e da geração a qual estivermos nos referindo. Ademais, vivemos em um mundo adultocêntrico, no qual as crianças são, por vezes, subestimadas e tratadas como um projeto a ser desenvolvido e não como cidadãos sujeitos de direitos. Há uma subserviência social que é imposta às crianças em relação ao mundo dos adultos. E, ao serem pensadas, muitas vezes, como um projeto produtivo, também são pensadas como um investimento, como futura mão-de-obra a

³⁸ A entrevista foi concedida a um site brasileiro de grande circulação e pode ser conferida no link abaixo:

<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2025/08/31/legendarios-psicologos-analisam-metodo-de-desgaste-fisico-e-emocional-de-retiro-que-era-envolto-em-misterio.ghtml>

ser lapidada para os ideais Neoliberais. O psicanalista Christian Dunker (2019)³⁹ faz uma análise a respeito do pensamento de Han (2015), ponderando que a sua obra, apesar de descrever muito bem as exigências do mundo Neoliberal, precisa ser relativizada quando falamos do contexto brasileiro.

A respeito da sociedade disciplinar, Han (2015, p.14) pontua:

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos. A analítica do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Também aquele conceito da “sociedade de controle” não dá mais conta de explicar aquela mudança. Ele contém sempre ainda muita negatividade.

É possível ponderar que o Brasil, como um país em desenvolvimento, esteja se transicionando cada vez mais para a chamada sociedade do desempenho descrita por Han (2015). E no caso dessa tese, especificamente, é importante considerar o que o autor traz sobre o assunto uma vez que as crianças que fazem parte dessa pesquisa são nativos digitais. Ou seja, são cidadãos que já nasceram nessa era dominada pela tecnologia e suas implicações acerca do controle, da produção, da autocobrança e, conseqüentemente, da autoimagem, questões que são ventiladas por Han (2015). A respeito dos nativos digitais e da sua relação com os valores difundidos pelo Neoliberalismo descrito por Han (2015), podemos citar, por exemplo, as crianças *youtubers* que são estimuladas a produzirem conteúdo para a internet como se fossem empresários mirins.

Contudo, precisamos ficar atentos ao fato de que as nossas escolas, em muitos casos, ainda conservam elementos da sociedade disciplinar. A respeito dos mecanismos de punição presentes na sociedade disciplinar, Foucault (2014, p. 213) diz:

³⁹ A análise do pesquisador Christian Dunker (2019) pode ser conferida no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=5Jj9rxd-SHl>

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

Na linha do que Foucault (2014) traz sobre as punições, é preciso lembrar que ainda é muito comum, por exemplo, a retirada do momento do recreio como uma forma de punição para os estudantes cuja conduta esteja em desacordo com as normas escolares. E a retirada do recreio implica em uma punição explícita à corporeidade das crianças. Afinal, é no recreio que, na maioria das vezes, elas têm espaço para o livre brincar e para o exercício pleno das suas atividades motoras. Nesse sentido, crianças são punidas do ponto de vista da corporeidade.

A pesquisadora Estela Maria de Carvalho (2021, p.70) ao fazer uma análise das relações, correspondências e divergências entre os conceitos da sociedade disciplinar de Foucault (2014) e a sociedade do desempenho de Han (2015) diz o seguinte:

De maneira geral, a concepção filosófica de Byung-Chul Han e Michel Foucault, por mais que apresentem pontos divergentes, não chegam a se chocar. Na verdade, elas se articulam, convergem, possibilitando um olhar mais apurado e crítico dos fenômenos sociais, muita das vezes deixados em segundo plano por outros filósofos. Possivelmente essa articulação filosófica torna-se viável porque ambos tiveram em sua formação alguns filósofos em comum, tais como Nietzsche, Freud, Deleuze e Heidegger(...) Apesar de cada um elaborar sua teoria a partir de conceitos próprios, como por exemplo, a sociedade disciplinar de Foucault e a do desempenho/esgotamento de Han; os dois fazem duras críticas a respeito da ausência de reflexão dos indivíduos. Ambos afirmam que não há neutralidade nos posicionamentos e que os aparatos sociais são construídos a partir de interesses políticos e socioeconômicos, ainda que esse fenômeno seja praticamente imperceptível.

Podemos refletir que a sociedade brasileira, do ponto de vista das relações de poder, ainda é uma sociedade que transita pelos domínios do disciplinar e do desempenho e que essas duas instâncias aparecem no contexto das escolas que

ainda são repletas de atividades controladas por cercas, horários e vigilantes. E que a subserviência das crianças ao mundo adultocêntrico tende a tornar o universo delas ainda mais restrito ao domínios do disciplinar. Ainda há uma busca por uma certa uniformidade e/ou modelo de aluno que não atende, conforme discute Arroyo (2012), a democratização do acesso ao ensino que trouxe para as escolas uma diversidade de estudantes que nem sempre se sentem representados.

Os estudantes se voltam, ainda que indiretamente, para os professores em busca de respostas para os seus corpos precarizados e encontram outras corporeidades igualmente feridas. Crianças que não compreendem, por exemplo, porque são inferiorizadas pelas demais pessoas em razão da raça, classe, etnia e gênero. Arroyo (2012, p.27) assevera:

A interrogação mais instigante passa a ser como as próprias vítimas se veem nesses corpos vulnerados? Sofrer um dano pode significar ser obrigado a reagir e refletir sobre a vulnerabilidade e o dano sofrido. Essas infâncias se perguntam, sem dúvida, por que eu, minha família, minha raça, minha classe social são tão agredidas? Perguntas que as crianças-adolescentes levam às escolas esperando seu entendimento. Esperando aprender dos mestres seus significados e em que mundo e projeto de sociedade essas vulnerabilidades e violências sofridas poderão minimizar-se. Encontrarão esses significados nas lições de seus mestres? Os saberes dos currículos os incorporam?

Compreendo que Arroyo (2012) traz para o debate a importância de reconfigurar a escola para o acolhimento da pluralidade de corpos que foi sendo absorvida com a democratização do acesso ao ensino. Ou seja, buscar tornar a escola um espaço mais atrativo a todos(as). Iniciativas de reinvenção que nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁰, por exemplo, já estão previamente descritas, mas que, na prática, ainda esbarram em um sistema disciplinar e disciplinante e que, por vezes, é pouco acolhedor uma vez que ainda segue sendo pensado para um modelo de estudante que não dialoga com a realidade de sociedades plurais. Ou seja, de sociedades como, por exemplo, a brasileira, onde culturas diferentes coabitam.

⁴⁰ De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Base Nacional Comum Curricular é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Maiores informações podem ser conferidas no site do MEC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Figura 11 – Existe espaço para a minha diferença?



Fotografia de Aline Seabra. Ano: 2020

O desenho⁴¹ acima foi feito por uma estudante do quarto ano, de aproximadamente dez anos, em um contexto de atividade livre. Nesse desenho, como é possível observar, todas as estudantes estão uniformizadas, com corpos praticamente idênticos (cabelo, cor da pele, estrutura física e gênero). À direita da imagem, está a professora. Esta representação me chamou atenção pela padronização que a aluna escolheu para retratar a si e as colegas. Quando penso na realidade da escola e dessa sala de aula específica, não consigo visualizar essa cena como algo real. Tratava-se de uma sala de aula com crianças muito diversas: brancas, negras, magras, gordas, dentre outras diversidades. Segundo a estudante, essa era uma representação da turma. Quando resgato lembranças sobre atividades semelhantes, percebo que este não é um caso isolado.

Ampliando para a escola, que é uma escola pública e de natureza inclusiva, também não consegui, a princípio, entender tamanha padronização. Fiquei me perguntando sobre o que essa imagem diz sobre a escola e seus valores e sobre como as crianças enxergam essa padronização dentro do ambiente escolar. Seriam esses os corpos docilizados de Foucault (2014)? Os soldados? Ou seja, corpos que são moldados pelo poder disciplinar?

⁴¹ O referido desenho faz parte do material de diário de bordo da autora e foi realizado no ano de 2018 por uma estudante do quarto ano do ensino fundamental.

Foucault (1979, p.79) diz:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.

Conforme pontua Foucault (1979), existe um investimento, por parte do capitalismo, no controle dos corpos dos indivíduos de maneira a promover sujeitos dóceis e produtivos que possam manter o *status quo* do sistema. Podemos refletir que esse controle se torna ainda mais agudo quando pensamos em crianças que, frequentemente, já são vistas como um investimento pela sociedade e não como sujeitos plenos de direitos e que, muitas vezes, a escola, com as devidas exceções, trabalha em prol dessa formação massificada. Vivemos um momento histórico, por exemplo, no qual famílias e parte dos governantes se manifestam de maneira contrária à proteção de doenças por meio de vacinas, atitude que pode prejudicar, especialmente, crianças e idosos e que reflete um exemplo explícito de controle de natureza biopolítica.

Compreendo que Arroyo (2012), assim como Foucault (1979, 2014) refletem sobre a dimensão social e das relações de poder na formação dessas corporeidades. Perspectivas que interessam a este caminho de pesquisa e que me ajudam a pensar os mecanismos de controle social que estão refletidos no espaço da escola e que, conseqüentemente, interferem na maneira como os estudantes se veem, assim como ilustrado pelo desenho da estudante no qual todos os discentes são representados como se fossem a mesma pessoa como numa espécie de reprodutibilidade de objetos. É muito comum no ambiente escolar presenciar estudantes que são estigmatizados em razão da raça, do gênero e da classe social. Crianças que não se sentem dignas de serem representados como são porque foram levadas a crer que são inferiores. Sobre a importância de reconfigurar a escola, Arroyo (2012, p.51) diz:

[...] Que organização dos tempos-espacos, dos processos de aprender-se e de construir autoimagens positivas quando trabalhamos com vidas-corpos precarizados? Há uma certeza a ser assumida: a organização linear, progressiva de tempos-processos de aprender não dá conta. Como lembrávamos, será necessário desconstruir essas concepções lineares, sequenciais e inventar a dilatação dos tempos. Aprender a trabalhar com estruturas imprevistas, tensas, aprender com os imprevistos que os educandos trazem para as escolas em suas vidas imprevisíveis. Uma estrutura de trabalho pautada pelo acompanhamento de um percurso não linear, nem sequencial, mas tão acidentado como

suas infâncias-adolescências quebradas. Uma das maiores dificuldades para a gestão escolar e para as didáticas passa por aí: por inventar outras estruturas escolares.

Acredito que pensar outras configurações escolares que lidem com essas pluralidades implica, como o próprio Arroyo (2012) coloca, em adotar uma nova postura ética diante dessas corporeidades. Crianças e professores que são esses corpos precarizados e com medo, mas que também são essas potências de criação conhecimento e autocura.

O pesquisador somático Peter Levine⁴² (2022) discorre sobre as razões traumáticas que levam, muitas vezes, as pessoas a estados de vulnerabilização e precariedade. Eventos que, em sala de aula, são muito perceptíveis, especialmente, porque, na maioria dos casos, existe um tempo relativamente extenso de convivência entre os professores(as) e estudantes, o que permite que esses sintomas traumáticos venham à tona. A respeito do trauma Levine (2022, p.26) enfatiza que:

Os sintomas traumáticos não são causados pelo acontecimento desencadeador em si mesmo. Eles vêm do resíduo congelado de energia que não foi resolvido e descarregado; esse resíduo permanece preso no sistema nervoso, onde pode causar danos a nosso corpo e espírito. Os sintomas em longo prazo do transtorno de estresse pós-traumático — alarmantes, debilitantes e frequentemente bizarros — se desenvolvem quando não conseguimos completar o processo de entrar, atravessar e sair da “imobilidade” ou do estado de “congelamento”. Contudo, podemos descongelar, ao iniciar e incentivar nosso impulso inato a retornar a um estado de equilíbrio dinâmico.

Como Levine (2022) coloca, o trauma não é o evento em si, mas aquilo que decorre dele. É o que fica gravado nessas corporeidades e que, frequentemente, aparecem em sala de aula, seja em uma postura, no comportamento ou mesmo nas atividades criativas onde a energia desses eventos traumáticos vai sendo dissipada e elaborada de alguma forma por aquele sujeito. De alguma maneira, os estudantes também performam os seus traumas em cenas da vida cotidiana ou mesmo em cenas para serem levadas ao teatro.

Pensando nesses eventos traumáticos e como essas situações vulnerabilizam essas corporeidades compartilho abaixo uma memória de sala de aula que me atravessou profundamente para a temática que eu viria a desenvolver nessa pesquisa.

⁴² Peter Levine é o criador do método Somatic Experiencing®, abordagem naturalista e neurobiológica para o trabalho com traumas.

O registro foi retirado do meu diário de bordo de 2018 e exemplifica como essas situações do cotidiano de sala foram me mobilizando até este doutoramento (Seabra, 2018).

Depois de uma manhã repleta de atividades é chegado o momento do descanso. Na “minha escola”, esse é um momento orientado, o que faz com que eu me pergunte se, de fato, trata-se de um descanso. Ou se, para as crianças e os/as professores é mais uma atividade a ser cumprida. Bem, essa situação que me marcou aconteceu no chão da escola, literalmente no chão... Os estudantes espalharam alguns colchonetes pela sala e foram orientados a se deitar... Apesar de sugerir o silêncio, sou vencida pela cultura do cochichar. Muitas crianças, de fato, pareciam querer o silêncio, mas o desejo de desafiar as sugestões e de jogar parecia maior... Alguns estudantes foram reduzindo a sua movimentação efusiva e se deitaram. Mas, apesar de deitados foi possível perceber pelas bochechas vermelhas e os cabelos colados pelo suor nas testas que eles continuavam em movimento. Alguns, como de costume, dormiram quase que automaticamente. Era um cansaço visível. Dava para perceber o peso dos corpos, a respiração profunda, algumas crianças chegavam a babar... Várias crianças queriam se deitar próximas umas das outras, como se sozinhas se sentissem perdidas. Depois de “orientar” as crianças para o “descanso”, observo com um pouco mais de atenção a uma situação, que já tinha acontecido antes, mas que por alguma razão não tinha me convidado ou me atravessado como naquele dia. Um dos estudantes posiciona seu colchonete embaixo das cadeiras e carteiras, e se deita. Ele se espreme para caber por entre as pernas das cadeiras e carteiras, mas parece se sentir aconchegado ali, apesar do corpo exalar alguma espécie de tensão... Eu digo que ele não precisa ficar espremido embaixo da cadeira, que a sala tem muito espaço. Mas ele diz que assim é melhor. A princípio, penso que é só mais uma atitude de transgressão de regras. Contudo, tinha algo na forma dele se deitar que parecia ir além da simples “indisciplina”. Ele estava com o corpo tenso, agarrava-se ao tênis, parecia querer usar a cadeira para proteção.

A postura desse estudante me causou estranhamento. Era um corpo tenso, em estado de constante alerta. Conversando com a própria criança e com outros profissionais da escola descubro que antes de ser matriculado no ensino fundamental ele tinha morado alguns anos na rua com o pai. O menino me relatou que na rua sempre dormia embaixo de alguma coisa e me justificou que na sala ia dormir do mesmo jeito e agarrado ao tênis porque não queria que ninguém pegasse nada dele. A “gramática” daquele corpo transparecia as intersecções de violência e abandono. Havia uma corporeidade ali carregada de informações que me ajudavam a compreender aquela forma de ser e estar no mundo. O estudante não estava mais em situação de rua, mas havia uma memória daquele período no qual a criança estava exposta a uma situação de vulnerabilidade.

Assim como esse exemplo, seria capaz de relatar vários outros nos quais são perceptíveis essas narrativas que resgatam eventos traumáticos e que misturam a

realidade e a imaginação. A respeito desse aprisionamento ao trauma, Levine (2022, p.33) diz:

Esse é um tema presente em pessoas traumatizadas. Elas são incapazes de superar a ansiedade da experiência que vivenciaram. Permanecem sobrecarregadas, derrotadas e aterrorizadas pelo acontecimento. São incapazes de se envolver novamente com a vida, pois estão virtualmente aprisionadas em seu medo. Outras pessoas que experienciam acontecimentos semelhantes podem não ter nenhum sintoma duradouro. O trauma afeta alguns de nós, de maneiras misteriosas. Essa é uma delas. Não importa quão assustador possa parecer um acontecimento, nem todos que o experienciarem serão traumatizados.

Como Levine (2022) discute, todos nós, em algum momento, podemos e, provavelmente, iremos passar por situações de natureza traumática. Contudo, isso não significa que a elaboração de uma situação difícil pela pessoa vai se dar de maneira semelhante entre todos os indivíduos. Nem todas as pessoas que passaram por uma determinada situação assustadora irão se traumatizar. Contudo, assim como Levine coloca, misteriosamente, algumas pessoas entram nesse processo de reviver determinadas situações.

É interessante notar que tal atitude, por vezes, leva a pessoa a se identificar tanto com o trauma que o seu autoconceito/autoimagem, frequentemente, sofrem distorções que levam a pessoa a acreditar que ela é o que aconteceu com ela, mesmo que isso tenha ocorrido há muito tempo. Ainda que a criança, exemplificada anteriormente, não estivesse mais em situação de rua, ela se comportava, em muitos momentos, como se ainda estivesse sob as ameaças de um contexto de abandono e privações. Comportamento que, inclusive, levava o estudante a ter rompantes de agressividade em sala de aula. De acordo com Levine (2022, p.40):

O trauma evoca uma resposta biológica que precisa permanecer fluida e com capacidade de se adaptar, e não fixada e não adaptada. Uma resposta não adaptada não é necessariamente uma doença, mas um mal-estar — um desconforto que pode ir de um leve incômodo à debilitação completa. O potencial para a fluidez ainda existe na não adaptação e precisa ser evocado para que haja a restauração do bem-estar e do pleno funcionamento. Se essas energias presas não puderem se mover, e o trauma se tornar crônico, talvez seja necessário muito tempo e/ou muita energia para recobrar o equilíbrio e a saúde da pessoa.

De acordo com Levine (2022), diferentemente de outros animais, que em um ambiente selvagem descarregam instintivamente sua energia represada, nós

humanos tendemos a ficar presos a essa energia e a desenvolver sintomas que são extremamente prejudiciais à nossa saúde.

Figura 12 – Registro performativo realizado na disciplina *Laboratório de Performance*

Abrigar-se.



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2021.

Certa vez, notei que um estudante meu só conseguia dormir embaixo da cadeira. Ele me disse que se sentia seguro porque quando morava na rua dormia sempre embaixo de alguma coisa.

Eu também me enfiava embaixo de cadeiras de vez em quando e acredito que tem muita coisa gravada na carne. (Seabra, 2021)

A fotografia e o texto acima foram experimentações realizadas na disciplina *Laboratório de Performance*, já mencionada em tópico anterior, e faz parte da minha escuta somática acerca do tema. A imagem do estudante espremido embaixo das cadeiras me impactou tanto que senti necessidade de levar essa cena cotidiana para desdobrá-la nos exercícios propostos pela disciplina. Para além do diálogo com outras autorias, a análise em movimento e o lugar performativo de busca de sentidos foi um caminho constante ao longo de todo o processo de pesquisa e que me levou a reflexão

sobre a importância de considerar o sentir dos estudantes no processo educativo, visto que muitas informações acerca das crianças e de como eles aprendem ou não aprendem vem por meio da sua corporeidade. Muitas informações não estão expressas em palavras, mas nem por isso deixam de ser ditas pelo ser corporal.

Não se trata de ignorar o valor da linguagem teatral em si, tampouco de utilizá-la como um meio terapêutico para atingir um outro fim. Contudo, trata-se de reconhecer e valorizar a potência das artes cênicas como linguagem que trabalha o sensível de maneira a adotar uma postura ética de escuta diante dessas corporeidades vulnerabilizadas. Acerca dessa postura ética, Arroyo (2012, p.25) diz:

Corpos machucados tendem a reagir com agressão nas ruas, nas cidades, até contra os mestres e colegas, contra a sociedade. As consequências de chegarem violentados nas escolas levam a que seus profissionais se tornem vulneráveis frente à vulnerabilidade dos educandos. Como reagir? Condenando-os por reagirem à condição de vítimas? Somos forçados a outra ética profissional.

É comum que a violência e a agressividade manifestada por muitas dessas corporeidades transformem esses estudantes em figuras estigmatizadas dentro do espaço escolar. Os próprios docentes não sabem como reagir a isso porque também são constantemente agredidos. Ainda que desejássemos que essas vulnerabilidades não fizessem parte do nosso processo educativo e que trabalhássemos com um grupo relativamente homogêneo, fazemos parte de uma sociedade plural que em algum momento nos cobrará uma nova postura ética no acolhimento dessas diferenças. Esse mal-viver, como denomina Arroyo (2012), não vai embora quando você pune o estudante ou tira ele de sala. O espectro dessas corporeidades vilipendiadas permanece no ar e vai nos sufocando aos poucos. Conforme pontua, Eleonora Fabião (2009, p.61):

A sala de aula, o palco, a rua, a folha de papel, o corpo são dimensões de uma mesma busca: fundar espaços de reflexão e criação onde proponho que nos perguntemos não apenas o que seja “arte contemporânea”, mas o que queremos, contemporaneamente, que a arte seja.

Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre a nossa responsabilidade como professoras(es) da educação básica no contexto escolar. Uma reflexão sobre como nos posicionamos diante dessas corporeidades, visto que as artes cênicas são uma linguagem que tem no corpo um dos seus principais alicerces criativos.

Finalizando este tópico com uma última memória e que dialoga com a

importância do acolhimento dessas diferenças, me recordo de um fato ocorrido em um conselho de classe⁴³ na escola na qual lecionava no ano de 2017. Ao avaliar uma turma, em especial, um estudante sobre o qual havia divergências de opiniões, uma professora disse: “Eu não concordo em colocar na Ata que o aluno é violento. Não dá para determiná-lo assim, como se ele fosse só isso. Ninguém é uma coisa só! Acho que, em algumas situações, ele tem reações violentas. Mas isso é muito diferente de taxá-lo.” (fala da professora Ana Maria Araújo em um conselho de classe no ano de 2017).

De acordo com Manuel Sarmiento (2003), existe um imaginário que ainda é muito comum em nossa sociedade e que dialoga com o exemplo acima: a ideia de que as crianças, e não só elas, dividem-se em boas ou más. Imaginário dicotômico, que não considera a pluralidade das crianças e das infâncias. A esse respeito, o pesquisador Manuel Sarmiento (2003, p.4) diz:

[...] duas ideias conflituais da infância, que acompanharam sempre as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos, originando outras tantas orientações e abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógica. Referimo-nos às concepções antagônicas rosseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma, às ideias de criança-anjo, natural, inocente e bela, e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada.

Se pensarmos pela perspectiva do mover-se, é possível perceber que, normalmente, a ideia da “criança-anjo”, citada por Sarmiento (2003), está associada à criança quieta, “boazinha”, aquela que consegue ficar mais tempo sentada, que consegue ficar horas sem realizar grandes movimentos, ou seja, uma criança que quase não se move! Já quando pensamos na “criança-demônio”, normalmente, vemos a associação sendo feita ao indivíduo inquieto, que se movimenta muito ou mesmo que não para.

Essas visões dicotômicas não contribuem para a compressão das pluralidades das crianças que expressam suas diferenças de raça, crença, gênero de maneiras

⁴³ Nos conselhos de classe ocorrem discussões de natureza consultiva e deliberativa onde os professores tomam decisões sobre assuntos didático-pedagógicos. Nele, os docentes conversam sobre o desempenho dos estudantes e as medidas que podem ser tomadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem deles. É um instrumento fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como no Regimento Escolar.

muito particulares e que, assim como todas as pessoas, apresentam variações comportamentais a depender do contexto. Assim, considero que refletir sobre a presença desse imaginário reducionista e dicotômico, que ainda é muito presente em nossa sociedade, pode ser muito valioso para compreender a importância de olhar para essas vidas e as suas pluralidades. A quem interessa essa dicotomia que separa as crianças em boas ou más, senão às estruturas de poder a que se refere Foucault (2014) quando fala na docilização dos corpos? Entendo que esses exemplos fortalecem a necessidade, cada vez mais urgente, de olhar para essas corpos vivos de maneira mais integrada considerando aspectos de diferentes ordens: física, social, cultural e espiritual. Apontamentos que reforçam a máxima da professora Ana Maria citada acima, a ideia de que “Ninguém é uma coisa só!” Ou seja, conforme pontua Sarmiento (2003), precisamos questionar essa abordagem que, por vezes, qualifica de maneira simplória e equivocada os estudantes, taxando-os de bons ou maus, como se esse tipo de qualificação dicotômica fosse suficiente para compreender a complexidade do ser humano.

Com esse convite reflexivo, então, procurei trazer vocês e alguns autores(as) comigo, por meio do entrelaçamento de alguns relatos e episódios de sala de aula em diálogo com reflexões críticas sobre a estrutura escolar do ponto de vista das relações de poder e da diversidade que marca a realidade da escola brasileira. O que está por vir são discussões baseadas em percepções acerca do lugar da corporeidade da criança na escola e na sociedade e as possibilidades de trabalho dos docentes de artes cênicas a partir dessas percepções. Sinto a necessidade na construção desta reflexão de ocupar os espaços do texto, o que implica, em alguns momentos da escrita, ir e voltar, saltar de um tema a outro, cair e levantar. Por vezes, penso que o meu texto faz um movimento de vai e volta. Mas um vai e volta que nunca pulsa da mesma forma pois está alimentado por novos saberes que o movimento da pesquisa traz. Acredito que isso se deve, em parte, pela escolha metodológica desta pesquisa.

2.2 A herança do colonialismo histórico: um espelho que não nos reflete

[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.
Anibal Quijano

Anteriormente, discorreremos, ainda que brevemente, sobre as relações de poder e controle (Foucault, 2014), que, de alguma maneira, ainda estão presentes na

complexa estrutura escolar brasileira que, apesar da democratização do acesso ao ensino, muitas vezes, segue sendo pensada, para um modelo de bom aluno (Arroyo, 2012). Modelo este que, por vezes, desconsidera a diversidade de estudantes que chegam as escolas com suas vulnerabilidades. Pessoas que, muitas vezes, chegam aos ambientes escolares marcadas por eventos de natureza traumática. Energias do trauma que quando não acolhidas e devidamente encaminhadas transformam-se em sintomas nocivos à saúde dos indivíduos (Levine, 2022).

Para que se compreenda com um pouco mais de aprofundamento essas relações faz-se necessário refletir sobre a estrutura sobre a qual elas se edificam. Aqui trago considerações sobre a implicação epistêmica do pensamento colonial na forma como o corpo vivo foi compreendido e absorvido pelo imaginário atual de sociedades colonizadas, como a brasileira. É importante destacar, contudo, que o fato de um país não ser oficialmente colonizado, não significa que ele não sofra as influências do imaginário presente e predominante nas relações de poder ocidentais. Ou seja, ainda que um país não tenha vivido processos diretos de ocupação e exploração territorial, isso não significa que ele esteja isento de ser influenciado por esse imaginário.

No caso do Brasil, nação oficialmente colonizada, o pensamento colonial aqui evocado faz referência a um imaginário, gestado ainda durante o período do colonialismo histórico, que influenciou a ideia de um corpo fragmentado, objetificado, distanciado da natureza e subalternizado aos domínios da mente. O colonialismo histórico foi marcado por um processo de exploração e ocupação dos territórios da América para atender aos interesses da Europa. No Brasil, durou aproximadamente da sua invasão pelos Portugueses em meados de 1500 até 1822, quando, oficialmente, o país passou a ser considerado uma nação independente.

Para além dessa fragmentação e subalternização, soma-se o descarte imposto pela herança colonial da ideia de corpo como produtor de conhecimento. Imaginário presente na racionalidade ocidental e que reflete no *modus operandi* das instituições sociais das quais a escola faz parte e sobre como esse pensamento colonial influenciou a construção de uma autoimagem/autoconceito fundados num outro colonial e inatingível, que reforçou marcadores sociais de raça, classe, gênero, entre outros. O desejo de refletir sobre essa ferida colonial está no entendimento de que compreender o porquê trilhamos esse caminho de flagelo da corporeidade (ciente de que alguns corpos são mais flagelados do que outros) é importante para que

vislumbremos pedagogias que não desconsiderem os saberes do corpo em sua totalidade.

De acordo com a pesquisadora Catherine Walsh (2005), apesar do fim do colonialismo histórico, é possível perceber que o pensamento ocidentalizado ainda permanece imerso no padrão epistemológico do dominador Europeu. As relações de poder entre quem domina e quem é dominado ainda refletem os padrões coloniais de uma América fundada e inventada em princípios capitalistas e exploratórios que agem nas dimensões materiais e subjetivas da sociedade. Teoricamente, o colonialismo histórico acabou, mas a colonialidade permanece. A esse respeito Anibal Quijano (2000b) *apud* Walsh (2005, p.118) diz:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e à escala social. Origina-se e globaliza-se na América. Tradução nossa⁴⁴

A colonialidade manteve, portanto, o padrão que estabelece as relações de poder do mundo ocidental moderno, o que implicou em uma subordinação dos conquistados em relação aos conquistadores. Como se existisse uma diferença biológica que justificasse uma relação de inferioridade dos corpos não-brancos⁴⁵ em relação ao padrão europeu. Para além desse flagelo, é importante destacar o imaginário criado em torno da ideia de primitivismo e civilização, como se o europeu correspondesse ao civilizado e o não-branco correspondesse ao primitivo. Ou seja, como se em razão da raça e da etnia alguns povos pudessem ser considerados inferiores e pouco evoluídos por, supostamente, serem incivilizados.

A cultura colonial, portanto, em razão de seu objetivo exploratório e dominador, desumanizou os povos submetidos a ela. Objetificou, de maneira ainda mais intensiva, os corpos de mulheres, de pessoas negras e indígenas. A herança do colonialismo

⁴⁴ La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América. (Anibal Quijano 2000b *apud* Walsh, 2005, p. 118)

⁴⁵ Quando me refiro à expressão não-branco estou fazendo referência, especialmente, a população negra e indígena. É importante destacar que esse processo segregatório apresenta muitas camadas. Quanto mais retinta é a pele, maior é a discriminação. Ou seja, mesmo no interior desses processos ainda existem diferenças entre quem é mais e menos discriminado.

histórico permanece viva. Pessoas foram e ainda são: mortas, escravizadas⁴⁶ e subalternizadas. Pessoas negras, indígenas e mulheres ainda representam a parte da população que é menos remunerada e respeitada no mercado de trabalho e nas universidades. A suposta liberdade promovida pela independência dos países da América não foi acompanhada por uma mudança de conduta.

De acordo com Walsh (2005), a colonialidade privilegiou o saber desencarnado e o pensamento abstrato em detrimento dos saberes do corpo. De acordo com Anibal Quijano (2005), o modo Europeu de produzir conhecimento foi muito influenciado pelo mundo cristão, no qual prevalecia a primazia da alma em detrimento do corpo e, por consequência, o predomínio do pensamento abstrato em detrimento dos saberes da natureza. Quijano (2005, p. 129) diz:

Certamente, também, foi durante a cultura repressiva do cristianismo, como resultado dos conflitos com muçulmanos e judeus, sobretudo, entre os séculos XV e XVI, em plena Inquisição, que a primazia da “alma” foi enfatizada, talvez exasperada. E porque o “corpo” foi o objeto básico da repressão, a “alma” pôde aparecer quase separada das relações intersubjetivas no interior do mundo cristão. Mas isto não foi teorizado, ou seja, não foi sistematicamente discutido e elaborado até Descartes, culminando no processo da secularização burguesa do pensamento cristão. Com Descartes o que sucede é a mutação da antiga abordagem dualista sobre o “corpo” e o “não corpo”. O que era uma co-presença permanente de ambos os elementos em cada etapa do ser humano, em Descartes se converte numa radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo”. A razão não é somente uma secularização da idéia de “alma” no sentido teológico, mas uma mutação numa nova identidade, a “razão/sujeito”, a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o “corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto” de conhecimento. Desse ponto de vista o ser humano é, por excelência, um ser dotado de “razão”, e esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma. Assim o “corpo”, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre “razão/sujeito” e “corpo”, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre “espírito” e “natureza”. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o “corpo” foi fixado como “objeto” de conhecimento, fora do entorno do “sujeito/razão”.

⁴⁶ Ainda é possível encontrar no Brasil exemplos de trabalhos análogos à escravidão. Políticas públicas do ministério do trabalho de combate a este tipo de exploração são um exemplo de como essa prática, ainda, é real no nosso país.

<https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/composicao/orgaos-especificos/secretaria-de-trabalho/inspecao/areas-de-atuacao/combate-ao-trabalho-escravo-e-analogo-ao-de-escravo>

Aquilo que não se enquadrou nesse pressuposto cristão tornou-se alvo de violência. Não-brancos foram associados a sujeitos irracionais e inferiores, logo, dignos de dominação. Corpo e mente sofreram uma cisão e o estabelecimento de uma relação de subserviência, fragmentação e relação de poder que até hoje pode ser percebida nos bancos das escolas, onde predomina a cultura disciplinante (Foucault, 2014) do não-movimento (Baitello, 2012), do aluno quieto, sentado e “racional”. A ideia de progresso baseou-se no afastamento do cuidado com a natureza e na rejeição da ideia de que o ser humano é natureza. Tal relação impositiva levou ao que Quijano (2005) chamou de tragédia. A esse respeito ele diz que “[...] seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida” (Quijano, 2005, p. 130).

A respeito do distanciamento da pessoa humana com a natureza, Antônio Bispo dos Santos (2023, p.18)⁴⁷ pontua:

A humanidade se desconectou da natureza exatamente por ter cometido o pecado original. Seu castigo foi se afastar da natureza. Por isso Adão foi expulso do Jardim do Éden e o humanismo passou a ser um sistema, um reino desconectado do reino animal. Dentro do reino vegetal, todos os vegetais cabem, dentro do reino mineral, todos os minerais cabem. Mas dentro do reino animal não cabem os humanos. Os humanos não se sentem como entes do ser animal. Essa desconexão é um efeito da cosmofobia.

Santos complementa que essa desconexão da natureza tem origem no medo e enfatiza que é esse medo que faz com que o homem adote uma postura exploratória que subjuga as diferentes espécies. A esse respeito, Santos (2023, p.19) diz:

A cosmofobia é o medo, é uma doença que não tem cura, apenas imunidade. E qual é a imunização que nos protege da cosmofobia? A contracolonização. Ou seja, o politeísmo, porque a cosmofobia é germinada dentro do monoteísmo. Se deixarmos o monoteísmo e adentrarmos o politeísmo, nos imunizamos. No mundo politeísta não existe pecado original, ninguém foi expulso do Jardim do Éden, ninguém tem memória de terror. Os deuses e as deusas são muitos e não temos medo de falar com eles. No mundo politeísta, ninguém disputa um deus, porque há muitos deuses e muitas deusas – tem para todo mundo. Como no mundo monoteísta só há um deus, é uma disputa permanente. O povo de Israel contra o povo da Palestina, por

⁴⁷ No livro *A terra dá, a terra quer*, Antônio Bispo dos Santos (2023) utiliza a palavra contracolonialidade como resistência à ideia de colonialidade. Inclusive, o autor se manifesta contrário ao termo decolonialidade. Nesta comunicação de pesquisa, optou-se por manter o termo decolonial, contudo, dialogarei, brevemente, com o conceito de cosmofobia discutido por Antônio Bispo por entender que ele contribui para a discussão proposta.

exemplo. Estão se matando na disputa por um deus. No nosso caso, não é preciso: temos Exu, Tranca Rua, Pomba Gira, Maria Padilha... Se não estamos com um, estamos com outro.

Segundo o autor, é o medo característico da pessoa do capitalismo e da cidade que precisa extrair, armazenar, acumular e dominar, não só as outras espécies, mas também aqueles que, porventura, ainda que pertençam a mesma espécie, sejam considerados mais frágeis e/ou diversos pelos modos coloniais de vida. Modos de vida que visam uma unicidade em contraponto à diversidade que é própria da natureza. Modos de vida que visam o domínio e o controle em oposição à outras formas organizativas mais colaborativas e integradas ao cosmos.

Ao falar sobre a sua realidade como homem quilombola em contraponto ao homem da cidade, Santos (2023, p.29), assevera:

Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversos, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos. Não somos humanistas, os humanistas são as pessoas que transformam a natureza em dinheiro, em carro do ano. Todos somos cosmos, menos os humanos. Eu não sou humano, sou quilombola. Sou lavrador, pescador, sou um ente do cosmos. Os humanos são os eurocristãos monoteístas. Eles têm medo do cosmos. A cosmofobia é a grande doença da humanidade.

O medo dos diversos, citado por Santos (2023), frequentemente, faz com que a sociedade, mergulhada em modos de vida coloniais, ajam com violência física e simbólica com aqueles que, de alguma maneira, não se encaixem nesse reflexo colonialista. *Modus operandi* de uma sociedade ocidentalizada na qual quase tudo se volta para modelos externos à própria pessoa. Tecnologias de aprisionamento exemplificada, por exemplo, pelas redes sociais nas quais as pessoas buscam, muitas vezes, incessantemente, parecerem com as outras. Outras pessoas que, às vezes, sequer são pessoas, pois estão sob os domínios ficcionais dos filtros e das inteligências artificiais.

De maneira geral, enquanto sociedade imersa em ambientes institucionalizados, que compreendem corpo e mente como instâncias distintas, temos uma forte tendência a abandonar a nossa pulsão por movimento e escuta. Excessivamente sentados, especialmente na escola, muitas vezes, nos desconectamos dos desejos do corpo. Silenciamos a sua necessidade de mover-se, bem como, em nome de uma produtividade frenética, não nos permitimos espaços de pausa. E, com isso, frequentemente, adoecemos. Acerca dessa forma de vida que

nos conduz a uma espécie de paralisia, Norval Baitello (2012, p.21) observa:

É no mínimo instigante que as palavras “sentar” e “sedar” sejam irmãs muito íntimas, filhas da mesma palavra-mãe latina. Ambas vêm de “sedere” que significava, ao mesmo tempo, “sentar” e “acalmar”. Assim, não espanta que nos queiram acalmar colocando-nos sentados, sem a prontidão do movimento. Dez mil anos de assentamentos em aldeias fixas e trezentos anos sentados em cadeiras (já que estas, antes destinadas apenas aos chefes, reis, xamãs e sacerdotes, agora se tornaram onipresentes, estão em todos os espaços humanos) nos transformaram em homo sedens, nos fizeram perfeitos sedentários.

No ambiente escolar, por exemplo, somos estimulados, quase que o tempo todo, a aquietarmos a nossa necessidade de movimento em nome de um suposto modelo de bom aluno. A esse respeito Fernandes (2017, p.135) diz:

Passamos grande parte do tempo sentados, em nosso dia a dia e ao longo de nossas vidas, em sistemas escolares defasados, que insistem em silenciar o corpo para propulsionar o pensamento abstrato, quantitativo e produtivo. Não se trata de uma opção casual. A posição sentada cria linhas de corte no corpo que exercem uma ação devastadora muito particular. Na posição sentada, separamos parte de cima e parte de baixo do corpo, desativamos a musculatura profunda da pélvis e seu engajamento com a parte posterior dos membros inferiores, desde o cóccix. Esta região é justamente a que tem função vital nos quadrúpedes, para garantir o enraizamento, o deslocamento integrado com o corpo todo, e a sobrevivência, permitindo a defesa, a caça e a fuga. Assim, sentar desconecta enraizamento e voo – duas funções evolutivas que integramos no movimento contralateral espiralado, que conecta superior e inferior, sensação e pensamento, corpo e mente.

Essa negação do corpo mencionada por Fernandes (2017) é uma das heranças dessa estrutura colonial de apagamento dos saberes da natureza. De maneira geral, especialmente com o advento das novas tecnologias como celulares, televisores e computadores e com uso excessivo de telas, tendemos a ficar, dentro e fora da escola, cada vez mais sentados, sedados e hipnotizados pelas mídias. Parafraseando Norval Baitello (2012), fomos levados a crer que estar sentados significa algum lugar de honra. Acerca da mudança de relação das pessoas com a ocupação dos espaços em razão do advento das telas, Baitello (2012, p.30) declara:

Ora, tal impulso ou compulsão por viajar pelas janelas sintéticas nos leva a uma nova prática de nomadismo. Só que é um nomadismo praticado apenas com os olhos (e ouvidos, em segundo plano); melhor dizendo, um nomadismo voyeurista, aquele que só sente prazer em ver, ao longe, o objeto do desejo. Ora, estamos diante de uma nova concepção de fixidez e referência, passamos a ter uma diferente percepção e uma diferente vivência do espaço – e, fundamentalmente,

teremos uma nova percepção e uma nova vivência do cerne germinador do espaço, o corpo. Ou talvez de um corpo obrigado a existir – melhor dito, subsistir – em um não espaço, o espaço abstrato da dimensão zero, da nulo-dimensão (...). É um corpo que nunca está lá onde está o pensamento e onde estão os desejos, porque ele é demasiadamente lento e pesado para se locomover como se locomovem o pensamento, o desejo e as imagens que reverberam em nós, todos eles leves e volúveis como o vento e seus deuses.

É importante destacar que quando refletimos sobre a pessoas que estão vivenciando a infância hoje, estamos falando sobre um público que já nasceu na era da tecnologia onde essas relações com o espaço que Baitello (2012) pontua já estão instaladas. Aos nativos digitais essa ocupação dos espaços virtuais já é dada como algo que faz parte da cultura dessa geração, ainda que consideremos que nem todos tenham acesso irrestrito às tecnologias. Há um estímulo pela identificação com o mundo virtual que, em alguma medida, nos leva a buscar referenciais que estejam sempre voltados para fora nos desconectando dos desejos e das potencialidades da nossa corporeidade.

Na escola, a exigência por corpos sentados e silenciados sempre esteve muito presente. Aqueles que se rebelam quanto a isso, em geral, são estigmatizados, taxados como estudantes indisciplinados e que não sabem se comportar. Sentar não seria um problema se não fosse a simbologia do ato no quantitativo de horas que somos levados a ter que cumprir nessa posição e que, como Fernandes (2017) diz, desconecta nosso enraizamento e voo, nos distancia do que somos enquanto natureza.

Baitello (2012) no livro *O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens* ressalta que não se trata, somente, de um assentar de glúteos, mas de um assentar de ideias. Baitello (2012, p.17) observa:

(...) Nietzsche percebeu quase um século antes o fenômeno que viria a se agravar ainda mais no século XX, a sobrecarga dos glúteos – diante de telas, telinhas, telonas, no trabalho, no lazer, na educação. São eles que aguentam as horas e horas a fio, entre a dureza de certas cadeiras ou a maciez excessiva de outras e o peso das partes superiores do corpo. Mas é improvável que sua preocupação estivesse voltada para o aspecto muscular da questão. O que o filósofo pretendia diagnosticar é o pensamento que se assentou, ou se sentou mesmo, literalmente, tornou-se um ato sem impulsos, sem saltos, sem prontidão de movimentos, sem vivacidade, mas construídos de passagens lógicas e discursividade previsível, comedida e, às vezes mesmo, acomodada. Transformou-se em uma operação que não permite surpresas, muito menos sobressaltos. Sendo a vida sedentária o estágio civilizatório desejado e alcançado pela sociedade contemporânea, pela cultura racional, letrada e escolarizada, o que se plasma com ela é o decréscimo da mobilidade, não apenas do

corpo, mas também do pensar, de sua impresivibilidade, de sua sempre ativa criatividade e de sua capacidade de... surpreender. Com a postura sentada pretende-se acalmar o animal inquieto e criativo, um verdadeiro vulcão pronto para entrar em erupção a qualquer momento. Com a ação de sentar acredita-se ter domado corpo e civilizado o homem. Parece que tudo no mundo moderno (e nesse “tudo” incluem principalmente todos os meios de comunicação mais sofisticados) gira em torno de uma cadeira, um sofá, uma poltrona, um trono, um assento, um banco [de sentar], uma banqueta. Sentar-se tornou-se sinônimo de conforto. E a tecnologia contemporânea investiu todas as suas fichas em aparelhos que são operados por pessoas sentadas.

Ou seja, existe uma simbologia no aprisionamento do corpo vivido em prol de uma suposta civilidade. Existe, ainda, uma estreita conexão entre o paralisar da corporeidade e o paralisar das possibilidades de leituras de mundo que ficam cada vez mais restritas a um modo único de ser, que rechaça os diversos de Santos (2023) e a multiculturalidade de sociedades plurais.

A respeito do pensamento ocidental no que se refere ao saber desencarnado Gruner (2002) *apud* Walsh (2005, 44) diz:

[...] O Ocidente nada mais fez, desde então, do que negar o que estava no seu centro, e a partir daí perguntar, perplexo, de onde vem esta violência “irracional” que permanentemente o persegue, sem perceber que é aquela separação entre sua mente e seu corpo, esse impulso de dominação por um conhecimento desencarnado e “dissipado”, essa falta ou essa ruptura em sua própria Totalidade, que lhe aparece como um novo e gigantesco enigma que desta vez ele não será capaz de resolver, exceto ao preço do seu próprio questionamento. (tradução nossa).⁴⁸

Nesse sentido, a reflexão proposta por essa parte do meu caminho de pesquisa está, justamente, em discutir a influência do pensamento colonial para a negação do corpo em sua integralidade e de como o seu desprestígio como produtor de conhecimento reverberou nos espaços escolares. Ou seja, visa refletir sobre o distanciamento dos saberes encarnados, rechaçados pela cultura colonial e taxados como inferiores, se comparados ao pensamento abstrato. É fato que existe um movimento dentro das Universidades no sentido de retomar os saberes tradicionais⁴⁸

⁴⁸ [...] Occidente no ha hecho más, desde entonces, que renegar de lo que estaba en su mismo centro, y a partir de entonces preguntarse, perplejo, de dónde viene esa violencia “irracional” que permanentemente lo acecha, sin reparar que es esa separación entre su mente y su cuerpo, ese impulso de dominación por un saber desencarnado y “despulsionado”, esa falta o ese quiebre en su propia Totalidad, lo que se le aparece como un nuevo y gigantesco enigma que esta vez no podrá resolver sino al precio de su propia puesta en cuestión. (Gruner, 2002 *apud* Walsh, 2005, p. 44)

e, conseqüentemente, de repensar a epistemologia dominante. Contudo, ainda trata-se de um movimento de valorização dos saberes do corpo que necessita de tempo para ser incorporado nos currículos da educação de base. Walsh (2005, p.223) pontua:

À lacuna entre o conhecimento acadêmico e o do professor soma-se agora a lacuna — um verdadeiro abismo que permanece ignorado — entre o conhecimento do professor e o do aluno (Chevalard, 1997). Agimos com a convicção de que a transmissão do conhecimento é a tarefa prioritária, senão a única, do professor. E que essa transmissão se realiza unicamente por meio da linguagem verbal, sem considerar, por exemplo, o papel do corpo nos processos de conhecimento, como sugere o trabalho de Maturana e Varela (1990), que analisam os processos cognitivos a partir da interação mente-mundo. O conhecimento é sempre conhecimento corporificado. Mas, em nossas salas de aula universitárias, o corpo é quase um objeto incômodo que deve estar localizado em um espaço definido e não participar da aprendizagem: somente as mentes devem estar abertas e receptivas ao conhecimento do professor. O positivismo pedagógico e o espiritualismo autoritário continuam a dominar. (tradução nossa)⁴⁹

Como pontua Walsh (2005), a desincorporação do conhecimento trazida pelo pensamento colonial levou a uma ideia de um corpo vivido que funciona quase que como um fardo e que precisa ser contido nos processos de ensino-aprendizagem. Imaginário que ainda é muito presente no chão da escola. O pensamento moderno privilegiou a produção de conhecimento de gabinete, fechada dentro das Universidades e apoiadas em cânones europeus. O movimento decolonial contra-hegemônico tenta trazer para o debate a importância de refletir sobre o ser humano a partir do seu lugar, o que implica, entre outras coisas, a percebê-lo a partir da sua corporeidade, gestada pela sua ancestralidade, seus povos originários e seus saberes tradicionais. Ou seja, vislumbrar outras realidades possíveis, que não desconsideram os saberes produzidos pelos cânones europeus que também tem a influência da sua ancestralidade e de seus povos originários, mas que compreendam a importância de

⁴⁹ A la distancia entre el saber académico y el del docente, se suma ahora la distancia –verdadero abismo que permanece ignorado– entre el saber del docente y el del alumno (Chevalard, 1997). Se actúa con la convicción de que la transmisión de conocimientos es la prioritaria sino única tarea del docente. Y que esta transmisión se realiza únicamente a través del lenguaje verbal, sin pensar por ejemplo en el papel del cuerpo en los procesos de conocimiento, como lo sugieren los trabajos de Maturana y Varela (1990) que analizan los procesos cognitivos a partir de la interacción mente- mundo. El conocimiento es siempre conocimiento incorporado. Pero en nuestras aulas universitarias el cuerpo es casi un objeto molesto que debe ser ubicado en un espacio definido y no participar del aprendizaje: solo las mentes deben estar abiertas y receptivas al saber docente. El positivismo pedagógico y el espiritualismo autoritario siguen dominan. (Walsh, 2005, p. 223)

olhar para esses saberes a partir dos seus territórios de origem. Em outras palavras, de contextualizar e atualizar a produção de conhecimento a partir da própria realidade, o que implica em compreender o valor e a potência de sua própria cultura.

Ao que parece, a democratização do acesso ao ensino não foi acompanhada por uma nova postura para o acolhimento das pluralidades (Arroyo, 2012). A multiculturalidade de corpos que chegam à escola exige o repensar das pedagogias.

A esse respeito, bell hooks (2017, p.51) diz:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade - , temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas.

Adotar modos múltiplos e referências múltiplas no ensinar e no aprender, como exemplifica hooks (2017), implica em reconhecer essas pluralidades. Digo isto, porque compreendo que só será possível incluir essas corporeidades nos currículos e planejamentos se formos capazes de reconhecer a sua existência. Modos de ser e estar no mundo que nunca couberam em visões dicotômicas e fragmentárias, mas que se manifestam como experiências holísticas de ser e estar e que são atravessadas por inúmeras camadas. Como assevera Quijano (2005), o espelho colonial não nos reflete. Compreendo que ele nos engana e nos afasta dos nossos reais problemas, uma vez que é carregado de filtros que tentam camuflar nossas questões com a raça, a classe, o gênero e a etnia.

Ao falar sobre a tentativa da decolonialidade de desvincular-se do pensamento dicotômico da colonialidade sobre as ideias de sujeito e objeto e teoria e práxis, Walter Dignolo (2019) destaca que um conservadorismo desobediente inclui “[...] desobedecer a classificações “científicas” dos seres humanos e conservar o papel

fundamental da sensação (*aes-thesis*) e da emoção em nossa vida cotidiana [...]” (Mignolo, 2019, p.8). Ressalta ainda que as decisões tomadas pelos nossos governantes precisam levar em conta essas dimensões que estão para além dos pensamentos gestados nos gabinetes.

Na tentativa de compreender a complexidade da corporeidade e as dinâmicas de formação da autoimagem, em contrapartida ao pensamento dicotômico herdado do colonialismo, utilizo, conforme já foi citado anteriormente, a lente analítica da interseccionalidade. Ela é uma das lentes que, aliada à abordagem somática, me ajudam a compreender as camadas que integram o fenômeno da corporeidade. É por meio da sua abordagem que encontro pistas para refletir sobre como o somatório de opressões, gestados pelo pensamento colonial, reverberam nos nossos corpos em sua integralidade, bem como sobre a interferência dessas opressões na formação do professor(a), na criação do currículo e, conseqüentemente, nas relações de poder na escola e nas condutas de estudantes e professores em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma lente que me permite enxergar o lugar de pluralidade na formação dessas corporeidades, incluindo as crianças em suas múltiplas possibilidades de infâncias.

A lente analítica da interseccionalidade também me permite refletir sobre a formação da autoimagem ao passo que fala sobre a complexidade da formação das identidades individuais. A esse respeito, Collins e Bilge (2020, p.211) dizem:

A interseccionalidade também promoveu um entendimento complexo das identidades individuais. O vasto corpo de estudos no interior da interseccionalidade, envolvendo o tema das identidades individuais como interseccionais e performativas, mudou o significado de identidade de algo que se tem para algo que se constrói. Em vez de uma essência fixa que a pessoa carrega de uma situação para a outra, entende-se agora que as identidades individuais se aplicam diferentemente de um contexto social para outro. E esses contextos sociais são moldados pelas relações de poder interseccionais. O trabalho de Stuart Hall resume essa tensão entre a natureza performativa da identidade e o significado das estruturas sociais: A identidade não é um conjunto de atributos fixos, a essência imutável do eu interior, mas um processo de posicionamento em constante mudança. Tendemos a pensar que a identidade nos leva de volta a nossas raízes, à parte de nós que permanece essencialmente a mesma ao longo do tempo. De fato, a identidade é sempre um processo de devenir que nunca se completa – um processo de identificações mutáveis, não um estado de ser singular, completo e acabado.

Assim, a interseccionalidade problematiza a ideia de identidade como algo fixo.

Ela escancara a porosidade e o movimento na construção social dos indivíduos. Trata a identidade como algo flutuante e que é performado em sinergia com o ambiente. Pergunto-me: se as identidades são flutuantes a autoimagem também o será? Acredito que sim. E é justamente por acreditar que não se trata de uma instância fixa que entendo que temos espaço para atuar sobre como concebemos o conceito que formulamos ao nosso respeito. Se o espelho colonial não nos reflete ou nos reflete de maneira distorcida, o que podemos fazer para ajustar essa percepção? Talvez abrir mão do espelho e ao invés de voltar-se para o reflexo fazer um movimento de voltar para o nosso próprio sentir? A abordagem somática poderia nos ajudar nesse sentido de deslocar as nossas referências para a nossa corporeidade? E por que mereceríamos fazer isso?

De acordo com Walsh (2005), existe uma convergência crítica entre a interseccionalidade e a obra do educador Paulo Freire, especialmente, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2014). Ela diz que “O uso que Paulo Freire dá aos termos ‘opressão’ e ‘oprimido’ evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania” (Walsh, 2005, p. 238). Acredito, portanto, que merecemos debater essa dualidade (opressores x oprimidos), inclusive, para tentar entender se realmente é o pensamento dual/cartesiano o que vai nos fazer compreender esse universo de opressões e de como elas se manifestam na maneira como construímos o nosso autoconceito. Acredito que a interseccionalidade e o pensamento decolonial caminham juntos. Ambos me ajudam a compreender a importância de um olhar mais abrangente para o fenômeno da corporeidade e da autoimagem. Trazem para o debate as questões sociais na formação desses corpos vivos, imersos em uma cultura que os atravessa e modifica.

Este tópico procurou, então, inicialmente, refletir sobre a herança do colonialismo histórico na compreensão contemporânea da corporeidade e de como essa cultura, herdada do colonialismo, desprestigiou os saberes do corpo em sua integralidade. Procurei trazer, neste breve trecho, a implicação epistêmica desse pensamento na produção de conhecimento e de como isso, ainda hoje, reverbera no meio escolar.

Trata-se de um exercício de escuta do contexto histórico no qual nossas corporeidades foram gestadas uma vez que as práticas coloniais continuam no imaginário da sociedade ocidental. Configura-se, portanto, como uma tentativa de

entender a construção das relações de poder em ambientes institucionalizados e de como essas relações interferem na nossa formação, no entendimento de quem somos individualmente e/ou em grupo. Trata-se, ainda, de refletir sobre a impossibilidade de realizar uma escuta sem considerar os atravessamentos sociais que nos constituem. Ou seja, parte do entendimento de que no reflexo camuflado e embaçado desse espelho residem muito mais coisas do que conseguimos enxergar. Nele, existem dimensões ancestrais ligadas aos nossos povos originários que nunca poderemos calar, ainda que, em nome de um modelo, nos tenham feito crer que precisávamos manter em silêncio.

2.3 O lócus social da criança

Seguindo o fluxo desse universo de opressões e heranças ligadas ao colonialismo histórico, proponho uma breve reflexão sobre o lugar social da criança na contemporaneidade, bem como sobre a necessidade de buscar possibilidades e instrumentos de escuta das crianças nesse contexto escolar de silenciamento das corporeidades. Para isso, procuro dialogar com pessoas autoras da sociologia da infância que me ajudam a perceber, por uma perspectiva interseccional, os diversos atravessamentos e eixos de subordinação como, por exemplo, a raça, e a classe, que agindo em sinergia, contribuem para a construção desses sujeitos. Com isso, não estou afirmando que tudo o que nos atravessa nos coloniza, mas, que compreender a ação desses marcadores sociais pode ajudar na busca por novas pedagogias.

Se o espaço que é dado à escuta interna, na minha realidade de adulta em um mundo adultocêntrico já é um desafio, como será esse movimento para as crianças? Nós adultos, damos espaço para que as crianças se escutem? Perguntamos a elas o que sentem e como se percebem neste mundo? Ou, respondemos por elas? Damos credibilidade às suas elaborações internas? Ou, como adultos, consideramos que elas não sabem expressar aquilo que sentem? Temos instrumentos e conhecimento suficientes para escutá-las? Seria o etarismo mais um eixo de subordinação assim como a classe, a raça e a etnia?

Todas essas perguntas, assim como muitas outras que você já deve ter encontrado neste texto, buscam movimentar o nosso pensamento. Trazer você mais para perto. Espero que elas mobilizem quem lê, assim como mobilizam a mim. Como já mencionei anteriormente, trabalho com crianças há aproximadamente quinze anos

e até hoje me vejo nesse exercício de buscar formas mais eficazes de comunicação. E essa pesquisa ao falar sobre escuta, conseqüentemente, fala sobre comunicação.

De acordo com pesquisadores da sociologia da infância como Jens Qvortrup (2010), Manuel Sarmiento (2003, 2005), William Corsaro (2011) entre outros, vivemos em um mundo adultocêntrico que conhece muito pouco sobre a cultura das crianças, suas formas de ser e estar no mundo. Compartilhamos de uma realidade contemporânea centrada nos adultos que, normalmente, vê as crianças como um “projeto produtivo de futuro” e uma espécie de “vir a ser”. Imaginário, que coloca toda a função produtiva na vida adulta e que não reconhece, muitas vezes, a participação das crianças como agentes sociais. Tal imaginário interfere na forma como a sociedade se organiza, como, por exemplo, para a produção de políticas públicas nas áreas da educação, da saúde e da economia. A sociedade se organiza a partir da lógica dos adultos.

Do ponto de vista social, é muito comum, conforme já foi explicitado, atribuímos à escola um papel, quase que exclusivo, de preparação das crianças para o futuro. Imaginário construído a partir de valores capitalistas que, muitas vezes, enxergam as crianças como investimento, ou seja, como um projeto produtivo. É importante ressaltar, contudo, que nesse ponto sobre a escola, eu estou me referindo à cultura do homem branco, cisgênero e héterossexual. Faço essa ressalva porque não poderia falar em nome das culturas indígenas e quilombolas, por exemplo, pois não saberia afirmar se o lugar social destinado às crianças indígenas e quilombolas tem essa mesma tonalidade de subordinação ao mundo dos adultos como percebe-se na cultura hegemônica ocidental.

A respeito desse imaginário que trata as crianças como um projeto produtivo, Davis (1940) *apud* Qvortrup (2010, p.217) diz:

As funções mais importantes de um indivíduo para a sociedade são desempenhadas quando ele é um adulto pleno, não quando é imaturo. Por essa razão, o comportamento da sociedade para com a criança é sobretudo preparatório, e a sua avaliação é essencialmente antecipatória (como uma poupança bancária). Qualquer doutrina que compreenda as necessidades da criança como sendo de suma importância e as da sociedade organizada como de importância secundária é “anomalia sociológica”.

Embora este trecho reflita um olhar datado (1940) e totalmente ultrapassado, sabemos que, ainda hoje, é possível perceber as crianças sendo socialmente imaginadas como uma espécie de investimento e a infância como uma fase de

transição a ser superada. Essa ideia equivocada que desconecta as crianças do presente e as projeta quase que, exclusivamente, para o futuro, me leva a refletir sobre como esse mesmo imaginário marginaliza a corporeidade da criança. É fato que existem questões de desenvolvimento físico/maturacionais, que precisam ser consideradas, uma vez que passamos por processos de transformações biológicas ao longo da vida. Contudo, nada disso desqualifica aquilo que a criança já é enquanto ser social e agente ativo no mundo, independentemente da sua idade. Dialogando com esse tema, as autoras (es) Gilka Girardello; Monica Fantin; Rogério Santos Pereira (2021, p.38) dizem:

A marginalidade do corpo nos estudos de infâncias e mídias faz aflorar a dificuldade que temos, na sociedade em geral e também no campo da educação, de considerar crianças como corpos sensíveis e expressivos, além da dificuldade de enfrentar questões expressas e impressas no corpo, como gênero, sexualidade, etnia, *sexting*, padrões de beleza, *bullying*, entre outras.

Pensando nessa questão, me pergunto: como as crianças expressam a sua cultura corporal? Quais são as suas ferramentas? Como dialogamos com as suas narrativas? Pesquisadores da sociologia da infância como, por exemplo, Sarmiento (2003) tem se debruçado sobre as culturas das crianças e as suas pluralidades, questionando a estigmatização que crianças sofrem em relação ao mundo adulto.

De acordo com o pesquisador, as culturas da infância possuem uma autonomia própria em relação à cultura dos adultos. Para ele, “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (Sarmiento, 2003, p.11). Ou seja, apesar de imersas no universo adultocêntrico, as crianças são capazes de produzir a sua própria cultura, que dialoga com a cultura dos adultos, mas que apresentam especificidades/traços distintivos que são construídos nas relações entre as próprias crianças, destas com os adultos e com o mundo.

Assim, apesar das imposições do mundo adultocêntrico, é possível compreender, a partir dos estudos de pesquisadores como Sarmiento (2003), que as crianças realizam processos de construção de sistemas simbólicos que refletem, de maneira muito particular, a sua visão de mundo. O chamado “mundo da fantasia” das crianças apresenta uma lógica própria, que é carregada de símbolos que misturam a realidade e a imaginação, cultura(s) das infância(s) que confirmam a posição de atores sociais das crianças e seu papel na cocriação das coisas do mundo e da

sociedade.

Em seu texto, Sarmiento (2003) ressalta que, a despeito das diferenças culturais que separam crianças de diferentes países, existem elementos de convergência que podem ser identificados quando o assunto são as culturas da(s) infância(s). E por que isso ocorre? A esse respeito Sarmiento (2003, p.12) assevera:

Isto decorre do facto das crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002) que regem as relações de conflito e cooperação que atualizam de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra.

De acordo com o autor, portanto, existem traços distintivos das culturas da infância que merecem destaque para compreender o que ele chamou de *gramática das culturas da infância*. Ou seja, independentemente das especificidades culturais, existem traços que são comuns quando o assunto são as culturas das infâncias. Esses traços foram divididos pelo pesquisador em semântica, sintaxe e morfologia e caracterizados em seus aspectos de interatividade, ludicidade e fantasia do real. Manifestam-se na forma de ser e estar das crianças por meio da linguagem, seja ela verbal ou corporal.

A dimensão semântica é caracterizada pelo autor como a capacidade de produzir significados autônomos que não necessariamente obedecem à uma lógica literal e linear de tempo e espaço. Como exemplo, Sarmiento (2003) diz que o “Era uma vez” de uma criança não está, necessariamente, referenciado no passado, mas que dialoga com a ação presente e tem características recursivas. Compreendo que trata-se de algo que reinaugura um começo e que pode ser reinventado continuamente, assim como seu eu-corporal também pode ser reinventado. A criança pode ser o que ela quiser e quando quiser. Ter asas. O mundo do faz-de-conta as autoriza.

Em linhas gerais, a dimensão sintática é exemplificada por Sarmiento (2003) como a forma com a qual a criança estabelece e articula as relações entre a realidade e a imaginação em seu discurso. Já a morfologia é associada a forma do jogo em si que pode se apresentar por meio dos jogos, brinquedos, rituais, gestos e palavras. Do ponto de vista da corporeidade, é possível perceber essa gramática expressa nas brincadeiras, na forma das crianças se movimentarem para descobrir a si e ao mundo. A natureza lúdica da espécie humana é outra característica explorada pelo autor. Sarmiento (2003) reforça que o brincar não é exclusivo das crianças. Contudo, reitera,

que nelas, a brincadeira é a atividade mais séria.

Acerca do brincar e do preconceito envolto nessa ação para o mundo ocidental adultocêntrico, o pesquisador Victor Gargiulo (2019, p.109) diz:

Em português do Brasil, quem brinca? Certamente não as pessoas ditas sérias, tampouco aqueles que trabalham, muito menos os adultos. Brincam as crianças, brinca quem está fazendo troça (“não me leve a sério, estava só brincando”). Todos que gostam, brincam no Carnaval, e brincam também aqueles que fazem parte de diversas expressões da cultura dita popular. Brincam, portanto, todas e todos que não estariam fazendo algo considerado realmente importante ou com grandes relevâncias para a cultura hegemônica. Os demasiado ingênuos ou desocupados, os marginalizados, brincam aqueles que trabalharam muito e agora podem descansar em uma atividade com pouca ou nenhuma consequência. Brincam aqueles que podem perder tempo não fazendo nada. Brincam os vagabundos, ou aqueles que estão “com a vida ganha”, quiçá brincam os desonestos que fazem pouco do dinheiro público, não se importando com as consequências de seus atos. Brincam aqueles que ainda são muito novos para trabalhar e produzir algo que valha a pena. Obviamente que estou tratando aqui do aspecto simbólico pejorativo que pesa sobre o que se entende por brincar, que pode variar desde de uma perspectiva romântica e ingênuo de frivolidade e pouca consequência até aspectos mais negativos — “perda de tempo”, falta de seriedade e comprometimento, ou mesmo empecilho para o desenvolvimento de atividades “mais importantes”.

O preconceito levantado por Gargiulo (2019) - visto que a brincadeira, conforme já foi dito, é algo do humano, e não pertence exclusivamente ao universo da infância - pode ser compreendido como mais um elemento utilizado pelo mundo adultocêntrico no sentido de desautorizar as crianças. Ainda que os adultos brinquem de formas diferentes eles não deixam de ser lúdicos e de buscar a ludicidade como forma de leitura e convívio com o mundo. Apesar do preconceito apontado, é interessante observar a importância do ato de brincar para a expressão das crianças. Por meio da brincadeira, a criança tem a oportunidade de realizar aprendizados diversos: expressar a sua visão de mundo, experimentar papéis sociais, exercitar a resolução de conflitos em sociedade, autorregular emoções, recriar e propor soluções criativas para as questões do mundo.

Sarmiento (2003) enfatiza que a formação da identidade das crianças ocorre por meio das suas interações/relações. Contribuem para a formação desta identidade, portanto, a relação que a criança estabelece com a sua família, a escola, a comunidade e, principalmente, com os seus pares. O autor faz questão de reforçar que crianças aprendem com outras crianças, aprendizado que, muitas vezes, ocorre

por meio das brincadeiras. Apesar de Sarmiento (2003) não fazer uma relação direta entre a gramática das culturas da infância com a corporeidade, uma vez que ele fala da produção cultural das crianças de maneira geral, é possível fazer correlações de como essa gramática pode se apresentar do ponto de vista da corporeidade.

Como já foi mencionado, anteriormente, as crianças estabelecem com o mundo uma relação de descoberta que possui especificidades. No brincar, seja por meio do gesto e/ou da palavra, a criança é capaz de misturar a realidade e a imaginação (o mundo do faz-de-conta), bem como ampliar as noções de tempo e de espaço e aprender com outros corpos vivos infantis. Recriam movimentos da natureza, criam a partir das suas sensações. Antes mesmo do processo de verbalização, as crianças já se relacionam com o mundo por meio de sua corporeidade. Alguns de maneira mais sutis do que outros, mas sempre por meio da sua vivência em integração com o meio.

É importante ressaltar, no entanto, que mesmo no interior dessa gramática, que possui pontos comuns, existem muitas diferenças. Afinal, as infâncias são plurais. São atravessadas por relações de poder e marcadores sociais. A infância de uma criança desnutrida, em razão da classe, não é mesma de uma criança que tem condições de ter uma alimentação adequada. Uma criança que cresceu com medo da violência, provavelmente, desenvolverá, inclusive do ponto de vista corporal, uma couraça diferente daquela criança que cresceu em um ambiente acolhedor. A necessidade de adaptação ao meio forma e transforma essas corporeidades.

Assim, para além do marcador social do adultocentrismo, existem outros. Para algumas crianças, existem um somatório de opressões que podem envolver a classe, a raça, o gênero e a etnia. Nunes (2019) *apud* Rodrigues e Simões (2021, p.106) diz:

As crianças vivem numa sociedade que, por mais que não se queira ver racializada, mantém uma série de ações e atividades que denotam que este marcador é utilizado para definir lugares e espaços. Percebem também que o mundo em que vivem é um mundo adulto e neles, dificilmente conseguem reconhecimento de que são pessoas e fazem parte. Pouco a pouco, porém, percebem que esta participação é cada vez mais restrita, de acordo com sua condição de raça, classe e gênero. Como lidam com essas percepções? Como reelaboram, dentro de suas relações raciais, estas apreensões? Como e quando percebem que as categorias acima apresentadas estão em intersecção? Em quais momentos da infância elas acessam estes elementos raciais e de gênero para identificar-se e reforçar sua autoestima e em quais não?

Na escola, os professores(as) se deparam muito com esse tipo de realidade.

Crianças que, em muitos momentos, percebem que são excluídas e tratadas de forma diferenciada. Realidade que não está restrita às crianças, mas que nelas pode gerar um sentimento sobre o qual ainda não tem instrumental para lidar. Ocorre que uma parte dessas crianças pode crescer com um sentimento de que valem menos do que outras. O sintoma desse mal-viver pode se manifestar em algumas delas de diversas formas, desde crianças que apelam para a violência até aquelas que se escondem da vida em sociedade.

Não há aqui o desejo de fazer generalizações, afinal, conforme já pontuei, as infâncias são plurais e podem existir crianças que vão lidar com isso de diferentes maneiras. Contudo, esta é uma realidade de opressões para muitas delas que, muitas vezes, vêm de famílias onde os próprios familiares sofreram com o mesmo tipo de preconceito. Com isso, a escola como um espaço que, por vezes, reproduz o que ocorre em sociedade, pode acabar se tornando, para muitas crianças, um espaço de sofrimento.

Que tipo de impactos, por exemplo, o somatório criança, menina, negra e deficiente pode gerar na formação da autoimagem de uma pessoa em uma sociedade colonizada como a nossa? Nunes (2016) *apud* Rodrigues; Simões (2021, p.107) pontua:

[...] cabe também aos estudos que desejem discutir relações raciais entre as crianças a atenção para estas intersecções, que podem oferecer caminhos de pesquisas e novos problemas. Convém perguntar se e como o racismo e sexismo a que as mulheres negras são submetidas alteram as percepções do ser menina/ser mulher, como estas meninas negras constroem sua autoestima ou veem sua participação na sociedade, como elas têm enfrentado as opressões a que estão submetidas.

Estar atentos a essas questões me parece necessário para uma educação que nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), por exemplo, fala da importância da empatia e da cooperação. Ela diz em sua competência de número nove. Brasil (2018, p.10) pontua:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais

Trata-se, portanto, de buscar pedagogias nas quais possamos ver as leis sendo aplicadas. Ou seja, de fazer da escola um espaço de respeito real às pluralidades.

Procurar trazer para o debate e o planejamento essas discussões sobre as opressões, não limitando essas ações a períodos específicos como a *Semana da Consciência Negra* ou a *Semana Nacional da acessibilidade e valorização da Pessoa com Deficiência*. Compreendo que é preciso mudar o *status* sazonal dessas práticas para um hábito a ser exercitado o ano todo. Com isso, não estou desconsiderando a importância dessas datas, afinal, as coisas precisam começar a partir de algum lugar. Mas de fazer um exercício individual e coletivo de tornar essas práticas mais orgânicas dentro do espaço da escola.

Essa dificuldade de compreender as crianças como sujeitos de direitos também está refletida nas pesquisas acadêmicas com crianças. Normalmente, o que vemos são pesquisas sendo realizadas sobre crianças e não com crianças. Em geral, as crianças são tratadas como objeto de estudo. Contudo, não estou dizendo que esse movimento de incluir as crianças seja fácil. Afinal, muitos de nós ainda estamos tentando compreendê-las e exercitar esse desapego da colonialidade em que fomos gestados, no qual prevalece a ideia de uma verdade única e adulta, seja lá o que a palavra adulta signifique nesse contexto.

Como reforçam as autoras Maylla Monnik Rodrigues e Luzinete Simões (2021), a infância é tomada por nossa sociedade como um tempo de passagem. Isso não seria um problema caso não houvesse um juízo de valor que inferiorizasse, em muitos aspectos, a contribuição das crianças para a sociedade, como se elas ainda não estivessem prontas para contribuir. A consequência desse imaginário interfere na organização social como um todo. As cidades, por exemplo, não são pensadas do ponto de vista arquitetônico para as crianças, menos ainda para as crianças com algum tipo de deficiência. Assim como também não são pensadas para os idosos. Existem espaços da cidade onde são proibidas a entrada de crianças. A mobilidade urbana das crianças é limitada. Para além da mobilidade seria possível dar vários outros exemplos nos quais as crianças são desconsideradas. Não estou querendo dizer que a elas tudo deveria ser permitido, afinal, existem necessidades de segurança nas quais os adultos têm a responsabilidade na proteção das crianças. Contudo, desconsiderá-las como sujeitos de direitos não torna a vida em sociedade mais fácil.

Optei, então, nesta parte do trabalho, por levantar algumas questões referentes ao lócus social da criança em nossa sociedade e sobre como esse lugar social interfere na forma como podemos compreender e trabalhar questões relacionadas à corporeidade e a autoimagem das crianças. A compreensão do somatório de

opressões, incluindo nesse campo o adultocentrismo, me auxiliam a compreender esses corpos em sua totalidade. Nesse sentido, dialogam com os tópicos anteriores sobre a relação da interseccionalidade com a colonialidade e fazem uma ponte necessária para as próximas paradas na qual pretendo desenvolver reflexões acerca da autoimagem e do que eu estou chamando de um sentir-se social para as possíveis contribuições da Somática para a condução dessas percepções no corpo vivido. Antes de cruzarmos essa ponte sugiro a você que lê que dê uma pausa musical acessando o link abaixo.

<https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/87834/>⁵⁰

2.4 As dinâmicas da autoimagem e suas relações com o sentir-se social

Neste item pretendo articular algumas ideias dos campos da psicologia, da psicanálise e da sociologia para compreender algumas possíveis dinâmicas da autoimagem e de como esse processo foi percebido nesta pesquisa. A escolha por esses campos específicos está na compreensão de que eles discutem conceitos que serão importantes para a leitura dos dados do trabalho de campo neste doutoramento. Procura-se discutir o fenômeno da autoimagem a partir da compreensão de conceitos como a ideia de *eu* e de *outro* que, neste item, irá dialogar com pensadores e pensadoras da psicologia e da psicanálise somados à contribuição do sociólogo Erving Goffman em duas de suas obras: *A representação do eu na vida cotidiana* (1985) e *Estigma* (2004), obras que ajudam a compreender a influência do outro na construção da nossa subjetividade e, conseqüentemente, no nosso comportamento em sociedade.

No livro *Escritos* de Jacques Lacan (1998) temos a oportunidade de conhecer uma série de ensaios/comunicações que trazem conceitos e ideias que são considerados centrais para a psicanálise, incluindo a comunicação denominada *Estádio do Espelho como formador da função do eu*, que é largamente citada por psicanalistas para a compreensão da ideia de *eu* do ponto de vista da imagem e da identificação. Nesta comunicação realizada em 1949 pelo XVI Congresso

⁵⁰ É importante destacar que para o senso-comum quando dizemos que uma criança teve infância, normalmente, estamos querendo dizer que ela teve uma infância assistida e/ou boa do ponto de vista social e afetivo. Contudo, para quem pesquisa infância e compreende que o termo deve ser entendido no plural “infâncias”, o entendimento é diferente. Assim, mesmo uma criança que teve uma infância desassistida é considerada como alguém que teve um tipo de infância. As infâncias são plurais e não devem ser consideradas no singular.

Internacional de Psicanálise em Zurique, mas que já havia sido gestada desde 1936, Lacan diz que existiria uma fase no desenvolvimento dos sujeitos que, ocorreria entre os seis e os dezoito meses de vida, em que a criança, ao se olhar no espelho, se reconheceria pela primeira vez como um ser individual, separado da mãe e do restante do mundo. De acordo com Lacan (1998), ao assumir essa imagem, uma profunda transformação ocorreria no sujeito do ponto de vista da identificação e da subjetividade, uma vez que trata-se de um processo que também é simbólico.

A esse respeito, Lacan (1998, p.97) diz:

Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*.⁵¹

Para Michele Roman Faria (2010) no texto *Constituição do sujeito e estrutura familiar: o complexo de Édipo, de Freud a Lacan*, este conceito descreveria o percurso da criança ao estabelecer suas primeiras e rudimentares identificações. Seria uma espécie de nascimento do *eu* do ponto de vista da imagem e da subjetividade. A criança começa a ter noção de si mesma a partir de uma imagem virtual externa. Percebe-se como um ser distinto dos outros.

Faz-se importante ponderar, contudo, que essa percepção do *eu* não, necessariamente, vai se dar de maneira visual para todas as pessoas. Embora Lacan (1998) utilize o exemplo do espelho, é sabido que essa compreensão pode se dar de outras maneiras, uma vez que nem todas as pessoas têm a função da visão preservada e podem ter essa percepção de si, inclusive do ponto de vista da imagem, por meio de um outro retorno sensorial: verbal ou tátil, por exemplo. Da mesma maneira, podemos ponderar que também existem diferenças que são culturais: alguns povos tradicionais, por exemplo, podem ter formas mais coletivas e integradas de compreensão do *eu*. No que diz respeito às diferenças culturais, então, podemos dizer que a versão Lacaniana de *eu* é uma versão ocidentalizada.

É importante ponderar, ainda, que esse *eu* da imagem refletida, exemplificada por Lacan (1998), também é uma ficção uma vez que está no reflexo e naquilo que é uma representação imagética do corpo vivo, mas não é o corpo vivo em si. A

⁵¹ O termo *imago* tem origem latina e significa imagem. Contudo, para Lacan ele vai além da imagem visual uma vez que refere-se à estruturas psíquicas internalizadas que moldam a forma como o sujeito se relaciona consigo mesmo e com os outros.

representação imagética do corpo é objetual, não é o corpo vivido. Dos seis aos dezoito meses, a criança ainda não tem uma percepção total de si pois sua experiência corporal ainda é fragmentada e desorganizada, ao contrário do que ela vê refletido no espelho.

A respeito desse dado ficcional da imagem, Lacan (1998, p.98) diz:

Essa forma, aliás, mais deveria ser designada por [eu]-ideal, se quiséssemos reintroduzi-la num registro conhecido, no sentido em que ela será também a origem das identificações secundárias cujas funções reconhecemos pela expressão funções de normalização libidinal. **Mas o ponto importante é que essa forma situa a instância do eu, desde antes de sua determinação social, numa linha de ficção, para sempre irredutível para o indivíduo isolado** – ou melhor, que só se unirá assintoticamente ao devir do sujeito, qualquer que seja o sucesso das sínteses dialéticas pelas quais ele tenha que resolver, na condição de [eu], sua discordância de sua própria realidade. **Pois a forma total do corpo pela qual o sujeito antecipa numa miragem a maturação de sua potência só lhe é dada como Gestalt, isto é, numa exterioridade em que decerto essa forma é mais constituinte do que constituída, mas em que, acima de tudo, ela lhe aparece num relevo de estatura que a congela e numa simetria que a inverte, em oposição à turbulência de movimentos com que ele experimenta animá-la.** Assim, essa Gestalt, cuja pregnância deve ser considerada como ligada à espécie, embora seu estilo motor seja ainda irreconhecível, simboliza, por esses dois aspectos de seu surgimento, a permanência mental do [eu], ao mesmo tempo que prefigura **sua destinação alienante**; é também prenhe das correspondências que unem o [eu] à estátua em que o homem se projeta e aos fantasmas que o dominam, ao autômato, enfim, no qual tende a se consumir, numa relação ambígua, **o mundo de sua fabricação**⁵².

Ou seja, existe uma dimensão alienante naquilo que se apreende do mundo. A identificação da criança com a imagem refletida nunca será completa pois, em alguma medida, essa imagem faz parte de um mundo fabricado por aquele sujeito. A imagem no espelho não tem como reproduzir o corpo que se experiencia/corpo vivido que, no caso da criança, nesta faixa etária, ainda é percebido de maneira desconexa. A imagem refletida revela um corpo em sua unidade, mas não reflete o corpo vivo fragmentado que é percebido pela criança. Apesar desse desencontro, é possível compreender essa fase como um momento no qual a criança adquire um senso rudimentar de identidade que mistura imagem, realidade e desejo. Ao que parece, essa dimensão ficcional, fabricada e idealizada do *eu* nos acompanha ao longo de toda a nossa vida, interferindo na maneira como nos percebemos e como nos

⁵² Grifos nossos.

relacionamos com o mundo.

De maneira geral, a psicologia faz uma distinção entre *eu* físico e o *eu* psíquico. Diferença essa que não faz muito sentido para o campo da Somática, já que nele pensamos no *eu* experiência (holístico). Neste caso, estou considerando o *eu* no sentido do *eu corporal (soma)*. Ou seja, o *eu* em sua totalidade. Embora haja essa divergência, aproveitaremos conceitos da psicologia que possam ser úteis para a discussão proposta neste trabalho.

A respeito do processo de identificação da criança com os outros, a pesquisadora Tereza Cristina Saldanha Erthal (1986, p.42) no texto *A auto-imagem, : possibilidade e Limitações da mudança* diz:

Da relação de dependência surge a identificação externa. A criança passa a se perceber segundo os modos com que os outros têm reagido a ela, fato que ocorre através das trocas verbais ao assumir papéis, adapta-se às expectativas dos demais. Com certa extensão, o sentido de identidade é influenciado pela percepção que as outras pessoas têm dos papéis sociais que o indivíduo desempenha. A criança desde cedo aprende a adotar os valores e atitudes que se espera para obter reforço. (...) Outro aspecto importante na formação do eu é que a criança aprende que suas ações ora produzem alegria, ora produzem desagrado aos adultos. Isto é proporcionado quando tratam a criança não como um objeto, mas como uma pessoa que sente. Percebendo que existe para alguém, ela toma consciência de que também é real para si mesma. **Todo esse processo de determinar "quem somos" prolonga-se pela infância, marca a adolescência e penetra na idade adulta⁵³.**

Neste trecho, Erthal (1986) começa a descrever as possíveis dinâmicas de trocas que estabelecemos desde a infância para compreendermos quem somos e o quanto do outro está presente na construção da nossa subjetividade e, conseqüentemente, das nossas ações no mundo. É importante destacar que a própria autora reconhece que essa busca por *quem somos* é contínua. Dessa forma, embora tenhamos um *ethos* que nos caracterize ao longo da vida, também estamos sempre sujeitos a nos redescobrir e a nos reinventar a partir das relações que estabelecemos com os outros viventes no tempo e no espaço. À medida que temos oportunidade de nos autoconhecer vamos ampliando o repertório do nosso *eu* no mundo.

Para Erthal (1986, p. 42) , o que seria, então a autoimagem? Ela diz:

A partir da interação com o mundo circundante, o indivíduo chega a diferenciar, com clareza cada vez maior, o seu autoconceito ou auto-imagem. Auto-imagem, como já dito anteriormente, é a idéia que alguém tem de si mesmo; é o self-fenomenal. O desenvolvimento do

⁵³ Grifos nossos.

self-fenomenal é a diferenciação mais importante do campo fenomenológico do indivíduo. O autoconceito serve ao mesmo tempo de ponto de partida e de quadro de referência do indivíduo, na importantíssima tarefa de coordenação da própria conduta no mundo que o cerca. Na verdade, o desenvolvimento do autoconceito faz parte de uma tarefa maior - a de organizar e classificar as sensações, impressões e idéias que se acumulam na consciência.

Erthal (1986) utiliza a palavra *self* como sinônimo de *eu*. Para ela, a maneira como cada indivíduo experiencia o mundo é única e subjetiva. E, embora possam existir partes estáveis da formação do nosso *eu*, também temos elementos que são mutáveis uma vez que vão sendo modificados à medida que nos experimentamos no mundo em diferentes contextos e trazemos para a consciência conteúdos que estavam pulsantes em nosso inconsciente. Ainda de acordo com Erthal (1986, p.42), a autoimagem:

É o conceito que a pessoa tem a seu respeito que contribui para determinar o que faz e o modo de comportar-se. O indivíduo percebe a si mesmo como uma pessoa com determinados traços, hábitos, habilidades, crenças, valores etc., e vai-se expressar no mundo de acordo com tal percepção. Todas as definições que alguém tem a seu respeito vão formar um todo integrado que constitui o ser humano específico, único conhecido por ele mesmo como "eu". E, pois, o autoconceito que dá sentido à realidade total.

Conforme dito anteriormente, então, o autoconceito/autoimagem passa a ser uma espécie de referência para a pessoa nas suas ações no mundo, ao mesmo tempo, que é construído a partir das relações e experiências que a pessoa estabelece com os outros. O outro, portanto, contribui para a construção da nossa subjetividade. Só me reconheço, me afirmo e me refaço a partir dos retornos que recebo nessa relação.

É importante ponderar, contudo, que vivemos numa sociedade que, também, é virtual. Fazemos parte de uma sociedade que carrega valores do mundo ocidental e que está inserida numa realidade digital. Para além dos *outros* reais, ainda temos que administrar a relação e a influência desses outros virtuais que fazem parte da dinâmica de muitas pessoas na contemporaneidade. É fato que ainda temos uma exclusão digital e que esse acesso não é garantido e irrestrito a todas as pessoas, mas, é uma realidade que também está presente. Em especial, na dinâmica de vida dos nativos digitais, ou seja, das pessoas que já nasceram nessa era da tecnologia e que são os estudantes com os quais desenvolvo essa pesquisa. A construção do *eu* nessa

ciberocidentalização⁵⁴, certamente, tem as suas especificidades e constrói as suas dinâmicas próprias de influência no nosso autoconceito e por extensão à nossa autoestima.

Para Erthal (1986), a parte afetiva do *eu* é o que costumamos chamar de sentimento de autoestima. Tal sentimento, atuaria como uma espécie de extensão do autoconceito qualificando e atribuindo juízo de valor, uma vez que acrescenta um componente avaliativo ao que a pessoa percebe sobre si. Seria formada pelos adjetivos que utilizamos para qualificar e caracterizar esse *eu*. Sentimento que, conseqüentemente, também é relacional. A busca por uma autoestima elevada é essencial para uma vida saudável, uma vez que sentimentos de autoestima baixos são os principais causadores de ansiedade e depressão. A esse respeito me pergunto: o que o outro quer de mim nesse mundo ciberocidentalizado? E como a expectativa do outro movimenta esse *eu*?

A respeito do olhar do outro, os pesquisadores Christian Dunker e Fuad Kyrillos Neto no texto *Identidade e a degradação da carne* (2006, p.119) dizem:

Só posso reconhecer meu corpo quando o reconheço pelo olhar do outro. Mas esse outro não é um espelho neutro. Ele é um espelho "ideológico". Ele não me mostra apenas a imagem de mim mesmo como corpo, mas também o que ele quer, deseja ou exige desta imagem. Este espelho "ideológico" me devolve tanto aquilo que eu sou, quanto aquilo que eu não sou quanto aquilo que eu deveria ser.

A ideologia contida nesse espelho, e que é abordada aqui, é a ideologia de um país colonizado que, conforme já foi dito anteriormente, carrega a herança deixada pelo colonialismo histórico. O que o outro hegemônico quer de mim está alinhado, ao que parece, aos valores dessa colonialidade com seus preconceitos de raça, etnia, classe social e gênero. Nossa subjetividade, portanto, foi invadida pela produção simbólica que esses valores e práticas de discriminação construíram.

É importante destacar que esse espelho contemporâneo e globalizado dialoga com um ciberespaço onde as redes sociais podem potencializar a divulgação de valores, modelos e padrões, que estão diretamente ligados a essa ideologia hegemônica que, frequentemente, exclui e discrimina pessoas. Para além do espelho de Lacan (1998), que já trazia ao sujeito uma imagem com a qual ele não conseguia se identificar completamente, visto que a imagem refletida não era capaz de reproduzir

⁵⁴ O que eu estou chamando de ciberocidentalização é a característica da sociedade que combina valores do ciber espaço que incluem a internet e as tecnologias digitais e da cultura ocidental.

o corpo vivido, hoje, temos os espelhos virtuais que trazem a manipulação da imagem como recurso. A ficção e a manipulação da imagem estão nas mãos de todos(as) que tem, por exemplo, um aparelho celular. A objetificação do corpo ganhou força, ao passo que o corpo vivo é cada vez mais estigmatizado. A ilusão promovida pela facilidade da manipulação da imagem potencializou o corpo como objeto de consumo, manipulável e retocável. Distanciou cada vez mais os seres humanos da sua natureza viva e humana. Se a sociedade *ciberocidentalizada* na qual vivemos nos rejeita, nossa tendência é fazer o mesmo.

Ervin Goffman (2002), no livro *A representação do eu na vida cotidiana* utiliza a metáfora do teatro para refletir sobre as relações humanas. Para ele, os indivíduos estão sempre atuando em suas interações sociais com o objetivo de controlar a impressão que as pessoas têm sobre eles. Para o autor, esse *eu* que é apresentado nas relações sociais é um *eu* encenado, que procura corresponder às expectativas de um determinado grupo de observadores (plateia) que está posta em um determinado contexto (palco e cenário). Lembrando que nesse jogo de cena todos (as) somos de tudo um pouco, atores/atrizes que também são plateias para outros e que performam no contexto de um mundo fabricado por nós mesmos. A respeito dessa encenação, Goffman (2002, p.27) diz:

Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra “pessoa”, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes, o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos. “Em certo sentido, e na medida em que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos — o papel que nos esforçamos por chegar a viver — esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao final a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade. Entramos no mundo como indivíduos, adquirimos um caráter e nos tornamos pessoas”.

O pensamento de Goffman (2002), em alguma medida, reforça esse componente ficcional e fabricado do *eu* que foi apontado anteriormente. Ainda que Goffman, como sociólogo, não trabalhe diretamente com conceitos mais íntimos da psicanálise, como inconsciente e subjetividade, é possível perceber que o seu trabalho aponta para uma reflexão que demonstra o quanto do social interfere na construção da nossa subjetividade e na forma como performamos esse *eu* pelo mundo. Demonstra que o *eu* é uma dimensão muito mais complexa do que podemos imaginar

já que, incorporamos, em alguma medida, esses papéis, ainda que inconscientemente. O autor nos mostra que experienciamos esses papéis e que não se trata de um processo automático, como um botão que liga e desliga a depender do cenário. Algo desses muitos personagens que vivemos fica em nós, complexificando ainda mais a ideia de quem somos.

Goffman (2002, p. 25) pontua:

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as conseqüências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser.

Suprir a expectativa do outro, de acordo com o autor, é uma forma que encontramos de não ser perturbados ou taxados de problemáticos, evitando constrangimentos e rupturas. A convivência social pacífica, depende, em alguma medida, dessa encenação uma vez que as pessoas que fogem a essa convenção social no exercício de papéis seriam, socialmente, taxadas de estranhas, excêntricas e, em casos mais extremados, até mesmo de loucas. Para não sermos constrangidos, buscamos manter o que o autor chamou de fachada social e procuramos performar o que acreditamos que a plateia espera de nós. Assim, somos capazes de nos mostrar diferentes a depender da audiência. A respeito da fachada e da representação, Goffman (2002, p.29) diz:

Venho usando o termo “representação” para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. Será conveniente denominar de fachada à parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação.

Para o autor, manter essa fachada social implica em uma vigilância constante de atitudes por parte do indivíduo. Este busca, a todo o custo, confirmar as expectativas da audiência. Agir de acordo com o que a plateia espera é uma forma de tentar pertencer a uma certa normalidade no jogo das relações onde o *eu* busca ser aceito e acolhido. De certa maneira, somos capazes de falsear atitudes para nos

manter imperturbáveis, o que não significa que tais atitudes representem uma completa falsidade. Há verdade nessa encenação e nesse jogo tácito das relações sociais. A esse respeito, Goffman (2002,p.36) expõe:

Em presença de outros, o indivíduo geralmente inclui em sua atividade sinais que acentuam e configuram de modo impressionante fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam permanecer despercebidos ou obscuros. Pois se a atividade do indivíduo tem de tornar-se significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que expresse, durante a interação, o que ele precisa transmitir. De fato, pode-se exigir que o ator não somente expresse suas pretensas qualidades durante a interação, mas também que o faça durante uma fração de segundo na interação. Assim, se um árbitro de beisebol quer dar a impressão de que está seguro de seu julgamento, deve abster-se do momento de pensamento que lhe poderia dar a certeza de sua decisão. Tem de tomar uma decisão instantânea de modo que o público fique certo de que ele está seguro de seu julgamento.

Goffman (2002) pondera, contudo, que, às vezes, estamos tão preocupados em exercer os papéis que esperam de nós, que acabamos nos perdendo no próprio personagem que criamos. Ele exemplifica “O aluno atento que deseja ser atento, olhos fixos no professor, ouvidos bem abertos, consome-se tanto em representar o papel de atento que termina por não ouvir mais nada” (Goffman, 2002, pg. 38). O esforço que fazemos por nos manter dentro de uma espécie de normalidade e excelência, em alguma medida, nos aliena daquilo que sentimos. A esse respeito, me pergunto: (1) que papéis estamos perseguindo representar no tipo de sociedade que vivemos e por quê?

Conforme já foi dito, anteriormente, vivemos em uma sociedade ancorada em valores coloniais. Nos foi ensinado, por exemplo, que existem pessoas que são superiores a outras, em razão da raça, do gênero, da classe social e da cultura. Tal mentalidade levou a um lugar de exploração, estigmatização e adoecimento. Pertencemos a uma sociedade que valoriza determinadas pessoas em detrimento de outras que, em razão dos seus atributos (raça, gênero, classe social e cultura), são alvo de discriminação e violência.

Em seu livro *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* Goffman (2004), desenvolve o conceito trazendo exemplos de como a estigmatização opera dentro das relações sociais. Estigmatizar alguém tem relação com reduzir esse alguém a um atributo (Goffman utiliza a palavra atributo) e valorar esse atributo a partir dos ideais de uma sociedade. A estigmatização é, portanto, um processo relacional. Assim, podemos compreender que uma característica ou atributo que é alvo de

estigmatização em uma cultura ou em um determinado contexto, pode não ser em outra conjuntura. Trata-se, portanto, de uma marca que não é absoluta ou universal, mas sim, relacional.

A esse respeito, Goffman (2004, p.6) assevera:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. Por exemplo, alguns cargos nos Estados Unidos obrigam seus ocupantes que não tenham a educação universitária esperada a esconder isso; outros cargos, entretanto, podem levar os que os ocupam e que possuem uma educação superior a manter isso em segredo para não serem considerados fracassados ou estranhos.

Ou seja, às vezes, a pessoa omite ou falseia um atributo para não ser estigmatizada em um determinado contexto. Contudo, nem sempre essa omissão é possível, uma vez que existem características como a cor da pele, por exemplo, que não é possível esconder ou falsear. Logo, em um país com valores racistas, por exemplo, pessoas negras tendem a ser estigmatizadas e, conseqüentemente, diminuídas. Outras, tendem a ser mais diminuídas ainda, como no caso das mulheres negras, que além de serem estigmatizadas por serem negras também o são por serem mulheres, visto que vivemos em um contexto, predominantemente, racista, machista e patriarcal.

De certa maneira, é como se Goffman (2004), ao falar sobre as características relacionais do estigma, trouxesse para o debate o próprio conceito de interseccionalidade e de como os marcadores sociais se entrecruzam nesse processo discriminatório e violento presente nas relações humanas. Segundo Goffman (2004), o indivíduo estigmatizado é aquele indivíduo que não está habilitado para a aceitação social plena.

Ao falar sobre o conceito de estigma, o autor faz uma distinção entre os sujeitos cujo estigma pode ser imediatamente percebido, como no caso das pessoas negras em um país racista, por exemplo, daqueles cujo estigma não é notado de imediato, como no caso, por exemplo, de pessoas que tem alguma deficiência que não pode ser imediatamente percebida pelas pessoas. Sobre essa diferença, Goffman (2004, p.7) diz:

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é

conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações.

Para Goffman, é considerado desacreditado, portanto, aquela pessoa cuja característica/atributo estigmatizável é imediatamente percebido neste jogo relacional da sociedade, ao passo que o desacreditável é aquela pessoa cujo atributo estigmatizado pode não ser percebido em um primeiro momento. Mais uma vez, Goffman (2004) reforça a característica relacional do estigma que tanto vai depender do contexto quanto das pessoas/grupos envolvidos nesta teia de relações que compõem as sociedades. Nem toda audiência está qualificada para perceber um determinado estigma.

Goffman utiliza o termo normal para diferenciar as pessoas que estão enquadradas dentro de uma expectativa social daquelas que, de alguma maneira, divergem da norma hegemônica. Não há, com isso, a pretensão do autor de fazer um julgamento moral, mas sim, de diferenciar aquilo que a sociedade em questão define como aceito ou não a partir da sua cultura. O objetivo não é colocar uma pessoa como sendo melhor do que a outra, mas diferenciar a partir de uma referência que é a própria sociedade com suas mazelas.

Na citação abaixo, o autor relata um exemplo de autodepreciação que dialoga com o que estamos falando até então sobre autoimagem/autoconceito e como isso pode se estender, a depender do manejo emocional do indivíduo, para o desenvolvimento de um sentimento de autoestima baixa. Goffman (2004, p.9) diz:

A presença próxima de normais provavelmente reforçará a revisão entre auto-exigências e ego, mas na verdade o auto ódio e a autodepreciação podem ocorrer quando somente ele e um espelho estão frente a frente: "Quando finalmente me levantei... e aprendi a caminhar novamente, apanhei um espelho e me dirigi a um outro maior, fixo, para me olhar, sozinha. Eu não queria que ninguém soubesse como me sentia ao me ver pela primeira vez. Mas não houve barulho nem choro; não gritei de raiva quando me vi. Simplesmente fiquei estarelecida. Aquela pessoa no espelho não poderia ser eu. Eu me sentia por dentro como uma pessoa comum, feliz, saudável - não como aquela que eu via! Ainda assim, quando virei o rosto para o espelho, lá estavam meus próprios olhos olhando para trás, ardentes de vergonha... quando não chorei nem tampouco fiz qualquer barulho, tornou-se impossível para mim falar sobre isto com alguém, e a confusão e o pânico provocados por minha descoberta foram trancados dentro de mim para encará-la sozinha, durante muito tempo ainda.

Assim como no exemplo acima, muitas pessoas, em razão de atributos e características que são socialmente depreciadas, desenvolvem mecanismos de defesa que podem desembocar em sintomas e doenças que, por vezes, agravam ainda mais a situação daquele indivíduo. Goffman (2004) coloca que, nesses casos, pode existir um desagrado em se expor, o que pode levar a situações de isolamento e exclusão.

Segundo ele, contudo, também é possível que a pessoa estigmatizada se torne representante dos seus iguais. A busca por visibilidade e respeito, nesse caso, pode ocorrer por intermédio da elaboração de meios que visem garantir a representatividade social das minorias (étnicas e raciais, sexuais e de gênero, religiosas, socioeconômicas, entre outras). Ao mesmo tempo que a pessoa estigmatizada pode entrar em um processo de isolamento, ela também pode se unir a outras pessoas que compartilham do mesmo estigma.

Nesse jogo de relações, Goffman pondera que existiriam, então, dois tipos de identidade que estão ligadas ao sujeito: uma identidade social real e uma identidade social virtual. A identidade social real corresponderia aquela sobre a qual o sujeito tem um pouco mais de controle em relação à impressão que os outros podem desenvolver sobre ele. Está ligada a como esse sujeito performa o seu *eu* no cotidiano: no trabalho, na família ou em outras relações sociais. Ou seja, tem um caráter mais ativo. Já a identidade social virtual é uma identidade que é atribuída ao sujeito pelos outros, normalmente, baseada em estereótipos e impressões que as pessoas têm sobre aquele sujeito, mas, que está baseada em informações escassas sobre a pessoa. A atribuição de impressões estereotipadas sobre o sujeito na identidade social virtual é uma característica bem presente nas redes sociais, por exemplo.

A razão pela escolha dessas perspectivas e autores do campo da psicologia, da psicanálise e da sociologia está baseada no interesse em compreender um pouco melhor o processo que pode levar os sujeitos a desenvolverem seu autoconceito e por extensão a sua autoestima e de como essas relações podem ser exemplificadas nesta pesquisa. Desde antes do início da escrita deste trabalho de doutoramento já existia uma hipótese de que a relação deteriorada com a própria imagem passa, muitas vezes, por uma necessidade individual de estar sempre suprindo com as expectativas do outro, um outro colonizado e inatingível. E de que esses processos de perda de si podem ajudar a construir corporeidades que são facilmente fragilizadas e adoecidas.

Contudo, ao realizar essa constatação, não estou dizendo que seria possível

desconsiderar a opinião/valores do outro, uma vez que a nossa subjetividade também é construída, ainda que inconscientemente, pelos valores de um outro que é gestado culturalmente. Todavia, acredito que, estimular a consciência desses mecanismos sociais e de como eles nos atingem corporalmente, pode promover um atitude autoconsciente e que traga mais bem-estar às pessoas.

2.5. A abordagem somática como uma possibilidade de acessar o sentir: movimentando os referenciais

Em sua tese de doutorado, Diego Pizarro (2020) diz que a cultura somática ainda é uma promessa. Acredito nele. Compreendo que o seu *status* de promessa e de esperança está relacionado a um movimento de contramão cultural por ela exercido, uma vez que nessa via de embate existe uma forte pressão dos valores da hegemonia ocidental capitalista, que em relação ao corpo vivido, se sustenta, frequentemente, pela exploração, divisão e objetificação com o intuito, entre outras coisas, de alcançar seus interesses econômicos, ideológicos, sociais e políticos. E, nesse cenário, o movimento da cultura somática enquanto via alternativa para a percepção e o trabalho com a corporeidade pode ser considerado um movimento que, além de disruptivo, também é político e, em alguma medida, decolonial. Decolonialidade esta que não foi dada de imediato, mas que vem ganhando espaço no campo, à medida que ele mesmo se atualiza.

Ao contrário de um caminho de exploração e objetificação entende-se a via somática por uma prática ecológica de percepção da corporeidade e como um caminho de esperança possível. Uma sabedoria que exalta e investiga a inteligência da pessoa como um todo, corporalizada em todas as suas nuances (física, emocional, psíquica e espiritual). Ou seja, uma via de entendimento nesse trânsito complexo que envolve a compreensão e a potência do corpo como uma experiência. A respeito da visão somática de corpo, Pizarro (2020, p.166) diz:

A visão somática de corpo é holística, ou seja, integrada, inclusiva, ampla em seus processos, permeável à fluidez dos processos da vida; definitivamente, não mecânica, sintética e sempre considerada nas dimensões energéticas do todo. É desse modo que as práticas somáticas experimentam o corpo vivo em sua totalidade, em suas diversas camadas de sentido e existência, investigando e vasculhando possibilidades de estar no mundo a partir da autorregulação de seus processos entre o ser humano e a coabitação com o ambiente e os outros seres que compõem o continuum seres vivos/meio ambiente.

Conforme já foi pontuado, anteriormente, a definição da Somática, enquanto

campo epistemológico, é atribuída ao filósofo Thomas Hanna na década de 1970. Contudo, a despeito da relevância de Hanna (1972) é importante destacar que o seu surgimento deve-se a um contexto no qual ocorreram diversas revoluções de pensamento no final do século XIX e ao longo dos séculos XX e XXI, especialmente, no mundo ocidental. Revoluções que foram marcadas por profundas transformações científicas, sociais e econômicas, incluindo a revolução industrial e a ascensão do capitalismo, que influenciaram diretamente a maneira como o corpo vivido passou a ser compreendido. De acordo com Fernandes (2015, p.11):

A origem da somática está na revolta contra o dualismo cartesiano a partir do movimento europeu de ginástica do final do século XIX, com o trabalho de François Delsarte, Emile Jaques-Dalcroze e Bess Mensendieck. Esses pioneiros "[...] buscaram repor a ideologia dominante de rigor no treinamento físico por uma abordagem mais 'natural', baseada na escuta aos sinais do corpo vindos da respiração, toque e movimento" (Batson, 2009, p. 1). Influenciada pela obra de pioneiros como Rudolf Laban, Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander, a somática tornou-se um campo de abordagens e estudos nomeado como tal por Thomas Hanna nos anos de 1970. Em 1976, Hanna reinterpretou as palavras gregas *soma* (o corpo em sua completude) e *somatikos* (corpo vivido) como corpo experienciado e regulado internamente, usando-as para descrever abordagens de integração corpo-mente que ele e outros terapeutas e educadores estavam desenvolvendo.

A busca por compreender o corpo em sua completude (*soma*) é um território conflituoso se refletirmos que a separação cartesiana entre corpo e mente, citada por Fernandes (2015), ainda se faz presente de maneira considerável em nossa cultura e, portanto, em nossas instituições, das quais a escola faz parte. Nesse sentido, é possível refletir que a cultura somática lida com tabus que foram historicamente construídos como, por exemplo, a ideia de que a produção de conhecimento é um atributo mental, deslegitimando os saberes advindos do sentir.

É importante reforçar que não se trata de um caminho que acessa o sentir de maneira egocentrada, mas sim, de maneira a conectar a experiência do corpo vivido com o meio. A esse respeito, Pizarro (2020, p.190) diz:

[...] É possível inferir seus limites e vislumbrar, talvez, a origem de afirmações equivocadas que tendem a perpetuar- até recentemente- a Somática que convida a uma vivência ensimesmada, voltada eternamente para dentro de si, convidando a pessoa somente para a noção de "Eu". Inclusive, a recente prática de uma ecossomática teria surgido como uma oposição à egossomática das últimas décadas do século XX [...].

A atitude somática, portanto, revela uma abordagem ecossomática. Para além disso, pode ser considerada transgressora em relação ao sistema colonial, porque é capaz de revelar a multiplicidade de nuances da nossa existência em contraposição a um suposto modo ideal de ser e estar no mundo.

De acordo com Pizarro (2020, p.219):

(...) qualquer histórico que tente tratar a somática desde suas origens, geralmente europeias, pode cair num discurso colonialista de um campo potencialmente estimulador da diversidade, deixando de lado, por exemplo, expressões legítimas de povos originários.

Conforme já foi mencionado, embora as práticas somáticas, ainda, sejam práticas com referenciais majoritariamente euro-americanos - o que poderia gerar uma sombra colonial- há um movimento de atualização por parte de alguns pesquisadores(as) da área no sentido de dialogar com outras referências. É importante destacar que as práticas somáticas configuram-se como fazeres que, de modo geral, prezam pelo descondicionamento e a decolonização dos gestos, à medida que visam considerar as singularidades das corporeidades e a valorização da diversidade.

Acerca da Somática no Brasil, por exemplo, Fernandes; Pizarro; Scialom (2024, p.84) dizem:

Em linhas gerais, a Somática no Brasil surge da recusa de artistas e terapeutas locais em trabalhar com o corpo de forma dualista e cartesiana. De maneira antropofágica, essas pessoas passaram a digerir e associar métodos somáticos estrangeiros, adaptando-os à realidade local de pensar e mover. Já na segunda década do século XXI, a Somática no Brasil ganha novas direções decoloniais e passa a reconhecer práticas ancestrais, indígenas e afrodescendentes como possibilidade epistemológica de se acessar e trabalhar o *soma*.

Assim, há um movimento cada vez maior no sentido de perceber as conexões possíveis entre os saberes dos povos tradicionais e as práticas somáticas como possibilidades de trabalho corporal por uma via, que busca se atualizar dentro desse contexto de pensamento decolonial, à medida que valoriza, por exemplo, as diferentes possibilidades do existir e a relação colaborativa entre as espécies. Não se tratam, portanto, de práticas que visam um lugar de subserviência e/ou de objetificação do corpo vivido, mas sim, de emancipação da pessoa em/na conexão com o universo.

Como relata Fernandes (2015), é importante ter cuidado para não realizar generalizações no uso da Somática, visto que o campo possui técnicas específicas

que foram sistematizadas por seus profissionais a partir de muito estudo. Por outro lado, compreendo que a proposta desta pesquisa passa pelo desejo de trabalhar com essas crianças a partir do seu território e daquilo que este lugar traz de especificidades e necessidades, o que, possivelmente, esbarraria em dificuldades se estivesse aprisionado a estética de uma técnica.

A reflexão proposta nesta pesquisa está em compreender a Somática como um campo assim como pontua Pizarro (2020, p.138) ao falar sobre a diferença do campo para o que chamamos de educação somática.

A diferença talvez esteja, precisamente em pensar a Somática como um campo transdisciplinar rumo à indisciplina, na contramão de quaisquer reducionismo, que o termo educação somática parece sugerir, deixando capturar-se em disciplinas específicas, ou em estéticas específicas, como as disciplinas da dança acabam por fazê-lo.

Neste trabalho, portanto, conforme já foi pontuado, a sabedoria somática funciona como uma lente, ou seja, como uma perspectiva que visa tentar entender com um pouco mais de clareza a corporeidade das crianças e as dinâmicas de formação da sua autoimagem por meio dessa abordagem que evoca o sentir como meio de dialogar com a existência da pessoa em sua integralidade.

Conforme já pontuamos, vivemos em uma realidade onde, muitas vezes, as nossas referências, enquanto seres humanos, estão totalmente voltadas para fora, ou seja, para modelos externos a nós. Tal deslocamento referencial pode ser muito frustrante quando percebemos que não cumprimos com as expectativas desse espelho colonial que, conforme já foi pontuado, não nos reflete e/ou nos reflete de maneira distorcida. A respeito da ideia de modelos externos e de como somos influenciados por eles do ponto de vista corporal, Don Johnson (1990, p. 44) diz:

Desde a infância até a velhice, somos ensinados a ajustar nossos corpos a modelos externos. Aprendemos a desempenhar atividades físicas de maneiras especificamente prescritas. Somos recompensados quando mantemo-nos quietos e controlamos nossos impulsos corporais. O significado implícito destas repetitivas mensagens não-verbais combina com nossos ensinamentos explícitos: nossos corpos, com seus ensinamentos, impulsos e percepções, não merecem confiança, e devem estar sujeitos aos controles externos, para que não nos desencaminemos. Devem ser treinados para manter o *status quo*.

Assim como pontua Johnson (1990), há um estímulo cultural para que desacreditemos da sabedoria de nossos corpos em sua totalidade. Buscamos

respostas para as nossas questões com a imagem e com a saúde, frequentemente, fora de nós, porque fomos levados a crer que a sabedoria está sempre em um modelo externo que precisa ser, constantemente, perseguido. No caso das crianças que, em relação ao mundo dos adultos, já são socialmente desacreditadas e estigmatizadas, esse processo parece se tornar ainda mais agudo.

Acerca da imagem do corpo que construímos a nosso respeito e da influência do social nessa construção, Johnson (1990, p.66) diz:

Nos primeiros anos deste século, o alemão Paul Schilder começou sua pesquisa sobre a imagem do corpo que culminou com seu estudo *The Image and Appearance of the Human Body*. Ele descobriu que a percepção que qualquer pessoa tem de seu próprio corpo contém infinitamente mais coisas do que podem ser descritas por qualquer das famosas análises objetivas. A visão que temos de nossos corpos abrange nossa história psicológica e expressa nossa inserção no mundo social, influenciada por fatores como dança, moda, ginástica e estilos de movimento expressivo. O que qualquer indivíduo chama de “meu corpo” não é algo limitado à carne e suas roupas;

Ao que parece, em alguma medida, a reflexão de Johnson (1990) dialoga com o que Lacan (1998) pondera a respeito daquilo que criamos a nosso respeito, ou seja, das ficções e das cargas subjetivas que construímos e agregamos à percepção que temos da nossa própria imagem a partir da cultura na qual estamos inseridos.

A respeito da imagem, Johnson (1990, p.69) acrescenta:

Para Freud, “meu corpo” é como um sonho em que suas partes e sua organização são atores de um drama. A mão não é a realidade esboçada nos atlas de anatomia; é também aquilo que devo manter longe de meus órgãos genitais, se quero evitar o inferno, aquilo com que capto o significado de minha vida, a fonte de cura e benção. O coração é mais do que uma bomba, assim como o baço é mais do que uma fábrica de linfa. Tiques, rubores, debilidades, indisposições e gagueiras não são falhas numa máquina, mas manifestações dos segredos mais profundos da alma humana.

Ou seja, existe uma carga de moralidade social na forma como construímos a imagem de nós mesmos, que, por consequência, interfere na maneira como atualizamos e performamos essa imagem na nossa vida cotidiana. A esse respeito, podemos refletir, por exemplo, que uma criança que desenvolve um determinado tipo de postura com cabeça e tronco curvados para baixo, ao falar com adultos, dificilmente reproduz um determinado tipo de comportamento sem que antes tenha tido uma experiência social que a fizesse criar modos próprios de ser e estar materializados em sua corporeidade na relação com o mundo que a cerca.

A respeito da imagem, Fernandes (2012, p.2) pondera:

A chamada “imagem corporal” é criada a partir de sucessivas introjeções de significações e fantasias familiares, culturais e sociais a respeito do corpo. Estas introjeções psicofísicas decorrem da busca (insatisfatória) de completude entre *self* e o outro, numa identidade fundada na (e fraudada pela) ausência e pelo desejo. Perpetuamos, assim, um ciclo de repetição de comportamentos que impõem uma forma e ritmo ao corpo disciplinado.

O texto de Fernandes (2012) fala, ainda, sobre a criação da imagem corporal como o reflexo de um sintoma que é gerado pelas nossas relações com o mundo. A esse respeito, Fernandes (2012, p.8) complementa:

Se é através da imagem (familiar, social e cultural) que construímos nossa identidade narcisista, é justamente através da manipulação dela que iremos desafiar e desmontar padrões hegemônicos de comportamento e expectativas em relação a eles.

Ou seja, há um sintoma na construção dessa imagem que reflete as relações de expectativas que criamos em relação ao outro. Uma espécie de construção ficcional entre aquilo que experienciamos e aquilo que gostaríamos de ser ou de aparentar ser para suprir as expectativas do outro. É importante reforçar que, no tópico anterior, ao dialogar com Lacan (1998), já havia exemplificado, por intermédio do texto *Estádio do Espelho*, o fato de que a nossa imagem refletida, para além de não conseguir reproduzir o corpo vivido ainda é carregada de componentes ficcionais que, por vezes, são componentes introjetados em nós por uma cultura que carrega valores de uma sociedade ocidental capitalista.

Acerca das pressões externas e da desconexão que estas produzem na nossa experiência vivida, Johnson (1990, p.101) diz:

Pressões para nos modelar de acordo com imagens exteriores nos desconectam de nossa própria experiência. A preocupação com estas imagens – a maneira “apropriada” de sentar, o modo “correto” de movimentar nossos pés enquanto dançamos ou praticamos um esporte, o alinhamento ideal da espinha dorsal, a forma mais sexy-desviam nossa atenção da informação que nossos próprios corpos nos fornecem sobre como realizar com mais eficiência qualquer atividade.

Em relação às nossas instituições sociais, das quais a escola faz parte, Johnson (1990, p. 195) pontua:

O corpo, como qualquer organismo, é uma realidade de formas flexíveis em constante fluxo. Entretanto, nossas instituições sociais não conseguem refletir este incessante movimento. Na relação com crianças, por exemplo, os pais, médicos e educadores comportam-se

como se os corpos fossem argila inativa e precisassem de força exterior para serem modelados, ao invés de vê-los como organismos biológicos, *bottichs*⁵⁵ em fermentação. Ao serem forçadas a assumir formas rígidas, as crianças têm inibida sua capacidade de aprender.

Assim como Johnson (1990) pontua temos uma tendência cultural a criar formas rígidas de ser e estar no mundo, carregadas de juízos de valor, modelos a serem seguidos e atitudes comparativas que, por vezes, são pejorativas e desconectam e alienam o ser da singularidade e do valor da sua existência corporificada. Nesse sentido, compreendo que a abordagem somática pode contribuir para o retorno da pessoa ao seu corpo vivido e para um manejo mais consciente da sua existência em relação ao ambiente.

No que diz respeito ao trabalho realizado pelas práticas somáticas, Pizarro (2020, p.181) diz:

As práticas somáticas lidam com a atualização do comportamento humano, ou seja, se possuímos posturas rígidas em vários âmbitos da vida, nossos músculos, fluidos, ossos e demais estruturas começam a ser moldados e coordenados de acordo com a rigidez ou com a maleabilidade dos pensamentos e vice-versa.

Compreendo, portanto, a utilização dessa abordagem como uma possibilidade de contribuir para a atualização consciente da corporeidade das crianças, de maneira que elas possam desenvolver mecanismos para se perceber, voltando a atenção para as suas experiências internas (respiração, tensões musculares, movimento e peso dos órgãos internos, corporificação de emoções, entre outras) em conexão com o meio, de maneira a valorizar a própria corporeidade como referencial para a busca do seu bem-estar. Caetano (2017, p. 169) discorre:

A Educação Somática é um campo vasto composto por diferentes abordagens e técnicas. Cada qual com suas especificidades, possui em comum uma metodologia de investigação corpórea pautada pelo trabalho sobre a senso-percepção(...) A partir de um exercício de alargamento dos sentidos, estas práticas somáticas atuam como propositoras de uma experiência de abertura à criação de um corpo "outro", expandindo os limites de suas organizações demasiadamente condicionadas em automatismos cristalizantes. De um modo geral, as práticas somáticas convidam o corpo a exercitar os sentidos fora do regime restrito da representação.

⁵⁵ De acordo com Johnson (1990) a palavra *body* é derivada da anglosaxã *bodig*, da alemã de antes do século XII *botah*, e da alemã atual *bottich*, que significa barril, tonel de preparação de bebida fermentada, ou tanque. (Johnson, 1990, p. 19)

Conforme pontua Pizarro (2020), o *soma* é teimoso, ele busca se autorregular. Mas existem fatores de natureza física, emocional, cultural e energética que, por vezes, leva esse corpo vivo ao colapso. Pizarro (2020, p. 266) pondera:

Nós retraímos a coluna em resposta a todo tipo de estresse e o primeiro deles é a gravidade, na qual, felizmente, aprendemos a nos apoiar para moldar a nossa estrutura funcionalmente no mundo. Forças extremas e desnecessárias aplicadas nessa região causam retração mais ou menos intensas, que tendem a fixar de acordo com hábitos cotidianos desregulados. Quando a coluna vertebral não consegue ser resiliente a ponto de desfazer as retrações, o resultado disso seria um colapso total, ao que Hanna (1993) denomina de retração somática.

A nossa corporeidade, portanto, é responsiva e sofre mutações diante dos estímulos a que é exposta no contexto em que vive. Assim, interessa a essa pesquisa investigar o porquê de certas posturas dentro da sala de aula na qual é possível visualizar desde estudantes que conferem um tônus muscular excessivo ao realizar determinadas atividades, até crianças que parecem abandonar o controle de si, colocando-se em risco. Expressões de existência gravadas nos sistemas muscular, esquelético, nervoso, digestório, sensorial, entre outros. Escrituras da carne que singularizam a experiência desses corpos vivos no mundo.



TRECHO 3

3 O REENCONTRO COM A ESCOLA-PARQUE

Neste trecho, contextualizo as escolas-parque, enquanto projeto do educador Anísio Teixeira, e o trabalho com a corporeidade por elas realizado, tendo como referências principais o próprio Anísio Teixeira (1967) bem como a pesquisadora Ingrid Dittrich Wiggers (2023). Problematizo, ainda, o imaginário acerca do trabalho com a corporeidade dentro do contexto da educação básica bem como sobre a influência do militarismo nesse cenário e a forma como as escolas-parque se articulam com essa influência. A contextualização das escolas-parque é muito relevante para o quarto trecho dessa comunicação de pesquisa que irá trazer a descrição e os resultados do trabalho de campo, uma vez que demonstrará na filosofia de Anísio Teixeira uma estreita relação da sua proposta pedagógica com a valorização da experiência e o envolvimento da corporeidade nas atividades propostas.

3.1 Filosofia Anisiana: valores e *éthos* pedagógico

A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o ex de exterior, tem também esse per que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem.
Jorge Larrosa

Para contextualizar criticamente o local escolhido para o trabalho de campo, irei discorrer a seguir, brevemente, sobre o modelo que entendemos por escola-parque e sobre a filosofia do seu criador: Anísio Teixeira. A proposta original das escolas-parque foi idealizada pelo educador Anísio Teixeira em meados de 1950. Teixeira é considerado um dos principais idealizadores das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20 e que teve muita influência do estudioso John Dewey.

Para compreender um pouco sobre o *ethos* da prática Anisiana e como isso se traduziu no *módus operandi* das escolas-parque seguiremos falando um pouco sobre a sua filosofia. Para isso, utilizarei, entre outros pesquisadores(as), a professora Ingrid Dittrich Wiggers (2023, p.82) no livro *Memórias da Escola-Parque de Brasília* que a respeito da filosofia de Teixeira destaca:

A referência filosófica que embasou originalmente o projeto educacional de Anísio Teixeira foi a Teoria da Educação de John Dewey e teria sido difundida e interpretada por ele visando à sua

aplicação na prática pedagógica por parte de professores (...) A proposta de Anísio Teixeira, contudo, não se circunscrevia a uma crítica didática à escola tradicional, mas, para além disso, realizou uma crítica filosófica. O pragmatismo deweyano fora tomado por Anísio Teixeira, na visão de Pagni (2001), bem como de Fávero e Tonieto (2011), para além de um simples pedagogismo, pois o articulou em sua obra *Filosofia e Pedagogia* a partir de duas categorias centrais do pragmatismo: “democracia” e “experiência”.

A história nos mostra por meio de pesquisadores como a professora Wiggers (2023) que o papel da democracia e da experiência na filosofia educacional de Anísio Teixeira estava refletido nos princípios da sua prática enquanto pensador da educação que entendia a importância de valorizar a experiência criativa do estudante em detrimento da educação centrada no professor e que defendia o ensino público, gratuito, laico e democrático. Democrático no sentido de ser acessível a todas as pessoas e de estimular um processo de aprendizagem que preparasse os estudantes para agir criticamente perante os desafios da sociedade, estreitando as relações indivíduo e sociedade e escola e sociedade.

Anísio Teixeira foi um dos maiores incentivadores da escola pública no Brasil, lutava contra as desigualdades educacionais que, por vezes, provocavam discriminações como, por exemplo, de raça e classe. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado em 1932: documento assinado por vinte seis pessoas que buscavam, entre outras coisas, garantir o acesso à educação pública de qualidade a todos(as) os brasileiros (as), sem discriminação de qualquer espécie. Prezava por uma educação que não tivesse influência religiosa e que atendesse aos princípios da igualdade de direitos entre todas as pessoas.

Para além do viés democrático é importante compreender que a filosofia Anisiana era profundamente ancorada na experiência e que isso estará refletido no trabalho das escolas-parque como poderá ser visto mais a frente. No que se refere à importância da experiência nos processos de aprendizagem, Wiggers (2023, p.89) destaca:

Anísio Teixeira propôs reformas didáticas para o ensino no Brasil. Sugeriu que o ensino fosse ministrado com menos ênfase na transmissão oral, estimulando a preparação do ambiente escolar para que as crianças aprendessem de forma a adquirir e modificar os significados das coisas, por meio de sua experiência individual.

Assim, a experiência para Teixeira era o próprio processo de aprender e de se relacionar com a sociedade. Em consonância, por exemplo, com Larrosa (2011) e

Freire (2014), Anísio Teixeira acreditava em uma educação que oferecesse aos estudantes a oportunidade de serem sujeitos do seu processo de aprendizagem e não objetos de uma prática educativa centrada no professor(a).

De acordo com Wiggers (2023) ao propor uma nova escola Teixeira acreditava que “O treino e a repetição não teriam lugar na escola reconfigurada pela “experiência” como instrumento fundamental para que a criança perceba o sentido das coisas pelo seu uso” (Wiggers, 2023, p.85). Assim, para Teixeira, a experiência era uma forma crítica de lidar com os desafios sociais, diferentemente de uma abordagem impositiva, com hierarquias rígidas e de caráter uniformizante. Teixeira era um educador pela democracia e pela experiência. Com as escolas-parque visava criar uma espécie de “universidade infantil” . O educador acreditava que a escola deveria estimular a formação integral do estudante. Acreditava nas crianças como pesquisadoras e produtoras de conhecimento.

Do ponto de vista do envolvimento da corporeidade será possível perceber que a conexão que Teixeira fazia, desde os seus pressupostos filosóficos, com a importância da experiência e do fazer, era um fator que colocava o educador em um lugar transgressor, se comparados à concepção de escolas mais tradicionais da época (1950). Quem lê irá perceber que o modelo de escola de Teixeira não pressupunha um estudante sentado e sedado nas cadeiras (Baitello, 2012), mas um estudante envolvido com o seu fazer.

De acordo com os pesquisadores Ricardo Ribeiro e Sandra Regina Cassol Carbello (2014) no texto *Escola Parque: Notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil*, a escola-parque tratava-se de uma proposta ou mesmo de um ensaio para organizar uma política para o ensino público primário no Brasil já que, para Teixeira, esse era um dos principais segmentos a serem considerados na trajetória escolar. A proposta inicial visava fortalecer o ensino primário, oferecer educação pública de qualidade em período integral. Uma proposta que estimulava o desenvolvimento cognitivo e social do estudante da educação primária por meio do desenvolvimento de habilidades diversas: artísticas, industriais e esportivas.

Nesse modelo de ensino, o dia a dia das crianças deveria ser dividido entre dois períodos: o da escola-classe⁵⁶ onde as crianças deveriam desenvolver o ensino

⁵⁶ As escolas-classe de Brasília oferecem educação fundamental para os anos iniciais (Educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental). Normalmente, tem estrutura física mais reduzida que as escolas- parque e desenvolvem conteúdos típicos da educação formal. Algumas delas, que

das letras e das ciências com conteúdos típicos da educação formal; e o da escola-parque onde os estudantes teriam a oportunidade de desenvolver habilidades artísticas, esportivas e de preparação para o trabalho. De acordo com o próprio Anísio Teixeira (1967, s/p) *apud* Ribeiro; Carbello (2014, s/p):

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias.

Conforme pontuam Ribeiro e Carbello (2014), a escola-parque, desde o seu projeto original, sempre teve como desejo desenvolver e valorizar saberes que estavam para além dos conteúdos das letras e das ciências. A proposta de educação de Teixeira demonstrava preocupação com a formação integral da criança, buscando proporcionar experiências de caráter mais sensível que poderiam ser potencializadas pelas aulas de artes.

A primeira escola-parque conhecida é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) que foi inaugurada em 21 de setembro de 1950 na cidade de Salvador-BA. Esse foi o único centro construído na cidade, embora houvesse o planejamento para a construção de mais escolas dessa natureza na Bahia. Localizada nos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo, o CECR foi construído com o objetivo de oferecer uma educação integral e profissionalizante à população mais carente. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fazia parte das propostas de ensino do CECR as seguintes atividades:

[...] a realização de cursos de corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro, além de cursos de arte com a participação de artistas como Mário Cravo e Carybé, autores de alguns gigantescos painéis que ornamentavam as instalações da escola. Carybé, que era argentino, no mesmo ano de sua atuação na escola, 1950, mudou-se definitivamente para Salvador, onde residiria até sua morte. (INEP, s/página)

Apesar da iniciativa e do pioneirismo que teria influenciado outras escolas no país, a proposta de Anísio Teixeira na cidade de Salvador- BA não se manteve como

fazem parte do sistema da educação integral, atuam em parceria com as escolas-parque no atendimento aos estudantes.

uma referência forte. De acordo com Ribeiro e Carbello (2014), com o tempo, a escola foi sendo descaracterizada, sobretudo, no Regime Militar que não demonstrava apreço pela figura de Teixeira.

Esse modelo de escola foi implantado em Brasília em 1960. De acordo com o pesquisador Edilson de Souza (2015) no texto *Um plano educacional para um novo tempo*, sua implantação na cidade refletia o desejo de criar um projeto pedagógico que acompanhasse o crescimento de uma pólis recém-criada. A respeito de Anísio Teixeira, Souza (2015, p.41) diz:

Trabalhou com Juscelino Kubitschek na implementação do plano educacional para a nova capital, indicou Darcy Ribeiro para coordenar a criação da UnB e o substituiu como seu reitor entre 1963-1964, no governo de João Goulart. Com o golpe militar, foi obrigado a deixar a UnB e o Inep – que hoje leva seu nome – e foi lecionar em universidades americanas, de onde voltou em 1965.

É interessante observar o quão imbricadas estão as trajetórias de Anísio Teixeira, da Universidade de Brasília e das escolas-parque e o quão danoso foi o período da Ditadura Militar no sentido de reprimir iniciativas que visassem levar a educação para um patamar mais integrado, ou seja, uma educação que também estivesse atravessada por experiências sensíveis, potencialmente, estimuladas por disciplinas como as artes cênicas, a dança, a música e as artes visuais. Disciplinas que poderiam contribuir para novas leituras de mundo desses estudantes.

Compreendo que é importante fazer essa reflexão, uma vez que em nossa história recente fomos ameaçados com a volta da Ditadura Militar⁵⁷ e com sua interferência direta nas escolas. E que esse movimento conservador e de retorno à práticas disciplinares e disciplinantes, já discutidas no texto dessa tese (Foucault, 2014) podem ter implicações diretas no trabalho corporal com os estudantes.

De acordo com o pesquisador Cléber Cardoso Xavier (2017), as escolas-parque juntamente com as escolas-classe e os jardins de infância comporiam os Centros de Educação Elementar que seriam distribuídos nas áreas especificadas do plano urbanístico de Lúcio Costa para Brasília. Sendo que, de acordo com Distrito Federal (1974, p.27) *apud* Xavier (2017, p.160), às escolas-parque de Brasília competiria:

⁵⁷ O governo do ex-epresidente Jair Messias Bolsonaro foi marcado, entre outros traços, pela exaltação do militarismo. Vimos manifestações de diversos apoiadores do ex-presidente que pediam a volta do regime da ditadura militar. Tivemos o retorno de escolas públicas cívico-militares e a ameaça de intervenção militar nas eleições de 2022, bem como a tentativa de golpe de estado no ano de 2023.

[...] oferecer ao educando a oportunidade de encontrar e desenvolver a nível de 1º Grau, as próprias tendências naturais construtivas, treinar capacidades básicas, perceber melhor o mundo exterior e organizar e expressar o mundo interior, formando atitudes fundamentais para o atingimento dos níveis aspirados de crescimento intelectual, físico e cultural.

As escolas-parque de Brasília em seu projeto original dialogaram estreitamente com o projeto urbanístico da cidade⁵⁸. A ideia de construir as escolas-parque e as escolas-classe próximas tinham como um dos seus objetivos, por exemplo, permitir que os estudantes se deslocassem facilmente de uma escola para outra. A proximidade permitiria que as crianças se deslocassem a pé de maneira a proporcionar a exploração local estreitando as relações dos estudantes com a cidade. A esse respeito Wiggers (2023) diz que a proposta Anisiana para Brasília, ao dialogar com o arranjo urbanístico da cidade, proporcionou observar uma forte relação entre “cidade, escola e infância” e que tal relação evidencia a proposta do educador de fomentar com essa ideia novos modelos de socialização.

Essa organização espacial proposta por Teixeira, em consonância com o modelo urbanístico de Brasília, reforça a relação do educador com a ideia de experiência. Havia um estímulo para que as crianças testemunhassem a cidade. As cinco primeiras escolas-parque construídas na região do Plano Piloto de Brasília, de acordo com o projeto original, deveriam atender as crianças que morassem nas quadras próximas. A ideia, conforme já foi mencionado, era que a criança pudesse frequentar ao longo do dia a escola-classe e a escola-parque mais próxima da sua residência fazendo com que o estudante tivesse o menor deslocamento possível.

Essa realidade não se manteve ao longo dos anos e grande parte das crianças que frequentam as escolas-parque do Plano Piloto, atualmente, são estudantes oriundos de outras regiões administrativas⁵⁹. Muitos têm familiares que trabalham na região do Plano Piloto como trabalhadoras domésticas, comerciários, entre outras funções. Por ser uma região de maior poder aquisitivo, grande parte das crianças que são moradoras do Plano Piloto estudam em escolas privadas.

Ainda segundo Xavier (2017), embora tenham sido planejadas a construção de

⁵⁸ O projeto urbanístico de Brasília, idealizado pelo arquiteto e urbanista Lúcio Costa, foram elaborados seguindo uma lógica de coordenadas cartesianas. Em razão disso, os endereços são identificados por meio de siglas e números.

⁵⁹ Regiões administrativas (RA's) são as subdivisões territoriais presentes no Distrito Federal e que são assim divididas para definir a jurisdição e a atuação do governo. Possuem autonomia administrativa em relação à Brasília.

28 escolas-parque na região do Plano Piloto, temos somente cinco escolas construídas. São elas: Escola-Parque 210/211 Norte, 303/304 Norte, 210/211 Sul, 307/308 Sul e 313/314 Sul. Para além dessas escolas, situadas em uma região central que integram o centro administrativo de Brasília com poder aquisitivo mais elevado, foram realizadas, posteriormente, respectivamente nos anos de 2014 e 2022, a construção de três escolas-parque em outras regiões administrativas de Brasília. São elas: a Escola-Parque da Natureza de Brazlândia (2014), a Escola-Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (2014) e a Escola-Parque da Natureza e do Esporte no Núcleo Bandeirante (2022). O modo de funcionamento das escolas-parque de fora do Plano Piloto não segue exatamente a mesma organização das demais no que se refere, por exemplo, ao atendimento dos estudantes. A Escola-Parque da Ceilândia, por exemplo, chega a atender estudantes do ensino médio, que podem se inscrever, espontaneamente, nos cursos oferecidos por ela. Já o atendimento das escolas-parque do Plano Piloto está restrito aos anos iniciais do ensino fundamental.

As escolas-parque administradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal de Brasília fazem parte das chamadas Escolas de natureza especial⁶⁰ que recebem esse nome por ofertarem um atendimento diferenciado das demais escolas da rede. Compõem este grupo as seguintes escolas: as Escolas-Parque (EP), os Centros Interescolares de Língua (CIL), a Escola da Natureza, Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e a Escola do Parque da Cidade (PROEM).

É possível encontrar artigos e reportagens que versam sobre o projeto das escolas-parque como sendo um projeto utópico e que, em razão da distância do projeto original, não teria obtido êxito. Particularmente, como professora desses espaços em Brasília há, aproximadamente, catorze anos, não compartilho deste pensamento. É fato que o modo de funcionamento que temos hoje é diferente, em parte, da logística do projeto original, contudo, a produção das escolas-parque - estou falando sobre a produção das crianças e adolescentes em colaboração com os professores(as) - tem reconhecimento dentro e fora do Distrito Federal. O atendimento das escolas-parque ainda é restrito, uma vez que não são todos os estudantes da rede de ensino que tem acesso a esse modelo de escola, contudo, o trabalho que é

⁶⁰ O funcionamento das escolas de natureza especial pode ser melhor apreciado através do site: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-de-natureza-especial/>

produzido no interior dessas escolas tem se mostrado importante para a formação de muitos estudantes que por ela passaram. De fato, a expansão das escolas-parque para o território nacional não aconteceu, mas ela não deixa de ser uma referência utilizada por outros estados para pensar a educação integral, configurando-se como um espaço de resistência na valorização do ensino das artes e da educação física.

Ao menos no Distrito Federal, as escolas-parque, em razão da sua estrutura privilegiada que conta com espaço físico (teatro, quadras poliesportivas, auditórios, salas amplas), materiais e equipamentos, tornaram-se um espaço muito desejado pelos professores e professoras de artes e de educação física. Contudo, é sabido que essa não é a realidade da maioria das escolas da rede de ensino. Grande parte dos professores de artes que trabalham fora das escolas-parque não possuem essa estrutura física e humana que encontram nessas instituições. Atualmente, para atuar nas escolas-parque, os professores(as), além das formações específicas em artes (teatro, música, dança e artes visuais) ou educação física também precisam passar por uma entrevista junto à SEEDF na qual demonstrem perfil para atuar nesse tipo de proposta.

O número de crianças que são atendidas nessas escolas ainda é pequeno se comparado ao quantitativo de estudantes da rede de ensino do Distrito Federal. No entanto, acredito que a ideia e o conceito Anisiano de formação integral vá além da estrutura física e das salas equipadas. Me pergunto: como levar o conceito de formação do estudante em sua integralidade para espaços menos privilegiados do ponto de vista estrutural? Como levar a escola-parque, enquanto conceito, para outros espaços menos privilegiados, já que as mudanças estruturais levam tempo para se concretizar?

3.2 O trabalho com a corporeidade nas Escolas- Parque: atividade corporal e escolarização

De maneira geral, quando se fala de trabalho com a corporeidade no ambiente escolar, dentro do contexto da educação básica pública, existe uma ênfase que é dada à disciplina de educação física. Ênfase essa que, em alguma medida, reflete o pensamento, culturalmente difundido, de separação entre corpo e mente, uma vez que poderíamos refletir sobre a corporeidade em diferentes espaços e situações e não, necessariamente, em uma disciplina específica.

Nas escolas-parque, contudo, a prática reflexiva sobre a corporeidade não está restrita ao campo da educação física. De acordo com Wiggers (2023) a cultura escolar das escolas-parque sempre foi uma cultura de participação do corpo em atividade. Ao analisar documentos e fotografias de práticas realizadas na Escola-Parque 308 sul em Brasília, Wiggers (2023, p.133) diz:

O conteúdo das fotografias denota ainda que a educação do corpo se realizava tanto em atividades recreativas e esportivas, circunscritas ao âmbito da educação física, quanto em outras atividades, como as de caráter artístico, uma parte significativa do currículo da Escola-Parque. A interpretação das fotografias indicou, portanto, que aquela proposta pedagógica propunha a atividade corporal como dimensão explícita de escolarização, em uma perspectiva que foi além das atividades de educação física propriamente ditas.

É possível observar dentro do contexto das escolas-parque o trabalho com a corporeidade sendo realizado em todas as áreas, especialmente, pela prática corporal que resulta de jogos e brincadeiras. O brincar e as práticas corporais implícitas nessas atividades podem ser observadas na prática da maioria dos docentes. E, como relata Wiggers (2023), o trabalho com a corporeidade configura-se, desde o princípio, como uma dimensão explícita de escolarização no projeto de Teixeira que apostava na experiência como caminho de aprendizagem.

Seguem abaixo fotografias de momentos diversos em diferentes escolas-parque do Distrito Federal que demonstram o envolvimento corporal explícito dos estudantes nas atividades e que reforçam a ideia de que a concepção educacional de Teixeira para as escolas-parque estava centrada na experiência dos estudantes com as atividades em contraponto à ideia do não movimento e do desprestígio dos saberes do corpo vivido nos processos educativos.

Figura 13 – Fotografia de atividade na qual as crianças usam máscaras de animais numa dramatização teatral na Escola-Parque 307/308 Sul.



Imagem retirada do livro *Memórias da Escola-Parque de Brasília*. A autoria da fotografia é desconhecida. Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972).

Figura 14 – Fotografia de uma apresentação musical no auditório da Escola-Parque 307/308 Sul.



Imagem retirada do livro *Memórias da Escola-Parque de Brasília*. A autoria da fotografia é desconhecida. Escola-Parque 307/308 Sul (1960-1972).

Figura 15 – Segunda Mostra de Dança entre as Escolas-Parque.



Imagem retirada de publicação no site do Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Autor desconhecido. Ano: 2024.

Figura 16 – Segunda Mostra de Dança entre as Escolas-Parque.



Imagem retirada de publicação no site do Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Autor desconhecido. Ano: 2024.

Figura 17 – Fotografia do espetáculo teatral *Pequeno Manual Antirracista*.



Fotografia publicada nas redes sociais do grupo (coletivoepateatro). Autor desconhecido. Ano: 2022.

Como demonstrado, o envolvimento corporal dos estudantes pode ser observado em todas as áreas. Desde o trabalho vocal que é realizado nas atividades de música até o envolvimento corporal dos estudantes na pintura de painéis dentro do contexto de ensino das artes visuais. Ao que parece, a brincadeira também é um elo importante entre as disciplinas que contribui para o trabalho corporal dos estudantes. Grande parte dos docentes utilizam brincadeiras como ferramentas para o desenvolvimento dos seus conteúdos específicos.

O olhar afetuoso de Teixeira para a brincadeira despertou, desde sempre, críticas de alguns segmentos e pessoas que compreendem a brincadeira como algo de menor valor. Ainda hoje, é possível ouvir de familiares ou mesmo de educadores que a escola-parque foi feita só para brincar. E nesse “só” está explícito um tom pejorativo que dialoga com os preconceitos e atrasos com os quais ainda convivemos.

Apesar das críticas, Teixeira dizia “É para brincar mesmo. É para estimular, despertar vocações” (Anísio *apud* Wiggers, 2023, p.137).

As brincadeiras como manifestações da cultura escolar, evidenciadas nos registros históricos, podem ser interpretadas como sinais de uma nova educação, que a Escola-Parque buscava demonstrar. De acordo com fontes pesquisadas por Oliveira (2006), as brincadeiras passaram a ser adotadas no processo de escolarização, no Brasil, a partir da passagem do modelo de escola isolada para o de escola graduada, cujo início teria sido marcado pela República, estendendo-se até os anos iniciais do século XX. As brincadeiras foram validadas, naquele período, principalmente por seu caráter compensatório, prevenindo-se a fadiga escolar provocada pelas exigências de rigor e disciplina dos estudos em sala. Tornaram-se, assim, úteis para o processo de aprendizagem dos alunos.

Conforme relata Wiggers (2023) ao pensar a brincadeira historicamente é possível perceber que, inicialmente, ela foi introduzida no processo de educação como uma atividade compensatória frente às exigências de sala de aula. Contudo, com o avanço das pesquisas em educação, é possível notar que a brincadeira passou a ser compreendida como um recurso que possui valor em si mesmo para a prática educativa, indo além da ideia de recompensa que foi inicialmente utilizada.

Contudo, ainda que as escolas-parque tenham uma conduta de trabalho que compreenda o envolvimento explícito da corporeidade nas atividades permeadas pelos jogos e brincadeiras, ela não esteve totalmente isenta de ser influenciada por um imaginário corporal que está presente na sociedade e que carrega os seus estereótipos e distorções, que estão para além das escolas, mas que também as influenciam.

3.3 A influência do militarismo no nosso imaginário corporal: - Senta direito, menino! – En(direita) essa coluna!

É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte (...)
Caetano Veloso e Gilberto Gil

Ao realizar uma pesquisa histórica sobre a inserção das práticas corporais no ambiente escolar brasileiro e o caminho percorrido pela disciplina de educação física esbarramos na influência militar. E como falamos, anteriormente, quando pensamos em práticas corporais dentro do ambiente da escola básica pública, muitas vezes, fazemos referência à disciplina de educação física, visto que, a maioria das escolas não oferecem vivências como o teatro e a dança, por exemplo. Ainda que esta tese discorra sobre as artes cênicas farei uma breve reflexão crítica sobre a educação física em razão do imaginário construído sobre a corporeidade no ambiente escolar e que tem influência do desenvolvimento dessa área de conhecimento.

A respeito da influência militar nesse caminho histórico percorrido pela disciplina de educação física, os pesquisadores Alan Rodrigues Antunes e Raimunda Abou Gebrani (2010, p.124) no texto *A Educação Física no Contexto Escolar: trajetória e proposições pedagógicas* dizem:

(...) “a constituição da educação física [...] escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina”. A influência do militarismo e da medicina na Educação Física contribuiu para uma aprendizagem mecânica e sem

reflexão. Neste contexto a disciplina era utilizada na incorporação de normas e valores.

De acordo com reflexões propostas por Antunes e Gebrani (2010), é possível dizer que a influência militar e médica, no campo da educação física, fez com que, por muito tempo, o grande objetivo do trabalho corporal na escola fosse a busca por um corpo forte/atlético pautado em modelos do que seria o certo ou o errado. Modelos de postura, de biotipos considerados saudáveis ou não. Tais influências levaram à ideia de que o que importava era a “Educação do físico”, reforçando a dualidade entre corpo e mente. A chamada Educação Física convencional estava pautada, principalmente, em atividades de ginástica e práticas desportivas. É importante ressaltar, ainda, que, nos primeiros anos do século XX, a disciplina chegou, inclusive, a ser ministrada por professores militares. A esse respeito Darido (2003) *apud* Gebrani; Antunes (2010, p.125) diz:

De acordo com Darido (2003), somente com a influência dos educadores da Escola Nova, estimulados por Dewey, a Educação Física insere nas suas propostas o respeito à personalidade da criança. Porém, este movimento perde força com a instauração do governo militar, em 1964, quando a Educação Física torna-se sinônimo de esporte, e a frase mais conhecida nesta época é “Esporte é saúde”. Em crítica a este momento a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (*apud* DARIDO, 2003, p. 3), considera que: [...] em relação à metodologia, além dos procedimentos diretivos, as tarefas eram apresentadas de forma acabada e os alunos deviam executá-las ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo, desprezando os conhecimentos que a criança já construiu, impondo-lhes valores sociais e culturais distantes da sua realidade.

Embora a educação física tenha evoluído e não estejamos mais reféns de uma ditadura militar é possível citar uma série de elementos que vão desde o vocabulário até práticas de sala de aula das quais as escolas-parque também estão sujeitas e que estão presentes no nosso imaginário social sobre a corporeidade dentro do contexto escolar. Independentemente da educação física em si, existe uma cultura sobre o trabalho corporal que, ainda, carrega valores conservadores e que podem remeter à influência do militarismo.

É importante, salientar, contudo, que não é objetivo dessa tese generalizar o militarismo, uma vez que reconhecemos que mesmo no interior da esfera militar é possível encontrar profissionais mais progressistas e que buscam promover avanços do ponto de vista dos ideais sociais e políticos. Mas que é preciso apontar para um conservadorismo histórico que existiu e que, em alguma medida, ainda alimenta a

conduta de muitos de nós em relação à corporeidade.

A aplicabilidade desses valores conservadores, ao que parece, depende, também, da formação dos docentes que, no caso, das escolas-parque parece ter uma espécie de atenuante uma vez que o trabalho corporal nas escolas-parque não é desenvolvido somente do ponto de vista técnico, mas, também do ponto de vista criativo. Há um estímulo para que isso aconteça que tem previsão no próprio pensamento do educador Anísio Teixeira, conforme já foi demonstrado.

Como exemplos dessas influências militares presentes no nosso imaginário social sobre a corporeidade podemos destacar a própria ideia de disciplina, no sentido de controle, que, ainda, é presente dentro do contexto escolar de maneira geral. A própria separação entre corpo e mente, que já foi anteriormente explorada neste texto, teve influência desse imaginário. Para além do termo disciplina, citado anteriormente, é possível citar alguns outros, que ainda hoje, estão presentes no nosso vocabulário como a ideia de grade horária, por exemplo, reforçando a ideia de grade que alude ao aprisionamento (Foucault, 2014). O uso do termo farda, mais presentes nas décadas de 70 e 80, para designar uniforme, entre outros. A ideia de competição exacerbada e rendimento também permaneceu conosco, exemplificada nas gincanas competitivas ou na medição de rendimento dos estudantes por meio do desempenho nos vestibulares. Competição que, para além da influência do militarismo, responde aos anseios da ideologia Neoliberal de uma sociedade ocidental capitalista.

Pensando na corporeidade e na influência do militarismo acredito que muitos elementos, ainda, se mantêm presentes, especialmente, aqueles que estão ligados à ideia de modelo, padrão e referência (estética e de vida). Ou seja, modelos do que é certo e errado e do que deve ser imitado ou não. Modelos que, muitas vezes, privilegiam a instrução e o adestramento em detrimento da criação e da busca pessoal. Práticas nocivas que desconsideram e que, na maioria das vezes, inferiorizam corporeidades diversas. Elementos que, interferem, diretamente na formação do autoconceito dos estudantes que não conseguem ou que não vêem sentido em se encaixar num determinado padrão. E onde estão os padrões? Os padrões estão na cultura ocidental capitalista que alimenta e que também é alimentada pelo que acontece na escola.

A pesquisadora Adriane Vieira e o pesquisador Luiz de Souza (2008) no artigo *Boa postura: uma preocupação com a estética, a moral ou a saúde?* realizaram uma investigação sobre as razões que levaram um grupo de pessoas a buscarem um curso

de reabilitação postural. Eles queriam saber, entre outras coisas: o que faz uma pessoa buscar um curso como esse? e o que seria uma postura correta?

Dentre os achados dessa pesquisa, o artigo apresentou uma síntese que dialoga com o que vem sendo desenvolvido aqui. Eles identificaram que “A importância dada à boa postura demonstrou uma interseção permanente entre saúde, estética e moral” (Vieira; Souza, 2008, p.145). Ou seja, não se tratava, somente de preocupar-se com um desses fatores, mas com uma série de fatores gestados pela cultura. A esse respeito, Vigarello (1978) *apud* Vieira; Souza (2008, p.146) diz:

(...) como bem demonstra Vigarello (1978) no livro *Le Corps Redressé*, os discursos sobre a boa postura são frequentemente permeados por ideais estéticos e morais do posicionamento do corpo, indicando, na maioria das vezes, uma preocupação primeira com a aparência corporal. Postura saudável e belo porte confundem-se nos discursos sobre a postura e tornam-se quase sinônimos: a forma e a ação corporal idealizadas como perfeitas são as referências principais para julgar a normalidade da postura e para indicar como proceder à manutenção ou à construção de uma postura saudável, acreditando-se que a construção do porte idealizado pode garantir o bem-estar do indivíduo.

É importante acrescentar no apontamento feito por Vigarello em 1978 que a confusão entre “beleza” e bem-estar no mundo contemporâneo extrapola a questão da postura e parece se acentuar em uma realidade que está imersa na tecnologia e no advento das redes sociais, onde o conceito de beleza e de bem-estar pode ser perfeitamente questionável. Frequentemente, podemos observar, por exemplo, pessoas não-saudáveis sendo colocadas pelas mídias como padrões a serem seguidos. Nessa condição, o corpo vivo transformou-se em corpo-objeto e em vitrine, em algo que está no mundo e que pode ser fabricado, vendido ou utilizado para vender. Valores aos quais as crianças nativas digitais estão extremamente sujeitas.

Retomando a questão da postura e de como esse imaginário está presente na escola e na maneira como, muitas vezes, nos comunicamos com os estudantes gostaria de destacar o seguinte trecho da pesquisa de Vieira; Souza (2008, p.152):

Essas considerações nos levam a questionar a idéia, presente em nossa cultura, de que, para melhorar a postura de alguém é suficiente solicitar-lhe que fique “direito”, que “se endireite”, que “fique reto”, sem explicitar o que é e nem indicar como se faz “direito”. Ao falar sobre “O que é boa postura?”, Feldenkrais (1977, p. 92) aponta que a palavra *direito* “[...] não expressa o que queremos conseguir ou ver depois que o aperfeiçoamento tiver acontecido”. Ademais, afirma que, muitas

vezes, nem mesmo a pessoa que solicita à outra que sente ou fique “direito” sabe exatamente o que é necessário para se assumir tal postura. Podemos concordar com Feldenkrais (1977) que a idéia de “direito” é vaga e não apresenta nenhuma indicação explícita do que deve ser feito. Entretanto, considerando as colocações de Mauss (1974) sobre as técnicas corporais, podemos dizer que, se não existe, explicitamente, uma técnica que ensine a ficar reto ou direito – como existe, por exemplo, uma técnica que ensina a nadar – existe implicitamente um consenso cultural sobre o que é “ficar direito” e sobre como fazemos para conseguir isso. Trata-se de uma técnica que, na maioria das vezes, não é ensinada formalmente, mas que se aprende pela imitação, pelo tom de voz e pelo próprio sentido das palavras utilizadas para solicitar a postura correta. (...) Por séculos, vêm-se indicando uma norma social, uma exigência para os contornos corporais, sem se deixar claro os meios pelos quais essa norma pode ser alcançada com facilidade; na maioria das vezes, o próprio tom de voz que acompanha o comando “Senta direito!” indica implicitamente a rigidez que deve acompanhar o ato, tal qual em um comando militar, mantendo-se viva uma representação social bastante antiga de boa postura. Postura e rigidez estão associadas não somente pela solicitação de erguer o tronco acionando os músculos das costas, mas pela própria maneira que é solicitada. A maneira de falar e as palavras têm sentidos múltiplos que influenciam a educação da postura. Indicam associações culturais entre estados do corpo e da alma, preceitos morais e ideais estéticos; e, assim como a palavra *direito* nos remete a muitas sutilezas, da mesma forma as acepções do verbo *relaxar* (o qual também tem conotações físico-morais) merece considerações quando tratamos do tema postura corporal. Segundo Ferreira (1999), dicionário Aurélio da língua portuguesa, *relaxar* refere-se a: [1] diminuir a força ou a tensão de; afrouxar; [2] dispensar do cumprimento de (lei ou dever); [3] corromper, perverter, depravar; [4] tornar-se negligente, desleixar-se; [5] desmoralizar-se. Assim, os diferentes significados presentes nessas definições nos levam a associar o relaxamento, isto é, a diminuição da tensão muscular nas posturas do cotidiano, a valores simbólicos de fraqueza, de descumprimento dos deveres, de descuido consigo, de desmoralização e de perversão.

É possível perceber que a associação entre boa postura e rigidez é algo que acompanha o nosso imaginário e a maneira como, teoricamente, ensinamos os nossos estudantes. Quantas vezes não ouvimos ou mesmo falamos aos nossos alunos o comando: - Senta direito, menino! E associamos esse “sentar direito” à uma rigidez que não é só corporal, mas também, simbólica e política. O próprio tom de voz utilizado nesse comando revela uma herança desse imaginário ditatorial que permeia as relações sociais. É interessante observar, também, o apontamento feito em relação à palavra *relaxar* e a simbologia pejorativa que ela carrega dentro da nossa cultura. A esse respeito, Vieira; Souza (2008, p.156) complementam:

Os comandos que visam controlar o desalinhamento corporal – desalinhamento incômodo a quem vê sinal de desleixo nessa atitude alheia – muitas vezes não indicam o que deve ser feito para modificar a atitude; os meios que poderiam facilitar a organização corporal para permitir o sentar vertical não são considerados, ou são até mesmo desconhecidos. Ao ouvir, assimilar e internalizar essa voz de comando, o indivíduo passa a esforçar-se para endireitar a coluna através do enrijecimento dos músculos das costas e aprende a associar esforço muscular à boa postura e ao “bom comportamento”.

A simbologia das palavras e dos comandos autoritários e a associação da rigidez à ideia de bom comportamento, ao que parece, é algo que, ainda, carregamos no nosso imaginário. E é a partir dessa constatação e da ciência dos danos que essa atitude causa ao bem-estar dos estudantes que eu defendo a importância de uma abordagem somática no contexto escolar, visto que não é possível conquistar bem-estar sem permitir que o indivíduo se perceba, experiencie as suas particularidades e busque o seu próprio caminho de aperfeiçoamento.

A pesquisadora Márcia Strazzacappa (2001) no texto *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*, contribui para a discussão aqui proposta. Embora seja um texto de mais de vinte anos atrás apresenta argumentos que, ainda, são válidos para os dias atuais. E, de certa forma, sinaliza o retrocesso ideológico pelo qual as escolas brasileiras têm passado nos últimos anos.

A respeito da noção de disciplina, Strazzacappa (2001, p.70) diz:

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não-movimento”. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. Atualmente, são raros os estabelecimentos escolares que mantêm este tipo de atitude, encontrado ainda apenas em escolas de cunho religioso e em algumas escolas públicas de cidades pequenas do interior do estado. Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe. Apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a ideia do não-movimento como conceito de bom comportamento prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de respeito a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo.

Para além do que é pontuado por Strazzacappa (2001) sobre a associação da palavra disciplina com a ideia de “não-movimento” gostaria de destacar o seu

comentário quando diz que “Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe”. A intenção em destacar esse trecho de um texto que foi publicado em 2001 é alertar quem lê para o fato de que esta realidade, na verdade, voltou a se intensificar nos últimos anos e não somente nas escolas denominadas militares. E que essa postura que relaciona a rigidez e o “não movimento” à ideia de bom comportamento ainda faz parte do nosso imaginário. Embora existam várias escolas públicas e/ou particulares com propostas que estimulam a liberdade e a criatividade corporal, é preciso estar atento(a) a esses retrocessos coloniais que têm no corpo vivo seu primeiro lugar de ataque.

Strazzacappa (2001, p.70) comenta a utilização do movimento corporal como atividade compensatória. A esse respeito, ela diz:

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, perceberemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto.

Embora a escola-parque tenha uma tradição de abraçar práticas diferenciadas de trabalho corporal como, por exemplo, a utilização de jogos, brincadeiras, da capoeira, da dança, do teatro e da natação senti a necessidade de fazer essa pausa crítica para refletir sobre a forma como essa influência militar, imersa na estrutura colonial, ainda está presente no nosso imaginário e, conseqüentemente, nas nossas práticas, incluindo a elaboração e a prática do currículo. Acrescento, ainda, a importância de mantermos a atenção como docentes a essa armadilha de reduzir as atividades corporais a uma espécie de premiação, quando, na verdade, ela é uma necessidade existencial para o desenvolvimento de qualquer indivíduo saudável.



TRECHO 4

4 O PROCESSO DE ESCUTA DO CAMPO

Neste trecho, realizo um relato da minha experiência no trabalho de campo, que está circunscrito às aulas de artes cênicas dentro da Escola-Parque 313/314 Sul, em turmas de terceiros e quintos anos. Faço uma breve análise do currículo aplicado ao Distrito Federal bem como uma descrição da corporalização da Somática nas aulas, tanto no trabalho com as crianças quanto na sua utilização nas atividades realizadas com os(as) docentes. Descrevo e analiso criticamente o processo de escuta e intervenção no trabalho de campo retomando para quem lê os caminhos metodológicos escolhidos, bem como apresentando os achados (revelações e desafios) e as produções realizadas durante a pesquisa com os estudantes.

4.1 Caminhos metodológicos para o campo: referências e instrumentos de pesquisa

Meu retorno à Escola-Parque 313/314 Sul ocorreu após oito meses de afastamento desse território que se deu em razão do meu ingresso neste doutoramento para o cumprimento de disciplinas necessárias ao início do curso. Senti a necessidade de retomar o diálogo com os estudantes e com a estrutura escolar que se fez disponível naquele momento para mim. Acredito que o desejo de estar em contato com as crianças e as professoras(es) ganhou contornos mais definidos à medida que fui avançando na pesquisa. Meu trabalho de campo foi retomado, então, no mês de outubro de 2022 e se estendeu até o final de 2024. Estou chamando essa fase de retomada, uma vez que antes de me afastar da sala de aula para me dedicar às disciplinas deste doutoramento já lecionava nessa escola. Compreendo que esse reencontro foi fundamental para reestabelecer novos rumos, tempos e inspirações para o processo de pesquisa. O contato com as crianças e os(as) docentes ajudou a redirecionar o meu olhar para o processo.

O trabalho de campo contou com a parceria de duas professoras de artes cênicas, de uma pessoa não-binária docente de artes cênicas e um professor de artes visuais. Ao longo do processo, uma das professoras de artes cênicas migrou para a cadeira de música.

As turmas participantes foram turmas de terceiros e quintos anos, com estudantes de idades entre oito e doze anos. Assim, no ano de 2022 contei com trinta estudantes divididos entre turmas de terceiros e quintos anos. Já no ano de 2023, o número aumentou para trinta e cinco. Alguns estudantes que participaram das atividades no ano de 2022 não permaneceram em 2023 em razão de terem sido trocados⁶¹ de turma ou de terem saído da escola, e outros estudantes passaram a fazer parte das atividades. Em 2024 o número de estudantes foi de, aproximadamente, trinta e sete (Digo, aproximadamente, porque no meio do processo tiveram crianças que eram de outras escolas e que entraram para a escola-parque passando a fazerem parte das vivências propostas).

O trabalho de campo envolveu a minha intervenção em aulas de artes cênicas, artes visuais e música⁶², entrevistas com estudantes e professoras(es), registros de imagens, audiovisuais e de voz. A frequência das intervenções na escola foi de um encontro a cada quinze dias, sendo quatro horas por encontro. A frequência dos encontros teve pequenas alterações ao longo do processo em razão de necessidades organizacionais como, por exemplo, relacionadas aos ensaios das peças que os estudantes estavam desenvolvendo com as professoras(es) regentes, os quais eu fiz questão de acompanhar.

Inicialmente, meu objetivo era retomar o contato com o campo, me reorientar em relação às dinâmicas dos espaços, dos profissionais da escola e dos estudantes e, especialmente, buscar nesse recontato uma reaproximação com as crianças. Pude reencontrar muitas crianças que tinham estudado comigo desde o primeiro ano do ensino fundamental. Foi um reencontro muito caloroso, alguns meses foram suficientes para que algumas crianças mudassem muito, tanto na aparência quanto no comportamento. Um dos elementos que chamou a minha atenção, logo no começo dessa experiência, foi a necessidade que as crianças tinham de me tocar, de me “ver” pelo toque, de tentar entender a minha presença novamente no espaço da escola. Mesmo as crianças que não me conheciam demonstravam uma grande

⁶¹ A troca dos estudantes de turma pode ocorrer por diferentes fatores. Às vezes ocorre a pedido dos próprios responsáveis e, outras vezes, a pedido dos docentes que entendem que seria melhor para o desenvolvimento da criança a participação dela em outra turma.

⁶² Conforme já foi mencionado, em um determinado momento do processo, uma das professoras com as quais eu estava trabalhando migrou para a cadeira de música. Contudo, trata-se de uma professora, que, originalmente, pertence às artes cênicas. O trabalho na área da música, realizado pela professora, estava totalmente direcionado à montagem do espetáculo escolhido para ser trabalhado com os estudantes e suas aulas eram, frequentemente, realizadas junto à professora de artes cênicas.

necessidade do toque, do abraço e do afeto. As crianças sempre foram muito afetivas, contudo, acredito que eu tenha percebido essa atitude com mais ênfase no meu retorno em razão do meu foco na pesquisa. Eu estava mais atenta aos gestos das crianças.

Em tópico correspondente apresentei a *Bricolagem Metodológica* como a opção de abordagem para a realização dessa pesquisa, o que implicou em uma composição entre a autoetnografia e a etnografia escolar. Mencionei, ainda, que me coloquei nesse processo na condição de pesquisadora testemunha, o que implicou, no meu entendimento, em corporificar as impressões, informações e percepções do que era coletado no trabalho de campo, quando, por exemplo, levava perguntas e questões relevantes da pesquisa para as aulas da disciplina *Laboratório de Performance* que transformavam-se em performances diversas. A utilização da palavra testemunhar no lugar de observar ocorreu em razão da necessidade de reforçar a ideia de que não fui uma pesquisadora que optou por observar de fora, mas sim, que esteve imersa, inclusive, testemunhando a sua própria corporeidade no diálogo com os dados da pesquisa

Conforme já foi dito anteriormente, a abordagem pedagógica das minhas intervenções em sala de aula seguiu norteada por alguns princípios presentes no campo da Somática. Não houve a aplicação de uma técnica somática específica, mas a busca por uma abordagem somática com ênfase em uma compreensão mais holística dessas corporeidades. Como já observei, persistem visões sobre o corpo vivo contaminadas por um imaginário ocidental capitalista e práticas disciplinares e disciplinantes para fins de controle das corporeidades na escola que separam e subalternizam o corpo em relação à mente.

A abordagem somática desenvolvida a partir de princípios/elementos comuns⁶³ presentes no campo da Somática, e que foram utilizadas no trabalho com as crianças e as professoras(es) foram os seguintes:

⁶³ A escolha pelos três princípios/pontos de convergência do campo da Somática que se seguem surgiram durante o processo de trabalho com os(as) estudantes e os(as) docentes. A aplicabilidade desses princípios foi uma tentativa de realizar um trabalho corporal mais holístico e integrado com os(as) participantes da pesquisa.

Figura 21- Organograma da abordagem somática utilizada no trabalho de campo



Autoria: Aline Seabra

1- A compreensão do corpo como uma experiência integrada - Meu olhar para os estudantes e para as professoras(es) passou por essa ideia de corpo vivido/experenciado. Ou seja, procurou considerar as diversas intersecções que compõem esse existir em contraponto a ideia de corpo como um instrumento ou como uma máquina de repetição. Logo, essa percepção do corpo como uma experiência interseccional foi uma direção importante para a produção, a coleta e a análise de dados.

A respeito do corpo enquanto experiência, a pesquisadora Débora Bolsanello (2005, p.2) no artigo *Educação somática: o corpo enquanto experiência* diz:

O conceito de *corpo enquanto experiência* se insere numa ideologia holística e ecológica que preconiza o homem como um ser total que, como todo ser vivo, tem a capacidade de se auto-regular : de buscar um estado de equilíbrio físico, psíquico, social e em suas relações com o meio ambiente.

Em relação à compreensão levantada por Bolsanello, fazemos uma ressalva

de que, embora o corpo tenha potencial, ou mesmo uma tendência a buscar um estado de equilíbrio e autorregulação, consideramos que existem fatores sociais, culturais e, até mesmo, políticos que interferem na experiência desse corpo vivido no mundo. Logo, trata-se de considerá-lo como uma experiência interseccional, na qual essas múltiplas nuances de existência se fazem presentes.

2- O desenvolvimento da consciência de si por meio da investigação pessoal e da autorregulação orgânica- Os exercícios propostos para os estudantes bem como para as(os) professoras(es) visaram estimular o autoconhecimento, a interação criativa com o ambiente e a busca por caminhos de autorregulação orgânica. A exploração da consciência de si, nessa pesquisa, esteve diretamente ligada às discussões sobre a autoimagem/autoconceito que procurei desenvolver neste trabalho. Procurou-se investigar qual é a percepção que estes estudantes e professores tinham de si. Como eles se percebiam individualmente e no coletivo?

Para as pesquisadoras Olívia Falcão e Jussara Miller (2021) no artigo *A presença a partir da escuta do tempo-soma* a autorregulação é o equilíbrio relacional entre os próprios processos –, considerando os ininterruptos fluxos de afetos entre corpo e espaço, que os alteram reciprocamente (Falcão; Miller, 2021, p. 07).

Para além do que é pontuado por Falcão; Miller (2021) existiu um desejo de aprofundamento nas questões relacionais das crianças com o meio social e como essas questões impactavam ou não esses processos de autopercepção diante de um contexto social.

3- O respeito a singularidade e aos ritmos pessoais- A elaboração das atividades para o trabalho de campo procurou considerar a diversidade de corporeidades que se apresentou no espaço da escola. Ou seja, procurou perceber e respeitar o tempo de cada pessoa na elaboração de suas experiências corporais, ciente de que cada ser corporal tem as suas particularidades autorregulatórias e seus meios de autoaperfeiçoamento orgânico. Procurou-se incluir no planejamento das aulas, na medida do possível, as especificidades individuais, bem como as características das turmas escolhidas para o trabalho de campo. Procurei manter um trabalho muito alinhado aos docentes de maneira a conhecer o máximo possível a realidade das turmas e das crianças, visto que as(os) professoras(es) eram os(as) que

mais conheciam o histórico dos estudantes, suas famílias, suas habilidades e desafios dentro do contexto da aprendizagem.

No artigo *Quando o todo é maior do que a Soma das Partes*, Fernandes (2015, s/p) diz:

O teor geral do ambiente de aprendizagem somática é de exploração pessoal e autoaceitação [...] e não competição. Ao invés de esforçar-se para realizar o movimento 'certo' ou 'correto', o dançarino aprende a mover-se a partir de uma fonte incorporada – totalmente receptivo e responsivo ao momento do movimento.

A reflexão de Fernandes (2015), para além de dialogar com a ideia da importância de valorizar uma exploração pessoal, também contribui para uma discussão já iniciada em tópicos anteriores sobre a relevância de não criar categorias de certo e errado, mas de fazer com que o indivíduo, por meio da autoinvestigação, descubra seus próprios caminhos de aperfeiçoamento. Essa proposta de respeito às individualidades auxilia no contraponto dessa ideia, relativamente difundida no contexto escolar, de aprendizagem por intermédio da imitação de modelos e padrões externos à própria pessoa.

Fernandes (2015, s/p) complementa:

O enfoque pessoal da somática, muitas vezes, gera o equívoco de que é uma abordagem extremamente individualista e separatista. Porém o enfoque da somática na experiência pessoal e na adaptação ao aluno baseia-se numa compreensão do todo, tanto nesse nível individual quanto num contexto maior.

Fernandes (2015) reforça que o enfoque pessoal da somática, já abordado anteriormente, não pressupõe uma atitude ensimesmada e alienada, mas em uma atitude de sintonia da pessoa com o ambiente vivo (Nagatomo, 1992).

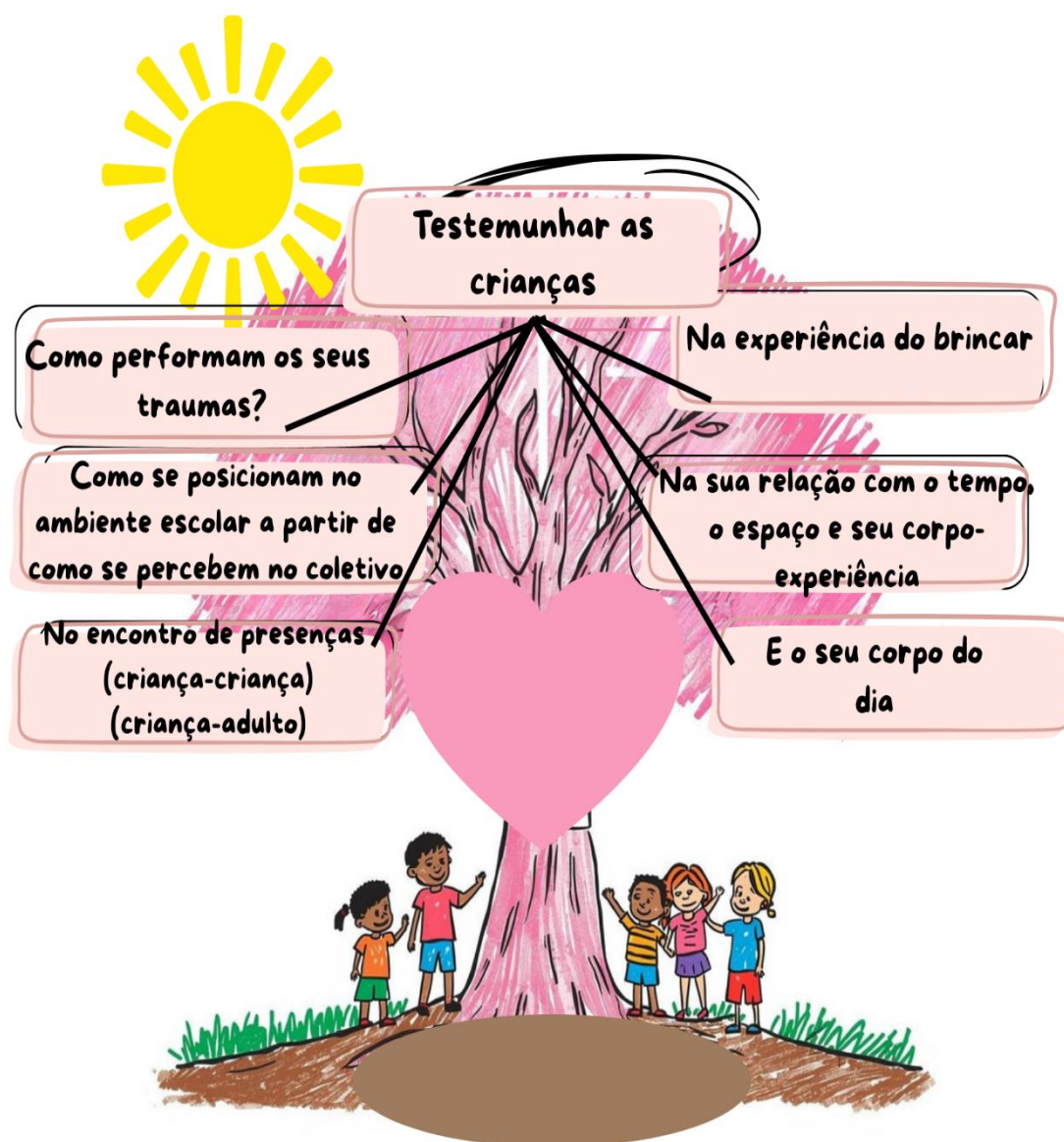
Ao elencar esses princípios/pontos de convergência presentes no campo da Somática não estou desconsiderando o desenvolvimento de outros, contudo, estou enfatizando que esses foram os três principais critérios sobre os quais me dediquei nesse processo.

Em consonância com esses três princípios do Campo da Somática criei, com base em minha prática, referenciais que nortearam a minha presença como testemunha nesse processo. O encontro com os autores(as) que discorrem sobre temáticas como o brincar, a experiência, a corporeidade e a autoimagem, nesse caso, muitas vezes, vieram depois que algumas ideias e compreensões sobre as crianças

já estavam presentes no meu testemunho sobre elas. Conforme já pontuei, anteriormente, embora a minha metodologia realize uma bricolagem entre a etnografia escolar e a autoetnografia, existe uma influência da pesquisa guiada pela prática.

Quais foram, então, as situações sobre as quais decidi me debruçar e por quê?

Figura 22- Organograma dos Testemunhos usados no trabalho de campo



Autoria: Aline Seabra

1-Testemunhar as crianças na experiência do brincar - Minha vivência com as crianças, bem como meus estudos sobre a infância, especialmente, a partir dos teóricos da sociologia da infância, me mostraram que a brincadeira pode ser muito reveladora sobre como as crianças se sentem e agem no mundo. É fato que cada criança é um universo em particular, o que faz com que algumas experiências sejam

mais reveladoras para algumas e menos para outras. Contudo, normalmente, através da brincadeira, é possível percebê-las exercitando papéis sociais, resolvendo conflitos, explorando e autorregulando sentimentos, movimentos e sensações, se colocando enquanto personagens, criando partituras corporais, aprendendo e ensinando aos seus pares e aos adultos coisas sobre o mundo. Nas aulas de artes cênicas, os jogos e as brincadeiras já fazem parte da dinâmica que utilizamos para trabalhar habilidades como, por exemplo, o trabalho em grupo.

No artigo *A Criança é Performer*, a autora Marina Marcondes Machado (2010) faz um paralelo sobre o *módus operandi* do brincar e o que chamamos de teatro pós-dramático. Com isso, ressalta a capacidade reveladora e criativa da brincadeira bem como a capacidade performativa das crianças. A esse respeito, Marcondes (2010, p.118) aponta:

Em meu percurso, como professora de teatro para crianças, percebi que muito da estética nomeada pós-dramática fazia sentido diante da maneira de ser dos meus alunos pequenos: a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas.

Marcondes (2010) aponta as semelhanças entre o brincar da criança e as características presentes na estética do teatro pós-dramático. Ao elencar essas semelhanças reforça algo já pontuado por Sarmiento (2003) quando revela que a gramática das crianças, assim nomeada por ele, possui uma lógica própria. Dessa forma, exige de nós (adultos) um testemunho apurado e que nos requer estudo para que não façamos leituras enviesadas e adultocêntricas dos seus gestos, brincadeiras e atitudes.

Marcondes (2010, p. 132) complementa:

Um trabalho a ser realizado junto ao adulto que convive com crianças pequenas precisará não apenas conceituar visões de infância e as relações adulto-criança, como deverá procurar os espaços habitados por crianças para que as experiências infantis ganhem amplitude e significações a partir dos quatro âmbitos ou lentes de observação etnográfica propostos por Sarmiento: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Perceber onde as crianças brincam,

sem necessariamente reivindicar o espaço institucionalizado do playground ou parquinho; olhar para o modo como as crianças brincam, sem a necessidade de lhes fornecer brinquedos para que o brincar aconteça, são dois lemas que conversam diretamente com o momento atual do teatro pós-dramático. Não é mais necessário fazer teatro dentro do prédio chamado teatro; as convenções do drama foram pouco a pouco deixadas de lado para fazer surgir um novo modo de encenação, no qual o conceito de “representação de mundo” caiu – queda na cultura adulta de algo que na primeira infância não se fazia presente nem necessário, tal como ensina Merleau-Ponty.

Perceber a riqueza do brincar na infância como fonte de informação requer uma compreensão das crianças como sujeitos de direitos, capazes de criar e contribuir para o mundo que temos. Compreendê-las, ainda, como peritas no ato de brincar e a brincadeira como algo sério, no melhor sentido da palavra. Assim, testemunhar as crianças na experiência do brincar configurou-se como algo relevante para adquirir informações sobre como elas se sentiam e decidiam agir no mundo.

2- Testemunhar as crianças na sua relação com o tempo, o espaço e o seu corpo-experiência - Essa perspectiva apontou para o desejo de testemunhar o ritmo das crianças na relação delas consigo mesmo, com o espaço, com os seus pares (outras crianças) e com pessoas de outras gerações. O ritmo que estou citando, nesse caso, dialogou, entre outras coisas, com esse universo digital ao qual estamos expostos na contemporaneidade. Ao que parece, o advento da internet e do uso do celular, especialmente para a faixa etária dos nativos digitais, que são o público-alvo dessa pesquisa, é algo muito presente e que parece afetar a maneira como as crianças se veem, o seu ritmo, tanto do ponto de vista da recepção da informação quanto do ponto de vista da sua disseminação. Os nativos digitais parecem ter outra relação com o tempo e com a imagem. Relação que é muito pautada pelo tempo e pela imagem da internet. A recepção da informação, o seu processamento e o diálogo entre as pessoas parecem ter outras características de tempo, forma e espaço. Fui a campo me perguntando: Como se dá a formação da autoimagem nessa era onde tudo é voltado para fora, como, por exemplo, para as redes sociais? Que corpo-experiência é esse da era digital? O ritmo e a ocupação dos espaços das crianças foram alterados por essa dimensão tecnológica das janelas virtuais? Essa perspectiva partiu também do desejo de observar como as crianças ocupavam os espaços. Que espaços essa geração dos nativos digitais está ocupando? É o espaço das janelas virtuais? Ao que parece, é possível notar, a partir da forma como as crianças ocupam ou não os

espaços da escola, por exemplo, a relação de pertencimento que elas desenvolvem com o lugar. Algumas crianças parecem não se sentirem autorizadas a frequentar alguns espaços.

3- Testemunhar as crianças e o seu corpo do dia- Entrei em contato com a expressão “corpo do dia” por intermédio da professora Jussara Miller nas aulas de escuta do corpo que fiz pelo *Salão do Movimento* no ano de 2022. As aulas, conforme já mencionado, tinham como referência a técnica Klaus Vianna. No caso dessa pesquisa, a expressão foi utilizada para referir-se ao estado da criança naquele dia. Ou seja, para perceber se o estudante transparecia alguma dor, se estava cansado, triste, ansioso, entre outros possíveis estados de presença. Essa perspectiva partiu, entre outras coisas, da percepção de que existe uma alteração significativa no estado das crianças que fizeram parte dessa pesquisa em razão do regime da educação integral da qual participavam. A média de horas que essas crianças ficavam longe de casa era de dez horas (Pensando no somatório do número de horas nas escolas-classe e parque mais os deslocamentos que, muitas vezes, são feitos pelo transporte público e escolar). No caso das crianças que moram em regiões mais periféricas, esse número de horas pode ser ainda maior. Para alguns estudantes, é uma rotina muito exaustiva e difícil, que implica na distância dos familiares e interfere diretamente na disposição dessas crianças para as atividades propostas. A averiguação do corpo do dia se deu por três vias: (a) percepção silenciosa em pausa e/ou em movimento; (b) verbalização; (c) escrita/desenho;

(a) Percepção silenciosa – A percepção silenciosa partiu de uma proposta na qual as crianças eram estimuladas a perceber os seus estados físicos, emocionais e psíquicos por meio das suas sensações corpóreas: seja por meio da respiração, da identificação de uma possível dor seja por agitação motora bem como do seu estado psíquico geral e como isso influenciava na criação de sintomas como sudorese, boca seca, tremores, sono, enjoo, entre outros. A ideia era que a criança fizesse essa investigação, sem a necessidade de verbalizar sobre ela. Também era estimulado que a criança conseguisse perceber as possíveis variações de um momento para o outro e de um dia para o outro. A percepção silenciosa tanto se dava em momentos de pausa, onde, normalmente, elas se encontravam deitadas no chão, quanto em momentos de movimentação pelo espaço.

(b) Verbalização – A verbalização, frequentemente, partiu de um momento posterior ao da percepção silenciosa. As crianças eram estimuladas a verbalizarem sobre suas sensações e impressões acerca do seu corpo-do-dia. A verbalização era voluntária e tinha como um dos seus objetivos a busca por vocabulário para expressar o que estavam sentindo e a troca de impressões entre os estudantes. Muitas crianças tinham dificuldade de colocar em palavras as suas sensações e percepções acerca do momento e encontravam identificações nas percepções verbalizadas pelos colegas.

(c) escrita/desenho: A escrita e o desenho, além do exercício de buscar vocabulário para colocar em palavras e/ou imagens as sensações, também era uma opção para as crianças que não se sentiam à vontade para compartilhar suas impressões pela oralidade. Embora houvesse o desafio da alfabetização, visto que muitas crianças ainda não eram alfabetizadas, colocar as impressões no papel também era uma forma de desenhar essas sensações no espaço e de manter um registro que pudesse ser revisto futuramente.

4- Testemunhar a corporeidade das crianças no encontro de presenças (criança-criança) e (criança-adulto) – Essa perspectiva partiu da minha própria experiência com os estudantes e da percepção de que existe uma diferença quando as crianças estão entre os seus pares e quando estão entre os adultos. Ao que parece, quando elas estão entre os seus pares (outras crianças) e sem a supervisão mais direcionada de algum adulto é possível perceber um autocuidado/autorresponsabilidade consigo e com os outros no que se refere aos cuidados com o corpo vivo. Essa percepção veio, especialmente, das atividades recreativas que, por vezes, aconteciam no ambiente da escola na qual as crianças ficavam livres para escolherem que atividades desejariam realizar. Ocorre que era possível observar que, nessas atividades livres, o número de ocorrências de crianças que caíam e se machucavam, por exemplo, por vezes, era menor se comparado às atividades nas quais elas eram excessivamente supervisionadas pelos adultos. Elas pareciam trazer para si uma atenção que se perdia um pouco na presença mais direcionada dos adultos. Nesse sentido, optei por tentar aprofundar essa percepção de como as crianças se relacionam a partir dessas duas realidades.

5 -Testemunhar a maneira como as crianças se posicionam no ambiente escolar a partir de como se percebem no coletivo: desde a percepção da própria corporeidade a como isso reverbera no seu autoconceito- Essa perspectiva partiu do desejo de investigar como as crianças se colocavam diante do coletivo a partir da forma como se percebiam. Visava tentar compreender a interferência dos marcadores sociais (raça, gênero, etnia, classe etc) na maneira como as crianças se relacionavam entre si e com os adultos. Ademais, a forma como se autodeclaravam perante as outras pessoas e se essa autodeclaração, de alguma maneira, refletia ou não uma autodepreciação (Goffman, 2004) em relação ao seu autoconceito e se esse processo se dava de maneira consciente para elas. Assim, verificar se elas apresentavam comportamentos evitativos, de isolamento, ou mesmo agressivos ao se colocarem (verbalmente ou na participação das atividades) por se sentirem estigmatizadas (Goffman, 2004) de alguma forma no coletivo.

6-Testemunhar a maneira como as crianças performam os seus traumas- Essa perspectiva visou dialogar com os episódios que ocorriam em sala de aula nos quais era possível observar por meio da corporeidade a manifestação de algum trauma da criança, que podia ser performado tanto do ponto de vista cotidiano quanto do ponto de vista da criação de uma cena, das brincadeiras e/ou de um improviso.

Para além das perspectivas acima que incluíram o diálogo com alguns princípios do campo da Somática para essa abordagem, bem como com alguns horizontes que direcionaram meu olhar para essas corporeidades, também procurei trazer para o trabalho de campo alguns elementos que já adotava na minha prática, por exemplo, a utilização de objetos para o trabalho corporal com as crianças. O uso de tecidos, bolinhas de tênis, bastão, corda e imagens já faziam parte da minha prática com os estudantes nos trabalhos envolvendo movimento: seja para uma atividade de aquecimento ou mesmo de criação cênica. De maneira geral, percebo que a concretude dos objetos parece auxiliar as crianças no trabalho com os sentidos por meio da percepção das texturas, do peso e da temperatura e essa foi uma prática que eu procurei manter.

Figura 23 – Trabalho de improviso com tecidos.



Fotografia tirada pela professora Carol Macuxi. Ano: 2024

O trabalho acima foi uma improvisação de movimento a partir de estímulo musical e de objetos (Nesse caso, os tecidos) visando explorar a autopercepção corpórea, a criatividade e a relação das crianças com o espaço, com os seus corpos vivos em movimento, individualmente e no coletivo. Conforme foi relatado, anteriormente, o estímulo à percepção do corpo do dia não se dava somente com as crianças em pausa, mas também em movimento. Para os exercícios de movimento pelo espaço uma importante referência, que já me acompanha há muito tempo, inclusive para o trabalho com as ações físicas, foi Rudolf Laban (1978).

4.2 As artes cênicas como um caminho de escuta: dialogando com o currículo

Para além das referências, já citadas anteriormente, tanto no campo da Somática quanto no que se refere aos instrumentos de pesquisa criados a partir da prática, procurei dialogar no trabalho de campo com o que estava posto no *Currículo em Movimento* (2018) para as séries com as quais trabalhei nessa pesquisa. A saber: terceiros e quintos anos do ensino fundamental. O trabalho de campo foi realizado em parceria com os (as) docentes regentes durante o horário das aulas regulares, que são norteadas por esse documento.

O *Currículo em Movimento* é um documento que norteia o trabalho dos profissionais da educação básica do Distrito Federal e que teve a sua primeira edição em 2014 e sua segunda edição em 2018. A respeito da sua proposta dinâmica, o documento de (2014) *apud* Distrito Federal (2018, p.7) pondera:

(...) a identidade dinâmica do documento quando, ao se propor em movimento, prevê a necessidade de “[...] ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino”.

Sobre as modificações ocorridas de 2014 para 2018, o documento Brasil (2017) *apud* Distrito Federal (2018, p.8) acrescenta :

Após quatro anos de sua implementação, mesmo traduzido como uma referência para as redes de ensino no Distrito Federal, cujos alicerces epistemológicos corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo, a 1ª edição do Currículo em Movimento da Educação Básica necessitava de atualizações especialmente após a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino em 2018. Outra questão importante considerada para a revisitação desse documento foi que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2), seguida de adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria nº 331, do Ministério da Educação, surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros.

Conforme as citações acima, é possível observar que a nomenclatura *Currículo em Movimento*, se justifica, exatamente por ter sido pensado como um documento a ser permanentemente avaliado e ressignificado. Na página oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal⁶⁴ é possível encontrar outros documentos que regem a organização do currículo no Distrito Federal criados, posteriormente ao ano de 2018, com o intuito de pautar temas complementares ou de realizar ajustes anuais de organização, replanejamento e reorganização curricular. Portanto, trata-se de um documento que se propõe como um texto dinâmico.

Embora o currículo de artes cênicas já faça menção ao trabalho com o corpo em sua totalidade existem especificidades relacionadas a essa temática cujo

⁶⁴ Na seguinte página é possível acompanhar o currículo das Escolas do Distrito Federal com as devidas atualizações e reorganizações propostas ao longo dos anos.

<https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-currículo-em-movimento/>

aprofundamento, ao que parece, depende, em grande parte, da formação e do interesse do professor(a), bem como do estímulo da escola.

Normalmente, o aprofundamento das questões relacionadas à corporeidade está mais esmiuçado ou mesmo explícito nos currículos da dança e da educação física. O que não significa que podem ou devem ser verticalizados somente por essas áreas. Inicialmente, pode parecer que o caráter multidisciplinar das artes cênicas pulverize o aprofundamento dessa temática, contudo, ao que parece, trata-se muito mais da aplicabilidade do texto curricular, seja ele na área de artes cênicas ou em outra área que dialogue com a temática, do que com o que está escrito nos documentos oficiais.

No *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (2018), a área destinada às artes divide-se em quatro linguagens artísticas. São elas: artes visuais, teatro, dança e a música. A área destinada às artes cênicas recebe o nome de teatro. Ao longo de toda a escrita da tese optei por usar o termo artes cênicas no lugar do termo teatro por entender que ele abarca um número maior de práticas performativas e que traduzem, de maneira mais fidedigna, o meu trabalho com as crianças.

As práticas dentro das aulas de teatro na escola-parque, com frequência, resultam em montagens/espetáculos nas quais as artes (teatro, dança, artes visuais e música) se encontram. Há de se destacar, ainda, que o trabalho realizado nas escolas-parque do Plano Piloto, em geral, ocorre em quarteto. Ou seja, uma mesma criança tem aulas de teatro, música, artes visuais e educação física. O trabalho em parceria dos quatro professores, muitas vezes, resulta em produções que são feitas coletivamente, nas quais essas artes e práticas performativas se encontram no processo.

O texto do *Currículo em Movimento* (2018, p.72) para a área de teatro diz:

O processo de criação de cenas oportuniza o fortalecimento da coletividade, permite criar sentimentos de pertencimento e desenvolve a capacidade crítica por meio da convivência e interação com diferentes culturas em diversos contextos históricos. Nesse sentido, o currículo proposto visa uma aproximação do estudante às linguagens de cena, com produção e reflexão crítica que se desenvolvem a partir da relação corpórea sensorial em sala de aula e sua relação com a construção do conhecimento.

Na citação acima, como é possível observar, já há uma referência à relação corpórea e sensorial como um caminho de construção de conhecimento. Contudo, observo que o aprofundamento dessa percepção no trabalho com os estudantes, em

grande parte, ao que parece, depende da formação do professor(a) que, nem sempre, se dá de maneira uniforme, tanto na graduação quanto na formação continuada. Frequentemente, os(as) docentes que têm uma formação mais voltada para práticas corporais tendem a verticalizar essa relação corpórea sensorial nas aulas com os(as) estudantes, mas, essa verticalização não, necessariamente, irá ocorrer na prática de todas as pessoas docentes.

A divisão do *Currículo em Movimento* (2018) foi pensada para ser aplicada em áreas e blocos. As áreas correspondem às áreas de conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Já os blocos foram uma forma de organizar a formação em etapas. A saber: o bloco inicial de alfabetização (BIA) para 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, o bloco intermediário com o objetivo de aprofundar conhecimentos iniciados no BIA para os 4º e 5º anos e o bloco final do 6º aos 9º anos mais voltado para o aprofundamento conceitual e crítico e a preparação para futuras etapas de ensino. Os eixos transversais que perpassam esses blocos são chamados de Educação para Diversidade/Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos/Educação para a Sustentabilidade. Os eixos integradores que compõem o primeiro e o segundo bloco do segundo ciclo são alfabetização/letramento/ludicidade.

Entendo que essa fragmentação reflete, em parte, uma busca por organização que visa, entre outras coisas, minimizar alguns impasses relacionados, inclusive, à formação dos(as) professores(as). Existe um debate, ainda não esgotado dentro da educação artística, que envolve a habilitação dos professores de artes para atuarem nas áreas específicas (teatro, dança, artes visuais e música). Ainda é muito comum dentro da educação básica uma atuação generalista do(a) professor(a) de artes. Ou seja, uma atuação que exija um trabalho do docente em todas as áreas artísticas. A natureza diferenciada das escolas-parque permite que os estudantes tenham acesso a professores(as) especializados nas diferentes linguagens artísticas. Contudo, essa não é uma realidade para toda a rede de ensino do Distrito Federal. Nem todas as escolas-classe da rede, por exemplo, são atendidas pelas escolas-parque e o trabalho de artes nessas escolas é realizado por um pedagogo, que, não, necessariamente, tem alguma formação em artes (Bernardi, 2024).

A seguir, apresentarei os objetivos e conteúdos previstos para os terceiros e quintos anos na linguagem do teatro (artes cênicas).

O que diz o *Currículo em Movimento* para o terceiro ano (linguagem teatro)?

3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer espaços culturais de comunicação artística teatral do Distrito Federal; • Compreender diferentes formas de manifestações do teatro em diversos contextos, conhecendo aspectos de formação de plateia; • Expressar-se cenicamente por meio do corpo, visando criar hábitos sociais, organizar ideias e pensamentos; • Dramatizar cenas explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais; • Utilizar os elementos teatrais nas produções cênicas. • Criar e interpretar personagens de narrativas teatrais para estimular a confiança em si mesmo, desenvolver a autodisciplina e liberdade de autoexpressão; • Produzir e encenar espetáculos teatrais; • Produzir com autonomia textos de diferentes gêneros dramáticos com início, meio e fim; • Conhecer cenas cotidianas das culturas indígenas, quilombolas e afro-brasileiras respeitando suas especificidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro Nacional, Centro Cultural Banco do Brasil, Complexo Cultural Funarte Brasília, Teatro Dulcina, Espaço Cultural Renato Russo, Teatro Mapati, Espaço Cena, Espaço Cultural Bagagem, Espaço Semente, Teatro da Escola Parque 307/308 Sul, entre outros; • Espetáculos cênicos: teatro de rua, teatro de sombras, teatro de bonecos/ marionetes; • Expressão corporal e vocal; • Improvisação teatral, enquetes, dramatização de cenas e situações; • Elementos do teatro: palco, bastidores, camarim, cenário, cortina, plateia, sonoplastia, figurino e maquiagem; • Criação e interpretação de personagens de filmes, livros, contos, desenhos animados, peças infantis, entre outros • Elaboração de espetáculos em grupo; • Gêneros dramáticos: comédia, drama, musical, entre outros • Encenação de cenas a partir de ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais (indígenas, quilombolas, afro-brasileiras, entre outras)

No terceiro ano, espera-se que uma série de elementos relacionados à corporeidade como a consciência corporal e vocal, por exemplo, já tenham sido

explorados. Contudo, esses são elementos trabalhados ao longo de todo o ensino fundamental. Muitos conteúdos se repetem, mas são abordados com profundidade diferentes a depender da série que são aplicados. De maneira geral, o trabalho corporal já faz parte da rotina das aulas de artes cênicas. É por meio da sua exploração que surge a maioria das criações realizadas em sala de aula. Também é por intermédio dessas corporeidades que os(as) docentes, muitas vezes, identificam a maneira como os estudantes se percebem e se colocam tanto individualmente quanto no coletivo.

O que diz o *Currículo em Movimento* (2018) para o quinto ano (linguagem teatro)?

5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer espaços culturais históricos de comunicação artística nas regiões do Brasil. • Pesquisar e conhecer os principais dramaturgos e atores teatrais do Brasil. • Experimentar e comparar diferentes formas de manifestações do teatro em diversos contextos, observando os aspectos de plateia. • Compor movimentos corporais e vocais em atividades cênicas em grupo ou individual. • Encenar textos dramáticos de peças brasileiras expressando-se por meio do corpo, voz e sensações. • Produzir peças teatrais com definição de elenco (atores, diretor, sonoplasta, cenógrafo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de espaços teatrais nas regiões do Brasil por meio de recursos tecnológicos e digitais. Exemplo: Teatro Municipal de São Paulo, Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Teatro da Paz – Belém, Teatro José de Alencar – Fortaleza, Teatro Ópera de Arame – Curitiba, Teatro Nacional – Brasília • Dramaturgos e atores brasileiros • Espetáculos cênicos convencionais e não convencionais. Formação de plateia • Composição de cenas teatrais: monólogo, diálogos, stand-up, enquetes • Auto da Compadecida, Pluft o Fantasma, Os Saltimbancos, entre outros • Elementos do teatro: palco, bastidores, camarim, cenário, cortina, plateia, sonoplastia, figurino, maquiagem, iluminação, entre outros

<ul style="list-style-type: none"> •Utilizar diferentes tecnologias e recursos digitais em produções cênicas. •Identificar e compreender as influências das culturas indígenas e afro-brasileiras, marcadas pela diversidade de rituais, mitos e imaginários, entendendo a função do corpo como elemento expressivo das relações pessoais. •Produzir e exercitar novas formas de linguagens corporal e cênica a partir do circo (palhaçadas/clown) por meio da criação de personagens e ter a possibilidade de brincar com outra personalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> •Produção e encenação de peças teatrais em grupo, definição de papéis. Exemplo: diretor, atores e atrizes, sonoplasta, cenógrafo •Tecnologia e recursos digitais em produções cênicas. Exemplo: filmadora, gravador, câmeras, celulares, jogos eletrônicos, aplicativos, websites, entre outros •Culturas indígenas e afro-brasileiras no teatro: danças, rituais, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias, entre outras; •Criação de um personagem (sua própria "cara de palhaço"), maquiagem, mímica, acrobacia, malabarismo, improvisação, exercícios de equilíbrio, criação de histórias e outros;
--	--

Como foi relatado, anteriormente, o trabalho de campo foi realizado durante o horário das aulas regulares. Nesse sentido, procurei respeitar, ao máximo, o planejamento das(os) professoras(es) que, obrigatoriamente, precisava dialogar com o currículo. Busquei alguns elementos presentes no *Currículo em Movimento* (2018) para a área da dança nas séries mencionadas para complementar questões relacionadas à corporeidade que não são tão especificadas no currículo de teatro (artes cênicas). A escolha pelo currículo da dança deve-se ao fato de ser uma área artística que trabalha com práticas corporais voltadas tanto para as dimensões técnicas do corpo em movimento quanto para as dimensões criativas. Para além disso, considerei o fato de que a dança é uma linguagem que sempre esteve presente no meu trabalho como professora de artes cênicas, ao contrário, da educação física, por exemplo, que também trabalha com questões relacionadas à corporeidade, mas que tem especificidades que estão um pouco mais distantes da minha área de formação.

Cheguei à seguinte combinação:

Objetivos e conteúdos presentes nos currículos em movimento de teatro e dança do DF para as séries mencionadas que identifiquei que poderiam contribuir mais diretamente a essa pesquisa:
- expressar-se cenicamente por meio do corpo, visando criar hábitos sociais, organizar ideias e pensamentos;
- criar e interpretar personagens de narrativas teatrais para estimular a confiança em si mesmo, desenvolver a autodisciplina e liberdade de autoexpressão;
- combinar movimentos corporais e vocais em atividades cênicas em grupo ou individual;
- produzir textos dramáticos e encená-los expressando-se por meio do corpo, voz e sensações (olhar, ver, escutar, ouvir, comer, pegar, cheirar, andar etc.);
- identificar e compreender as influências das culturas indígenas e afro-brasileiras, marcadas pela diversidade de rituais, mitos e imaginários, entendendo a função do corpo como elemento expressivo das relações pessoais;
- espaços de fala, espaços de escuta, espaços de deslocamento, espaços de não deslocamento;
- conhecer as articulações do corpo e suas possibilidades de movimentação;
- explorar e compreender as possibilidades de forma do corpo;
- combinar ações corporais, com e sem deslocamento;
- pequenas e grandes articulações;
- combinar ações corporais explorando percursos espaciais;
- compor diversos percursos espaciais em diferentes variações de tempo;
- movimentos com tempo rápido, lento, pausado em diversos percursos;
- formas do corpo: curva, reta, simétrica e assimétrica, formas geométricas • Ações corporais combinadas. Exemplo: pular e correr, girar e rolar etc. • Níveis do espaço e direções básicas (frente, trás, lado, diagonais) • Retas, curvas, círculos, zigue-zague e formas geométricas;
- registros pessoais e coletivos da experiência vivenciada;
- estabelecer relações entre o movimento das partes do corpo, movimentos parciais, e do corpo na totalidade, movimentos totais;
- ampliar as possibilidades de experimentação das formas do corpo;

- ampliar o repertório de experimentação de ações corporais. Conhecer e vivenciar os elementos do espaço;
- independência de movimento das partes do corpo (movimentos parciais). Domínio de movimento do corpo como um todo (movimentos totais) • Formas do corpo: contraída, dilatada, curva, reta, simétrica, assimétrica, geométricas, estáticas e dinâmicas • Ações corporais: inclinar, gesticular, cair, levantar, espreguiçar, torcer, deslizar, chacoalhar • Níveis do espaço (alto, médio e baixo) e planos horizontal (mesa), vertical (porta) e sagital (roda) • Tempo rápido, lento, contínuo, descontínuo, pausado;
- identificar as qualidades do fator de movimento peso e as atitudes com relação à gravidade;
- atitude ativa e passiva (abandonada) com relação à gravidade. Qualidades firme e leve do fator de movimento peso;
- experimentar movimentos a partir de estímulos internos (pessoais);
- refletir sobre os momentos de criação vivenciados.

Para além do que está previsto no *Currículo em Movimento* e nessa combinação curricular que propus entre as artes cênicas e a dança, fui a campo intencionada a utilizar a lente somática que venho propondo e da qual escolhi três princípios já mencionados. A saber:

- (1) A compreensão do corpo como uma experiência integrada;
- (2) O desenvolvimento da consciência de si por meio da investigação pessoal e da autorregulação organísmica;
- (3) O respeito a singularidade e aos ritmos pessoais;

Somado a esses elementos utilizei instrumentos de pesquisa/testemunho criados a partir da minha própria prática. A saber:

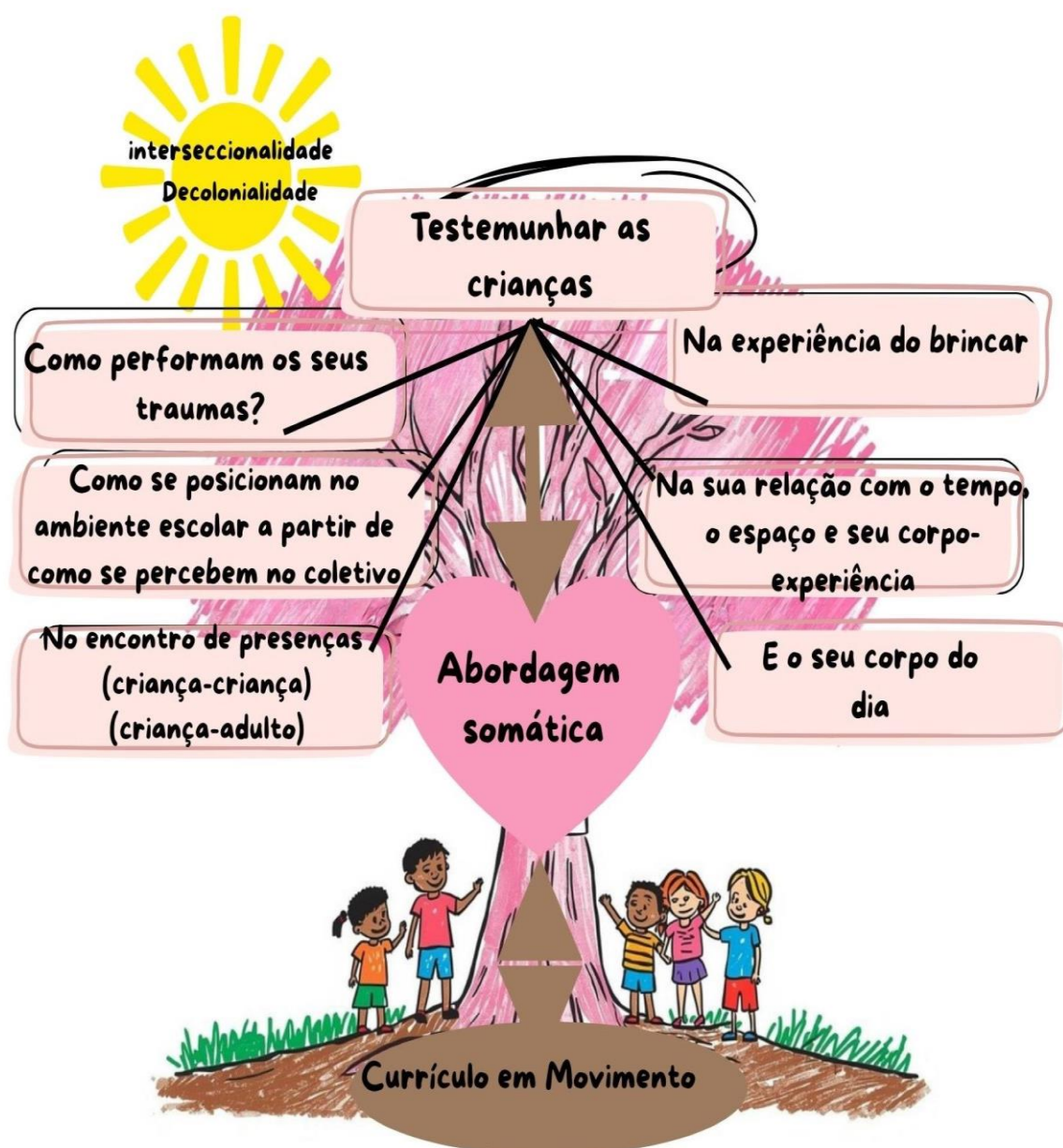
- (1) Testemunhar as crianças na experiência do brincar;
- (2) Testemunhar as crianças na sua relação com o tempo, o espaço e o seu corpo-experiência;
- (3) Testemunhar as crianças e o seu corpo do dia;
- (4) Testemunhar a corporeidade das crianças no encontro de presenças (criança-criança) e (criança-adulto);
- (5) Testemunhar a maneira como as crianças se percebem no coletivo, não só do

ponto de vista da percepção do próprio corpo vivo, mas também do ponto de vista do discurso e das relações de poder dentro do ambiente da escola;

(6) Testemunhar a maneira como as crianças performam os seus traumas;

O organograma geral do trabalho de campo, então, configurou-se da seguinte forma:

Figura 24- Organograma geral do trabalho de campo



Autoria: Aline Seabra

4.3 A retomada do trabalho de campo pós- Covid-19

Situado o *modus operandi* da escola-parque e os possíveis apontamentos críticos feitos nos tópicos anteriores sigo para a reflexão sobre a retomada no campo. É importante destacar que essa retomada, que ocorreu no segundo semestre de 2022, foi marcada por um processo de adaptação ao retorno das aulas presenciais, que foram temporariamente suspensas em razão da epidemia da COVID-19⁶⁵. Não seria possível discorrer sobre a corporeidade sem mencionar, ainda que brevemente, os efeitos catastróficos dessa tragédia mundial.

De acordo com o site do Ministério da Saúde⁶⁶, o fim do estado de emergência em saúde pública no Brasil só entrou em vigor em vinte dois de maio de 2022, quando a vacinação começou a apresentar efeitos mais contundentes na população. O trauma mundial causado pela COVID-19 trouxe efeitos nefastos para a vida das famílias. Milhares de pessoas permanecem doentes até hoje⁶⁷, dentre elas, as crianças que, embora representassem um grupo populacional menos sujeito ao contágio, foram indiretamente atingidas com a perda de inúmeras pessoas, o isolamento social e a desestruturação das famílias em razão dessa catástrofe que levou muitos responsáveis, inclusive, a perderem seus empregos. Crianças enlutadas que tiveram a sua vida completamente transformada pelas perdas de familiares e cuidadores.

Esse foi um momento no qual pude utilizar com muita clareza um parâmetro de testemunho já citado anteriormente. A saber. **6- Testemunhar a maneira como as crianças performam os seus traumas.**

A esse respeito, ao considerar os estudos de Peter Levine, a pesquisadora Karina Copetti (2023, s/p) em artigo sobre *Trauma e Terapia de Experiência Somática* diz:

Segundo Peter Levine, PhD em Física Médica pela Universidade da Califórnia e criador do método Somatic Experiencing®, o trauma não é o evento que nos aconteceu e sim o que o nosso corpo guardou desse evento, a experiência que ficou impressa. E não precisam ser

⁶⁵ A epidemia da COVID-19 foi um surto global causado por um vírus que recebeu o nome de coronavírus e que rapidamente se espalhou pelo mundo inteiro, causando inúmeras mortes e consequências para a vida das populações. Foi declarada uma epidemia em escala global pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 2020.

⁶⁶ Maiores informações sobre o fim da pandemia podem ser conferidos em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/maio/apos-dois-anos-chega-ao-fim-estado-de-emergencia-em-saude-publica-por-conta-da-covid-19-no-brasil>

⁶⁷ Durante o período da COVID-19 eu desenvolvi transtorno de ansiedade generalizada e precisei fazer tratamento psicoterápico e medicamentoso. Tive episódios de síndrome do pânico e desde então necessito de suporte psicoterápico e medicamentoso para o controle da ansiedade.

eventos ou situações extraordinárias, podem ser acontecimentos ordinários, mas que foram intensos demais, aconteceram rápido demais ou precoce demais para o sistema nervoso de quem os sofreu. Ou ainda, acontecimentos que passamos em isolamento, sozinhos.

Assim como Levine coloca ao dizer que o trauma não é o evento em si, mas aquilo que decorre dele, é importante destacar que o suposto fim da pandemia não representou o fim do trauma. O evento pandêmico foi tão avassalador que, ainda, hoje carregamos consequências traumáticas dessa ocorrência e não somos capazes de precisar se algum dia conseguiremos ficar livres das consequências ou mesmo lidar melhor com elas. É importante destacar, também, que cada pessoa teve que enfrentar acontecimentos diferentes dentro dessa catástrofe e que possuía ou não condições sociais e emocionais mais ou menos apropriadas ou privilegiadas para lidar com o que estava acontecendo.

No meu primeiro dia de trabalho de campo, por exemplo, durante a conferência de presença por meio da chamada dos nomes dos estudantes, uma das professoras do terceiro ano pediu para que eles, ao confirmarem suas presenças, dissessem uma palavra sobre como se sentiam naquele momento. Mais de setenta por cento das crianças presentes falaram a palavra ansiedade. Questionei, então, se as crianças, que estavam na faixa de oito/nove anos sabiam o que era ansiedade ou se só estavam reproduzindo um vocabulário que passou a ser muito difundido pela mídia no período da COVID- 19, no qual era possível por meio da televisão ter acesso a informações e reportagens que traziam palavras-chave como: luto, morte, doença, crise, ansiedade, medo e isolamento. Mas, ao serem questionadas, percebi que todas as crianças neste exemplo sabiam o que implicava sentir ansiedade em suas experiências corporais. Relataram sintomas típicos de processos ansiosos como coração acelerado, respiração ofegante, alterações de temperatura corporal, sudorese e agitação. Neste mesmo dia, um dos professores de educação física havia faltado em razão de uma crise ansiosa, era possível perceber que a ansiedade rondava todas as nossas situações de convívio.

O que percebi nesses primeiros momentos de retorno ao campo foi que a presença do medo estava colocada no ambiente escolar como um todo: da sala de aula ao refeitório onde as crianças tiravam as suas máscaras para comer. Assim, a partir de um exercício simples proposto pela professora de nomear as emoções do momento, as crianças levantaram sintomas de processos ansiosos e de como aquilo reverberava nas suas corporeidades. Neste dia, eu também estava ansiosa, pois era

o meu primeiro dia de retorno à escola-parque e, assim como as crianças, percebia alguns desses sintomas em mim. Acredito que o período pandêmico potencializou a ideia de uma luta diária pela sobrevivência, uma vez que submeteu as pessoas a um grau de fragilidade e vulnerabilidade que não se faz presente de forma tão intensa em momentos típicos.

Percebi, ainda, nos primeiros três meses de trabalho de campo uma satisfação das crianças e das professoras(es) em realizar as suas práticas ao ar livre. Considero que isso se deve ao medo do contágio que, em ambientes fechados, era potencializado, mas também a necessidade de explorar os espaços que, durante o período pandêmico, foram totalmente limitados. A população foi obrigada, por uma questão de segurança, a permanecer meses em casa. E, nesse sentido, é importante destacar que as casas das pessoas têm características relacionadas à determinada convergência de marcadores sociais que as torna muito diferentes, tanto do ponto de vista espacial como humano: casas grandes, pequenas, com quintal, sem quintal, com comida, sem comida, com ou sem condições de higiene adequadas, com pessoas sãs ou doentes, que nos acolhem ou que, por vezes, nos maltratam.

Ao que parece, o retorno das crianças para a escola foi marcado por um misto de medo e euforia. Medo do desconhecido ao se aventurar em um ambiente com outras pessoas e euforia ao poder vivenciar outras coisas para além do universo da própria casa. Há crianças que sofrem violência doméstica e/ou que não têm o que comer em casa e para essas crianças voltar para a escola representou um grande alívio. Com o retorno, muitas recuperaram algum espaço para mover-se, correr pelos espaços, contemplar a natureza e dar lugar para outras experiências corporais.

Me recordo do relato de um professor de educação física que disse que tinham alunos que voltaram da pandemia e que não sabiam correr, ou que desaprenderam a correr. Muitos ficaram tanto tempo isolados em espaços pequenos e voltados para atividades mediadas pela tecnologia, como, por exemplo, o uso de celulares e videogames, que voltaram desse contexto pandêmico e não conseguiam ter coordenação motora suficiente para realizar uma corrida.

Figura 25 – Brincadeira criada pelas crianças.



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano 2022.

Na fotografia acima, estudantes do quinto ano realizavam uma brincadeira inventada por eles que misturava a caminhada pelo espaço em câmera lenta e o congelamento. Esse foi um momento de transição para o retorno das aulas presenciais. Nota-se que todos(as) ainda estavam utilizando as máscaras de proteção. Além do uso de máscaras, mantínhamos as ações de higiene recomendadas para prevenir a contaminação pelo vírus. Conforme observado, a experiência traumática da COVID-19 foi algo muito particular. Várias crianças voltaram para o ambiente escolar tendo que lidar com os seus lutos particulares. Corporeidades traumatizadas e amedrontadas.

Todo jogo ou toda brincadeira, por exemplo, era seguido de um momento de higienização das mãos. Percebi que, ao mesmo tempo que as crianças queriam se entregar às experiências, havia o receio da contaminação. Ainda que muitos de nós já estivéssemos imunizados, o contexto era de apreensão, especialmente, nas atividades que envolviam contato.

De maneira geral, a medida que a imunização foi diminuindo o número de mortes, os impactos da pandemia da COVID-19 descritos passaram a ser melhor administrados, de forma a aumentar a nossa confiança e, conseqüentemente, a nossa entrega para as atividades propostas em sala de aula. Atividades que, nas artes cênicas, normalmente, envolvem muito trabalho de grupo e contato físico.

4.4 A dinâmica de interação com as professoras(es) parceiras

As primeiras ações na Escola-Parque 313/314 Sul ocorreram de outubro a dezembro de 2022. O planejamento para este período foi pensado com o intuito de realizar uma reaproximação com o ambiente escolar, especialmente, com as crianças. Fui a campo com a intenção de focar na corporeidade delas, mas o dia a dia e os diálogos com a orientação me mostraram que o trabalho com os estudantes também passava pela corporeidade das(os) docentes. Como as professoras(es) poderiam agenciar processos de promoção do autoconhecimento se elas mesmas apresentam dificuldades de se perceber corporalmente?

Trabalhei com três professoras(es) efetivas (uma mulher, uma pessoa não-binária e um homem) e com uma professora de contrato temporário que já atua há muitos anos no ensino de artes no contexto das escolas-parque. Procurei convidar docentes que tivessem mais de dez anos na educação básica. Considerei que a experiência dessas(es) educadores(as) faria diferença na coleta de dados. São profissionais que tiveram a oportunidade de presenciar mudanças no contexto da educação e que acompanharam a trajetória e o desenvolvimento de muitos estudantes.

Iniciei o processo com uma série de perguntas para compartilhar com as(os) docentes que acabaram sendo realizadas em conversas informais durante o processo das aulas. As perguntas direcionadas aos professores(as) eram: (1) as/os docentes conseguem perceber na corporeidade dos seus estudantes o impacto da nossa estrutura colonial (atravessamentos de raça, classe social, gênero etc.)? Poderia dar um exemplo?; (2) as/os educadores acreditam que esses atravessamentos interferem na maneira como os estudantes constroem a sua autoimagem/autoconceito? Por quê?; (3) na opinião das/dos educadores, os processos de aprendizagem são afetados pela maneira como esses estudantes se veem? Por quê?; (4) as/os professoras percebem nas aulas de artes cênicas, seja por meio da criação de uma cena ou nos trabalhos em grupo, a manifestação desses corpos em sua integralidade? Como isso ocorre? Para os/as professores(as), como as artes cênicas dialogam ou podem dialogar com esses corpos, muitas vezes estigmatizados, dos nossos estudantes?; (5) os(as) educadores(as) compreendem que o conteúdo (currículo) de

teatro dialoga de maneira satisfatória com a diversidade de corpos presentes na escola (brancos, negros, indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência etc.)? Mudariam algo? O quê? Por quê?

Nesse primeiro momento, optei por não realizar entrevistas formais, mas sim, sensibilizá-las(os) para a temática deste estudo, buscando entender a maneira como elas(es) mesmas(os) percebiam a sua corporeidade nesta relação de ensino-aprendizagem. A forma como as professoras(es) se relacionavam consigo mesmas parecia influenciar diretamente na maneira como estas se relacionavam com as crianças em atitudes que alternavam entre o acolhimento, o controle ou o estranhamento.

Em uma primeira intervenção com os docentes⁶⁸ realizei as seguintes atividades: (1) compartilhamento de memórias; (2) Cartografia do corpo afetivo: O corpo e seus pontos de vista; (3) Escrita automática.

Atividade 1- Compartilhamento de memórias

Nesta atividade pedi que as professoras escolhessem um episódio relacionado à questão da sua própria corporeidade. Algo que tivesse sido marcante para elas e que, de preferência, tivesse ocorrido na infância e/ou na adolescência. A princípio, acreditei que seria importante trazer memórias que estivessem mais próximas da infância, contudo, as memórias compartilhadas foram variadas e também trouxeram episódios da vida adulta. Gostaria que trouxessem fotografias, imagens e/ou registros audiovisuais. Memórias que retomassem de alguma forma o histórico dessas professoras com a sua corporeidade em diversas fases da vida. Nesse diálogo, também compartilhei lembranças, dentre as quais a minha experiência com a anorexia nervosa no período da adolescência.

Dentre os episódios narrados gostaria de destacar um que, embora não tenha ocorrido no período da infância, mostrou-se muito marcante para uma das docente e reflete sobre questões relacionadas a autoimagem.

(...) Sempre fui ativa. Sempre fiz atividade física. Sempre gostei do lance do corpo(...) mas aí quando veio a gravidez... e a amamentação... aí degingolou tudo, sabe? Aí degingolou a história do meu corpo em todos os sentidos... tanto para me reaceitar de novo

⁶⁸ Essa atividade não contou com a participação do professor de artes visuais. Ele estava envolvido com outros projetos e não pôde estar presente.

porque estourou estria, estourou tudo (...) Eu era muito bem relacionada com o meu corpo no sentido de me aceitar e cuidar dele e sempre estar trabalhando, malhando, pedalando e tal... mas, depois da gravidez, cara, meu Deus do Céu, como mexeu, sabe? E até hoje... nunca mais consegui... voltar a aceitar o meu corpo... Eu tenho muita dificuldade, muita dificuldade(...) se você falar assim você olha no espelho... não é por uma questão estética não. É porque realmente ficou um negócio... Você olha no espelho – Você se ama? Você ama o seu corpo? Não! No atual momento, não. (Depoimento de uma das professoras em dezembro de 2022)

69

O depoimento da professora retratou uma situação que é muito comum em nossa sociedade ocidental no que se refere ao corpo feminino. Ainda que a docente tenha ressaltado que, para ela, não se tratava de uma questão estética, é sabido que vivemos em uma sociedade na qual o corpo feminino é extremamente cobrado e exposto. Cobrado no sentido de corresponder a ideais externos (estéticos e de produtividade) e padrões que são gestados pelos valores e modos de vida de uma determinada cultura.

A respeito da criação de padrões e de como eles influenciam no nosso comportamento e, conseqüentemente, na formação do nosso autoconceito, o pesquisador Don Johnson (1990, p.105) no livro *Corpo* ressalta:

Os ideais existem fora de nós. São criados por desenhistas de moda, publicitários, padres, gurus, especialistas em biomédica e gerais – quase todos homens. Exceto nos poucos casos em que pessoas de carne e osso, como Brooke Shields e Clark Gable, transformam-se em ideais, eles só existem num domínio fora de corpos vivos. Não possuindo essas ideias dentro de nós, não podemos saber o que é melhor para a nossa vida. Precisamos confiar no conhecimento supostamente correto daqueles que entendem os ideais e conhecem a maneira pela qual podemos nos ajustar a eles.

Assim como pontua Johnson (1990), somos levados pelos valores da sociedade a qual pertencemos a, constantemente, buscar formas de nos ajustar e nos adaptar a ideais que estão fora de nós e distantes da realidade de corpos vivos. A distância entre as imagens vendidas pela mídia e aquilo que percebemos de nós tendem a nos fazer crer que não nos amamos. Assim, a nossa subjetividade e, conseqüentemente, a nossa autoimagem passa por um outro que é gestado

⁶⁹ Além desse depoimento, foram colhidos outros de outras professoras que trazem relatos pessoais, mas que, dado o conteúdo delicado optei por não colocar aqui. Optei por destacar o depoimento acima por entender que ele já exemplifica com muita força o que está sendo tratado. Embora as professoras tenham autorizado por escrito a reflexão sobre esses episódios optei por tratar dessas questões com o máximo de cuidado.

culturalmente.

É importante destacar que, embora a autoimagem e o autoconceito sejam tratados por alguns pesquisadores (as) como Erthal (1986) como sinônimos, também podem ser percebidos como conceitos que, embora aproximados, apresentam pequenas diferenças, sendo o autoconceito considerado como uma instância mais profunda e que englobaria outros valores. Contudo, a distinção mais importante para essa tese é em relação à autoestima que, segundo Erthal (1986) é a parte afetiva do eu, ou seja, corresponderia a uma atribuição de valor que é dada a esse autoconceito como uma espécie de extensão. Valor esse que é determinado pela cultura. Uma pessoa que se considera feia, por exemplo, o faz em relação a alguma coisa, a algum padrão que é determinado culturalmente.

Atividade 2- Cartografia do corpo: O corpo e seus pontos de vista

A proposta foi que cada uma das docentes desenhasse um mapa do seu próprio corpo em uma folha de papel pardo e que a partir dessa imagem, dessa delimitação de território as professoras pudessem localizar de maneira livre (por desenho ou escrita) algumas de suas cicatrizes (emocionais, psíquicas e/ou físicas). Que elas pudessem representar de alguma forma como elas se percebiam. As perguntas disparadoras para esta atividade foram: você tem cicatrizes? O que você diria sobre elas? O que o seu corpo necessita? O que você quer no seu território corporal e na sua geografia interna? O que você não quer de jeito nenhum? Como você se sente? Qual o ponto de vista do seu corpo?

Antes da criação dos mapas foi sugerido que as professoras se conectassem com a sua respiração, com o seu corpo do dia e realizassem uma percepção silenciosa acerca das suas sensações naquele momento. Eu já havia realizado essa atividade de criação de mapa corporal em vários momentos da minha graduação em artes cênicas bem como nas minhas experiências de pesquisa de criação de personagem fora da universidade. Então, a princípio, não tinha um autor (a) específico com o qual eu estivesse dialogando que tratasse sobre esse tipo de representação. Contudo, esses autores(as) foram aparecendo *a posteriori*.

Para a pesquisadora somática Caetano (2017, p.175):

Cartografia do Corpo Afetivo” nada mais é do que a construção de um mapa afetivo do corpo a partir da possibilidade de habitação da sua

geografia interna. Esta geografia interna corpórea é feita de paisagens qualitativas: texturas, densidades, rarefações, pesos, velocidades, lentidões, vibrações energéticas, sonoridades, imensidões, espaços ínfimos. Ao explorar o ambiente corpo, a cada novo percurso pela geografia interna, uma nova paisagem qualitativa e mutante se apresenta. Na medida em que o corpo se experimenta em suas qualidades sensíveis e energéticas, à medida que um novo esquema sensório-motor é incorporado, um novo mapa afetivo se desenha e se integra. Esse mapa afetivo do corpo é também intitulado cartografia.

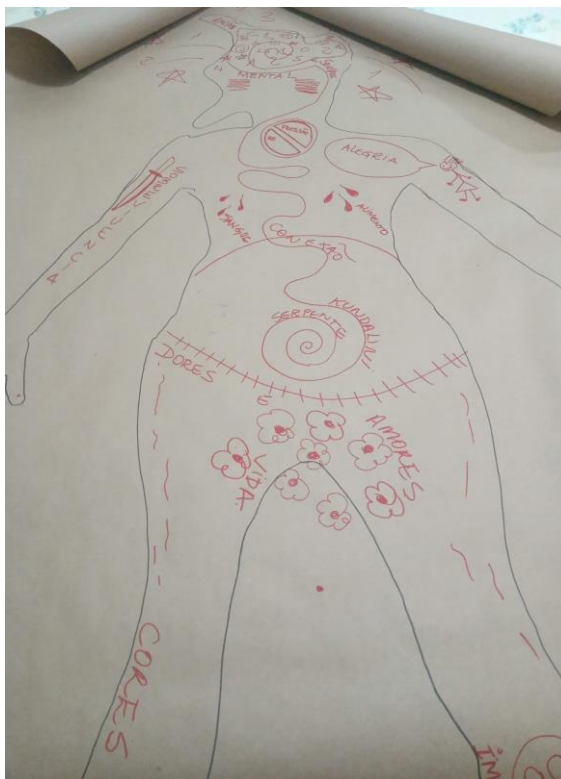
Para além da representação daquilo que é colocado no papel sobre como percebemos essa geografia interna, citada por Caetano (2017), me interessava que as professoras investigassem como elas se sentiam e como essa geografia interna era vivida. Me lembro que uma das professoras relatou que enquanto fazia o seu mapa corporal sentiu vontade de chorar. De alguma maneira colocar no papel aquelas impressões sobre si a emocionaram e aquele era um espaço no qual ela podia fazer isso.

Figura 26 – Processo de criação do mapa corporal das professoras.



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

Figura 27 – Mapa corporal de uma das professoras.



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

O dia a dia das professoras(es), muitas vezes, não permite que os(as) docentes tenham tempo para perceber-se. Me perguntava: como estimular uma pedagogia permeada pela escuta, se os próprios docentes não têm espaço para expressarem o ponto de vista dos seus corpos e dos seus sentires?

De maneira geral, nós, professores (as), somos muito estimulados a emitirmos a nossa opinião e, culturalmente, como pontua Don Johnson (1990) somos levados a crer que nossas ideologias estão em um lugar e que os nossos corpos estão em outro, mas o que a experiência do corpo vivo nos revela é que essa dissociação não faz sentido. A esse respeito, Johnson (1990, p.56) diz:

A perversão de nossos valores sociais em parte é causada por nossa educação, que nos encoraja a sentir que nossos pontos de vista e ideologias são uma coisa, e nossos corpos uma outra. Ao aceitar essa fratura metafísica como natural, não conseguimos mais perceber que nossos pontos de vista estão sendo constantemente modelados apoiando tendências sociais que nem sempre são do nosso interesse. (...) estamos tão imersos numa compreensão dualística do mundo que identificamos indistintamente “idéias”, “atitudes”, “inclinações”, “tendências” e “preconceitos” como realidades mentais ou psicológicas sem qualquer relação com músculos e nervos.

O dualismo entre corpo e mente, já abordado nessa tese e discutido por

Johnson (1990), dialoga com os valores sociais e a ideologia da cultura ocidental e, conseqüentemente, com a abordagem de separação metafísica que, ainda, é muito presente nos processos educativos que tendem a conter a corpo vivo nas relações entre o ensinar e o aprender.

A iniciativa de estimular essa percepção nos(as) docentes veio dessa constatação de que a contenção do corpo vivo, para além do ambiente educacional, está na estrutura da sociedade ocidentalizada e, conseqüentemente, influencia a relação de todos(as) com a corporeidade. Nesse sentido, considere importante propiciar um espaço para que as docentes expressassem essa geografia interna com vistas a sensibilizá-las para a relevância de ouvir os pontos de vista presentes nas corporeidades dos estudantes e de como eles podem ser expressos de diversas formas, inclusive por meio da criação de mapas afetivos.

Atividade 3- Escrita automática

Neste exercício foi solicitado as professoras que escrevessem, a partir de uma frase provocadora, de maneira livre e corrida. Eu sugeri algumas frases e as professoras podiam propor outras. Elas deveriam escolher uma das frases e completar com as suas ideias. O tempo para a atividade era cronometrado. Ao falar “parou”, elas deveriam parar onde estivessem, ainda que estivessem no meio da frase.

Possibilidades de frases sugeridas para as professoras:

- (*) Eu – corpo- professora me sinto...
- (*) Eu- corpo- professora desejo...
- (*) Eu- corpo- professora observo...
- (*) Eu- corpo- professora escuto...
- (*) Eu- corpo professora ...

Figura 28 – Exercício de escrita automática realizada por uma das professoras.

Eu corpo professora me sinto cansada.
com desejo de mudança.

Observo tudo de que / trilha.

Hoje me sinto mais.

Faço pausas.

¶ Todos os passos e a luz
foram importantes.

para eu
corpo
professora.

Eu me sinto envelhecer
por fora.

E por dentro me sinto
livre.

Dona de mim.

E do que ~~me~~ tive que vir.

Como
HOJE
REFLITO.
o
PRÓPRIO
CORPO.

De acordo com a pesquisadora Lúcia Grossi dos Santos (2002) no artigo *A experiência Surrealista da Linguagem: Breton e a Psicanálise*, as primeiras experiências de escrita automática, com essa nomenclatura, teriam surgido na primeira fase do Surrealismo, no início do século XX, como uma forma de dar espaço aos conteúdos inconscientes, inclusive, dialogando com os estudos de Sigmund Freud (1900/2019) a esse respeito. De acordo com Nadeau (1958) *apud* Santos (2002, p.230):

O surrealismo é concebido por seus fundadores não como uma nova escola artística, mas como um meio de conhecimento, em particular de continentes que até então não tinham sido sistematicamente explorados: o inconsciente, o maravilhoso, o sonho, a loucura, os estados alucinatórios, em resumo, o avesso do que se apresenta como cenário lógico.

A respeito da escrita automática surgida no contexto do Surrealismo descrito na citação acima, Breton (1924 a/2001, p. 37) *apud* Santos (2002, p.235) diz:

A escrita automática se inspira na associação livre na medida que ela visa recuperar o que foi afastado (recalcado) do discurso consciente pela censura. No entanto, a escrita enquanto ato não é inconsciente. Vejamos o que diz Breton no primeiro Manifesto a propósito desse projeto de escrita: "Como, naquela época, eu ainda andava muito interessado em Freud e familiarizado com os seus métodos de exame, que tivera oportunidade de empregar em alguns pacientes durante a guerra, decidi obter de mim mesmo o que se tenta obter deles, vale dizer, um monólogo enunciado o mais depressa possível, sobre o qual o espírito crítico de quem o faz se abstém de emitir qualquer juízo, que não se atrapalha com nenhuma inibição e corresponde, tanto quanto possível, ao pensamento falado."

Ainda que a escrita automática seja uma atividade, relativamente comum, em processos de natureza criativa, considere importante localizar a origem histórica dessa atividade e sua relação com os conteúdos inconscientes, ainda que a escrita em si, como pontua Santos (2002) não seja uma atividade inconsciente.

Por fim, destaco que o objetivo dessas atividades foi realizar uma sensibilização inicial para o trabalho de campo que havia acabado de começar em 2022, de maneira a tentar conhecer um pouco mais sobre as docentes com as quais eu viria a estar nos próximos meses. Conforme relatei, anteriormente, não quis iniciar o processo fazendo entrevistas de natureza mais formais, mas, tentar conhecer um pouco sobre as professoras a partir de produções mais imagéticas e de escritas baseadas em associações livres sobre a temática da corporeidade.

Percebo por uma avaliação sobre a minha própria trajetória, que, muitas vezes, a formação de professores(as) está baseada no aprendizado de técnicas e

procedimentos pedagógicos. Formação que, eventualmente, desconsidera ou apenas tangencia a subjetividade dos docentes com seus medos, ansiedades e desejos, e que essa formação técnica que, por vezes, desconsidera as subjetividades também podem contribuir para práticas pedagógicas menos sensíveis às subjetividades dos estudantes.

4.5 Primeira produção com as crianças: *Tiarinha Vermelha* (parte 1)

Meu retorno a campo para a Escola-Parque 313/314 sul no mês de outubro de 2022 coincidiu com uma série de trabalhos já em andamento em diversas áreas (teatro, artes visuais, música e educação física). Uma das turmas que acompanhei já estava em processo de ensaios para um espetáculo teatral que seria desenvolvido durante o mês da Consciência Negra.

Estou chamando esse tópico de *Tiarinha Vermelha* (parte 1)⁷⁰ porque essa montagem foi retomada no ano de 2024 no qual pude realizar mais intervenções. Em razão do tempo reduzido para a finalização da encenação desenvolvida pelas professoras(es) optei por não intervir, nesse momento, tão diretamente na parte corporal, mas por acompanhar os ensaios que já estavam em curso.

O espetáculo teatral em questão surgiu como uma proposta interdisciplinar realizada por duas professoras (teatro e música) e um professor de artes visuais⁷¹. Teve como inspiração principal o livro *Tiarinha Vermelha e o povo mau* (2018) do escritor Marcos Reis⁷², história que, em linhas gerais, trata da resistência de uma criança às práticas de uma sociedade racista. Entendi essa experiência como uma oportunidade de trabalhar e compreender um pouco a questão do atravessamento da raça nas produções das crianças bem como na formação do seu autoconceito/autoimagem. O conto motivador para o trabalho interdisciplinar faz uma

⁷⁰ É importante destacar que esse item, assim como o item que virá mais à frente com o título *Tiarinha Vermelha* (parte 2), apresenta apenas um recorte do que foi realizado no processo de construção do espetáculo. Várias outras atividades foram realizadas, contudo, apresentamos uma seleção do que entendemos que seria importante para o desenvolvimento da tese.

⁷¹ Wilton Santos é professor de artes visuais da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. É artista e pesquisador do grupo Elementos Pretos. Participou do coletivo EnegreSer na Universidade de Brasília em meados dos anos 2000, grupo precursor no debate sobre as cotas raciais nas Universidades Públicas.

⁷² O autor do livro “*Tiarinha Vermelha e o povo mau*” é Marcos Reis, professor da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, graduado em pedagogia pela Universidade de Brasília. Escritor e autor de livros infantis incluindo *Tiarinha Vermelha e o povo mau*.

alusão à *Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau*.

A história da personagem *Tiarinha*, segundo o seu autor, é “[...] a história de uma guerreira atual, que não usa armas para se defender; mas que, de maneira inteligente, usa as palavras para convencer as pessoas a não serem preconceituosas” (Reis, 2018, p. 3). O livro traz uma história que poderia acontecer e que, em alguma medida, ressaltadas pequenas diferenças, já faz parte da rotina de pessoas negras em um país como o Brasil onde o racismo estrutural é uma realidade.

Figura 29 – Capa do livro *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau*, obra que foi utilizada como inspiração para a produção do espetáculo.



Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

A direção do espetáculo foi conduzida por duas professoras que trabalharam, inicialmente, a partir do livro, o que gerou rodas de conversa nas turmas para o levantamento das primeiras cenas. A ideia era trazer a história do livro para a realidade das crianças. Fazer com que elas compreendessem a história e conseguissem relacioná-las as suas vidas. Como o roteiro do espetáculo ainda não estava pronto no ano de 2022, as crianças improvisavam a partir do texto literário. A esse respeito, uma das professoras diz:

Me lembro que em 2022 a gente fazia muita roda de conversa com eles e a partir do que eles iam contando, dos relatos ... foram surgindo algumas cenas. A gente usou muito esse recurso da roda de conversa na primeira vez.(...) Na primeira, a gente ainda não tinha o roteiro construído, né? E aí a gente trabalhou muito com o livro primeiro. Eu lembro que a gente lia e relia a história com eles. (...) E eu acho que a gente foi desmembrando o livro e a partir do texto literário a gente pedia para eles improvisarem e foi assim que eu fui construindo o roteiro (...) (Professora de teatro)

As rodas de conversa, conforme relato das professoras, foram disparadores iniciais que permitiram as crianças verbalizarem e performarem as suas identificações e opiniões sobre o tema. Para além de virar texto dramático, como cita a professora ao falar sobre a construção do roteiro, a temática do livro virou corpo vivo em cena a partir da improvisação das crianças.

Pude testemunhar com a experiência da criação das primeiras cenas o que estou chamando metodologicamente de: **“Testemunhar a maneira como as crianças performam os seus traumas”**. Percebi que o que se passava com a personagem principal *Tiarinha Vermelha* podia ecoar tanto nas crianças que sofriam preconceito em razão da raça quanto naquelas que, em algum momento, o tenham praticado ou presenciado. Era possível perceber nas cenas criadas pelas crianças uma digressão que falava não só dessa personagem fictícia, mas delas próprias, sobre as suas vidas e suas experiências com o racismo que eram traduzidos por meio de falas e improvisos sobre o tema. Por tratar-se de um trabalho que tinha o atravessamento da raça como viés principal, pude perceber, em parte, como elas se sentiam em relação a esse marcador social bem como refletir sobre o contexto da pele e de como ela pode ser ampla de sentidos e subjetividades.

Vários elementos que estava desenvolvendo nessa pesquisa puderam ser testemunhados como, por exemplo, a maneira como as crianças percebiam e lidavam com os atributos que são socialmente estigmatizados em nossa sociedade e como aquilo as atingia, individualmente, do ponto de vista da autoimagem. Foi possível perceber, por exemplo, crianças com traços fenotípicos negros, que, inicialmente, ao dialogar sobre o tema, não demonstravam se reconhecer negras, além de crianças que manifestavam o desejo de não serem negras.

Assim como desenvolve Goffman (2004) ao falar sobre estigma, por vezes, a pessoa omite ou nega um determinado atributo que ela sabe, conscientemente ou não, que é um atributo estigmatizado socialmente. Os relatos das crianças nas rodas de conversa demonstravam a percepção de que, no nosso país, muitas pessoas

negras têm uma autoimagem/autoconceito deturpado, uma vez que, culturalmente, em razão do racismo, são levadas a crer que são inferiores. E que, por vezes, sequer tem coragem para se colocar nesse lugar de ser uma pessoa preta num país fortemente dominado por uma herança colonial como é o caso do Brasil.

Quando me recordo da representatividade do corpo negro nos livros escolares da minha infância e adolescência, nas décadas de 1980 e 1990, lembro de retratos extremamente deprimentes que sempre associavam o corpo negro à pobreza e a violência. O que se conhecia sobre o continente africano na cultura de massa, nesse período, por exemplo, eram, principalmente: a insegurança alimentar, a fome, a desnutrição resultante de severos períodos de seca associados a variados conflitos internos, como guerras civis e/ou as mazelas da pandemia do vírus da imunodeficiência humana, o HIV.

Na atualidade, tenho consciência de que a representatividade do corpo negro com a qual tive contato durante a minha infância, que foi muito dominada por meios da cultura de massa como a televisão, por exemplo, era enviesada e dotada de valores coloniais. Eu venho de uma família da qual as pessoas interromperam os seus estudos muito cedo. Então, não tive uma formação que me permitisse refletir mais amplamente sobre esse contexto.

Contudo, pude notar no trabalho realizado pelas professoras (teatro e música) e pelo professor de artes visuais a apresentação de outras perspectivas sobre a questão racial às crianças, incluindo à emancipação do corpo negro e a importância da representatividade. Ou seja, questões sobre a desconstrução de estereótipos acerca da raça e sobre a valorização da identidade negra, exaltando a potência, a autonomia e a dignidade do povo negro. Diferentemente da minha formação na infância e na adolescência, os estudantes tiveram acesso a uma representação positiva do protagonismo negro. Com o avanço das discussões sobre a temática, as crianças, negras ou não, foram sendo encorajadas a apreciar as suas características e diferenças e a se posicionar como pessoas que tem espaço para ser quem são.

Existiu um elemento que considerei fundamental nesse processo de amadurecimento das crianças sobre as questões relacionadas à raça que foi o protagonismo negro apresentado na História da *Tiarinha Vermelha*. A protagonista do livro é uma personagem negra. Com isso as crianças, aparentemente, conseguiam, de alguma maneira, se ver representadas. Pelo que pude perceber, a

representatividade da raça, seja na literatura e nas artes, como um todo, podem exercer uma grande influência na formação do nosso autoconceito.

A respeito da importância da representatividade e do acesso à literatura que desconstrua estereótipos sobre a questão da raça Jaqueline Almeida et.al, (2022, p. 780) no artigo *O pertencimento negro na literatura afro-brasileira* dizem:

A presença negra na produção literária brasileira, anunciava os personagens negros vinculados à escravidão, carregadas de sofrimento, mantendo e reforçando a marca social da inferiorização por meio de personagens submissos, reafirmando a dominação social por parte dos brancos (LIMA, 2000). Por isso, torna-se crucial que as crianças tenham acesso a outras literaturas infantis, que as possibilitem desenvolver o pertencimento racial ao longo de sua trajetória escolar. Desta feita, essas outras literaturas podem se aliar ao letramento racial crítico (GUTIERREZ, 2008) como um caminho social para fomentar espaços lúdicos, dialógicos e cosmopolitas, enquanto ferramentas pedagógicas que celebrem a diversidade étnica, possibilitando às unidades escolares um ambiente mais equitativo para o benefício da prática profissional e da trajetória escolar das crianças negras.

É importante destacar a relevância do contato com produções literárias e artísticas que tragam a desconstrução de estereótipos acerca da raça para o letramento racial de todos(as) nós. Para além das crianças negras, todos(as) têm a oportunidade de compreender o protagonismo negro como algo positivo, o que pode contribuir para um convívio de maior empatia e respeito. Ou seja, não é importante somente para os estudantes negros(as) se sentirem representados(as), mas para todos(as) na construção de um mundo menos intolerante.

Figura 30 – Mapa-múndi utilizado pelas professoras para contextualizar o continente africano.



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

Outro elemento que eu pude perceber nos ensaios da peça foi a importância do “faz de conta” e da brincadeira para o desenvolvimento das cenas e a criação dos personagens. “Brincar” de ser a *Tiarinha* era uma oportunidade de dar voz as várias *Tiarinhas* da sala de aula, que, assim como a personagem principal, queriam performar as suas opiniões sobre o tema. Pude, mais uma vez, então, perceber o que eu estou chamando, metodologicamente, de **“Testemunhar as crianças na experiência do brincar”** e o quanto da brincadeira representa um canal de comunicação criativa na elaboração de ideias, sentimentos e opiniões das crianças sobre as coisas do mundo.

Ao acompanhar os ensaios pude reforçar, ainda, uma percepção que eu já tinha sobre a complexidade do ambiente escolar em termos de estrutura física, humana e organizacional, especialmente, quando se trata de um trabalho realizado com muitos estudantes. No meu diário de bordo encontrei a seguinte anotação que faz alusão ao **“corpo do dia”** das professoras(es) e de como isso impactava o trabalho dos envolvidos.

Percebo que o professor se sobrecarrega muito quando realiza montagens. A estrutura como um todo não coopera. Nós fizemos um ensaio geral no auditório. As crianças quando estão juntas dominam o ambiente. Tinha crianças muito interessadas, contudo, tinha algumas que, por estarem desinteressadas, acabavam atrapalhando o ensaio conduzido pelas professoras. Existem pontos para além do conteúdo que sobrecarregam demais o professor dentro da escola. O quantitativo de docentes doentes é muito grande. Sempre faltam professores e isso sobrecarrega aqueles que estão presentes. Em

uma montagem, um professor de teatro precisa pensar sobre muitas coisas (interpretação, figurino, cenário, entradas e saídas de cena). São muitos elementos difíceis de concatenar. Nem sempre o professor está bem. Mas quando ele está em sala é como se precisasse fazer jus a uma força sobre-humana. Eu saí desse dia praticamente sem voz. Muitas crianças no auditório. Sem máscara. Aglomeração. Algumas crianças ainda são muito dependentes da gente. Então, além da parte artística, o professor também precisa pensar em uma parte organizacional que não é fácil para ele. É a chamada no diário de classe, é ver o porquê de uma criança que foi ao banheiro e não voltou... Ontem as crianças tomaram chuva. Começou a chover muito forte na asa sul e durante o recreio os meninos tomaram chuva. Não tinha uma criança seca, segundo uma das servidoras da escola. (...) Sinto a corporeidade dos professores em estado de constante alerta. É difícil ver um professor relaxado. Estão todos sempre um pouco tensos, com medo de perder alguma criança que pode sair a tomar um banho de chuva. Cabeça cheia. É difícil para o professor conseguir se desligar. Ele está sempre com a “sirene” ligada. Também tenho a sensação de que as crianças quando entram pela porta da escola nunca entram sozinhas. Na verdade, elas entram acompanhadas das suas famílias. Seus corpos vivos obedecem a uma lógica que não é só orgânica, mas cultural. Qual a lógica corporal dessas famílias? A criança então tem uma corporeidade multifacetada/atravesada pela cultura do local em que vive, dos outros corpos vivos com os quais se relaciona. Então, se têm 800 crianças no turno matutino, talvez possamos considerar que tenhamos uns 4000 corpos que rondam de maneira espectral essas crianças. É ela e a sua cultura, é ela e a sua família com cinco irmãos que passam necessidade, é ela e o pai que agride a mãe, é ela e a avó que a enche de comida, é ela e a mãe que manda cachorro quente dormido de lanche ou o pai que nem lanche manda, é ela e a fome, é ela e o sono, é ela e o medo, é ela e a empolgação, é ela e o pai que morreu de covid, é ela e muito mais. (Registro no meu diário de bordo do dia 23/11/2022)

Percebo que o “**corpo do dia**” do docente(a) também é muito afetado por essa carga de repetição de ações que são exigidas no contexto da escola. Muitas vezes o professor(a) está cansado, tendo que administrar muitas coisas que envolvem a sua vida dentro e fora do ambiente escolar. A logística de um ensaio na escola, por exemplo, conforme foi relatada, é muito complexa. O professor(a) tem que lidar com muitas coisas: crianças que faltam, em virtude de outros compromissos, e que prejudicam o andamento dos ensaios, entre outras coisas. Cabe, ainda, ao professor(a) cuidar dos espaços e objetos, que quase sempre são coletivos. A cada ensaio, por vezes, o professor(a) precisa montar e desmontar os mesmos cenários para deixar o espaço organizado para outros profissionais. Percebo uma corporeidade que não descansa e que da qual se exige uma imensa capacidade de improviso e fé (não no sentido religioso da palavra). Na maioria das vezes, a logística da escola não permite que o professor(a) dê um atendimento mais individualizado para as crianças.

Gostaria de fazer, ainda, uma pequena observação sobre o “**corpo do dia**” das crianças em dia de apresentação. Ao que parece, o “**corpo do dia**” em data de apresentação é sempre diferente. Percebe-se uma corporeidade festiva que traz uma vibração e uma expectativa diferenciadas. Algo fica deste momento da apresentação que as crianças parecem levar para a vida inteira. Ao que tudo indica, existem descobertas que são feitas no aqui e agora da cena. É possível perceber, por exemplo, que mesmo crianças que estavam com dificuldades de compreender o processo ao longo dos ensaios operaram uma transformação depois de compartilhar a produção com a plateia. De fato, é como se todo o trabalho desenvolvido ao longo do processo ganhasse uma vida própria no encontro com quem assiste, aprecia e vive aquele momento com as crianças que estão em cena.

Com o intuito de aproveitar, então, a oportunidade e ciente de que, naquele momento, não teria tempo para fazer intervenções mais diretas na criação do espetáculo propus aos professores envolvidos uma atividade paralela que dialogasse com a temática do que estava sendo pesquisado. Essa ideia surgiu, também, a partir do desejo de dar a este trabalho de doutoramento uma visualidade que dialogasse com o trabalho das crianças, bem como com a produção de outros(as) docentes. Compreendi como uma oportunidade de trabalhar o olhar das crianças a partir da metáfora do caminho, visto que neste trabalho me coloco como uma pesquisadora que testemunha o próprio caminho como docente de artes cênicas ao longo de dezessete anos.

Essa atividade paralela à construção do espetáculo recebeu o nome de *Caminhos, paisagens, infâncias e afetos* e foi conduzida, especialmente, por mim e pelo professor de Artes Visuais, com a colaboração das duas professoras (teatro e música) envolvidas com a montagem do espetáculo. A história da personagem principal foi o disparador criativo para a proposta. A obra de literatura nos mostra que o caminho de *Tiarinha* pela “estrada a fora” não é fácil. A sua simples existência pela “cidade a fora” não é fácil. Afinal, o tempo inteiro, a personagem é interpelada por “cidadãs” e “cidadãos” perguntadores. Perguntas inconvenientes sobre a sua aparência que refletem o quanto um corpo negro pode ser incompreendido, silenciado, atacado e, por diversas vezes, invejado e temido. *Tiarinha* demonstra paciência e é didática ao falar sobre si. Quando interpelada sobre a sua pele, ela diz: “Essa linda pele negra serve para me proteger dos raios ultravioletas. Quanto mais a pele é negra, maior é a proteção. Essa é uma característica dos meus antepassados

africanos que viviam em um continente muito quente” (Reis, 2018, p. 8).

A personagem ficcional tem respostas didáticas para as perguntas que lhe são realizadas ao longo do seu caminho, contudo, quando pensamos na vida cotidiana, muitas vezes, nos deparamos com pessoas que para se protegerem de contextos racistas se isolam, ou mesmo, negam a sua negritude como mecanismo de defesa.

Figura 31 – Caminho de Tiarinha até a casa de sua avó. Momento em que ela é atacada pelo povo Mau.



Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

A personagem *Tiarinha* sofre uma série de provocações quando decide atravessar a cidade para chegar até a casa da sua avó, que lhe faria tranças nos cabelos. Afrontamentos que se manifestam nesse trajeto por meio de olhares e perguntas que transformam a atmosfera do caminhar da protagonista. A personagem demonstra irritação em alguns momentos, mas segue tentando ser paciente e didática com as diversas perguntas sobre a sua aparência.

Fiquei imaginando o quão afetivo deveria ser o caminho de Tiarinha até a casa de sua avó. Afinal, ter uma avó que trança os seus cabelos é um poderoso espaço de cuidado feminino e ancestral. Provavelmente, o caminho de Tiarinha também era um caminho interno de conexão com a sua identidade cheia de beleza e força. Podemos pensar que um mesmo caminho, a depender da atmosfera e da intenção de quem o percorre, pode ter **coloridos** muito diferentes. É possível pensar, ainda, que nem todos os caminhos que experienciamos são visíveis e palpáveis, afinal, muitos deles

são internos, alimentados por memórias muito particulares e que só nós conhecemos.

A partir desta inspiração, então, surgiu o projeto *Caminhos, paisagens, infâncias e afetos*. Apesar de, inicialmente, inspirado pelo projeto da *Tiarinha Vermelha* que tinha o atravessamento da raça como tema principal, o trabalho foi ganhando contornos mais amplos e autônomos. O projeto, então, consolidou-se como uma proposta de composição visual envolvendo a fotografia e o desenho inspirada na ideia de caminho como metáfora que simboliza os lugares pelos quais passamos e que nos surpreendem com belezas, *desvíos*, provocações, chegadas, partidas, curvas, buracos, memórias e personagens que ajudam a construir e a colorir um pouco do nosso imaginário.

Ao refletir sobre a metáfora do caminho me deparei com algumas perguntas que foram lançadas posteriormente aos estudantes: **(1) Algo te provoca no seu caminho para casa? (2) Alguma imagem ou cena mexe ou já mexeu com as suas emoções? Quais? Por quê? (3) Você tem algum caminho preferido? Qual? Por quê? (5) Você costuma mudar de caminho quando vai de um lugar para o outro? (6) O que te leva a caminhar? (7) Como você se sente quando o seu caminho é interrompido/bloqueado/desviado? (8) Você já se perdeu? (9) Algum caminho te dá medo?**

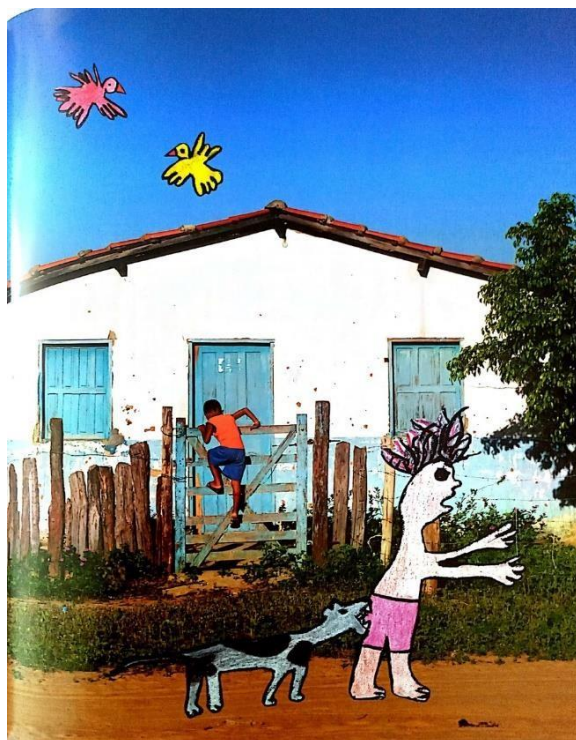
Quando eu penso em caminho, diversas perguntas e imagens vêm à tona. Acredito que para você leitor(a), isso também aconteça. Dentre essas imagens destaco: **TRECHO; TRÂNSITO; ENCRUZILHADA; PAISAGEM; Fluxo; ENTRE-LUGAR; SURPRESA; BURACO; TRAJETO; CURVA; PASSO; LARGADA; CHEGADA; TERRITÓRIO; Sonho; Lugar...**

Agora peço a quem lê que dê uma pausa... Respire profundamente... quantas vezes você sentir necessidade para se colocar neste tempo e espaço. Que imagens, sensações e palavras vêm à tona para você quando você pensa em caminho? Que caminhos te interessam e/ou te emocionam? Feche os olhos, se quiser. Procure dar o tempo necessário para que você possa se sentir. Caso queira, registre da forma que desejar as suas sensações a respeito.

Pensando, então, na metáfora do caminho propus para o professor de artes visuais um trabalho inspirado em imagens retiradas do livro “Histórias da Cazumbinha”

(2010) da pesquisadora Marie Ange Bordas⁷³ que realizou um trabalho de criação colaborativa de livros em parceria com crianças de diversas comunidades indígenas, quilombolas etc. Segue imagem inspiradora retirada do livro:

Figura 32 – Inspiração livro Cazumbinha.



Arquivo pessoal da autora. Ano:
2022.

Propusemos, então, para as crianças, um trabalho autoral. A proposta foi realizada de maneira colaborativa por três turmas diferentes da escola: duas turmas de quintos anos e uma turma de terceiro ano. As turmas de quintos anos ficaram responsáveis pela fotografias e a turma de terceiro ano pelos desenhos que seriam inseridos nas fotografias contribuindo para a composição de cada obra.

Nesse trabalho, as crianças do quinto ano deveriam escolher caminhos e/ou paisagens que fizessem sentido para elas e/ou que a sensibilizassem de alguma forma. Elas eram orientadas a realizar uma fotografia desse caminho que poderia ser feita com a ajuda de familiares. Depois de elaboradas as fotografias, elas eram impressas e passadas para os estudantes do terceiro ano.

Com as turmas de terceiro ano realizamos uma sensibilização a partir das

⁷³ Marie Ange Bordas é artista plástica, jornalista e fotógrafa gaúcha.

imagens. Solicitamos que os estudantes apreciassem por um tempo cada uma das paisagens retratadas, após esse momento, eles foram incentivados a fechar os olhos e a criar narrativas a partir das imagens relatando o que cada uma provocava de sensações, lembranças, personagens ou ideias. A partir desse exercício, os estudantes começaram a compor com as fotografias por meio de desenhos onde pudessem expressar um pouco dessas narrativas provocadas pela paisagem.

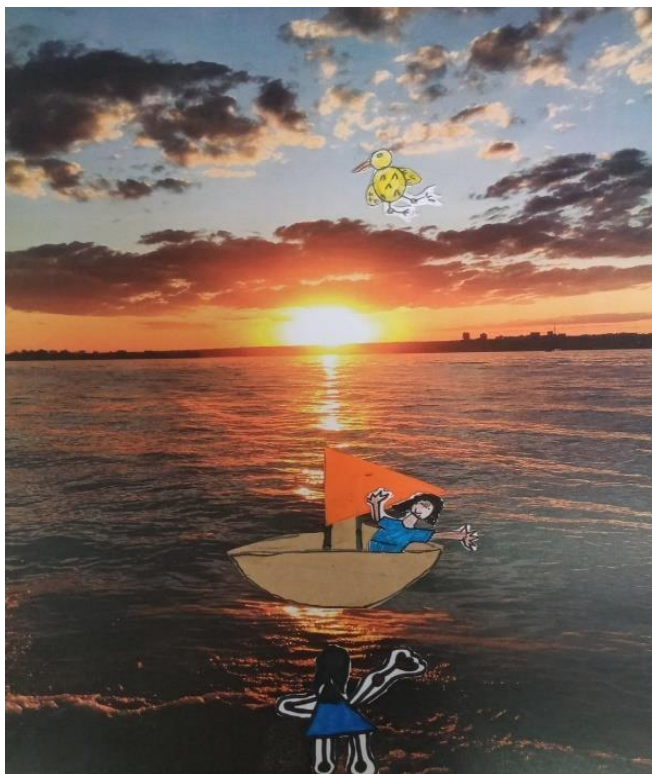
O objetivo da proposta foi realizar uma vivência na qual as crianças pudessem experimentar uma reflexão sobre esses diferentes caminhos que perpassam as suas memórias afetivas. Ao todo, realizamos a produção de doze trabalhos.

Figura 33 – Pôr do sol – antes.



Fotografia tirada por uma estudante do quinto ano em parceria com sua família. Arquivo pessoal. Ano: 2022.

Figura 34 – Pôr do sol – depois.



Intervenção feita por estudantes do terceiro ano. Arquivo pessoal da autora. A n o : 2 0 2 2 .

E assim como no exemplo anterior, todos os outros onze trabalhos foram sendo criados partindo da ideia de caminho e da relação afetiva das crianças com essas paisagens.

Figura 35 – Menino na cidade – antes.



Fotografia tirada por uma estudante do quinto ano em parceria com sua família. Arquivo pessoal. Ano: 2022.

Figura 36 – Menino na cidade – depois.



Intervenção feita por estudantes do terceiro ano. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

E assim foi feito com todos os outros trabalhos.

Figura 37 – Chapeuzinho Vermelho.



Fotografia tirada por uma estudante do quinto ano em parceria com sua família e intervenção com desenho feito por outra estudante do terceiro ano. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

Figura 38 – Balão no parque.



Figura 39 – Homem no caminho.



Fotografias tiradas por estudantes do quinto ano em parceria com suas famílias e intervenção com desenho feito por estudantes do terceiro ano. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

Uma vez que a produção do espetáculo estava em andamento e eu não tinha como interferir muito diretamente, naquele momento, no trabalho corporal das crianças, optei por realizar uma atividade mais imagética com as fotografias e as intervenções em desenho relatadas acima.

Compreendo que essa proposta foi uma forma de promover uma reflexão sobre a relação entre as crianças e a cidade, de maneira que elas, assim como eu, experimentassem a sua condição de testemunha de uma caminho. Me interessava saber como as crianças relacionavam-se e eram afetadas por esse meio que é a cidade.

Assim como a personagem *Tiarinha* era afetada pelo seu caminhar pela cidade, as crianças também pareciam ser afetadas pelos caminhos escolhidos por elas, que despertavam sensações, emoções e ideias sobre a vida. Para além disso, era uma proposta que visava o autoconhecimento a medida que revelava para as crianças e para nós (professores) as suas escolhas sobre esse caminhar. Foi interessante perceber os locais

escolhidos pelas crianças e os seres vivos criados por elas para compor uma determinada cena despertada pelas imagens. Era uma forma de conhecê-las e de perceber o que elas viam, sentiam e criavam a partir dessa conexão com a cidade.

O processo total de produção das imagens levou aproximadamente um mês e meio. Depois de prontas, as imagens foram expostas na Escola-Parque 313/314 sul no mês de dezembro de 2022.

Figura 40 – Exposição do Trabalho das crianças.



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal da autora. Ano: 2022.

4.6 A corporalização da Somática nas aulas com as crianças

A partir do ano de 2023 tive a oportunidade de trabalhar mais diretamente com a corporeidade dos estudantes, propondo exercícios e atividades corporais para serem realizadas com as crianças. Conforme já foi dito, anteriormente, realizei uma abordagem metodológica que envolveu, principalmente, três princípios do campo da Somática, já citados anteriormente, aliados aos testemunhos e ao *Currículo em Movimento* (2018).

A escolha dos princípios somáticos, já mencionados, se deve a percepção sobre uma necessidade, cada vez mais urgente, de estimular nos estudantes ferramentas que possam promover o autoconhecimento com vistas a desenvolver autoconceitos mais positivos. A visão de corpo vivo dentro da nossa sociedade, muitas

vezes, ainda está atrelada à ideia de modelos e de padrões a serem seguidos: padrões de postura, de beleza e saúde. E que essa premissa interfere na construção da nossa autoimagem levando a enfermidades como a depressão, por exemplo. Ademais, vivemos em uma sociedade extremamente influenciada pelo mundo virtual e pela interferência de modelos que, por estarem no campo da virtualidade, muitas vezes, distanciam-se da realidade de corpos vivos. A corporalização da Somática, então, aplicada as aulas, buscou desenvolver nas crianças hábitos de reflexão sobre as suas individualidades e singularidades corporais e criativas.

A importância de considerar o *Currículo em Movimento* (2018) nesse planejamento se deve ao desejo de incorporar novas práticas e possibilidades de leitura desse documento, que já faz parte do planejamento das professoras(es). As atividades a seguir foram desenvolvidas durante o período regular das aulas. Diante do contexto da educação integral não era viável propor atividades para ser realizadas no contraturno, por exemplo. Desde o início, o meu desejo foi o de realizar uma proposta que pudesse estar integrada ao dia a dia da escola. Algo que, futuramente, pudesse ter aplicabilidade no contexto das aulas.

4.7 Tiarinha Vermelha (parte 2)

No ano letivo de 2023 trabalhei com as turmas de duas professoras diferentes: uma turma de terceiro e outra do quinto ano. Os encontros iniciaram no mês de março e finalizaram no mês de dezembro. Ocorreram, normalmente, às segundas-feiras das 08:00 hs às 12:00 hs. Sendo 1:30 hs com cada turma em sala de aula. O espaço de tempo de 4 horas (08:00 às 12:00) era intercalado por intervalos: café da manhã, recreio e almoço, do qual também participava para poder interagir com as crianças em outros espaços. Nesses momentos de intervalo, por exemplo, era possível **testemunhar a relação das crianças com os seus pares, com os adultos, com o espaço da escola, com as brincadeiras e com as atividades da vida cotidiana**, quando era possível perceber padrões de postura, de interação e de movimento pelo espaço.

Realizamos 20 encontros que ocorreram, habitualmente, a cada 15 dias, flexibilizados a depender do planejamento das professoras(es) e das necessidades da escola. Quando, em razão de alguma atividade, por exemplo, não era possível estar presente às segundas-feiras, realizava-se reposições em dias subsequentes.

Utilizei o espaço de tempo entre um encontro e outro para realizar uma pré-análise de cada dia: a receptividade das crianças às atividades, os desafios encontrados e as descobertas. Além disso, procurei utilizar esse espaço entre um encontro e outro para dialogar com as professoras(es) sobre a impressão delas das atividades, bem como sobre o percurso e a evolução das turmas ao longo das propostas que eram feitas para as crianças. Me interessava saber das professoras(es), se mesmo longe da minha presença, as crianças conseguiam trazer reflexões sobre o que era provocado em cada encontro. A experiência de cada encontro servia como retorno para buscar aperfeiçoar a aula seguinte, de maneira a avaliar a efetividade das atividades.

A dinâmica de cada encontro foi pensada da seguinte maneira:

- 1) Para além do que já estava descrito, desde o início, sobre os objetivos do trabalho, criei uma pergunta disparadora que me levava à **temática** de cada encontro. A pergunta motivadora era: O que eu quero saber sobre a corporeidade das crianças hoje? Essa pergunta foi se repetindo ao longo de todos os encontros, levando em consideração para o planejamento de cada encontro os ganhos, desafios e descobertas dos encontros anteriores que me levavam a novos estímulos que pudessem dialogar com o meu objetivo principal que era compreender as dinâmicas da autoimagem na experiência corporal daquelas crianças;
- 2) A partir da escolha temática eu elaborava um planejamento que incluía a seleção de atividades e jogos que eu entendesse que poderiam contribuir para aquele objetivo;
- 3) Selecionava os materiais necessários para aquela aula: imagens, músicas, espaço e/ou objetos diversos;
- 4) Compartilhava com as professoras o que eu pretendia desenvolver naquele encontro e ouvia as possíveis sugestões;
- 5) Organizava a aplicabilidade da aula que, normalmente, tinha a seguinte sequência:
 - 5.1 – Roda de conversa inicial com as crianças;
 - 5.2 – Algum exercício preparatório para trabalhar a pausa e a atenção à própria experiência do corpo naquele dia (corpo-do-dia);
 - 5.3 – Exercícios direcionados à temática do dia;
 - 5.4 – Roda de conversa avaliativa final;

- 6) Ao chegar em casa, nesse mesmo dia, eu realizava o registro da aula em diário de bordo com pequenas reflexões sobre as impressões daquele momento;

Temáticas desenvolvidas ao longo dos vinte encontros:

- (1) Consciência corporal - Desenvolver, por meio de exercícios diversos, a percepção individual sobre a diferença entre o corpo que eu vejo e o corpo que eu sinto. Estimular a percepção do corpo-do-dia por meio do testemunho de sensações;
- (2) Corpo holístico - Desenvolver, por meio de exercícios diversos, a percepção do corpo em sua integralidade;
- (3) Autoconhecimento com vistas ao autocuidado - Reconhecer/identificar padrões de postura e movimento, inclusive aqueles que pudessem ser prejudiciais, e buscar maneiras de manejar melhor essas qualidades de ser e estar, identificando tensões e possíveis formas de realizar mudanças de hábitos na busca pelo bem-estar;
- (4) Expressividade e relação com o espaço - Estimular uma investigação pessoal sobre como meu corpo vivo se expressa/cria e performa a sua existência no espaço;
- (5) Eu e o ambiente/outro - Estimular uma investigação pessoal sobre como me relaciono com o ambiente e sobre como afeto e sou afetada por ele;
- (6) Autoimagem e o eu ideológico - Identificar meu autoconceito e como ele se relaciona com o meio social do qual faço parte. Identificar, ainda, se o meu autoconceito provoca sintomas que são perceptíveis na minha corporeidade;

As temáticas, em razão da complexidade que lhe são inerentes, não estavam restritas à uma única aula. Contudo, o desenvolvimento de cada uma delas ao longo dos encontros seguiu um caminho que, normalmente, partia de uma investigação pessoal para uma investigação mais coletiva, onde as impressões não só eram testemunhadas individualmente como eram compartilhadas e experienciadas no coletivo. Por exemplo, a reflexão sobre a temática (6) Autoimagem e o eu ideológico só aconteceu, de maneira mais direta, depois de um percurso de investigação pessoal das crianças sobre a sua corporeidade. Seus padrões de postura, suas possibilidades

e seus desafios de movimento e criação pelo espaço, bem como sobre a sua relação com o meio social. Não havia, contudo, uma separação estanque entre o individual e o coletivo, mas uma sugestão de que os estudantes passassem por uma experiência autoinvestigativa e, até mesmo silenciosa, antes do compartilhamento das impressões. As relações entre o desenvolvimento e o entrelaçamento das temáticas serão apresentadas adiante a medida que o trabalho é descrito.

Conforme já foi dito, anteriormente, foram utilizados vários recursos: jogos e brincadeiras, atividades corporais diversas, escritas e produções imagéticas. As atividades escritas e imagéticas, na maioria dos casos, só ocorriam depois das experimentações corporais. Primeiro, as crianças procuravam testemunhar as sensações dos seus corpos pelo espaço e depois faziam um exercício de buscar vocabulário escrito e/ou imagético para expressar essas sensações testemunhadas no corpo vivido. É importante destacar que muitos estudantes com os quais trabalhei ainda estavam em processo de alfabetização e que, alguns, ainda não estavam alfabetizados.

A oralidade foi fonte para a produção de dados nessa pesquisa tanto para os alfabetizados quanto para os não alfabetizados porque, mesmo as crianças alfabetizadas, por vezes, tinham dificuldade de expressar por meio da via escrita as suas percepções acerca das atividades propostas e optavam por verbalizá-las.

Figura 41 – Atividade de testemunho silencioso de padrões.



Fotografia de Carol Macuxi⁷⁴. Ano: 2024.

⁷⁴ Com o objetivo de preservar a identidade das crianças, algumas imagens passaram por um filtro que pudesse minimizar a identificação dos participantes.

Na imagem acima, as crianças foram convidadas a se deitarem no chão. Em um primeiro momento, não foram oferecidas referências de como as crianças poderiam estar distribuídas no espaço, ou mesmo, sobre a maneira com a qual poderiam posicionar braços e pernas, por exemplo. O objetivo era provocar nas crianças uma autorreflexão silenciosa, de maneira que elas mesmas, por exemplo, pudessem perceber se existiriam escolhas posturais e de distribuição do corpo no espaço que poderiam ser aperfeiçoadas para que elas encontrassem seu próprio caminho de autorregulação nessa relação entre os seus próprios processos e o meio.

Nessa imagem, por exemplo, é possível observar crianças espremidas na parede, deitadas em cima do braço, retorcidas e com as pernas cruzadas. Como não foi dada uma referência inicial, algumas crianças reproduziram posturas que, segundo elas, utilizavam para dormir e/ou descansar. Embora o espaço em que as crianças estavam não fosse tão grande, elas perceberam que era possível fazer pequenos ajustes na sua distribuição pelo espaço e aos poucos foram aprendendo a se reorganizar com o espaço que dispunham.

Fui realizando algumas provocações para que elas mesmas fossem se reorganizando. Perguntas e provocações do tipo: procure testemunhar a sua respiração. Você sente a sua respiração fluir, nessa posição? Ou ela trava? O que poderia mudar na sua postura e na sua disposição pelo espaço para que você respirasse melhor? Nessa posição você sente que algum órgão interno é comprimido? se você alterar a sua posição, isso muda? Você sente partes do seu corpo que estão mais tensas do que outras? Mais pesadas? Mais leves? Como você se sente hoje? Qual o seu corpo do dia?

Todas essas perguntas e provocações eram feitas lentamente de maneira que os estudantes pudessem ter um tempo de autotestemunho em cada posição do ponto de vista da respiração, da postura, do tônus, do fluxo orgânico, do peso e do movimento dos órgãos internos e que, aos poucos, a partir de uma autoinvestigação elas mesmas fossem realizando mudanças estruturais nas suas posições. Estou chamando de testemunho silencioso de padrões porque a ideia era que as crianças percebessem os seus padrões de postura e de movimento, mas que, nesse momento, não utilizassem a palavra vocalizada.

Essa atividade, assim como outras que foram sendo desenvolvidas, faziam parte do desejo de desenvolver a temática (3) Autoconhecimento com vistas ao autocuidado, de maneira que as crianças buscassem trazer à consciência padrões de

postura e movimento que se repetem nas suas atividades cotidianas, bem como, que pudessem fazer uma autoavaliação a respeito desses padrões, identificando seus modos de ser e estar no mundo. E que, pudessem avaliar, ainda, possibilidades de ajustes e reorganizações corporais que trouxessem mais bem-estar. Após as experimentações, nós sempre realizávamos rodas de conversa em que as crianças tinham a oportunidade de relatar um pouco da sua experiência com as atividades e de como elas se percebiam e do quanto era importante refletir sobre as ações que, no dia a dia, normalmente, executamos de maneira automática.

Figura 42 – Experimentando diferentes formas de andar pelo espaço.



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Para além do corpo deitado experimentávamos o corpo em movimento pelos diversos níveis e planos (baixo, médio e alto) procurando vivenciar diversas qualidades de movimento em diferentes formas de se deslocar pelo espaço procurando estimular reflexões sobre como esses deslocamentos a depender das escolhas que fazemos interferem no nosso organismo, na forma como nos sentimos, nos espaços que ocupamos e no nosso relacionamento com os nossos pares.

Figura 43 – Experimentação de movimento e conexão com o corpo coletivo
Exercício do conecta



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Para além do trabalho da autoinvestigação e do autotestemunho também realizamos muitos exercícios que envolviam a movimentação no coletivo com vistas a explorar as temáticas 4 e 5. A saber: **(4) Expressividade e relação com o espaço;** **(5) Eu e o ambiente/outro;** Na exploração das qualidades de movimento pelo espaço, Laban (1978) foi uma importante referência para o direcionamento dos exercícios quanto aos fatores de *Fluência, Espaço, Peso e Tempo* e as ações básicas de esforço. A saber: *socar, flutuar, torcer, deslizar, sacudir, chicotear, pontuar e pressionar*. A referência dos estudos de Laban eram utilizadas para dar parâmetros para que as crianças experimentassem diferentes formas de se mover pelo espaço, individualmente e no coletivo, chegando a experimentar a criação de movimento dançado que, para além do estímulo referencial de Laban também contava com estímulo musical e com a utilização de objetos. No exemplo abaixo as crianças estavam experimentando uma dança coletiva com a utilização de tecidos.

Figura 44 – Exemplo de uma atividade sobre a temática (4) Expressividade e a relação com o espaço.



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Figura 45 – Exemplo de uma atividade sobre as temáticas (4) Expressividade e a relação com o espaço e (5) Eu e o ambiente/outro.

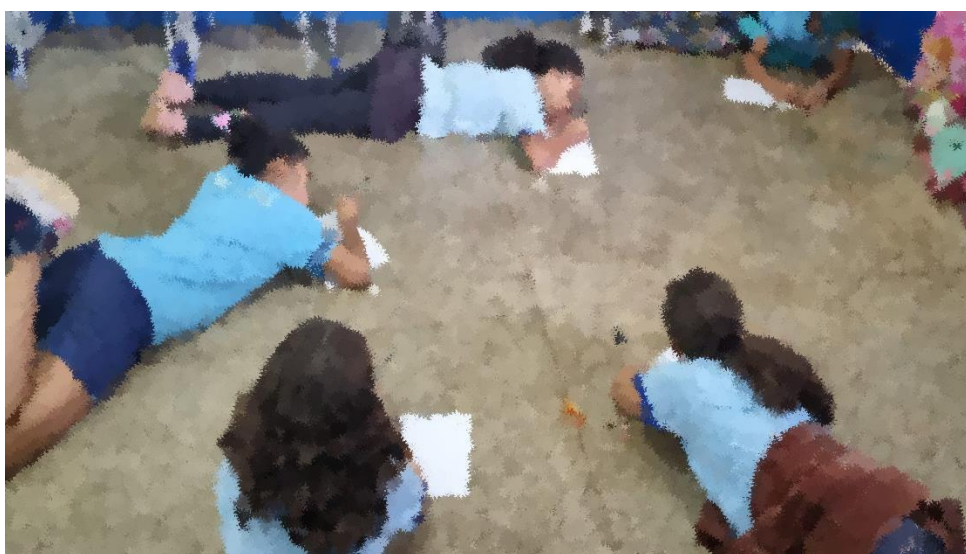


Foto de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Conforme foi dito anteriormente, para além da experiência do corpo em movimento, também experimentamos buscar vocabulário para expressar o nosso eu corporal. Me interessava compreender que palavras as crianças utilizariam para expressar a sua percepção sobre a corporeidade. Para isso, realizamos mais de uma experiência escrita e oral para verificar que vocabulário as crianças dispunham para expressar a sua ideia de corpo em sua totalidade.

Por meio desses exercícios foi possível notar as diferentes formas de percepção das crianças: o imaginário, os preconceitos e os estereótipos. Eu queria identificar, entre outras coisas, se existiam palavras que se repetiam e se as crianças conseguiam entender o corpo vivo para além da sua materialidade, ou seja, se conseguiam fazer conexões com a ideia de corpo enquanto experiência. Dentre as atividades propostas, realizamos com as crianças a experiência da *escrita automática*, que já havia sido experienciada com as professoras, mas que, no caso das crianças, veio, principalmente, como uma forma de tentar compreender que palavras elas escolheriam para definir o corpo vivo.

Figura 46 – Exemplo de atividade de escrita automática realizada com as crianças a partir da pergunta: O que é o corpo pra você?



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Seguem abaixo algumas definições sobre corpo transcritas neste texto exatamente como os estudantes as expressaram no papel, incluindo alguns erros ortográficos e gramaticais. Essa atividade, em particular, ocorreu depois das crianças passarem por algumas experiências do corpo em movimento, mas foram realizadas

mais no início do processo. Foram atividades escritas e cronometradas. Então as crianças não tiveram muito tempo para pensar no que iriam escrever. A ideia era a produção de uma *escrita automática* a partir da provocação “O que o corpo é para você?”

Seguem algumas respostas colocadas pelas crianças⁷⁵:

O corpo é um esqueleto de carne e pele que tem articulações órgãos sistemas e sintomas, tem coração, pulmão, sangue, vasos sanguíneos, tem gripe, febre amarela, covid 19 tem também cérebro mais alto, boca, traqueia, rins, e também pontos cardeais (estudante do 5º ano).

O corpo é incrível para o meio ambiente, inteligente e controlável, feito pela: terra, água e ar com ele nós podemos nos movimentar, e passear pelo mundo, nadar, pular, correr (estudante do 5º ano).

O corpo é: Um lugar que guarda sentimento, dores, pode fazer qualquer coisa com o movimento, realizar sonhos guarda memórias lindas ou tristes de qualquer forma você pode se sentir bonito ou feio, mas você é bonito por dentro e pronto, seu corpo ninguém tira isso (estudante do 5º ano).

O corpo é: Ferramenta, vida, meu, visível, julgado, surpreendente, espetacular, único, diferente, rápido, criador de coisas, sonhador, cansado, vestido (usa roupas), explorado, perseguido, engraçado, velho, novo, trocado, máquina, doloroso, observador, apagador, usado, doável (estudante do 5º ano).

O corpo é: carne osso, uma coisa frágil, amor, ódio, harmonia com o próximo, é paixão, e cientificamente legal, é peculiar e maravilhoso (estudante do 5º ano)

O corpo é:

- 1- Flexível
- 2- Diferente
- 3- Amigável
- 4- Confuso
- 5- Alegre
- 6- Triste
- 7- Líquido
- 8- Medos
- 9- Raiva
- 10- Sonhado
- 11- Bom
- 12- Sorridente
- 13- Sutil
- 14- Ágil
- 15- Rápido
- 16- Lento

17- Cego (estudante do 5º ano)

O corpo é um ser maluco. Um jeito de se expressar. O corpo é um sentimento que não tem fim. É um ambiente lindo é uma coisa sem explicação. Ele é vida! (estudante do 5º ano).

O corpo é bonito por fora e um pouco feio por dentro

Simples por fora e complexo por dentro

Interessante por dentro e nada interessante por fora (estudante do 5º ano).

O corpo é: cheio de ossos, um cérebro que agente precisa muito, é forte, e musculoso, tem muitas células diferentes (estudante do 5º ano).

⁷⁵ A escrita das crianças foi transcrita para essa tese exatamente da maneira como foi colocada por elas no papel. Não houve correção ortográfica ou gramatical, tampouco qualquer tipo de alteração que pudesse corromper o material das crianças.

O corpo ele tem varios ossos para eu me mecher celepro para eu pensar (estudante do 5º ano).

O corpo é:
 Gerado
 Magro
 Grande
 Pequeno
 Médio
 Elegante
 Engraçado
 Imperfeito
 Magestoso
 Astuto
 Paranormal
 Estranho
 Doloroso
 Espetacular
 Tenebroso
 Admirador
 Elástico
 Vertebrado
 Rápido. (estudante do 5º ano)

O corpo é
 O corpo é físico
 O corpo é animado
 O corpo é alegre
 O corpo é feliz
 O corpo é exercitado
 O corpo é elevado
 O corpo é conectado ao cerebro
 O corpo é elegante
 O corpo é inteligente
 O corpo é responsável
 O corpo é pensativo
 O corpo é amigável
 O corpo é flexível
 O corpo é imperfeito. (Estudante do 5º ano)

Na expressão escrita das crianças foi possível perceber, como pode ser observado, algumas referências feitas à anatomia humana. Ouve uma tentativa por parte de algumas crianças de fazerem referências às partes do corpo humano por elas conhecidas. Paralelamente também é possível observar as crianças relacionando o corpo vivo à ideia de um lugar onde se abrigam as emoções, sensações e sentimentos. Também surgiu em alguns relatos escritos e orais a ideia do corpo como um instrumento utilitário capaz de produzir coisas e de nos levar para lugares, reforçando o estereótipo do corpo como um objeto.

Por outro lado, também foi possível perceber estudantes que fizeram conexões do corpo vivo com ideias mais abstratas, como, por exemplo, quando a estudante diz

que “o corpo é um ser maluco...”. A atribuição de juízo de valor ao corpo também foi algo presente como, por exemplo, quando a criança diz que o “o corpo é alegre”. De maneira geral, as respostas transpareciam a percepção da criança sobre a sua própria corporeidade com as idiossincrasias que os atravessavam em particular.

É importante destacar nesse experimento que, muitas vezes, algumas crianças não tinham vocabulário tão amplo para expressar as suas percepções pela via da escrita. Pelas respostas é possível identificar diferenças entre estudantes cuja alfabetização já estava mais avançada de estudantes que tinham muita dificuldade de se expressar pela palavra escrita. Nesse sentido, a oralidade contribuiu para que, de alguma forma, todos pudessem participar. Contudo, mesmo a oralidade exige uma busca por vocabulário, o que para algumas crianças entre oito e dez anos pode ser algo bem desafiante. A criança sente, mas, ainda, não consegue colocar em palavras a sua experiência corporal.

Ao longo dos encontros, em relação a essa prática direcionada à expressão por meio da palavra, o que eu pude perceber, foi que as crianças, aos poucos, foram ampliando o seu repertório vocabular sobre as suas experiências corporais. Nós realizávamos, também, trocas de informações para que os estudantes pudessem ouvir as percepções uns dos outros. Nessa troca, eles tiveram a oportunidade de aprender com os seus pares (criança-criança) e não somente com as referências que, eventualmente, nós professoras podíamos oferecer. Foi possível perceber que à medida que íamos avançando no processo das aulas, as respostas das crianças sobre a sua corporeidade iam ficando mais complexas: extrapolavam a questão da materialidade e caminhavam para uma percepção que envolvia estados emocionais, psíquicos e, até mesmo, imaginativos e metafóricos.

Outro recurso utilizado para estimular a busca por vocabulário foi a utilização de um cartaz onde as crianças podiam registrar sobre o seu corpo-do-dia. Esse cartaz ficava afixado na sala de aula e as crianças tinham a liberdade para registrar as suas percepções corporais em um determinado dia. Não era uma atividade obrigatória. Os estudantes podiam registrar as suas impressões quando quisessem e se quisessem e não precisavam se identificar.

Destinamos algumas aulas para trabalhar princípios da anatomia com vias a refletir sobre a forma e a estrutura do nosso corpo vivo e como elas se articulam no funcionamento do nosso organismo. Refletimos sobre os níveis de complexidade da estrutura do nosso corpo em sua totalidade desde as células até os órgãos e os

sistemas com suas funcionalidades, bem como sobre processos fisiológicos e a busca do *soma* por manter-se em equilíbrio para a manutenção do seu funcionamento normal. Coincidentemente uma das turmas com as quais trabalhei estava estudando sobre anatomia nas aulas de Ciências da escola-classe. O experimento da *escrita automática* e a observação de que ao falar sobre o corpo, as crianças traziam alguns princípios da anatomia nas suas palavras, reforçou a necessidade de destinar um tempo para essa investigação.

Destinamos, também, tempo para refletir sobre como as nossas emoções interferem no funcionamento do nosso organismo. A esse respeito, dentre outros autores(as), uma das referências iniciais foi Stanley Keleman (1992) no livro *Anatomia emocional*, que, por meio da sua pesquisa, revelou indícios de como nós damos forma a tudo que sentimos e vivemos e, ainda, sobre como as nossas experiências contribuem para padrões de postura, movimento e modos de ser e estar no mundo. Ele diz: “O ponto de partida é que a forma humana como um todo é constituída de eventos vivos, assim como o universo é constituído de subsistemas vivos” (Keleman, 1992, p.15).

Buscamos desenvolver a percepção de que para além da materialidade, existiriam outros fatores que influenciariam a experiência de ser corpo. Nessa experiência com os sistemas, fizemos perguntas do tipo: (1) Como o medo e o susto podem afetar, por exemplo, a respiração e a emissão vocal? Será que um sintoma como a ansiedade pode afetar meu sistema digestório? Como as emoções interferem na maneira como eu me percebo em relação aos outros?

Estudamos um pouco sobre os onze sistemas principais: (1) Sistema nervoso; (2) sistema circulatório (Cardiovascular); (3) Sistema respiratório; (4) Sistema digestório; (5) Sistema linfático ou imunológico; (6) Sistema endócrino; (7) Sistema Esquelético; (8) Sistema Muscular; (9) Sistema Tegumentar; (10) Urinário (ou Excretor); (11) Sistema Reprodutor;

Como professora de teatro e praticante de diversas danças ao longo de muitos anos tive acesso a informações que me permitiram trabalhar com essas questões. Dentre as práticas somáticas com as quais tive contato e que influenciaram esses encontros destaco as técnicas Alexander e Klauss Viana. Nas minhas duas experiências com essas técnicas, os professores(as) utilizavam estruturas como, esqueletos, por exemplo, para o trabalho corporal. Nós não dispúnhamos de muitos recursos financeiros para utilizar estruturas em 3D do corpo humano, por exemplo,

então, trabalhamos com mapas dos sistemas e fomos identificando as estruturas no nosso próprio corpo.

Figura 47 – Mapa corporal do sistema muscular.



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Figura 48 – Mapa corporal do sistema esquelético.



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

O trabalho com os sistemas foi uma forma de revisitar alguns conhecimentos que as crianças tinham, mas, também, uma oportunidade de apresentar novos conhecimentos, bem como, corrigir alguns equívocos e ampliar horizontes de leitura.

Me recordo, por exemplo, de um estudante que entendia a palavra corpo como uma estrutura separada da cabeça, como se o corpo fosse algo equivalente ao tronco e a cabeça fosse outra coisa que ficasse num plano mais alto, mas que não constituiria a estrutura corporal. Então, proporcionar essa visualidade, ainda que com recursos simples, me pareceu eficaz para que, a princípio, as crianças tivessem uma noção da organização dessa materialidade da estrutura corporal para que mais a frente a gente pudesse dar mais complexidade ao debate com vistas a desenvolver a noção de corpo como experiência.

Figura 49 – Estudo dos sistemas (individualmente e coletivamente).



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Figura 50 – Estudos dos sistemas.



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Figura 51 – Estudantes percebendo no próprio corpo a integração entre os sistemas esquelético, muscular e respiratório.



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

O estudos sobre a estrutura e o nosso funcionamento orgânico também levou a criação de mapas produzidos pelas próprias crianças, onde elas tiveram espaço para construir, criar e representar a sua corporeidade por meio da linguagem do desenho. A partir desse exercício, elas puderam retratar a sua percepção de si. Para

além de desenhos que retratavam estruturas orgânicas, como órgãos internos, por exemplo, as crianças também utilizavam palavras que iam associando emoções ao que estava sendo representado. Me recordo de um estudante que escreveu a palavra medo associada a uma imagem que se assemelhava a um intestino.

Figura 52a e 52b – Criação de mapas corporais afetivos pelas crianças.



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal. Ano: 2023.

Figura 53- Criação de mapas corporais pelas crianças



Fotografia de Aline Seabra. Arquivo pessoal. Ano: 2024.

Figura 54a e 54b – Criação de mapas corporais pelas crianças.



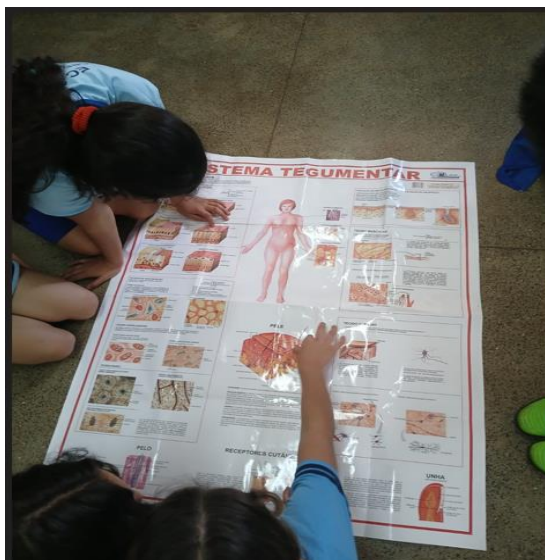
Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Dos sistemas estudados gostaria de destacar o sistema tegumentar pois o estudo sobre a pele coincidiu com a retomada do espetáculo *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau* que já tinha sido apresentado em 2022 e que foi retomado em 2024 com outros estudantes e já com algumas questões mais amadurecidas. Em 2024, as professoras já estavam com o roteiro pronto, diferentemente do ano de 2022, onde elas passaram muito tempo debruçadas sobre o livro. A pesquisa para o espetáculo começou a ser retomada no segundo semestre de 2024 pelas mesmas professoras(es) que iniciaram o processo em 2022.

Conforme já foi relatado, no ano de 2022, eu acompanhei o processo, mas não interfeiri, diretamente, na parte corporal. Foi o ano em que realizamos a exposição *Crianças, paisagens, infâncias e afetos* que dialogava com o livro e, conseqüentemente, com o espetáculo. Já no ano de 2024 tive a oportunidade de estar mais diretamente ligada a preparação corporal das crianças.

As leituras, no caso da pele, extrapolaram a questão orgânica e resultaram em reflexões de natureza social e, conseqüentemente, em questões relacionadas à autoimagem que, desde sempre, foi um conceito central nessa pesquisa.

Figura 55 – Estudo sobre o sistema tegumentar.



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Uma das primeiras surpresas para as crianças ao falar sobre a pele foi a descoberta de que ela é um órgão e que é o maior órgão do corpo humano. Para além das suas funções refletimos sobre a pele e sobre a possibilidade que ela nos oferece de contato com o mundo. Refletimos, ainda, sobre o grau de exposição desse órgão que, diferentemente de outros, pode ser visto por inúmeras pessoas.

Afinal, em condições típicas, ninguém tem acesso aos órgãos internos das pessoas, em contrapartida, a pele é um órgão exposto: as pessoas podem ver as suas características, incluindo a sua cor. Essa foi uma percepção importante para a discussão sobre a temática do espetáculo *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau* porque foi uma forma de sensibilizar as crianças para a temática do racismo pela via da corporeidade.

A pesquisadora Débora Bolsanello (2005, p.92) no artigo *Educação somática: o corpo enquanto experiência*, diz o seguinte sobre a pele:

Fronteira entre Eu e o Outro, a pele é o maior órgão do corpo humano, lugar por excelência da afetividade, do desejo, da intimidade e da identidade. De um ponto de vista fisiológico, os órgãos sensoriais estão vinculados ao tecido epitelial: o som atinge a pele da orelha e do aparato mais sensíveis da orelha interna; o paladar é o contato de um alimento com a pele da língua. O mesmo se dá com o olfato, cujos estímulos passam pela pele das narinas para serem codificados pelo sistema nervoso. Segundo Roquet (1991, p.18), o órgão pele sintetiza todas as funções dos outros sentidos. A pele pode captar, pela vibração, ondas sonoras e ondas luminosas. Ela tem um papel como regulador térmico e se aparenta ao sistema respiratório, pois respiramos também pela pele. A estimulação cutânea ativa o sistema

neurovegetativo e esse age sobre o sistema respiratório e visceral. Tal como o sistema nervoso, a pele origina-se da ectoderme, a camada de células mais externa do embrião. Através dos proprioceptores, a pele é sensível ao toque, que informa ao sistema nervoso sobre espessura, forma, profundidade, densidade, etc.

Assim como pontua Bolsanello (2005), a pele, além de demarcar território, também cumpre importante função no contato sensível do eu com o outro. Por meio do toque somos capazes de nos comunicar, de descobrir e de reagir ao mundo. De acordo com Montagu (1979, p. 215) *apud* Bolsanello (2005) “O despertar da consciência de si é em grande parte uma questão de experiência tátil” (Bolsanello, 2005, p.93). Afinal, o tato é o primeiro sentido a se desenvolver nos seres-humanos, quando ainda estamos sendo gestados.

O trabalho realizado com as crianças, então, passou por uma fase de exploração desse sistema e posterior debate com o que estava sendo realizado no espetáculo. A respeito da sensibilização da pele pela educação somática, Bolsanello (2005, p.93) diz:

Os exercícios de educação somática propõem a sensibilização da pele como um meio de (re)ativação do sistema proprioceptivo. Sabemos que o sistema proprioceptivo tem receptores na pele, nos músculos, ligamentos, tendões e articulações que são responsáveis de informar o cerebelo das diferenças de pressão sobre o corpo e de sua orientação no espaço, informações absolutamente necessárias à sobrevivência do organismo e à manutenção da saúde.

É interessante observar a consciência de si, sendo abordada pela educação somática, ao citar a pele, como sendo um evento anterior ao chamado *estádio do espelho* descrito por Lacan (1998) e já abordado nessa tese. Ou seja, existe uma diferença entre o eu que eu vejo e o eu que eu sinto. Antes mesmo de ver - e é preciso considerar que nem todas as pessoas são videntes - o ser humano já é capaz de sentir. Contudo, é importante destacar que essa diferença de abordagem também está relacionada ao fato de que, de maneira geral, a psicologia e a psicanálise separam o eu psíquico do eu corporal e que a abordagem Lacaniana, conforme já foi discutido, discorre sobre essa percepção do ponto de vista da imagem.

Figura 56– Crianças utilizando tecidos como forma de perceber a pele.



Fotografia de Carol Macuxi. Ano: 2024.

Outros objetos também foram utilizados no processo das aulas. Dentre eles, utilizamos bolinhas de tênis e bastões (cabos de vassoura). Os objetos foram uma forma encontrada para a estimular o tato e sensibilizar o(a) estudante para dados como, por exemplo, o peso, a textura e a temperatura. Após esse momento de conhecimento e experimentação orgânica acerca do sistema tegumentar, nós passamos para momentos de roda de conversa no qual pudéssemos refletir sobre a ressonância da pele do ponto de vista cultural e, conseqüentemente, da forma como essa ressonância poderia impactar ou não o nosso autoconceito/autoimagem.

O *bullyng* sofrido pela personagem principal na história *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau* acerca da questão da raça estimulou a ampliação do debate para outros tipos de preconceitos como, por exemplo, questões relacionadas ao peso, ao gênero e a classe social. Em uma das rodas de conversa realizadas com o quinto ano uma das estudantes relatou ter visto uma reportagem que dizia que a mulher negra era a pessoa que mais sofria na sociedade. Ainda que a estudante não estivesse consciente do conceito de interseccionalidade, esse foi um momento importante da roda de conversa para que eu pudesse falar com eles e a partir de uma linguagem que eles pudessem entender sobre como o cruzamento de marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero, etnia, entre outros) poderiam interferir e reforçar preconceitos e discriminações.

Abaixo, destaco a análise de alguns relatos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas que realizei com as crianças do quinto e do terceiro ano sobre o

processo dos nossos encontros e sobre o espetáculo *Tiarinha Vermelha e o povo Mau*. As entrevistas foram feitas dividindo a turma em grupos de quatro estudantes. As autorizações para as entrevistas foram concedidas por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

É importante destacar que antes das crianças responderem as perguntas da entrevista, foi feito um esclarecimento a elas a respeito do que estava sendo perguntado, procurando dar exemplos que tornassem a conversa mais próxima da linguagem delas. É sabido que existem perguntas⁷⁶ que exigem vivência e desenvolvimento de vocabulário, o que não era tão simples para todas as crianças.

Uma das primeiras perguntas dessa entrevista realizada com os estudantes participantes foi a seguinte: Como que você se identifica, se autodeclara do ponto de vista da raça? Gênero? E da classe social?

Seguem algumas respostas:

Eu me considero meio parda, meio amarela, assim... Eu sou de sexo feminino e eu acho que eu sou classe média (estudante A/11 anos de idade).

Eu me considero branca ou amarela. Meu sexo é feminino e eu sou classe média (estudante B/11 anos de idade).

Eu me considero preto. Classe média e o meu sexo é masculino (estudante C/11 anos de idade).

Eu me considero negra, preta. Eu me considero classe média, acho que alta, não sei (estudante D/10 anos de idade).

Em relação a questão da raça foi possível observar que, assim como no processo de criação do espetáculo *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau* em 2022 haviam crianças fenotipicamente negras que se autodeclaravam como brancas ou que utilizavam algum adjetivo para dizer que não eram, por exemplo, tão retintas. O adjetivo morena apareceu em mais de uma resposta. O termo amarela também apareceu em algumas respostas. Em algumas delas, era possível perceber que a utilização do termo morena se dava em razão das crianças não conhecerem o termo pardo, embora isso tenha sido explicado a elas anteriormente. Por outro lado, também era possível perceber crianças de pele mais retinta que também utilizavam o termo morena para se autodeclarar.

No questionamento sobre a autodeclaração surgiu um dado novo que não tinha

⁷⁶ A formulação das perguntas que iriam compor a entrevista com as crianças foi realizada com base em diálogos com elas mesmas, de maneira a identificar o que poderia ser, potencialmente, interessante para a discussão proposta nesta pesquisa.

sido observado no processo de 2022: em algumas poucas ocorrências tiveram crianças fenotipicamente brancas que se autodeclararam como negras. É difícil afirmar com precisão a razão dessas ocorrências, contudo, foi possível perceber que diante do desenvolvimento do trabalho sobre a valorização da identidade negra, algumas poucas crianças desenvolveram um desejo de pertencimento a essa comunidade. Atitude compreensível, que podia refletir alguma espécie de empatia, mas que foi problematizada em conversa com as crianças de maneira a esclarecer que era possível ser parceiro, aliado e defender a causa antirracista sem, necessariamente, querer ocupar um lugar social que não lhe pertence.

Ao serem questionadas sobre a identificação com a personagem principal, a maioria das crianças relatou se identificar. Seguem algumas respostas destacadas:

Eu me identifico muito com a Tiarinha porque eu não acho muito certo o que fazem (estudante E/10 anos de idade).

Eu me identifico muito com a personagem porque eu já sofri racismo quando eu era pequena. Quando eu era grande também. Porque uma vez eu fui num restaurante com a minha prima. Porque a gente tava num restaurante, né? Aí tinha brinquedoteca. Aí a gente ia brincar de polícia e ladrão. Aí tinha o grupo dos ladrão e o grupo dos negro. Ou dos ladrão e das polícia. É porque aí quem tava comandando da polícia era um menino branco. Aí o do ladrão era um menino negro. Aí eu queria ser policial junto com a minha prima, só que a minha prima é branca e tem o cabelo curto. O meu também é curto. Mas o cabelo dela é liso e o meu é cacheado. Aí a gente queria ser polícia, o garoto falou que só ia colocar a minha prima, que eu merecia ser ladrona só porque eu era preta (estudante F/11 anos de idade).

Então eu me identifico muito porque também, igual o (...) também, já lutei muito contra o racismo aqui na escola, já chamaram o meu amigo de preto, de macaco, eu fui atrás (estudante G/10 anos de idade).

As crianças também foram perguntadas se existiram momentos em que elas se viram no lugar do “Povo mau” retratado pela história da *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau*. Ou seja, se além de vítimas, elas também se viam, às vezes, no lugar do(a) agressor (a). A maioria dos estudantes relatou que, pelo menos, em algum momento já se viram no lugar de quem agride.

É, eu já me identifiquei praticamente no meu condomínio, né, que eu estava com as minhas amigas, aí elas estavam fazendo um bullying com uma menina, aí eu tentei ir embora, mas aí eu não consegui, aí tipo me pressionaram, aí eu fui lá e entrei no grupinho, mas aí depois eu me arrependi (estudante H/10 anos de idade).

Sim, com um amigo meu chamado (...), aí um outro amigo meu começou a fazer racismo com ele, aí eu sem querer entrei no meio e comecei a rir. (estudante I/ 09 anos de idade)

Uma vez sim, porque eu tava tentando me encaixar em um grupo e eles zoavam muitas pessoas, né? Aí eu fiz bullying sem querer com uma pessoa

pra tentar me encaixar no grupo. (estudante J/ 10 anos de idade)

Tia, quase a mesma coisa, mas aí eu percebi que eu tava fazendo coisa ruim, aí eu parei de entrar no grupinho. É que na minha antiga escola, né? É que lá eles sempre faziam bullying com as outras crianças, aí eu queria entrar naquele grupo, só que aí quando a minha mãe falou comigo, aí eu percebi o que eu tava fazendo de errado, aí eu parei de entrar nesse grupinho (estudante K/ 11 anos de idade).

Ao serem perguntados se mudariam algo em si ou se sentem socialmente aceitos (as) surgiram respostas relacionadas ao *bullying* em razão de outros marcadores sociais, além da raça. O incômodo com o excesso de peso ou a magreza excessiva, por exemplo, foram mais citados pelas meninas. Ao que parece a relação das meninas com a aparência reflete maior cobrança e comparação.

Seguem alguns exemplos:

Eu gosto mais ou menos do meu corpo e eu tento emagrecer mais. Eu, geralmente, quando eu tô comendo besteira, eu sempre fico me sentindo mal por estar comendo. Aí, geralmente escondido, eu tento comer ou parar de beber água muito para ver se eu emagreço. Já falaram na minha antiga escola, já falaram muito do meu corpo, até fizeram um bullying comigo (estudante L/ 11 anos de idade).

Eu mudaria o meu corpo porque... Não é que eu já sofri bullying, é porque eu me sinto desconfortável com o meu corpo. É porque eu me sinto mais, tipo, mais gordinha que todas as minhas amigas, aí eu fico meio desconfortável (estudante M/ 10 anos).

Eu tento engordar, né, porque na minha outra escola já falaram que eu sou muito magra e criaram apelidos, aí eu tento engordar (estudante N/10 anos de idade).

Eu também me comparo muito, questão da família, porque às vezes acontece algo com a minha irmã bom, aí não acontece comigo, aí eu vou lá reclamar com o meu pai. Pai, por que você fez isso com a minha irmã e não fez comigo? Isso eu me comparo com ela. Porque eu tinha pessoas que faziam isso e eu achava muito ruim (estudante O/ 10 anos de idade).

Eu me sinto muito baixa geralmente, só que eu tento esconder isso de alguma certa forma, ou falando que o meu corpo é muito bonito, sendo que dentro de mim eu não acho que ele é muito bonito, eu acho que ele é muito ruim. Então minha autoestima só fica alta quando eu tento forçar, quando eu faço alguma coisa que ficam falando que tá bonita, mas eu não gosto. Aí eu fico forçando geralmente pra ela ficar muito alta, mas não fica (estudante P/11 anos de idade).

Mas, assim, eu tenho medo de sofrer bullying. Eu já sofri racismo e eu tenho medo de sofrer bullying, porque eu tenho medo de ficar triste (estudante Q/ 09 anos de idade).

Ao serem perguntados se gostavam de atividades que envolvessem o movimento, todos(as) responderam afirmativamente. De maneira geral, as crianças ressaltaram a importância de ter espaço para expressarem o que sentem e que elas

reconhecem esse espaço em atividades que envolvem a sua corporeidade.

Sim, eu acho que é uma terapia, é uma coisa que me deixa mais calma e tal, é uma coisa bem melhor pra mim, eu gosto de ginástica, gosto de fazer movimentos difíceis, gosto de estar tentando, então eu acho melhor pra mim (estudante R/10 anos de idade).

Porque esse trabalho que a senhora faz com a gente, aqueles papéis que você deixa pra gente escrever, né, o que a gente está sentindo nesse dia, é uma coisa que estimulou muito a gente falar como é que a gente está naquele dia, sabe? (estudante S/11 anos de idade).

Sim, tia, eu gosto de me movimentar muito, né? Eu gosto de brincar, correr, e é quase a mesma coisa dela também, né? Na escola classe, a gente estuda muito, e aí não tem muito tempo pra gente se expressar com a professora. Aqui a gente brinca, a gente pode ter uma hora pra poder se expressar com a tia (estudante T/10 anos de idade).

Eu gosto de aprender muito sobre o corpo humano. Eu gosto de saber como funciona o corpo. E o corpo do dia é bom porque tem muitas pessoas que gostam de expressar. Eu não gosto muito de me expressar. Mas tem muitas pessoas que gostam e é bom pra colocar pra fora o que está sentindo (estudante U/09 anos de idade).

Sim, também, quase a mesma coisa, é porque a senhora trabalha muito o corpo com a gente, o papel também que você colocou na parede mostra pra gente escrever como que a gente está se sentindo (estudante V/ 10 anos de idade).

É, sim, também, né, principalmente por causa daquele papel lá na parede que também não tem certo e errado, aí faz a gente se desabafar melhor (estudante X/09 anos de idade).

Os estudantes também foram perguntados se se sentiriam pessoas mais leves ou mais pesadas bem como mais fortes ou fracas. Foi indicado às crianças que, não necessariamente, esse indicativo precisava estar relacionado ao peso e/ou a força do corpo e que elas podiam interpretar essa pergunta como quisessem e responder livremente. As respostas das crianças trouxeram exemplos dos adjetivos leve, pesado, forte e fraco usados para qualificar estados emocionais e de presença.

Quando eu tô em casa ou em qualquer outro lugar, eu fico mais pesada para evitar que certas coisas aconteçam, mas quando eu tô em um lugar mais seguro, como a escola, eu fico um pouquinho mais leve (estudante Z/ 11 anos de idade).

Eu me acho forte na questão de força, mas, igual o (...) falou, qualquer coisa que a pessoa fala de mim, qualquer coisa que, por exemplo, me deixa mais triste do que o normal, eu sou meio fraca. Eu sou meio sensível. Sensível (estudante A/ 10 anos de idade).

Pesada, tia, é porque eu sou muito nervosa (estudante B/ 11 anos de idade).

Eu acho que tem dia que eu acordo mais, tipo assim, eu acordo mais alegre, eu me sinto mais forte de uma coisa, falaram mal de mim. Às vezes eu não me abalo tanto porque nesse dia eu acordei melhor, deve ser também porque no outro dia eu fiz coisas muito legais e tipo isso. Aí eu acordo melhor

(estudante C/ 10 anos de idade).

As crianças também foram perguntadas se elas percebiam diferenças entre as duas escolas (classe x parque). As respostas evidenciaram que as crianças percebem muitas diferenças entre as duas escolas, principalmente, no que se refere ao trabalho com a sua corporeidade. Além disso, foi possível notar pela resposta das crianças alguns dados que revelam a associação das escolas-classe aos momentos sérios, de estudos e de foco e o trabalho das escolas-parque como uma atividade mais solta. Contudo, de maneira geral, as crianças identificaram o trabalho nas escolas-parque como importante para a expressão do seu sentir:

É, eu acho que essas escolas são muito diferentes, porque na escola parque a gente trabalha o corpo, a gente, vocês, teatro, música, principalmente assim, olha, perguntam muito sobre como a gente está se sentindo, trabalha com o corpo físico, né, essas coisas assim. Na escola classe, não tem essas coisas de escrever nada, eles praticamente só, é só pra ensinar mesmo, mas aqui é pra, na escola parque é mais pra trabalho físico, essas coisas (estudante D/ 11 anos de idade).

(...) a escola classe não tem esse negócio de papel, não faz a gente falar muito sobre o nosso sentimento, não tem muito pergunto aqui que fala a gente se expressar, não tem, é bem diferente uma escola da outra (estudante E/ 10 anos de idade).

Mais aqui na escola parque, porque na escola classe é só estudar, estudar, e aqui a gente pode brincar também (estudante F/ 11 anos de idade).

E na escola classe, assim, não tem muito sobre essas coisas. A gente estuda mais, escreve mais, diferente daqui, que dá pra gente falar o que a gente está sentindo (estudante G/ 10 anos de idade).

É, sim, eu adoro atividades que podem se movimentar, é muita, só que geralmente eu tenho medo de o povo ficar me olhando e ficar me julgando, mas no geral eu gosto muito, e eu também sinto muita diferença da escola-parque e da escola-classe, porque lá a gente estuda, tem prova, tem um monte de coisa que geralmente cansa, a gente copia, a gente faz atividade, aqui a gente se solta mais, aqui a gente brinca mais, a gente tem tempo pra brincar, pra se expressar, pra se divertir, muitas coisas são boas, porque aqui tem educação física, música, artes, lá na escola classe não tem isso, então lá é até que bem diferente daqui, aqui é um lugar onde a gente pode brincar e descansar, mas lá é um lugar onde a gente tem que estudar, focar (estudante H/ 11 anos de idade).

Também foram feitas perguntas para tentar compreender um pouco mais a cultura corporal das famílias e como isso impactaria ou não o desenvolvimento de uma vida mais saudável. De maneira geral, os relatos trouxeram a realidade de pais que precisam trabalhar muito e que, em razão disso, nem sempre tem muito tempo para cuidar de si. Exemplos de algumas respostas trazidas pelas crianças:

Eu, minha mãe e meu pai faziam esportes antes, mas meu pai e minha mãe

trabalham demais, não ficam muito tempo em casa, então quase não vejo eles, sabe, aí não tem muito como avaliar, mas quando era antes, né, que eles ficavam mais tempo em casa, eu achava uma família saudável, hoje em dia eu não acho tanto assim, porque eles passam mais tempo trabalhando do que em casa (estudante I/ 10 anos de idade).

Quase não tem tempo pra ficar com a minha família, porque aqui na escola a gente passa 10 horas aqui, aí só sobra um pouco pra ficar com a família, aí os meus familiares, eles quase não ajudam, o que me ajuda mesmo é a minha mãe, mas o meu pai não, só a minha mãe (estudante J/ 11 anos de idade).

Eu acho que a minha família é bem saudável, eles têm muitos momentos comigo, como meus pais são separados, quando eu tô na casa da minha mãe, a gente passa muito tempo juntas, a gente faz as coisas juntas, na casa do meu pai também, como ele é fazendeiro, é tipo isso, aí eu ajudo ele em muitas coisas lá, a gente fica um tempo todo junto. É, eu acho que eu não vejo minha mãe uma sedentária, mas eu não acho tão saudável porque ela trabalha o dia inteiro em pé, aí ela tem problema de circulação, aí ela ainda faz academia, aí eu não acho tão saudável assim, mas eu não acho ela sedentária (estudante K/ 10 anos de idade).

De maneira geral, as crianças demonstraram que atividades que envolvem a autoexpressão são importantes para que elas desenvolvam um equilíbrio entre os seus processos internos (psicofísicos) e a sua relação com o meio e que elas reconhecem que a escola-parque estimula atividades nesse sentido. Ainda que algumas ideias não tenham sido completamente desmitificadas, como a ideia de que as escolas-classe desenvolvem o trabalho sério se comparadas às escolas-parque, existiu uma abertura por parte das crianças para compreender a importância de atividades que envolvem o sentir. Ao que parece, ao classificar as atividades da escola-classe como sendo atividades sérias, não, necessariamente, as crianças associaram essa seriedade a algo positivo ou negativo, somente pontuaram uma diferença de abordagem entre as duas escolas.

Do ponto de vista da autoimagem e da formação do nosso autoconceito e, conseqüentemente, da nossa autoestima ficaram bem expressas que as dinâmicas sociais descritas por Goffman (2002, 2004) ainda se fazem muito presentes na maneira como nos comportamos perante o mundo. Foi possível observar, por exemplo, crianças que, ao perceber que um determinado atributo pessoal era culturalmente estigmatizado, procuravam escondê-lo ou falseá-lo. Esse comportamento foi percebido, por exemplo, em crianças negras que evitavam se declarar como tal ou mesmo que se declaravam como menos retintas do que de fato aparentavam ser. Ao que parece, o faziam com o intuito de se proteger e de corresponder a uma suposta expectativa social de uma sociedade que elas mesmas compreendem como racista.

Outro elemento importante foi a percepção de que o outro (sociedade/indivíduo/cosmos) sempre fará parte da construção da nossa subjetividade como seres gregários que somos. A constituição subjetiva do eu também se faz no amálgama com o outro. Contudo, parece ser possível manejar melhor a maneira como nos afetamos e nos deixamos afetar pelos outros a partir da compreensão de quem somos, do porquê somos e em que contexto somos.

O desenvolvimento do trabalho de autoconhecimento proposto aos estudantes procurou realizar uma interlocução que permitisse às crianças compreender o encontro entre o sentir pessoal e a influência da estrutura capitalista neoliberal ocidental que permeia as relações e nos afetam do ponto de vista da autoimagem.



TRECHO 5

5 POR FIM, O INÍCIO, UM NOVO CAMINHO

De fato, o fim não é o fim, mas sim, um eterno “Era uma vez” de uma criança, que assim como dito por elas, não faz referência ao passado, mas está sempre a reinaugurar um novo começo, o começo de uma nova história que vai me ensinando, como diz Paulo Freire (2000), a ser (sendo), na prática e na reflexão sobre ela. Reitero a quem lê que esse texto foi uma proposta de colocar em palavras, da maneira mais aproximada possível, um processo que, para além da reflexão escrita, foi testemunhado e performado em suas múltiplas nuances. Processo de pesquisa que continuará a existir uma vez que não se iniciou no meu ingresso neste doutoramento e que, tampouco, irá findar-se em um processo de defesa de doutoramento, mas que estará comigo me reinaugurando a cada dia que eu caminhar por esse mundo e, quem sabe, a reinaugurar também aqueles(as) que decidirem caminhar comigo. Ao que parece pesquisar fala sobre conhecer o próprio desejo, o que, provavelmente, será uma busca que me acompanhará por toda a vida. Reflito que enquanto estiver desejante estarei pesquisando.

Esta pesquisa teve como objetivo geral a proposição de práticas corporais em aulas de artes cênicas na educação básica que, movimentadas por uma escuta somática, pudessem contribuir para a expressão individual, coletiva e autoimagética das crianças, por meio do estudo e da experimentação de práticas que, em parceria com os próprios estudantes e professoras(es), buscassem investigar as interseccionalidades, materializadas pelo cruzamento de construtos como a raça, a classe e a etnia, que pudessem atuar sobre a experiência de ser corpo na infância, com vistas a promover um espaço de autoconhecimento e autorregulação onde os estudantes pudessem buscar uma relação de equilíbrio entre os seus próprios processos na relação com o meio.

A escolha pela abordagem somática no trabalho com a corporeidade dos estudantes foi colocada como uma possibilidade para compreender e acessar o sentir das crianças, em propostas pedagógicas de natureza prática, que estimulassem nelas a atenção ao corpo vivido e as possíveis reflexões que essa atenção poderia trazer a elas do ponto de vista do autoconhecimento e, conseqüentemente, da autoimagem. Partiu de uma compreensão ampliada da Somática, enquanto campo transdisciplinar, que, de acordo com Pizarro (2020), preza por uma compreensão de corpo que é

holística, integrada, inclusiva e ampla em seus processos (Pizarro, 2020, p. 166). Embora o trabalho não tenha sido realizado por meio da aplicabilidade de uma técnica ou estética somática específica, ele foi atravessado por pontos de convergência existentes entre grande parte das técnicas e estéticas que ressaltam a compreensão do corpo como uma experiência complexa e que estimulam o desenvolvimento da consciência de si por intermédio de um processo autoinvestigativo e integrado.

Procurei destacar, nesse texto, a relevância do meu lugar como artista-professora interessada em desenvolver um caminho pedagógico de ensino de artes cênicas, no contexto da educação básica, no qual predominassem a valorização da escuta e do sentir. Considerando a valorização do sentir não como um elemento menor no processo educativo, mas como um recurso pedagógico a ser considerado tanto no planejamento quanto nas atividades de sala de aula de maneira a desenvolver nos estudantes uma capacidade emancipada e crítica de realizar leituras: de si (autoconceito) e do/no mundo. Uma leitura de si e do/no mundo fundada na sua corporeidade, portanto, na sua existência fluida, mutável e diversa em contraposição à ditadura de modelos externos de existência. Um retorno ao corpo vivido como referência possível na busca por autoconhecimento e emancipação.

Para além da abordagem somática, destaquei a importância da ferramenta analítica da interseccionalidade como forma de compreender os diversos atravessamentos que fazem da corporeidade uma experiência complexa e porosa, não só do ponto de vista do ser corporal, mas das relações sociais a que estamos sujeitos por fazer parte de uma sociedade que, de maneira geral, ainda se mostra opressora às mais diferentes minorias e que carrega valores herdados do colonialismo histórico. Ademais, nesse diálogo, procurei enfatizar o *lócus* social da criança, levantando, inclusive, as implicações do adultocentrismo como um marcador social da diferença que interfere na maneira como as crianças são vistas, ouvidas e tratadas pela sociedade.

Para alcançar o objetivo geral, já citado, traçou-se quatro objetivos específicos, que foram textualmente desenvolvidos em quatro partes denominadas, ao longo deste trabalho, como trechos, e cujos achados e desafios serão abordados a seguir. Em linhas gerais, como objetivos específicos elencou-se: problematizar as práticas corporais presentes em aulas de artes cênicas buscando as possíveis interlocuções da minha prática com a prática de outros docentes e o *Currículo em Movimento* (2018), experimentar e identificar princípios do campo da Somática que pudessem

contribuir para o trabalho de docentes de artes cênicas na compreensão da corporeidade das crianças, investigar autores (as) que versassem sobre a autoimagem, a infância e a colonialidade e as possíveis interlocuções dessas temáticas na formação do autoconceito nas crianças e, por fim, realizar um trabalho de campo envolvendo testemunho, entrevistas, intervenções e experimentações em turmas de artes cênicas do ensino fundamental da Escola-Parque 313/314 Sul, localizada em Brasília.

No Trecho 1 denominado *Abertura de Caminhos: A Pesquisadora como Testemunha* procurei apresentar a quem leu os meus interesses de pesquisa, bem como as perguntas, memórias e experiências que me levaram a desejar desenvolver um trabalho de investigação sobre a corporeidade e a autoimagem no contexto da infância e do ensino de artes cênicas na educação básica pública. Considero que foi uma parte relevante para a questão autoetnográfica, no sentido, de examinar, antes de qualquer outro elemento, o meu *éthos* pedagógico e a minha forma de compreender e viver a pesquisa. Foi nesse trecho que eu apresentei, por exemplo, as justificativas que me levaram a compreender a pesquisa como testemunha o processo de pesquisa em sua própria corporeidade e do ensino de artes cênicas como um caminho de escuta, especialmente exemplificada, nas experiências realizadas em *Laboratório de Performance*. Esse exercício de investigação do próprio *éthos* em conexão com a temática mostrou o quanto a pesquisa pode ser profícua para revelar quem somos como pesquisadores(as). Para além das descobertas relacionadas ao tema temos a oportunidade de descobrir quem somos em relação a esse tema, o que, no meu entendimento, é um dos elementos que reforça a originalidade ou não do que estamos desenvolvendo.

Desde o início deste doutoramento, procurei investigar quais eram as lentes/perspectivas que atravessavam meu *éthos* como docente de artes cênicas do ensino básico no contexto da escola pública ao longo de dezessete anos. Compreender o meu modo de ser(endo) foi fundamental para que eu conseguisse organizar os meus desejos de diálogos e produções como pesquisadora. A opção por desenvolver essa pesquisa por meio da metodologia da *Bricolagem Metodológica* foi uma descoberta nesse processo autoinvestigativo que foi me revelando a característica multiperspectivada da minha forma de compreender o tema e de como ele poderia dialogar com a minha prática. Nesse caso específico, conforme já foi relatado, realizei uma bricolagem entre a etnografia escolar (Marli André 1997; 2014)

e a autoetnografia (Sylvie Fortin, 2009) com influências significativas da pesquisa guiada pela prática, mais especificamente, da Pesquisa Somático-Performativa (PSP) de Ciane Fernandes (2018).

Enquanto a etnografia escolar (André, 1997; 2014) me permitiu dialogar com a estrutura da escola de maneira mais ampla e distanciada, a autoetnografia (Fortin, 2009) possibilitou que eu realizasse um diálogo dessa estrutura com as minhas memórias e experiências, potencializada pelo meu entendimento como pesquisadora testemunha, muito influenciada pela PSP de Fernandes (2018). A complexidade da estrutura escolar, que envolve questões macroestruturais e microestruturais, que vão de elementos pessoais a conjunturas sociais e políticas, me levou a esse caminho de pesquisa multiperspectivado.

Desde o início da construção desse texto procurei esclarecer a todos(as) inclusive a mim, as intersecções que fizeram parte das minhas escolhas como pesquisadora. Por vezes, nesse exercício do ser(endo), não fazemos pausas (tampouco movimentos) em direção a uma reflexão sobre as nossas pedagogias. Nesse sentido, compreendo que esse foi um espaço necessário para que eu pudesse esclarecer para mim mesma qual o sentido do meu encontro com determinadas temáticas e autores(as). Refletindo sobre a dinâmica desses encontros, avalio que, em alguns momentos da pesquisa, não fui eu que encontrei os autores(as), mas foram os autores(as) que me encontraram.

No Trecho 2 denominado *Memórias, Eixos de Subordinação e Esperança* apresentei mais algumas memórias e experiências, contudo, realizei um movimento crítico mais direcionado à escola e as experiências de sala de aula como professora. Memórias que funcionaram no texto como um disparador para a discussão de temáticas importantes para o desenvolvimento da tese como: a herança do colonialismo histórico, o *lócus* social da criança, a autoimagem- suas relações com o sentir-se social e a abordagem somática como uma possibilidade de acessar o sentir. Procurei, ainda, ter a corporeidade como um elemento que desse unidade a essas multiperspectivas.

Acerca do colonialismo histórico e da sua relação com a corporeidade e a autoimagem percebi, entre outras coisas, que existe um contexto de valores na sociedade ocidental, que foi construído ao longo de séculos e que tende a impor ao corpo vivo um *status* de subserviência e obediência, em contraposição a um lugar de emancipação, inteligência e acolhimento das diversidades ou, como diria Antônio

Bispo (2023), dos diversos. Uma leitura que para além de objetificar e controlar o corpo, ainda o fragmenta e o avalia como uma instância inferior e separada da mente ou dos domínios da racionalidade/civilidade. Um lugar de uso exploratório, no qual, frequentemente, prevalecem verdades únicas, modos e modelos a serem perseguidos. Ao falar sobre esses valores que afetam a compreensão da nossa corporeidade, considere importante destacar o capitalismo e a ideologia Neoliberal como elementos que estruturam a relação da sociedade com os seres vivos. Destaquei, ainda que, para além, da relação com o ser humano, existe uma cultura ambiental exploratória e nociva em relação à todas as espécies e que desconecta o ser humano da sua natureza humana.

Ao que parece, no que se refere à formação do autoconceito/autoimagem, dentro do contexto dessa herança colonial ocidental, o que ocorre é uma busca frustrada do sujeito por uma identificação com modelos e padrões que não o representam: um espelho que não nos reflete porque desloca os nossos referenciais de existência totalmente para fora de nós. No tópico sobre a autoimagem destaquei que Lacan (1998) no texto *Estádio do Espelho*, diz que imagem refletida, além de não representar o corpo vivido, ainda é carregada de elementos ficcionais. Ficção que é construída por meio da cultura e que, nesse caso, carrega valores do mundo capitalista ocidental. Dessa forma avaliei que é possível ponderar que, compreender o corpo em sua totalidade também passa por considerar as narrativas e criações subjetivas que somos capazes de realizar e nas quais, por vezes, corporalizamos ficções que, neste caso, são marcadas pelo pensamento colonial. Como exemplo dessa corporalização trouxe no texto a história do estudante que, mesmo não estando mais em uma situação de rua, adotava posturas, comportamentos e trejeitos que o identificavam com experiências traumáticas do passado.

No tópico sobre o *locus social da criança* busquei contextualizar, entre outras coisas, a partir da questão do adultocentrismo, a marginalização das crianças do ponto de vista social e as implicações dessa mentalidade no contexto escolar. Foi possível observar, entre outras coisas, que, em nossa sociedade capitalista ocidentalizada, frequentemente, testemunhamos crianças sendo socialmente tratadas como projetos produtivos e a infância como uma fase preparatória e de transição a ser superada em contraposição a valorização das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Percebeu-se que tal imaginário adultocêntrico que, tende a desconectar as crianças do presente e as projetar quase que, exclusivamente, para o futuro, também

tende a compreender a escola como um espaço preparatório para algo que estaria por vir, marginalizando também a corporeidade das crianças, seus modos de ser e estar no mundo.

Somado a isso, procurei destacar a influência desse imaginário adultocêntrico na desvalorização da produção cultural das crianças e o descrédito social sobre a capacidade delas de criar sistemas simbólicos próprios e independentes das culturas dos adultos. Culturas das infâncias que conforme já foi pontuado por Sarmiento (2003), possuem uma gramática própria de leitura e intervenção no mundo. Destaquei, ainda, a importância do brincar para as crianças e o envolvimento da corporeidade nesse ato no sentido de permitir que as crianças, por meio da brincadeira, experienciem sensações provocadas pelo mundo do faz-de-conta no qual tem a oportunidade de exercitar papéis sociais, resolver e criar conflitos, autorregular emoções, recriar movimentos da natureza por meio de imitações sensíveis e releituras de personagens e situações. Ao que parece o brincar apresenta potencial no sentido de trazer a criança para o momento presente e para o desenvolvimento de uma consciência corporal uma vez que permite a ela perceber as suas reações a determinadas situações colocadas pelo brincar e pelas situações ficcionais implícitas nesse ato.

No tópico sobre *a autoimagem e a sua relação com o sentir-se social* procurei trazer, por meio de autores(as) da psicanálise e da sociologia como Lacan (1998) e Goffman (2002; 2004), a interlocução presente entre a produção de estigmas e a formação da autoimagem/autoconceito. Interlocução que, pelo que pôde ser percebida, por vezes, levam as pessoas a desenvolverem fachadas sociais e comportamentos protetivos em razão de um atributo como, por exemplo, algo relacionado à raça, a classe e a etnia, que possam ser considerados motivo de estigma em uma determinada cultura que compartilhe valores, crenças e modos de vida que desqualifiquem determinadas características em relação a outras. Dentre as descobertas é importante destacar, ainda, que, as características relacionais do estigma parecem reforçar a importância do meio na maneira como as pessoas atualizam o seu autoconceito. Ou seja, se o conjunto de valores que alimentam uma determinada cultura se movimenta, essa relação também passa por um movimento de atualização.

É válido reforçar que, para além dos valores herdados do colonialismo histórico, vivemos em um momento tecnológico no qual as pessoas e, especialmente, a geração dos nativos digitais, está muito sujeita a influências imagéticas vindas do

mundo virtual. As janelas virtuais como, por exemplo, os televisores e celulares, têm inúmeros recursos de mídia como, por exemplo, os filtros que permitem que a própria pessoa ficcionalize uma versão de si, alterando, supostamente, características fenotípicas e, posteriormente, divulgando essas imagens entre os seus pares. As redes sociais, por vezes, são um espaço de trocas infinitas de ficções entre as pessoas. Ao que parece, se no espelho de Lacan (1998) essas ficções já estavam presentes, nos espelhos virtuais elas parecem se potencializar.

A busca pela interlocução com autores(as) de diferentes áreas como, por exemplo, da psicanálise, da sociologia da infância e do pensamento decolonial demonstraram que a compreensão sobre a forma como as crianças atualizam o seu autoconceito passa por um diálogo interno que é multiperspectivado. Essa compreensão me fez buscar autores(as) como, por exemplo, Michel Foucault (1979; 2014), Miguel Arroyo (2012), Norval Baitello (2012), Erving Goffman (2002; 2004) e Jacques Lacan (1998) que tratam do corpo vivo por uma perspectiva da relação do sujeito com a sociedade.

No tópico sobre a *abordagem somática como uma possibilidade de acessar o sentir* busquei enfatizar o lugar disruptivo das práticas somáticas em relação ao dualismo cartesiano que nos acompanha e nos afeta no que se refere ao corpo vivido, especialmente, na cultura ocidental capitalista. Ao ponderar sobre a visão holística de corpo presente na Somática, em contraposição a uma visão mecanicista, objetificada e fragmentária, procurei apontar o seu potencial no sentido de contribuir para que as pessoas tenham a oportunidade de estabelecer uma relação mais integrada consigo e com o meio. Procurei destacar o quão profícuo e disruptivo pode ser estimular o desenvolvimento de práticas corporais que contribuam para que as pessoas voltem a sua atenção para o seu corpo vivido, especialmente em um momento, no qual quase todas as nossas referências estão voltadas para fora de nós, o que nos leva, muitas vezes, a formação de um autoconceito depreciativo uma vez que, em geral, está envolto em comparações, padrões e espelhos que não nos refletem. É importante destacar, contudo, que o outro – seja ele individual ou coletivo- sempre fará parte da construção da nossa subjetividade. Todavia, ao que tudo indica, é possível vislumbrar formas mais conscientes de manejar essas relações entre o eu e o outro, formas que, do ponto de vista da corporeidade, podem ser facilitadas por práticas mais voltadas para a autopercepção. Compreendo que a abordagem somática pode vir a contribuir para que a pessoa realize um realinhamento da imagem de si mesma à medida que

convida o indivíduo para, a despeito do ver-se, realizar um movimento no sentido de sentir-se. A abordagem somática no contexto dessa pesquisa, então, foi uma forma de buscar aprofundamento e atualização no trabalho corporal com as crianças com vistas ao desenvolvimento de práticas mais sensíveis, menos mecânicas e mais voltadas para o corpo vivido e para referenciais internos à própria pessoa e a como ela se percebe em relação ao meio.

No terceiro Trecho desse texto, denominado *O Reencontro com a Escola-Parque* procurei contextualizar as escolas-parque - especialmente o trabalho realizado pelas escolas-parque do Plano Piloto de Brasília - a começar pela compreensão da filosofia do seu criador: Anísio Teixeira. As pesquisas acerca de Teixeira, em especial, os estudos da professora Ingrid Dittrich Wiggers (2023), demonstraram que a forma com a qual o educador concebia e operacionalizava a sua proposta educacional estava fundamentada, entre outras coisas, na democracia e na experiência. E, que, esses valores e práticas podem ser percebidos no *módus operandi* das escolas-parque, desde a concepção de uma escola mais voltada para atividades práticas até a ideia de uma escola que estimule as crianças a desenvolverem uma relação de pertencimento com a cidade/comunidade, traduzida, entre outras coisas, pelo próprio trânsito proporcionado nos trajetos dos estudantes entre as escolas-parque e as escolas-classe.

Do ponto de vista da corporeidade, foi possível perceber que a educação do corpo nas escolas-parque de Brasília não está restrita às disciplinas de educação física, tampouco, às disciplinas de artes cênicas e dança. Em alguma medida, nota-se que todas as disciplinas (artes cênicas, artes visuais, música, dança e educação física) sugerem um envolvimento explícito do corpo em sua totalidade. Ao que parece, isso se deve, entre outras coisas, a utilização da brincadeira e do foco na experiência prática, como recursos e metodologias que perpassam o ensino de todas essas áreas. Como exemplo de práticas explícitas do ponto de vista da corporeidade em diferentes disciplinas, podemos destacar o uso da voz e dos brinquedos cantados nas aulas de música assim como o envolvimento corporal coletivo das crianças nas pinturas de painéis realizadas nas aulas de artes visuais. Assim, constatou-se que a concepção educacional do próprio Anísio Teixeira, demonstrou, desde sempre, uma valorização da experiência e do brincar no desenvolvimento de habilidades, o que potencializou um uso corporal intencional nas atividades dessas escolas.

Ainda no terceiro trecho da tese desenvolvi um tópico sobre a *influência do*

militarismo no nosso imaginário corporal e a sua relação com a implementação da educação do corpo no contexto das escolas de educação básica no Brasil. O desejo de desenvolver um tópico a esse respeito originou-se da necessidade de refletir sobre o fato de que essa implementação da educação corporal nas escolas tem um contexto histórico marcado por um *módus operandi* que precisa ser conhecido, uma vez que acabou refletindo nas práticas de sala de aula, na ideia de postura correta, disciplina, imitação, de certo e errado, rigidez e relaxamento, entre outros. Ainda que as práticas corporais, dentro do contexto escolar, tenham evoluído para práticas menos mecânicas percebe-se que esse imaginário ainda nos acompanha e que, portanto, merece ser discutido e problematizado, especialmente neste trabalho que propôs uma abordagem somática como uma forma menos mecânica de trabalhar com o corpo vivido. Ademais, é possível inferir que é uma discussão importante para ser ventilada em alinhamento às ideias de Anísio Teixeira que acreditava que na escola baseada na experiência não caberia a ideia de imitação. Contudo, estou certa de que essa influência precisará de contínuas pesquisas, especialmente, se considerarmos a recente ameaça da volta da ditadura militar em nosso país e da onda conservadora que atinge o mundo e afeta as mais diferentes áreas da nossa vida.

No quarto Trecho dessa comunicação de pesquisa denominado *O processo de Escuta do Campo* procurei apresentar a quem leu o trabalho de campo realizado na Escola-Parque 313/314 Sul, desde os instrumentos de pesquisa escolhidos e criados a partir da prática, até o diálogo com o *Currículo em Movimento* (2018) e a corporalização da Somática nas aulas. Para além da escolha dos autores(as) utilizados no desenvolvimento dessa pesquisa procurei descrever, nesse trecho, o movimento realizado pelo próprio campo e as descobertas e desafios específicos colocados por essa proposta. Creio que, em alguma medida, a quarta parte representou, neste texto, de maneira mais direta, a voz das crianças e das professoras(es) para o contexto pesquisado.

Neste trecho identifiquei a maneira como cada um dos instrumentos de pesquisa criados, a partir da prática, foram utilizados. A saber: (1) Testemunhar as crianças na experiência do brincar; (2) Testemunhar as crianças na sua relação com o tempo, o espaço e o seu corpo-experiência; (3) Testemunhar as crianças e o seu corpo do dia; (4) Testemunhar a corporeidade das crianças no encontro de presenças (criança- criança) e (criança-adulto); (5) Testemunhar a maneira como as crianças se percebem no coletivo, não só do ponto de vista da percepção do próprio corpo, mas

também do ponto de vista do discurso e das relações de poder dentro do ambiente da escola; (6) Testemunhar a maneira como as crianças performam os seus traumas; Identifiquei, ainda, os autores(as) que *a posteriori* iriam dialogar comigo, como, por exemplo, Jussara Miller(2012) ao falar sobre o corpo do dia das crianças, Manuel Sarmiento (2003), Marina Marcondes Machado (2010) e Victor Gargiulio (2019) ao falar sobre a importância do brincar, Peter Levine (2022) ao falar sobre trauma e assim por diante. Assim como eu já citei, anteriormente, em alguns momentos da pesquisa, foram os autores(as) que me encontraram visto que a prática já estava posta e se configurava como uma demanda do contexto.

De antemão, avalio que a parte mais desafiante de todo esse processo foi a elaboração das perguntas e intervenções para o trabalho de campo. Creio que isso se deve ao fato de que o campo possui uma dinâmica viva e surpreendente e da qual o(a) pesquisador(a), normalmente, sabe muito pouco. Saber o que perguntar, como, por que e quando me pareceu a parte mais difícil de toda a proposta. Ainda que eu conhecesse a escola há mais de dez anos bem como grande parte dos estudantes e dos(as) professores(as), minha condição de pesquisadora me levava de volta à escola com a tarefa de desenvolver um tema, que embora fosse um assunto que já me acompanhasse há algum tempo, também era uma temática a ser reinaugurada naquele espaço, tempo e contexto no qual não estava mais na condição de professora regente.

Como professora da educação básica há dezessete anos tenho consciência do quão delicado pode ser a interferência de uma pessoa externa ao espaço da escola no trabalho com os(as) docentes, seja na condição de estagiário(a) ou pesquisador(a). Nesse sentido, procurei fazer com que a minha presença na sala de aula estivesse, ao máximo, integrada às práticas dos professores(as) regentes, de maneira, a dialogar com eles(as) sobre as propostas, os resultados e desafios que eram conquistados a cada aula. Os professores(as) parceiros com os quais trabalhei eram profissionais que já possuíam uma experiência considerável dentro do contexto da educação básica. A experiência dos(as) docentes foi importante para que eu pudesse acompanhar a percepção deles acerca dos(as) estudantes e da relação das crianças com a corporeidade e a autoimagem ao longo do tempo, bem como sobre o acompanhamento de mudanças estruturais dentro do contexto de ensino das escolas-parque. Foi um espaço de muita troca de conhecimento entre os(as) professores(as) com os(as) quais eu tive muita oportunidade de aprender.

Mesmo ciente, por exemplo, de que o *Currículo em Movimento* (2018) possuía elementos a serem aperfeiçoados, fiz questão de dialogar com as suas propostas por entender que era possível e necessário fazer releituras e buscar aprofundamento para o texto curricular, uma vez que ele é um documento oficial com o qual os(as) professores(as) precisam dialogar. Em nenhum momento, ao planejar o trabalho de campo, busquei criar uma situação ideal dentro da realidade da escola. Ao contrário, procurei me integrar à rotina escolar, buscando evitar julgamentos prévios acerca da estrutura, de maneira a entender o contexto, para só então propor práticas que fossem possíveis de serem realizadas no dia a dia.

Quanto ao *Currículo em Movimento* (2018) aplicado às escolas do Distrito Federal, observei que este já apresenta propostas de trabalho com a corporeidade e com os temas transversais a ela relacionados como, por exemplo, a questão da raça, do gênero e da etnia, contudo, a aplicabilidade e a atualização das práticas sugeridas pelo próprio currículo irão variar muito a depender da formação, do interesse e do espaço que é dado ao professor(a) no desenvolvimento de determinada temática. No que se refere à corporeidade, dentro do currículo de artes cênicas, mais especificamente, dentro do currículo previsto para as séries iniciais do ensino fundamental, foi possível perceber que nas artes cênicas às questões relacionadas ao corpo em sua totalidade são menos esmiuçadas se comparadas, por exemplo, ao currículo da dança. Foi possível notar, ainda, uma necessidade de atualização de nomenclaturas e de práticas que estimulem trabalhos corporais menos mecânicos. Ainda é possível observar na prática de alguns professores(as), por exemplo, a interferência de um imaginário relacionado ao trabalho corporal que ainda está focado na ideia da imitação e do desenvolvimento de modelos e padrões corporais de certo e errado.

Ao longo dos meus dezessete anos de docência, observei que a aplicabilidade do currículo no contexto escolar no que se refere aos temas transversais, muitas vezes, ainda ocorre de maneira sazonal, ou seja, é abordada em datas e em momentos específicos do ano letivo, como, por exemplo, o dia da Consciência Negra. Contudo, ao longo desse tempo, observei também que, a depender da formação do professor(a) e do interesse da escola, essas temáticas são melhor desenvolvidas ao longo de todo o ano. Ao que parece a formação dos(as) professores(as) ainda é muito heterogênea. Em um mesmo espaço de tempo e de trabalho convivem professores(as) com formações e histórias de vida muito diversas: desde

professores(as) mais atualizados(as) acerca das suas áreas de conhecimento até professores(as) que cristalizaram a sua prática e não se dedicaram à formação continuada. Temas como a decolonialidade, por exemplo, são desconhecidos por grande parte dos(as) docentes, o que, frequentemente, impacta em suas práticas cotidianas. Por outro lado, é importante salientar que essa formação, não necessariamente, diz respeito a um estudo formal. É possível observar, por exemplo, docentes que desenvolvem práticas, que podem ser consideradas decoloniais, cujos saberes foram construídos de maneira empírica e que estão muito mais relacionados a modos de vida.

Conforme já foi explicitado, anteriormente, busquei, logo no início do trabalho de campo no ano de 2022, uma aproximação com os(as) professores(as) regentes das turmas. Para além do trabalho de intervenção nas aulas com as crianças, procurei realizar uma aproximação que me permitisse sensibilizar os docentes para o desenvolvimento da temática que estava sendo proposta, inclusive, buscando compreender, ao menos em parte, como os(as) próprios(as) professores(as) percebiam a sua corporeidade e a sua autoimagem. Ao que tudo indica, a autopercepção dos(as) professores(as) influenciava na maneira como estes(as) desenvolviam o seu trabalho com as crianças. Creio que a diversidade dos(as) professores(as) com os quais eu desenvolvi o trabalho também foi muito profícua para perceber a temática por diferentes perspectivas.

Uma das professoras com as quais trabalhei, já trazia em sua prática, por exemplo, elementos da decolonialidade, especialmente, direcionados às práticas reflexivas acerca das culturas indígenas e negra. Outra professora que se autodeclarava como não-binária parecia muito sensibilizada às questões de gênero que, em alguma medida, apareciam em seu trabalho com as crianças do ponto de vista do acolhimento e da criticidade. Outro professor, por sua vez, com um histórico profundo acerca da luta por igualdade racial, transparecia em seu trabalho uma predileção pelo desenvolvimento de um letramento racial junto às crianças. E, por último, uma das professoras que, paralelamente, a esse doutoramento estava cursando o seu mestrado acerca do uso das tecnologias nas aulas de artes cênicas e com a qual pude aprender, por exemplo, sobre os nativos digitais que acabaram entrando nos meus apontamentos críticos acerca da influência do universo digital na nossa autoimagem. Assim, os(as) professores(as) com os quais eu tive contato me ofereceram um repertório muito diverso acerca da temática, fortalecendo a

característica multiperspectivada dessa pesquisa uma vez que, para além dos autores(as) escolhidos para dialogar nesse trabalho, também considerei a oralidade e os diálogos com os professores(as) e as crianças como materiais passíveis de reflexão e produção para o processo.

Conforme já foi pontuado, anteriormente, meu retorno à Escola-Parque 313/314 Sul no ano de 2022 coincidiu com uma série de trabalhos em andamento na escola, o que, inicialmente, impossibilitou que eu fizesse uma intervenção mais direta nas práticas corporais realizadas pelas crianças. Contudo, foi um período muito valioso para que eu pudesse me reconectar com o espaço da escola, com os estudantes, os(as) professores(as), além de poder utilizar esse tempo para elaborar estratégias de intervenções nas aulas que estariam por vir. Foi um momento para observar e testemunhar a relação das crianças com a sua corporeidade sem interferir nelas diretamente. Foi ainda nesse primeiro período, que teve uma duração de, aproximadamente, três meses, que pude participar dos ensaios para o espetáculo *Tiarinha Vermelha e o Povo Mau*.

A temática do espetáculo foi muito propícia ao que estava sendo desenvolvido na pesquisa acerca da corporeidade e da autoimagem. Ainda que o meu trabalho não tivesse um recorte sobre a questão racial, esse era um dos elementos que atravessavam a discussão sobre a autoimagem no contexto do colonialismo brasileiro sobre o qual eu já estava desenvolvendo reflexões. Desde a discussão do tema até o levantamento das cenas para o espetáculo, conduzidos pelas professoras regentes, já era possível refletir sobre uma série de elementos relacionados à produção de estigmas (Goffman, 2004) como por exemplo, a importância dos valores e práticas de uma determinada cultura para a estigmatização de uma pessoa em razão de um atributo específico.

Na relação das crianças com a temática foi possível perceber, por exemplo, algumas crianças que, mesmo sendo fenotipicamente negras, não se autodeclaravam desta forma. Ao que parece, muitas delas, tinham consciência do lugar estigmatizado da pessoa negra no contexto brasileiro e, assim, optavam por não publicizarem esse atributo, mantendo-se isoladas ou mesmo deixando de participar de algumas atividades que eram propostas. Era possível perceber, ainda, nas improvisações acerca do tema que, em alguns momentos, algumas crianças performavam os seus próprios traumas relacionados à raça trazendo impressões e falas vindas do cotidiano que, por vezes, pareciam reflexo de situações que elas mesmas tinham vivenciado e

que, em outros momentos, pareciam reproduzir situações alheias que, porventura, elas tenham testemunhado.

Esse primeiro momento, então, foi muito valioso para que eu pudesse avaliar de que maneira uma abordagem somática nas práticas corporais poderiam contribuir para que os estudantes desenvolvessem um autoconceito menos depreciativo. Em primeiro lugar, me pareceu importante, aprofundar junto às crianças o debate acerca da influência dos valores culturais brasileiros na forma como nos percebemos e sobre como esses processos de estigmatização nos atingem corporalmente fazendo com que criemos, muitas vezes, comportamentos e posturas protetivas, evitativas, de violência e de isolamento. O convite da abordagem somática no sentido de fazer com que as crianças voltassem a sua atenção para o corpo vivido pareceu eficaz ao estimular à consciência dos estudantes para o seu sentir em relação ao meio. A corporalização da Somática nas aulas com as crianças possibilitou, ainda, realizar um aprofundamento e uma reflexão crítica acerca das práticas corporais propostas pelo *Currículo em Movimento* (2018) para as séries mencionadas (Terceiros e quintos anos).

O trabalho de produção das imagens denominado *Caminhos, paisagens, infâncias e afetos*, que ocorreu em 2022, foi uma forma de realizar, entre outras coisas, uma sensibilização das crianças para o espetáculo que estava sendo construído, mais especificamente, para a personagem *Tiarinha Vermelha* no seu encontro com a cidade. Assim como eu havia experimentado a condição de testemunha de um caminho de pesquisa ao avistar um ipê e decidir registrá-lo também desejava que as crianças experienciassem essa condição de testemunha na relação delas com a cidade. A história da personagem *Tiarinha Vermelha* falava, entre outras coisas, de alguém que ao percorrer os caminhos de uma cidade era atacada por outras pessoas em razão da sua imagem. Me interessava saber que lugares as crianças escolheriam retratar e quais os elementos elas decidiriam colocar na composição desses espaços e cenas cotidianas. Foi uma forma encontrada de trabalhar as sensações das crianças na relação com os espaços da cidade.

Nos anos letivos de 2023 e 2024 tive a oportunidade de trabalhar mais diretamente com as crianças em sala de aula direcionando as práticas corporais a partir de uma abordagem somática que pudesse despertar nos estudantes habilidades e reflexões críticas acerca da corporeidade e da autoimagem como, por exemplo, em questões relacionadas a: (1) consciência corporal; (2) Corpo holístico; (3)

Autoconhecimento com vistas ao autocuidado; (4) Expressividade e relação com o espaço; (5) Eu e o ambiente/outro; (6) Autoimagem e o eu ideológico. A distribuição dessas temáticas, conforme já foi explicitada na quarta parte desse texto, foi distribuída em aulas e materializadas de diferentes formas com as crianças: através do corpo em movimento, por meio da produção escrita e/ou do desenho, assim como por intermédio da oralidade e de rodas de conversa. Ao que tudo indica, o trabalho corporal com as crianças contribuiu para que grande parte delas pudessem perceber, entre outras coisas, que o corpo vivo era algo muito mais complexo do que aquilo que elas podiam ver e/ou representar imagetivamente e que as imagens, sejam elas refletidas nos espelhos reais ou virtuais, nunca seriam capazes de recriar aquilo que é a experiência do ser corporalizado em suas múltiplas nuances.

De maneira geral, tanto nas intervenções de sala de aula quanto nas entrevistas realizadas com as crianças, foi possível perceber uma satisfação por parte delas em razão do espaço proporcionado pelas práticas sugeridas para a expressão e a investigação do seu sentir por meio das suas experiências corporais. Todas as crianças com as quais dialoguei demonstraram, seja por meio da oralidade, da escrita, do desenho, da criação em movimento ou do comportamento em sala de aula, a necessidade desse espaço de expressão interna que, por vezes, especialmente, nos ambientes escolares, é um pouco mais restrito. Restrição essa que está conectada, entre outros fatores, a valores que associam a educação a práticas que separam o corpo da mente e que entendem o corpo vivido como algo que deve ser contido nos processos educativos.

É importante ressaltar que tais valores também puderam ser percebidos pelas falas de algumas crianças que traziam consigo esses preconceitos estruturais que desassocia, por exemplo, o corpo da ideia de inteligência, como se a inteligência fosse uma faculdade mental. Ao serem indagados(as) sobre as diferenças dos trabalhos realizados entre as escolas-parque e as escolas-classe, grande parte dos(as) estudantes associou a escola-classe a questão do estudo e a escola-parque a questão da expressão. Sendo que, de maneira geral, à escola-classe era atribuído um *status* de seriedade e dever e à escola-parque um *status* de diversão e prazer. Apesar de grande parte dos estudantes entrevistados estabelecerem essa diferença, isso não implicou na desvalorização do trabalho da escola-parque enquanto instituição educativa presente e necessária na formação deles. Muitas crianças não conseguiram colocar em palavras a importância do trabalho realizado pela escola-parque na sua

formação, mas, era perceptível pela entrega e confiança dos estudantes às propostas, que eles sentiam o valor do que era feito. Ao que parece, era mais fácil para elas justificarem, por intermédio de palavras, a importância de disciplinas como o português ou a matemática, o que é culturalmente compreensível em um *módus operandi* social que tende a rechaçar a sabedoria do corpo em sua totalidade. Contudo, ainda que o vocabulário, por vezes, escapasse das crianças ao expressarem pelo intermédio da palavra o seu gosto pela escola-parque, era possível perceber, por meio das suas atitudes, o prazer e a inteireza de estar ali.

Para além de demonstrarem essa necessidade de dar espaço ao sentir e a compreensão da corporalização das suas emoções, as crianças também demonstraram nas diversas atividades ter autonomia para expressarem o que estavam sentindo. De fato, era possível perceber que o universo simbólico das crianças e as culturas das infâncias, operam de maneiras independentes das culturas dos adultos e embora dialoguem com o universo adulto, possuem uma lógica própria que não necessita de uma tradução adultocêntrica. As crianças participantes dessa pesquisa conseguiam expressar de maneiras diferentes as suas experiências corporais. Ainda que alguns estudantes não fossem alfabetizados, por exemplo, era possível dialogar com outros materiais produzidos por eles como: desenhos e/ou o próprio corpo em movimento. Talvez o meu maior desafio como adulta, nesse sentido, tenha sido o de tentar não corromper a expressão das crianças e os materiais produzidos por elas, visto que eu sou uma pessoa de uma geração diferente e que também cresceu em um universo carregado de estigmas em relação a elas.

Foi no trabalho de campo que eu tive a oportunidade de experimentar as minhas hipóteses quanto ao tema de que o ensino de artes cênicas e as práticas performativas nele contidas, por serem práticas que estimulam o sensível e que tem na corporeidade um dos seus principais alicerces criativos, apresenta potencial para acolher criticamente a diversidade de corporeidades que chegam às escolas e que a abordagem somática no trabalho corporal com os estudantes poderia contribuir para uma escuta sensível que estimulasse nas crianças uma leitura de si (autoconceito) e do/no mundo mais crítica e emancipada.

No que se refere à autoimagem foi possível perceber que, de fato, existe uma influência dos valores coloniais que contribuem para o desenvolvimento de uma autopercepção colonizada em grande parte da nossa sociedade. Herança colonial que, ao que tudo indica, criou ficções acerca das ideias de certo e errado, bem e mal,

bonito e feio que, entre outras coisas, povoam o nosso imaginário e nos fazem crer que, por vezes, somos insuficientes e/ou inadequados. Optei por chamar tais valores de ficção porque compreendo que eles foram uma invenção criada a partir da cultura do colonizador. Ao que parece, a busca por corresponder a essas ficções, é uma das questões que mais geram angústia e ansiedade no sujeito do ponto de vista da autoimagem. Sofrimento que tem atingido cada vez mais as crianças gerando doenças como a depressão, por exemplo.

É importante destacar também que, aparentemente, essas ficções são constantemente atualizadas por quem, em nossa sociedade, detém o poder. Ademais tal atualização parece ser potencializada e disseminada pela facilidade que temos na contemporaneidade de trocar informações que, inclusive, em certos momentos, sequer são verdadeiras. Em algum sentido, é possível ponderar que todos nós estamos sujeitos a esse tipo de influência. Contudo, ao que parece, existem gerações ainda mais atingidas por esse campo de influência, potencializado pelo uso das tecnologias digitais. Ao que tudo indica, a geração dos nativos digitais e, conseqüentemente, das crianças, que já nasceram imersas nesse universo, é significativamente atingida. A complexidade do tema e a sua relação com as tecnologias digitais é tão ampla em seus processos e rápida em suas dinâmicas que, sem dúvida, irão necessitar de atualizações constantes.

Levando em consideração o dinamismo do mundo virtual, estou certa de que os desdobramentos das influências tecnológicas na nossa autoimagem precisarão de contínuas pesquisas, especialmente, no que se refere a essa nova geração. Nesse doutoramento, contudo, realizei, apenas, apontamentos acerca dessa influência que tende a crescer cada vez mais com o advento das novas tecnologias. Faz-se necessário destacar que as ficções que construímos a nosso respeito refletem valores que, frequentemente, estão conectados a um modo cartesiano de compreensão das coisas do mundo, ou seja, um modo dual, focado, entre outras coisas, na razão e na separação/ subalternização do corpo em relação à mente.

Para além da necessidade de atualização e aprofundamento acerca desse recorte (autoimagem x tecnologias digitais) pondero que toda a reflexão proposta nesta pesquisa acerca da corporeidade e da autoimagem, dentro do contexto de ensino de artes cênicas na educação básica, foi uma proposta cujo recorte fazia sentido para a minha prática e para os meus desejos de pesquisa. Reconheço que existiriam inúmeras maneiras e possibilidades de abordar cada um desses conceitos,

contudo, ciente de que todas as pesquisas possuem os seus limites, precisei fazer escolhas. Creio que a característica multiperspectivada deste trabalho implicou na necessidade de escolher os autores(as) com muita parcimônia e cuidado para que a abordagem do tema não se tornasse superficial. Estou ciente que essa é uma reflexão parcial acerca da temática que, provavelmente, encontrará outros pesquisadores(as) abertos(as) e dispostos(as) a darem continuidade a este caminho de pesquisa por outras vias críticas. Por ora, compreendo que o que se encerra nessas últimas páginas é um texto e não uma pesquisa, esta continuará pela minha atitude e pela atitude de outros seres desejantes, curiosos e determinados a contribuir para uma educação básica pública que respeite e reconheça o sentir das crianças. Por fim, o início, um novo caminho no qual eu desejo que eu possa seguir me reinaugurando como educadora na prática e na reflexão sobre ela.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ALMEIDA, Jaqueline Garcia Cavalheiro; SILVA, Jefferson Olivatto da; DIAS, Marcia Denise; OLIVEIRA, Tauana Aparecida de. **O pertencimento negro na literatura afro-brasileira: um olhar para crianças negras como protagonistas**. In: JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 2022. *Anais [...]*. v. 6, n. 1, 2022. Eixo temático: Práticas interdisciplinares e diversidade na educação básica.

ANDRÉ, M. E. D. Afonso. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, v. 18, n. 43, p. 46-57, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

ANTUNES, A; GEBRAN, R. *A Educação Física no Contexto Escolar: trajetória e proposições pedagógicas*. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 2, p. 123-130, maio. /ago. 2010

ARAÚJO, A. **A encenação no coletivo**: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno de educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. R. da S. M. G. (org.). **Corpo Infância**: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. cap. 1, p. 23-54. ISBN 978-85-326-4411-4.

BAITELLO JUNIOR, N. **O pensamento sentado**: Sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo RS: Unisinos, 2012.

BERNARD, M. Da corporeidade como anticorpo ou da subversão estética da categoria tradicional de corpo. In: DANSE(CND), C. N. de la (Ed.). **De la création chorégraphique**. Paris: Centre National de la Danse(CND), 2001. cap. 1, p. 17-24.

BERNARDI, M. Complexidades do ensino de Arte na Pedagogia: a dupla polivalência na formação de professores generalistas. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 26, p. e024043, 2024. DOI: [10.22483/2177-5796.2024v26id5222](https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5222). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5222>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**,

Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 89-96, maio/ago. 2005.

BOLSANELLO, Débora (org.). **Em Pleno Corpo**: Educação Somática, Movimento e Saúde. 2a ed. Curitiba: Juruá, 2010

BOLSANELLO, Débora P. A educação somática e os conceitos de descondição gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Motrivivência**, ano XXIII, n. 36, p. 306-322, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p306>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Após dois anos, chega ao fim estado de emergência em saúde pública por conta da Covid-19 no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/maio/apos-dois-anos-chega-ao-fim-estado-de-emergencia-em-saude-publica-por-conta-da-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Inep 80 anos**: 1937-2017. Brasília: Inep, [2017]. Disponível em: <https://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado?start=20> Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1990.

CAETANO, P. de L. de Lima. **O corpo intenso nas artes cênicas: procedimentos para o corpo sem órgãos a partir dos Bartenieff Fundamentals e do Body-Mind Centering**. 2012. 449 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CAETANO, P. de L. Por uma estética das sensações: o corpo intenso dos Bartenieff Fundamentals e do Body-Mind Centering. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.5, n.1, p. 206-232, 2015.

CAETANO, P. de L. Pistas somáticas para um estudo da corporeidade: uma aprendizagem das sensações. **Fractal**: Revista de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 29, n. 2, p. 168-176, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2226>

CARBELLO, S. R. C.; RIBEIRO, R. Escola Parque: Notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 365–377, 2014. DOI:

10.21723/riaee.v9i2.7041. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7041>. Acesso em: 30 out. 2022.

CARVALHO, Estela Maria de. **Da sociedade disciplinar de Michel Foucault à sociedade do desempenho de Byung-Chul Han: articulações, tensões e processos de resistência**. 2021. 104 f. Dissertação, Nova Iguaçu, 2021.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. DOI: 10.30612/frh.v23i42.15814. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 16 set. 2025.

CAVALCANTI, Raquel Pires. **Perguntar, desmontar, inventar... entrelaces e fricções entre dança, somáticas e Técnica Alexander no contexto artístico-formativo**. 2023. [número de folhas] f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

CAZUMBÁ, M.; BORDAS, M. A. **Histórias da Cazumbinha**. Ilustrador Marie Ange Bordas. São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2010. ISBN 9788574064574.

CHAVEIRO, M. M. R. S.; MINELLA, L. S. Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, p. 99–117, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43661>

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020. ISBN 978-65-5717-022-9.

COPETTI, Karina. **Trauma e Terapia de Experiência Somática**. Karina Copetti Psicologia, 9 abr. 2023. Disponível em: <https://www.karinacopetti.com/post/trauma-e-terapia-de-experi%C3%Aancia-som%C3%A1tica-somatic-experiencing>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CONTATO IMPROVISAÇÃO BRASIL. **Contato Improvisação Brasil**. [s.d.]. Disponível em: <<https://contatoimprovisacao.wixsite.com/cibr>>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. ISBN 9788536325392.

COSTA, F. S.; SANTOS, A. M.; RODRIGUES, J. P. A educação somática como perspectiva inclusiva nas aulas de educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 9, n. 1, p. 1–21, 2022. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/79769>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; KYRILLOS NETO, Fuad. *Identidade e a degradação*

da carne. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 111-124, mar. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 abr. 2025.

ERTHAL, Tereza Cristina Saldanha. **A auto-imagem: possibilidade e limitações da mudança.** *Arquivos Brasileiros de Psicologia (Rio de Janeiro)*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 39–46, jan.–mar. 1986

FABIÃO, E. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: FLORENTINO, A.; TELLES, N. (ed.). **Cartografias do ensino do teatro.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

FALCÃO, Olivia; MILLER, Jussara. *A Presença a partir da Escuta do Tempo-Soma.* **REVISTATKV V.2, N.8 - 2021**

FARIA, Michele Roman. **Constituição do sujeito e estrutura familiar: o complexo de Édipo, de Freud a Lacan.** 2. ed. rev. Belo Horizonte: Cabral Editora, 2010.

FERNANDES, Ciane; PIZARRO, Diego; SCIALOM, Melina. **Prática Artística Como Pesquisa, Somática e Ecoperformance.** São Paulo: Giostri, 2024

FERNANDES, C. Do pensamento sentado ao movimento cristal: a criação coreográfica como repadronização de deficiências normativas. **Revista Científica FAP**, Curitiba, v. 17, n. 2, p. 132-153, jul./dez. 2017.

FERNANDES, Ciane. *Dança-cristal* (Livro eletrônico) : **Da Arte do Movimento à abordagem Somático-Performativa.** Contribuições de Melina Scialom e Dalton Carneiro. Salvador: EDUFBA, 2018.

FERNANDES, C. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Revista Dança:** Programa de Pós-Graduação em Dança, UFBA, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. ISSN 2237-2660. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FERNANDES, C. Somática como pesquisa: autonomias criativas em movimento como fonte de processos acadêmicos vivos. In: CUNHA, C. I.; PIZARRO, D.; ANNIBELLI, M. (ed.). **Práticas somáticas em dança: Body-mind centering em criação, pesquisa e performance.** Brasília: IFB, 2019. v. 1. ISBN: 978-85-64124-64-6.

FERNANDES, Ciane. **Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa.** In: CONGRESSO ABRACE, 7, 2012, Porto Alegre. Anais [...]. Campinas: Anais Abrace, v. 13, n.1, p. 1 – 6, 2012c. Disponível em : <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/2546.html>

Ciane Fernandes. (2020) Somatic-Performative Research: Artistic practices, pedagogical processes, methodological principles. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 12 (1), 61 https://doi.org/10.1386/jdsp_00013_1

FERNANDES, S. **Antônio Araújo e o Teatro da Vertigem**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, v. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a Pesquisa na Prática Artística. **Revista Cena**, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul, n. 7, p. 77-88, 2009.

FORTIN, Sylvie. Looking for blind spots in somatics' evolving pathways. **Journal of Dance and Somatic Practices**, Coventry, v.9, n.2, p. 145-157, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1386/jdsp.9.2.145_1.

FOUCAULT, M. Genealogia e Poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Título original: *Surveiller et punir*. ISBN 978-85-326-6917-9.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. [S.l.]: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57 edição. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Quinquagésima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P; SHOR, I. **MEDO E OUSADIA: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 3ª ed. São Paulo: Olho d'água. 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FREUD, S. À guisa de introdução ao narcisismo. *In*: FREUD, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Tradução: L. A. Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. v. 1, p. 95-131.

FREUD, Sigmund. **História do movimento psicanalítico**, artigos sobre

metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 14. p. xx-yy. (Cap. O Inconsciente, 1915)

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (Obras completas, v. 4).

GARGIULO, Victor. **Brincando sobre o abismo**: o brincar enquanto poética para performance digital. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GELB, Michael J. **O aprendizado do corpo**: introdução à Técnica Alexander. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GIL, J. **Movimento Total**: O corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2018.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M.; PEREIRA, R. S. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cadernos Cedex** [online]., v. 41, n. 113, p. 33-43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrrqFQqj/?lang=pt#>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFMAN, E. **Stigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. Título original *Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity*. Publicado em 1963.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Título original: *Müdigkeitsgesellschaft*. Edição digital. ISBN 978-85-326-5083-2.

HANNA, T. **Corpos em Revolta**. Rio de Janeiro: Editora Mundo Musical S.A., 1972. 264 p.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia emocional: o significado das formas humanas**. São Paulo: Summus, 1992.

JOHNSON, Don. **Corpo**. Tradução de Aduari Bastos; revisão técnica de Gerry Marezki. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LABAN, R. **Domínio do movimento**; Ed. organizada por LisaUllmann [tradução: Anna MariaBarros De Vecchi eMariaSílviaMourãoNetto; revisão técnica:AnnaMariaBarrosDeVecchi].-SãoPaulo:Summus, 1978.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In*: LACAN, J. (ed.). **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>.

LAZZARETI, A. No entre, à escuta. **Repertório**, v. 1, n. 37, 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/rr.v1i37.38727>

LEVINE, Peter A.; FREDERICK, Ann. **O despertar do tigre: curando o trauma**. Tradução de Sonia Augusto. São Paulo: Summus Editorial, 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115–137, maio/ago. 2010.

MAIA DE LIMA, D. M.; RAYMOND, C. A Danzaterapia de María Fux: tecendo encontros com o campo da educação somática. **Repertório**, v. 1, n. 31, 2018. DOI: <https://doi.org/10.9771/r.v1i31.26802>

MENDES NUNES, M.; CONDE, M. M. A expressão do movimento e os benefícios da construção de uma educação somática com crianças: uma leitura da psicologia junguiana. **Self: Revista do Instituto Junguiano de São Paulo**, v. 6, n. 1, p. 1–18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21901/2448-3060/self-2021.vol06.0009>

MIGNOLO, W. D. **A Colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. *In*: Serie Afterall, v. 2. São Paulo: MASP, 2019

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

MILLER, Jussara; MILLER LASZLO, Cora. Começar diferente: Técnica Klaus Vianna para crianças e adolescentes. **Revista TKV**, v. 2, n. 2, 2018. DOI: 10.17648/REVISTATKV-2-2. ISSN 2594-5203.

MOTA, J. C. S. **A poética em que o verbo se faz carne**: um estudo do teatro físico a partir da perspectiva coreológica do sistema Laban de Movimento. 2006. 352 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17024>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, A. S. **Processo colaborativo**: diálogo e autonomia no ensinar e no aprender teatro. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PIZARRO, D. **Anatomia corpoética em (de)composições**: três corpus de práxis somática em dança. 2021. 448 p. Tese (Programa de pós-graduação em Artes Cênicas) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32962>. Acesso em: 10 fev. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REIS, Marcos. **Tiarinha Vermelha e o Povo Mau**. 1. ed. Brasília, DF: Art Letras, 2018.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RODRIGUES, C. S. D.; THERRIEN, J.; FALCÃO, G. M. B.; GRANGEIRO, M. F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 966-982, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lm5MCLHGmLMhNsGTdBTKrWG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 mar. 2023.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: CERISARA, M. S. A. B. (ed.). **Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2003. p. 9-4.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 30 set. 2025.

SANTOS, Lúcia Grossi dos. A experiência surrealista da linguagem: Breton e a psicanálise. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 229–247, jul.–dez. 2002. DOI: 10.1590/S1516-14982002000200003

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, 2014. 84 p. Disponível em: site da Secretaria de Educação do DF. Acesso em: 18 maio 2024

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. 2. ed., Brasília: SEEDF, 2018. 106 p. Disponível em: link da secretaria. Acesso em: 25 agosto 2023 .

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica:

atores, perspectivas e desafios. **Plural**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2017.113972>

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023. 112 p. ISBN 978-85-7126-105-1.

SCIALOM, M. Dramaturgia na dança: a práxis de Rudolf Laban como base para o trabalho dramático em dança. **Cadernos GIPE-CIT**, v. 16, p. 145-166, 2016.

SCIALOM, Melina. A prática como pesquisa nas artes da cena: discutindo o conceito, metodologias e aplicações. In: FERNANDES, Ciane; SANTANA, Ivani; SEBIANE, Leonardo (Org.). **Somática, performance e novas mídias**. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 253 a 271.

SCIALOM, M. Research laboratories: embodied research methodology in performing arts. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 11, n. 4, e111236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660111236>. Acesso em: 29 set. 2025.

SEABRA, A. **Diário de Bordo**: Disciplina Laboratório de Performance. 2021.

SEABRA, A. Testemunhar o caminho: falar do corpo pelo corpo. **Caderno GIPE-CIT**: Prática como pesquisa nas artes da cena, UFBA, Salvador, n. 48, p. 122-140, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2395/839>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SEABRA, Aline; VIEIRA, Sulian. **Corporeidades migrantes: por uma práxis educativa do corpo no contexto escolar**. In: HARTMANN, Luciana et al. (org.). *Infâncias migrantes e refugiadas: acolher com arte e educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-478-0. ISBN 978-85-7221-478-0.

SERRANO, Leonardo Sebiane. **Corporeidades mestiças: pesquisa somático-performativa como uma opção descolonial**. *Conceição | Concept.*, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 21–32, jan./jun. 2013.

SOUZA, E. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 39-52, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24305/cadecs.v3i2.13654>

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69–83, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, M. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. São Paulo: Papyrus, 2013.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Catherine Walsh, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Laboratório de Performance: ementa da disciplina ministrada por Ciane Fernandes e Melina Scialom no curso de Artes Cênicas. Salvador, 2021.

VIEIRA, A; SOUZA, J. L. de. Boa Postura: Uma Preocupação com a Estética, a Moral ou a Saúde?. **Movimento**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 145–165, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3796. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3796>. Acesso em: 31 maio. 2025.

WIGGERS, I.D. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. 1. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2023. v. 1. 208p

XAVIER, C. C. **Escola Parque**: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/32017> Acesso em: 22 mar. 2023.

A SOCIEDADE do cansaço. [S. l.]: Christian Dunker, 18 out. 2019. 1 vídeo (34 min). Direção: Lucas Buli. Captação, som, edição e fotografia: Lucas Buli. Arte: Caroline Mura. Trilha sonora: Thommaz Kauffmann. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Jj9rxd-SHI&t=8s>. Acesso em: 30 ago. 2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas
Programa de pós-graduação em artes cênicas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimada professora(o),

Como é do seu conhecimento, sou orientanda do curso de doutorado do programa de pós-graduação em artes cênicas da Universidade de Brasília. Estou realizando um estudo na linha de pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas. Atualmente estou afastada de sala de aula, mas atuo como professora de teatro da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal há catorze anos, sendo onze anos atuando em escolas-parque diversas e outros três anos em outras instituições de ensino.

Em linhas gerais, minha pesquisa fala sobre a corporeidade e a construção da autoimagem em crianças. Me interessa investigar e propor possibilidades, ancoradas na educação somática, que possam fazer do ensino de teatro um espaço de escuta interna e acolhimento para estudantes e professores. É importante observar, no entanto, que por tratar-se de uma experiência em curso, poderão ocorrer mudanças e ajustes na pesquisa ao longo do processo.

Assim, gostaria de convidá-la para participar deste estudo como professora parceira. A ideia é que eu possa realizar algumas ações como: observação de aulas, pequenas oficinas, entrevistas, vivências etc. Toda ação deverá ser negociada e ajustada de acordo com a disponibilidade do docente. Em nenhuma hipótese será realizada ação que esteja em desacordo com a condução do professor/professora regente. Toda a ação realizada com os estudantes terá a autorização própria para este fim. Este processo de parceria, já iniciado em outubro de 2022 deve estender-se até o final de 2024.

Esclareço que a sua participação neste estudo é voluntária e que você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e que isso não irá lhe acarretar qualquer tipo de prejuízo. Asseguro-lhe ainda que a sua

identificação bem como a reprodução da sua fala e imagens (entrevistas e filmagens) nesta tese de doutorado só será feita com a sua autorização e depois assegurados os devidos créditos. Os dados provenientes da sua participação nesta pesquisa ficarão sob a minha guarda. Você poderá solicitar a qualquer tempo o material que esteja sendo produzido e que diga respeito a esta parceria.

Caso tenha alguma dúvida sobre este estudo, poderá me contatar pelo telefone (61)998419924 ou no endereço eletrônico alineseabra81@gmail.com

Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção, colaboração e afeto.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da professora
colaboradora

Nome da professora: _____

E-mail(opcional):

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEIS



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas
Programa de pós-graduação em artes cênicas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais e/ou responsáveis,

Convidamos o seu filho(a) a participar do processo de pesquisa da tese de doutorado, sob a responsabilidade da pesquisadora Aline Seabra de Oliveira, que é professora de teatro da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal há catorze anos e orientanda do programa de pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. O projeto investiga a corporeidade e a formação da autoimagem na infância.

O objetivo desta pesquisa é propor práticas corporais que, movidas pela escuta somática (escuta aos sinais do corpo), possam contribuir para a expressão interna e autoimagética das crianças com vistas a promover um espaço de autoconhecimento e auto-organização onde os estudantes possam estabelecer autoimagens mais positivas e uma relação mais integrada consigo e com o meio.

A coleta de dados para esse estudo será realizada por meio de rodas de conversas/entrevistas, observação das dinâmicas interdisciplinares em aulas de artes cênicas, fotografias e filmagem das aulas com dinâmicas de criação para ensaios e produção de cenas/performances supervisionados pela professora regente. No processo de interação pode haver algum desconforto, como medo, constrangimento ou timidez, na exposição de suas ideias perante os colegas, no entanto, será propiciado um ambiente de acolhimento e inclusão para que o estudante não se sinta vulnerável. As atividades visam uma participação espontânea e os estudantes e responsáveis podem contatar as professoras a qualquer incômodo em relação à execução do projeto.

Espera-se com esta pesquisa produzir um material reflexivo (tese de doutorado) sobre a corporeidade e a formação da autoimagem na infância que será disponibilizado futuramente pela biblioteca digital da Universidade Brasília para o

acesso de todos. Material este que poderá ser acessado por professores, estudantes e interessados em promover uma educação voltada para o desenvolvimento do autoconhecimento, do respeito às individualidades e do acolhimento das diversidades.

Esclareço que a participação de seu(sua) filho(a) neste estudo é voluntária e que ele(a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar fazê-lo. Asseguro-lhe que a identificação seu(sua) filho(a), bem como a reprodução do seu trabalho artístico nesta pesquisa só será feita com a sua autorização. Os dados provenientes da participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (61)998419924 ou no endereço eletrônico alineseabra81@gmail.com

Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Sobre divulgar a identidade, a Resolução CNS 510/2016, artigo 9, inciso V informa que é direito do participante “decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública”. Sendo assim, eu declaro:

- () Quero que o meu nome seja publicado na pesquisa
- () Desejo ser identificado(a) por _____ na pesquisa.
- () Quero que minha identidade não seja divulgada e seja utilizado um pseudônimo.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pai/Responsável pelo Aluno

Nome do Pai/Responsável:

Nome do Aluno:

Email para contato:
