**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**
**Centro de Artes**
**Curso de Teatro-Licenciatura**

Trabalho de Conclusão de Curso

# O Grito:
Entre a estesia e a expressão corporal.

**Allan Luis Correia Leite**

Pelotas, 2014

**ALLAN LUIS CORREIA LEITE**

# O Grito:
Entre a estesia e a expressão corporal.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Teatro

Orientador: Mateus Gonçalves

Pelotas, 2014

Allan Luis Correia Leite

O Grito:
Entre a estesia e a expressão corporal.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Licenciatura em Teatro, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

10 de Dezembro de 2014

Banca Examinadora:

Prof.º Me. Mateus Gonçalves (orientador) Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.ª Ma. Maria Amélia Gimmler Netto, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.º Dr. Ney Roberto Váttimo Bruck, Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dedico à minha criança interior que ainda deseja encontrar uma escola em que se sinta confortável, aos meus pais, à minha companheira Luciana – que fez do meu cotidiano algo muito mais agradável e dos momentos difíceis mais suportáveis – e aos amigos e familiares que me ajudaram a cumprir esta etapa da minha jornada pessoal.

## Agradecimentos

Agradeço aos bons professores que tive na educação básica, que embora poucos, foram essenciais para me manter lúcido e interessado no ato de aprender, aos grandes chefes – irmãos e irmãs mais velhas – que encontrei no movimento escoteiro durante a adolescência e permitiram que eu desenvolvesse meu corpo de forma lúdica e prazerosa, e ao melhor orientador que poderia ter encontrado neste final de curso, exemplo de pessoa e profissional docente.

*Canto uma canção bonita,*
*Falando da vida, em 'Ré maior'.*
*Canto uma canção daquela*
*De filosofia, Do mundo bem melhor.*
*(Oswaldo Montenegro - Intuição)*

*Não se trata, aliás, de querer reduzir de algum modo o superior ao inferior. A história das ciências demonstra claramente que todo esforço de dedução para estabelecer a continuidade entre uma disciplina e outra não redunda numa redução do superior ao inferior, mas na criação, entre os dois termos, de uma relação de reciprocidade [...] (PIAGET. 1978, p.19)*

**Resumo**

LEITE, Allan Luis Correia. **O Grito:** corpo; educação estésica; percepção psicológica; percepção sensorial; expressão corporal**.** 2014. 46f. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Teatro – Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

O presente trabalho busca encontrar e organizar argumentos para a inserção de uma educação estésica através do ensino de expressão corporal nos ambientes educacionais. Se utilizando de pesquisa teórica de diversas áreas do conhecimento sobre os assuntos que compõem a problemática educacional e teatral, constrói-se um raciocínio lógico que procura sustentar a importância desta atividade e das propostas metodológicas que contribuam com essa empreitada. Nesta monografia são discutidas as concepções de mente e corpo, as formas de funcionamento da inteligência e o que é esta inteligência corporal. Ao final, este trabalho procura defini-la como algo maior do que o modo como é entendida hoje, ampliando sua localização cerebral para todo o corpo, o que permite problematizar a atenção que é dada para o desenvolvimento de metodologias que levem em consideração a educação corporal de forma mais sensível. O desenvolvimento das capacidades sensíveis acaba por favorecer o desenvolvimento intelectual, num movimento dialógico. O ponto-chave de entendimento destas mudanças são os sensores corporais e seus funcionamentos biológicos e as percepções psicológicas que o sujeito pode realizar de suas percepções físicas.

**Palavras-chave:** corpo; educação estésica; percepção psicológica; percepção sensorial; expressão corporal**.**

**Abstract**

LEITE, Allan Luis Correia. **The Scream**: Between aesthesia and the body expression. 2014. 46f. Monograph (Graduation in Theater) – Teatro-Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014

This study aims to find and organize arguments to the insertion of a aesthesic education by teaching body expression in educational environment. Using theoretical research in various fields of knowledge about the subjects that make up the educational problem and theatrical area, construct a logical reasoning which seeks to uphold the importance of this activity and the methodological proposals that contribute to this effort. This monograph discusses the concepts of mind and body, the modus operandi of the intelligence and what is this bodily intelligence. Finally, this work seeks to define it as something bigger than how it is perceived today, expanding its cerebral localization for the whole body, allowing problematize the attention that is given to the development of methodologies that take into account the education body more sensitive way. The development of sensitive capabilities ultimately foster intellectual development, in a dialogical movement. The key-point in understanding these changes are physical sensors and their biological workings and psychological perceptions that the individual can perform his physical perceptions.

**Key-words:** body; aesthesic education; psychological perception; sensory perception; body expression.

## Lista de figuras


Figura 1. Representação gráfica do processo de Assimilação..... 32

Figura 2. Representação gráfica do processo de Acomodação ..... 33

Figura 3. Fluxograma demonstrativo do processo perceptivo ..... 35

**Sumário**

1 A raiz do problema, a gênese do espetáculo .....9

2 O problema da relação entre a “Inteligência refletida” e a “Inteligência sensório-motora” .....13

2.1 Um pouco sobre o *a priori* do desenvolvimento intelectual do ser humano .....17

3 E por que o teatro deveria se importar? .....19

4 Pela defesa de uma educação corporal que permita experiências sensíveis e expressão corporal .....23

4.1 A inteligência corporal .....28

4.2 A questão da sensibilidade.....30

4.3 A transposição de elementos externos para elementos internos, ou a imitação corporal de acontecimentos do meio.....37

5. As formas sugeridas para se trabalhar a expressão corporal .....38

6. E daí? .....41

Referências .....44

## 1 A raiz do problema, a gênese do espetáculo

Estamos no terceiro ato, cena final. Na cena, alguns manuscritos amassados e espalhados pelo chão, o personagem está sentado na cama com o *notebook* no colo, cinco ou seis livros abertos ao seu redor e uma expressão mista de cansaço, animação eufórica e concentração. Apesar de serem emoções conflitantes, o ser humano é assim, complexo e conflitante, e desta forma o atleta das emoções que interpreta nosso personagem se desdobra entre mil técnicas para alcançar o resultado esperado. Ele é racional, pensa em cada mínimo detalhe necessário para simular o estado psicofísico do personagem que interpreta através de cada fibra muscular que compõe seu corpo. Ele é emotivo, recorda em silêncio, de forma quase meditativa, alguns dos momentos mais marcantes de sua vida, momentos de euforia, de animação entusiástica, e vai sentindo essa sensação tomar conta de seu corpo espontaneamente. Ele é racional, premeditadamente correu, pulou e se exauriu antes de entrar em cena para estar realmente cansado e assim aparentar estar cansado. Ele é emotivo, morre de medo de ser canastrão e então racionaliza o máximo que pode e se concentra em sua cena. O espetáculo foi longo e cheio de reviravoltas. Apesar dos grandes momentos de tédio, há que se dizer que valeu a pena esperar pelo grande clímax. Neste momento, fico aqui torcendo na plateia, olhando o esforço do ator, para que sua peça não seja uma tragédia, mas tampouco uma comédia. Uma fábula com final feliz seria uma boa opção, mas por gosto pessoal torço por uma odisseia incompleta, sem final.

Enquanto a cena se desenrola aqui, frente aos meus olhos, ao toque do meu polegar, penso que seria interessante situar o leitor destas palavras, que vão se sucedendo sem parar, quanto às cenas e capítulos anteriores desta imprevisível história. Não sei precisar de forma certeira o início da peça, primeiro por que não tinha consciência de assisti-la desde o seu princípio, percebendo isto só após já estar encantado com sua linha narrativa e ansioso por saber seu *happy ending;* outra razão pela qual fico sem saber quando se iniciou é por que existem tantas tramas secundárias se entrecruzando e sustentando a trama principal que, de fato, não saberia indicar em qual desses cruzamentos esteve a motivação principal dessa história. Por estas razões irei tomar como referência o início do fim e no decorrer do

meu relato, caso haja necessidade, resgato algum ponto importante anterior que nos ajude a contextualizar melhor.

Era o início do terceiro ato, primeira cena. O ano corrente: 2010. O personagem acabava de ingressar em um curso superior na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Em sua busca pessoal por uma profissão e um modo de vida mais livre, mais criativo e mais divertido, ele escolheu se matricular na licenciatura em Teatro mesmo sem grandes experiências quanto ao fazer artístico (especialmente o teatral) e sem ter nunca cogitado a hipótese de assumir a profissão de educador. Digamos agora, olhando de longe, que foi uma escolha de fuga. Uma escolha feita para fugir de um modo de vida demasiado racional, sem espaço para a criação e o prazer no ato de aprender, já que nosso protagonista sempre sentiu imenso prazer em aprender, mas sempre odiou estudar (ele parece não ser o único a viver este paradoxo). E nessa aparente barreira, onde percebia que não conseguiria manter o interesse pela vida intelectual sem que essa lhe fornecesse algum espaço para vivenciar a teoria e recriar seu mundo, ele optou por se arriscar no teatro. A licenciatura foi mero acaso, ignorância até. Ignorava a diferença entre bacharelado e licenciatura.

Pulando algumas cenas que recheiam esta história, vamos ao momento em que nosso personagem, agora bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) há dois anos, estava encerrando um projeto interdisciplinar – pelo menos assim foi nomeado – no Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Prof.ª Sylvia Mello (uma escola periférica da cidade de Pelotas, com alunos – ou como informa o projeto político pedagógico – com uma clientela diversificada, indo da classe média à classe baixa, com alunos residentes por toda a cidade). Neste momento uma reviravolta de interesses pessoais já havia ocorrido e ele passava a ter desejo de enfrentar os problemas que afligem a educação brasileira, seja como professor, seja como teórico ou agente influenciador de qualquer maneira na área. Os gregos diriam que era sua Moira. Para uma peça como essa, até que fica bonito. Mas para mim, que ando cético, me pareceu mais um despertar de consciência. Ele despertava e com sua consciência despertavam grandes problemas no enredo: este personagem se deu conta que os problemas da comunidade escolar eram tantos e tão complexos, que apesar da sua vontade em se tornar educador, perdia o tesão gradativamente em atuar dentro da escola brasileira. E como era seu desejo atuar no cercadinho imaginário chamado Brasil, por motivos mais emocionais e afetivos que racionais, começou a pensar em soluções para esse impasse. Sua primeira reação foi perceber,

ou trazer à consciência o fato de que sempre teve problemas com a escola. Nesta cena o ano era 2012 e o protagonista se deu conta de que desde 1998, no primeiro ato, cena inicial, quando adentrou os portões de uma escola de Ensino Fundamental, a escola apresentava os mesmos problemas e o mesmo ambiente hostil, extremamente racionalizado, que o fazia sentir repulsa por estudar. Era já no início e continuava a ser um ambiente árido para novas ideias e novos sujeitos.

Retomemos um breve instante do segundo ato, cena 1. Foi lá que houve uma grande mudança na história. Era 2003 e ele entra para um grupo escoteiro, o 253º G.E. Kayapó/SP. Ali redescobre o prazer de aprender sem se dar conta que o fazia. Dentro deste grupo de atividades extracurriculares fazia trabalhos manuais, e através de atividades lúdicas aprendia sobre eletrônica, culinária, costura, sobrevivência, química, biologia, práticas desportivas... Mas sobretudo, aprendeu a vivenciar, experienciar os momentos em que se envolvia em atos criativos e/ou contemplativos. Cada conhecimento adquirido passava por seu corpo na forma de experiência experimentada (a redundância coloque na conta do escritor, não do personagem). Neste ato o cenário possuía tons verdes e a quantidade de atores em cena era enorme. Não raro a cena acontecia com foco em grupos inteiros, coletivos de trocas e diálogos. O protagonismo era elevado ao extremo, ao mesmo tempo que era diluído ao máximo entre diversos personagens principais.

Feitas as devidas contextualizações, voltemos ao terceiro ato, em uma das cenas intermediárias – o relato não possui muita precisão na numeração das cenas pois a memorização nunca foi um dos meus pontos fortes, até hoje sinto dificuldades na área das exatas quando alguém me pede uma fórmula ou algo do gênero – o cenário segue árido, em tons de cinza, seguindo uma certa estética do frio (àquela do Vitor Ramil, típica da cidade de Pelotas). O personagem já havia se dado conta de que só a escola, da maneira em que se encontra, não seria suficiente para satisfazer seus anseios de melhorar a sociedade em que vive e, consequentemente, melhorar sua própria vida e de seus afetos. O enredo agora parece apontar para um obstáculo claro, único, mas não menos complexo: qual modelo educacional o Brasil precisa para começar a ouvir as demandas de seus filhos desde a tenra idade e ao mesmo tempo conseguir universalizar uma educação que instigue a autonomia nos sujeitos?

Nas cenas subsequentes, o protagonista desta odisseia pessoal que venho relatando palavra atrás de palavra começa a se aprofundar em pesquisas e tentativas de experimentar novas formas, ou até mesmo formas antigas revisitadas, no intuito

de achar uma brecha no sistema educacional brasileiro onde pudesse fazer germinar um ramo, por mais fraco que fosse, de esperança e mudança. Até o momento em que olho para essa encenação aqui, diante de mim, passados dois projetos interdisciplinares e iniciado o terceiro, dentro do PIBID, em três diferentes escolas públicas pelotenses (Escola Técnica Estadual Prof.ª Sylvia Mello; Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita e Colégio Estadual Félix da Cunha), após ter estagiado no Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Doutor Francisco Simões, outra escola que atende a periferia da cidade, e no Ensino Médio integrado ao ensino técnico do Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSul), não presenciei grandes êxitos dele em relação à sua jornada. Esse personagem, contudo, insistiu durante muito tempo na chance de tentar algo diferente e elaborou dois projetos de metodologias possíveis de serem aplicadas em duas escolas diferentes: o primeiro, junto ao grupo interdisciplinar do PIBID na EEEM Santa Rita, buscava a organicidade entre as diferentes metodologias do processo de ensino-aprendizagem (disciplinar; multidisciplinar e interdisciplinar), que refletiam a busca do grupo por uma pesquisa diferenciada e possibilidades de mudanças na escola. Mas o tempo acadêmico, tão industrial quanto qualquer esteira fordista não pareceu permitir inovar de verdade e o projeto seguiu repetindo os mesmos erros do anterior, sem muitas diferenças quanto a metodologia de qualquer escola. O segundo foi feito para fazer uma intervenção dentro da EEEF Dr. Francisco Simões, onde após o estágio e depois de muito diálogo com a coordenadora pedagógica da escola, ele elaborou uma metodologia baseada em seus estudos e experiências docentes, observando as demandas levantadas pela equipe diretiva da escola. Neste momento foi construído em conjunto um plano anual de atividades e de reorganização dos tempos escolares que formatam o processo de ensino-aprendizagem. Este projeto também não chegou a ser executado. Esta cena foi censurada pela equipe docente da escola, os motivos não ficaram explícitos mas supõe-se que o grande empecilho foi o medo da mudança e as repressões burocráticas que o sistema pode impor àqueles que ousam mudar.

Assim, chegamos juntos, eu-narrador e ele-eu-personagem, eu-sonhador e ele-experimentador, à conclusão de que o ambiente escolar não é o mais propício para nossa voz, mas sabendo que podemos buscar outros espaços, mesmo que ainda inexistentes. E para isso se faz necessário estudar os meandros do desenvolvimento do ser-humano, relacionar com a prática criadora livre que é constantemente encontrada nas práticas artísticas e daí partir para uma realização do impossível, que

é a inter-relação entre aprender e ter prazer. O caminho que se nos coloca, parece ser o da senso-percepção, que é muito utilizada na prática teatral através, principalmente, da expressão corporal e das diversas técnicas que objetivam sua aprimoração. Finalmente voltamos à cena final que nos trouxe a essa viagem temporal por entre ideias e palavras: Eu me olhando sentado, assim como o ator em cena se olha de fora lá dentro, atuando, nesse caso escrevendo uma monografia e pensativo. Esta mesma monografia é a que se apresenta a seguir, com o intuito de gestar um novo espetáculo através de um antigo problema: Uma educação mais sensível.

## 2 O problema da relação entre a "Inteligência refletida" e a "Inteligência sensório-motora"

Aceitando que a inteligência é uma forma de adaptação, tal qual sugere Piaget (1978, p. 15), estabelecemos então uma indissociabilidade entre o mental e o corporal, fazendo com que eles sejam a mesma coisa quando se pensar numa totalidade, e duas coisas separadas quando se pensar nas partes do todo. Essa relação se explica dessa forma:

> A noção de *totalidade* exprime a interdependência inerente a toda organização, quer inteligente, quer biológica. Mesmo que os comportamentos e a consciência pareçam surgir da maneira mais incoordenada, durante as primeiras semanas de existência, eles prolongam uma organização fisiológica preexistente e se cristalizam desde logo em sistemas cuja coerência se define gradualmente. (PIAGET, 1978, p. 21)

Assim, podemos afirmar que a estrutura corporal é onde se encontra o organismo físico e a estrutura mental é o local onde se situa a inteligência, mas que ambos são o sujeito sem que ele seja apenas uma das partes. Ainda, como o mental não é algo mensurável através das noções de tridimensionalidade (altura-largura-profundidade), é provável que ele seja como estrutura em outra possibilidade de existência que não a física, mas a virtual. Aponto apenas que virtual não é, como pode fazer pensar o uso comum da palavra, obrigatoriamente ligado à tecnologia de comunicação, mas como nos lembra Pierre Lévy (1999, p. 5), o virtual é uma força, uma potência que tende a atualizar-se sem concretizar forma. Uma árvore é uma existência virtual presente em sua semente. O virtual não é uma oposição ao real, mas ao atual. A virtualidade e a atualidade são duas maneiras distintas de ser na realidade em que vivemos.

À parte de onde se localiza, a estrutura mental é a responsável pelos processos de desenvolvimento da inteligência e “tal como os órgãos do corpo são relativos, um por um, a uma característica especial do meio” (PIAGET, 1978, p.19), então a inteligência com sua função específica, provém de um órgão específico, que agora passo a chamar de órgão virtual da inteligência. Antes que alguém possa apontar que o órgão responsável pela inteligência é o cérebro, eu argumento que de forma alguma o cérebro parece ser este órgão. Vejamos, se cada órgão é responsável por uma função específica relativa a sua interação com o meio, mesmo assim ele não deixa de ter suas funções coordenadas e informações interpretadas pelo cérebro, que age mais como uma central de processamento e programação de ações, mas ele não entra em contato direto com nenhum processo derivado do meio, somente por intermédio destes mesmos órgãos. Se o contato do cérebro se dá de forma intermediada com o meio físico, e a inteligência parece operar virtualmente (o que sugere a existência desta virtualidade), não há indícios de que o cérebro seja o responsável por interagir diretamente com o meio virtual, mas outrossim, o responsável por interpretar as informações de algum órgão virtual que opere diretamente neste meio e que tenha como função específica o binômio captação-expressão e consequente construção da inteligência. É como se o cérebro fosse o elo de ligação entre as parcelas físicas e virtuais do sujeito, a ponte entre o mundo externo, compartilhado por todos, e a construção mental interna e particular de cada ser humano. É António Damásio (1996, *apud* DUARTE JR, 2001) que nos lembra que a “mente encontra-se incorporada, na plena acepção da palavra, e não apenas ‘cerebralizada’”, pois que o Corpo é essa totalidade que envolve o organismo físico e suas potências, sendo mais que apenas a estrutura corporal expressa na forma biológica e atualizando o sujeito enquanto existência completa no mundo real.

Tentando ilustrar essa conexão feita pelo cérebro, fico suscetível a utilizar uma imagem bem simples de um computador qualquer. A parte física de um computador, o *hardware,* é composta por peças e cada peça possui função específica. O leitor de discos capta dados externos de forma óptica, o *mouse* é o responsável por interpretar os comandos de coordenadas que se pretende localizar no visor e etc., exceto o processador. Ele é o responsável por interpretar as informações e alimentar com esses dados os *softwares*, programas que fazem o computador funcionar inteligivelmente. Esses *softwares*, são o que poderíamos chamar de órgãos virtuais

da inteligência do computador. Eles são os responsáveis por organizar os dados recebidos externamente e transformá-los em linguagem apropriada à máquina para que ela atualize as ações desejadas. Acontece porém, que também esses dados organizados voltam ao processador do computador deixando rastros físicos mas impalpáveis no cérebro da máquina, que não é o responsável de forma alguma pelo funcionamento da sua inteligência artificial, mas virtualiza toda informação derivada de matéria física ao mesmo tempo que ordena fisicalização de instruções virtuais para as peças (abertura da gaveta de leitor de discos ou mudança de imagens na tela, por exemplo).

Para sustentar esta ideia é preciso antes explicar qual é a função da inteligência. Resumidamente, podemos dizer que o "organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, mentalmente, as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio." (PIAGET, 1978, p. 15, grifo nosso), em outras palavras, a inteligência é diretamente vinculada ao órgão virtual e tem como função virtualizar todas as realidades possíveis e dar conhecimento de suas existências enquanto potências ao sujeito, pois "desde seus primórdios, a inteligência está integrada, em virtude das adaptações hereditárias do organismo, numa rede de relações entre este e o meio" (PIAGET, 1978, pag. 29), e o sujeito é quem atualiza a realidade de acordo com o que for necessário e/ou tiver condição de fisicalizar/tomar consciência, dando continuidade a um fluxo adaptativo entre o ser humano e o meio em que ele existe. Mentalmente, isso se refere ao próprio processo de construção do conhecimento. Portanto, a Virtualização da realidade é a força motriz da construção do conhecimento e é composta pelas etapas que Piaget chama de Assimilação, Acomodação e Organização, sendo que a Adaptação é a própria Atualização da potência, a fisicalização/conscientização de uma entre tantas outras possibilidades, o fim da construção de uma realidade/conhecimento específico e a gênese de um novo processo de construção.

Existir, no entanto, não é necessariamente ter presença material. A palavra sonora, vocalizada, existe mas não tem forma, ela traz sentido, marca presença e se localiza no espaço interferindo diretamente na percepção de quem fala e de quem escuta. As ideias possuem a mesma natureza, aliás, as palavras não são outra coisa senão representações de ideias na forma de som codificado. E o virtual existe

entrelaçado com o material, sem no entanto, ser palpável. Ele interfere diretamente nas relações que o sujeito estabelece com o mundo e com outros sujeitos. A existência inclusive parece ser dependente destes dois níveis simultaneamente: aquilo que não existe nas ideias do sujeito é inexistente para ele, assim como aquilo que não se localiza no espaço-tempo, mesmo que de forma invisível, se torna inexistente. É necessário que algo participe do mundo virtual e do real para que possa existir. Ainda em Piaget encontramos:

> A inteligência [...] Não se manifesta, pois, como uma potência de reflexão independente da situação particular que o organismo ocupa no universo, pois está vinculada, desde o começo, pelos *a priori*s biológicos: A inteligência nada tem de absoluto independente, é uma relação entre outras, entre o organismo e as coisas. Ora, se a inteligência prolonga assim uma adaptação orgânica que lhe é anterior, o progresso da razão consiste, sem dúvida, numa conscientização cada vez mais profunda da atividade organizadora inerente à própria vida; e as fases primitivas do desenvolvimento psicológico constituem, tão-só, os níveis de conscientização mais superficiais desse trabalho de organização. *(1978, p.29, grifo nosso)*

Essa relação que existe entre a inteligência e o meio físico passa, portanto, obrigatoriamente pelo corpo físico/biológico do sujeito que é sua parcela material da existência enquanto ser-humano. Quando René Descartes formula a máxima “penso, logo existo” através de toda sua complexidade lógica, ele conclui que somente lhe é certo sua própria existência pois tem a capacidade de duvidar dela. O que aparentemente coloca o corpo como algo externo ao processo de comprovação da própria capacidade de estar no mundo, acaba por mostrar que somente percebendo seu corpo físico presente no mundo e percebendo este mundo através deste mesmo corpo que é sensível e inteligente, é que Descartes foi capaz de tomar consciência da possibilidade de sua existência, e só por isso ele foi capaz de duvidar de si enquanto ser existente e pensante. Uma pedra, por exemplo, apesar de estar fisicamente no mundo, existe somente para quem a percebe, mas não existe para ela mesma, que é incapaz de tomar consciência de si mesma através de sua materialidade. É a capacidade sensorial do corpo que permite ao ser humano estabelecer ligação entre seu intelecto e a realidade que o cerca. Este ciclo interdependente constrói a sua existência física e sua inteligência, esta última sendo a característica capaz de situar virtualmente a própria atualidade no espaço-tempo que lhe for correspondente. As capacidades de percepção do corpo são peças-chaves no desenvolvimento das potencialidades do ser humano, ele – o corpo sensível - é essencialmente o *a priori* da constituição da existência física, ao mesmo tempo em que é o *a priori* do

desenvolvimento da inteligência. Quanto mais desenvolvidas estiverem essas capacidades sensoriais, maior capacidade de perceber e se relacionar com o meio imediato o sujeito irá possuir, e maior será a complexidade que a inteligência será capaz de elaborar, produzindo cada vez mais virtualizações das realidades possíveis.

## 2.1 Um pouco sobre o *a priori* do desenvolvimento intelectual do ser humano

Condição primeira do desenvolvimento inteligente, o *a priori* é, segundo Piaget (1978, p. 15), “ao contrário do que se possa pensar, visível apenas no final e não no início do desenvolvimento”. Mas sua estruturação e seu funcionamento são fatores que necessitam ser interpretados pelo próprio ser-humano e pelas capacidades por ele demonstradas. Ter como objeto de estudo a própria existência é se submeter e submeter suas conclusões às limitações das possibilidades humanas. Algo parecido com a tese de Church-Turing (COPELAND, 2008) para os computadores, na qual se diz que qualquer computador pode, teoricamente, executar qualquer algoritmo, ficando apenas à mercê da sua capacidade de processamento. Com a diferença de que um computador é uma máquina dependente da ação humana e só funciona quando se encontra completa, sofrendo *upgrades* momentâneos posteriormente e o ser humano é um organismo biológico que está em constante desenvolvimento, um ser inacabado já em funcionamento. Ou seja, se o cérebro humano tem capacidade limitada de processamento definida logo no início de sua existência e pela sua biologia (seu *a priori*), é notável também que só no final de seu desenvolvimento é que ele terá atingido seu ápice funcional, podendo analisar os dados assimilados com a maior precisão possível e mostrar sua plena capacidade intelectual.

Esta aproximação entre a criação humana – tecnologia informática – com a condição da própria existência do criador – o sujeito – não é por acaso. Vejamos, se a inteligência é o resultado de um prolongamento biológico que atinge a porção virtual do sujeito, ela deve também obedecer às mesmas leis de funcionamento que regulam o desenvolvimento do ser-humano, dentre as quais está o princípio de auto semelhança que forma fractais por todo o corpo biológico. Um fractal, segundo Batanete *et al* (2004, p. 14) são formas geométricas que apesar de sua irregularidade aparente, apresentam um padrão de repetição dessas formas irregulares,

caracterizando assim uma regularidade através de ramificações auto semelhantes. Exemplos dessas ramificações podem ser encontradas por todo o corpo biológico, como nas veias e artérias ou nos pulmões e seus alvéolos, que em cada parte menor se assemelham com a totalidade. Também nas criações humanas, alguns padrões tendem a se repetir, fazendo com que se o objeto/ação for analisado de longe, pareça aleatório, mas após uma aproximação, ou repetição, nota-se a característica fractal de suas atualizações no meio externo. Peter Slade, mostra através de sua análise de exercícios que utiliza no livro “O Jogo Dramático Infantil” (1978, p. 21), como cada criança e cada grupo de crianças repetem padrões geométricos numa simples caminhada, de acordo com a fase de desenvolvimento intelectual que se encontram. Crianças menores, com a habilidade de jogo dramático pouco desenvolvida, costumam andar em círculos de forma individual e um grupo de crianças semelhantes, através de suas caminhadas circulares tendem a formar um grande círculo pelo espaço da caminhada. E conforme os sujeitos vão amadurecendo suas habilidades esta caminhada pelo espaço também tende a se complexificar em formas geométricas cada vez mais elaboradas. Essa capacidade de verificar os níveis de maturidade intelectual de um sujeito através da sua ação no mundo, comparando-se padrões, parece sugerir que não só o corpo biológico se constrói através de fractais, mas a própria inteligência constrói objetos e organiza o meio imediato reproduzindo padrões internos deste órgão mental virtual. Como resultado dessa possível ação, a tecnologia vem demonstrando grande capacidade de reproduzir réplicas de seres-vivos através da robótica e da inteligência artificial criada por computadores, daí que a aproximação entre a criação “computador” e seu criador humano não é mero jogo de imagens.

Assumindo-se então, juntamente com a tese de Church-Turing, as afirmações feitas por Piaget (1978, p. 15) de que “a inteligência é uma adaptação” e que “equivale, portanto, a supor que ela é [...] uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato”, temos que *a fortiori* aceitar que o desenvolvimento intelectual do ser humano só encontrará seu ápice quando seu desenvolvimento biológico estiver no máximo. E que da mesma forma como a inteligência é estimulada por processos de Adaptação e Organização, o corpo biológico também necessita sofrer estímulos externos para avançar em seu processo evolutivo, visto que a primeira é um prolongamento do segundo. É através de um processo dialógico, onde a inteligência depende do corpo seguir seu processo

adaptativo, e onde ele depende da inteligência para autoanalisar-se, que o corpo poderá continuar seu desenvolvimento. Só quando possuir uma inteligência suficiente é que o corpo subirá mais um degrau no estágio evolutivo, mas somente com o corpo completamente desenvolvido é que a inteligência alcançará seu ápice.

## 3 E por que o teatro deveria se importar?

Acredito que a pergunta seria melhor respondida, caso fosse feita da seguinte forma: porque o teatro deveria ser inserido na escola? É que caso essa resposta seja convincente e o teatro seja aceito como um campo do conhecimento humano indispensável para a formação do cidadão brasileiro, assim como nos sugerem as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais quando dizem que:

> Os conhecimentos artísticos e estéticos são **necessários** para que a leitura e a interpretação do mundo sejam consistentes, críticas e acessíveis à compreensão do aluno. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes podem aprimorar a participação dos jovens na sociedade e promover a formação de sua identidade cultural. (FERRAZ; IAVELBERG, 2002, p. 179, grifo nosso)

Então percebemos que, pelo menos no Brasil, a arte e consequentemente o teatro, estão onerados com mais do que suas funções educativas inerentes, como, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade, a ampliação da bagagem cultural ou da capacidade expressiva. Cabe a área artística completar a formação do sujeito onde “uma boa educação significa bem mais do que simplesmente aprender a ler, escrever e trabalhar com computadores” (EISNER, 2011, p. 81) já que a função da escola é formar cidadãos capazes de viver e trabalhar em sociedade. Ainda que durante um tempo, durante a vigência oficial da educação artística, as ideias utilitaristas do ensino de arte tenham deixado suas marcas, enquanto houver movimentação política e social no sentido de inserir o ensino artístico dentro do ambiente escolar, essa inserção não terá somente como objetivo final ensinar os conteúdos específicos da disciplina ou desenvolver as habilidades técnicas necessárias para a execução artística. O objetivo final de uma disciplina, seja qual for, quando inserida dentro da escola recebe a orientação de cumprir a função de permitir ao aluno “participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2000, p. 5).

Quando o somamos a essa responsabilidade social maior, o fazer teatral passa a compor social e culturalmente não apenas a partir da área artística, mas também da área educacional através da arte-educação. É diferente do ensino da educação artística que se esquece dos conteúdos específicos e dos aprendizados necessários para o desenvolvimento dentro do campo artístico em favor de áreas com maior *status*, e o olha como uma possível forma de existência social, um trabalho, uma forma de exercer cidadania, um campo de conhecimento legítimo dentro da academia. Ao adentrar esse campo educacional, no entanto, o teatro (e a arte em geral) passa a ser responsável também por entender como funcionam os mecanismos de aprendizagem utilizados e suas consequências. Torna-se sua responsabilidade descobrir formas de aperfeiçoar sua própria didática, de garantir a aprendizagem para todos que compõe o quadro discente da escola e de compreender, portanto, seus alunos.

Citei o binômio arte-educação para designar o campo educacional que é composto – entre outros – pelo ensino de teatro pois é o mais utilizado atualmente. Acredito que os documentos oficiais emitidos pelo governo brasileiro, sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ou os que se seguiram, em esferas federal, estadual ou municipal, dão conta de garantir a transformação que se deu de educação artística para arte-educação, no sentido de formalizar a importância e independência destes saberes em relação aos demais na formação do sujeito. Acontece porém, que este termo ainda não me parece suficiente para abarcar toda a ideia sobre a necessidade de uma inserção da vivência artística dentro do ambiente escolar. Pode-se dizer que percebendo a relevância da educação sensível através de um ensino corporal, atrelada ao ensino intelectual, dever-se-á falar de uma educação estésica, um processo educacional que permita vivenciar processos artísticos para além da informação e transmissão de técnicas ou conteúdos e, da mesma forma, para além de disciplinas específicas, mas da própria incorporação dos processos artísticos nos processos educacionais, permitindo maior atenção aos estímulos externos e internos dos sensores corporais. Mais do que aprender sobre e aprender a fazer teatro em sua aula específica, dever-se-ia aprender fazendo teatro, porém não apenas aprender literatura, biologia ou arte ao se montar uma peça sobre o assunto, mas estudar estes assuntos durante um processo de criação artístico independente, ao mesmo tempo que relacionado com os objetos estudados, como se o teatro fosse o ambiente onde as demais disciplinas se inserem, alcançando um sentido mais imediato para seu aprendizado e mais prazeroso em seu fazer.

Aqui coloco um exemplo pessoal, pois já que falamos da arte como potencializadora dos conhecimentos do corpo, dos conhecimentos sensíveis, é normal que eu busque em minhas vivências corporais e não nas de outros sujeitos (ou seja, no meu próprio processo de atualização da realidade dentre os processos de tantos artistas): enquanto escrevo este texto, crio em paralelo e com outras motivações um projeto artístico multimídia chamado “Kanaíma – O Homem Tigre”, que envolve a arte dramática escolada na máscara animalesca; a mínima noção da música (arte) e do som (edição sonora), o domínio tecnológico dos recursos informáticos, fotográficos e cinematográficos; a aplicação do marketing e administração de recursos e, entre outras, o conhecimento de história e mitologia latino-americana. Na construção deste projeto estes aprendizados que eu ainda não dominava não se mostraram como motivacionais, não eram meu objetivo último. O caso era justo o oposto, já que por vezes o sentimento que me acometia era o de estar gastando tempo em demasia na construção técnica de algo que se pretendia artístico. Meu desejo era gestar e dar à luz um personagem novo, com intenções artísticas bem específicas. Como não possuía os conhecimentos que foram se mostrando necessários, duas opções se colocaram em meu caminho: a desistência ou o estudo transdisciplinar onde eu não me preocupei com conteúdos específicos de certa área do conhecimento. Me preocupei realmente em construir um conhecimento livre, que transitasse pelas áreas necessárias para a construção do meu projeto.

Ora, se durante um ano gestando um personagem e o mundo de sua existência eu fluí entre diversos assuntos, inicialmente descolados entre si, e ao final todo esse conhecimento se mostrou orgânico e naturalmente interligado, fica a suspeita interna de que para que ocorra uma real inserção da arte na escola (ou qualquer outra instituição que busque a construção de um sujeito integrado e holístico) não é suficiente pois, que se inclua nos currículos as disciplinas da área de artes – adiciono a essa questão, a opinião pessoal de que a escola é ainda, em geral, um ambiente infértil para o aprendizado que se pretende artístico e/ou prazeroso e necessita transformar-se desde seus paradigmas – mas que os processos educativos deixem de se pautar por um consumo de matérias e conteúdos, buscando dar objetivo aos estudos e uma liberdade criadora desafiante, que force o deslocamento de um estágio a outro, do ponto de vista das competências escolares; e que se vivencie experiências estésicas como condição *sine qua non* às metodologias educacionais, pois é desse modo de olhar e trabalhar o corpo, através dos seus sentidos em relação com o mundo

externo e sua inteligência-reflexiva que conseguir-se-á construir uma educação mais eficiente e total do sujeito. Seria então, uma inversão, uma oposição diametral da posição antes ocupada pelo saber artístico nas escolas. Sem pedir a total independência das artes em relação às demais disciplinas, permitir-se colocá-la como caminho possível e reconhecido para que se atualize as virtualidades escondidas entre os sujeitos e as disciplinas. Ao invés de depender somente das suas competências úteis para estar na escola, a arte somaria ainda à sua defesa nesta inserção, a sua capacidade de ser a potencializadora primeira dos saberes racionais já consagrados neste ambiente. E o teatro possui a potência latente de proporcionar tais experiências.

Vemos então que uma já ultrapassada educação artística ou uma atual e mais completa arte-educação ou qualquer outra prática que se preocupe em ensinar conteúdos específicos da arte, seja pelo desenvolvimento reflexivo da inteligência ou pelo fazer artístico sem se integrar e impulsionar às demais disciplinas, não dão conta de incrementar de forma relevante o ensino escolar, já que não contribui verdadeiramente com um possível aprimoramento integrado dos sentidos corporais e da capacidade de percepção do mundo externo e consequentemente não instiga um desenvolvimento intelectivo completo. Seguindo por esta linha de raciocínio, faço coro ao Duarte Jr. (2001) ao sugerir que a prática educacional se oriente pelo radical – no sentido de raiz – da palavra estética, retomando o sentido original de *aisthesis* (estesia em português) que é a capacidade primordial do sujeito de sentir a si e sentir o seu meio externo em uma totalidade integrada. E com uma prática educacional voltada para os sentidos corporais, o ensino de teatro e, principalmente, da expressão corporal são pontos-chave para o êxito desta empreitada.

O destaque que confiro ao ensino da expressão corporal se justifica neste texto pois que ela não é apenas o simples exercício do corpo como se fosse uma ginástica, outrossim, se baseia na capacidade do corpo de se sentir e perceber suas próprias possibilidades de articulações sígnicas construídas através da movimentação corporal, o que implica em criação cênica ao mesmo tempo em que propõe um estudo senso-perceptivo do sujeito sobre si. Na reflexão sobre o ensino de teatro, esta questão torna-se importante ao tratar do aprendizado do corpo e pelo corpo.

## 4 Pela defesa de uma educação corporal que permita experiências sensíveis e expressão corporal

Não é pretensão deste trabalho elevar o teatro à condição de arte superior ou arte completa, capaz de, sozinho, resolver todos os problemas da educação escolar nos dias em que vivemos, senão apenas demonstrar como suas atividades e o exercício de suas habilidades próprias podem contribuir para elevar, ainda que não o suficiente, a qualidade deste cenário como um todo. Friso que ao me deter neste discurso sobre as qualidades da arte teatral, esqueço-me de todo o resto e deixo de mencionar todas as outras possibilidades de vivências estéticas, ou até indo mais à raiz, deixo de sugerir diversas possibilidades de estímulos estésicos, como o simples escutar de uma cachoeira ou a apreciação do voo de um beija-flor. Fique então entendido que nestas páginas se tenta explicar a importância de um processo muito mais amplo do que as exemplificações que serão feitas e que a defesa que advogarei à expressão corporal se faz necessária na medida em que, assim como as outras formas de sensibilização corporal, carece de mais pessoas que o façam de forma contundente e por acreditar que ela pode contribuir de forma relevante para o desenvolvimento cognitivo do ser-humano.

Por estas razões, acredito fazer uma diferença positiva a incorporação do ensino de expressão corporal aliado à uma prática teatral no sistema educativo de qualquer instituição que busque, dentro de seus ambientes e métodos próprios, o completo desenvolvimento do sujeito. Façamos então um reconhecimento do que é e quais conhecimentos evoca esta ação que nomeia um campo inteiro das habilidades teatrais. Expressão corporal é, sinteticamente, a forma pela qual se convenciona chamar as técnicas corporais que permitem ao ator e à atriz se utilizarem de seus corpos para expressar signos sem o uso da palavra. Daí que para cada vertente estilística teatral, ou até mesmo para cada grupo em suas vivências subjetivas, existem diferentes técnicas que se propõe a ensinar e a executar a expressão corporal. Com efeito, Ferracini (2001, p. 86) nos recorda que:

> Se, por um lado, são poucos os métodos codificados e sistematizados ocidentais, por outro, são muitos os atores e diretores que, por meio da prática ou da teoria, buscaram registrar, ou ao menos organizar e refletir, suas experiências, tentando encontrar termos para procurar dizer algo quase indizível, que é a arte do ator.

E como resultado destas tentativas de dizer ao mundo sobre seus ofícios e de seus companheiros, poderíamos citar os métodos criativos e os estudos sobre a capacidade expressiva do corpo do ator de grandes nomes como Stanislavski[1]; Grotowski[2]; Brecht[3]; Artaud[4]; Laban[5]; Decroux[6] e diversos outros; mantendo-se apenas os nomes ocidentais que personificam técnicas diversas, mas poderíamos ainda buscar técnicas orientais que se baseiam nos mesmos princípios de expressividade corporal que argumentam em prol do nosso trabalho, sejam eles o Nô[7], o Butô[8], o Kathakali[9] e a Ópera de Pequim[10], para ater-se aos quais eu tenho conhecimento da existência e que são mundialmente reconhecidos.

Não é preciso ir tão longe para estudarmos as possibilidades de uma expressão corporal. Não é preciso atravessar nenhum oceano, não é preciso sequer sair do país. Encontro campo de pesquisa e referencial teórico em Jussara Miller e Klauss Vianna. A primeira, aprendiz e sistematizadora da Técnica Klauss Vianna e o segundo, o próprio criador desta técnica. Jussara nos conta que:

> A Técnica Klauss Vianna pressupõe que, antes de aprender a dançar, é necessário que se tenha a **consciência do corpo**, de como ele é, como funciona, quais suas limitações e possibilidades, para, com base nessa consciência, a dança acontecer[...] Portanto, a Técnica Klauss Vianna propõe, antes de mais nada, uma disponibilidade corporal para o corpo que dança; o corpo que atua; o corpo que canta; o corpo que educa; o corpo que vive. (2007, p. 51, grifo nosso)

---

[1] Constantin Stanislavski, foi um ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX. Dentre as suas contribuições com o teatro, figura-se o método de ações físicas.

[2] Jerzy Grotowski foi um diretor de teatro polaco e figura central no teatro do século XX e trabalhava com a “via negativa”. Foi o criador do Teatro Pobre.

[3] Bertolt Brecht foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Criou o que se chama de Teatro Épico e propunha uma expressividade diferenciada para a cena, capaz de causar o efeito de distanciamento do espectador.

[4] Antonin Artaud foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês de aspirações anarquistas, escreveu O Teatro e seu Duplo e propunha um sistema de tríades e técnicas de expressão que sugerem que para certo tipo de respiração corresponde certo tipo de emoção.

[5] Rudolf Laban foi dançarino e coreógrafo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

[6] Étienne Decroux foi um ator e mímico francês. Sistematizou uma técnica de representação para o ator. É considerado o pai da mímica moderna.

[7] O Nô é uma forma clássica de teatro profissional japonês, que combina canto, pantomima, música e poesia.

[8] Butô é um estilo de dança japonês criado por Tatsumi Hijikata e Kazuo Ohno.

[9] O Kathakali é uma das manifestações tradicionais da Índia. A combinação de dança e teatro reúne personagens mitológicos do universo religioso indiano.

[10] A Ópera de Pequim é uma forma de teatro chinês tradicional que combina música, performance vocal, mímica, dança e acrobacia.

Se vê então que esta técnica de expressão corporal que serve à dança e ao teatro, serve também à música e a educação, pois que são expressões humanas da própria vida. São articulações que expressam não somente ideias, mas as sensações e o próprio fluxo vital inerente a cada um. A técnica é mais que uma simples codificação de gestos e formas, ela procura a consciência corporal, a ampliação da percepção do meio, do próprio corpo e da relação de um com o outro, de forma sensível, para depois atualizar estas informações no meio imediato.. Aqui já se nota como esses processos são subjetivos e necessitam de um olhar mais demorado e particular tanto de quem os pratica, como também, e talvez principalmente, de quem os ensina.

Essa sensibilidade é ainda defendida pelo próprio Klauss, quando coloca:

> Acreditamos que a técnica é algo vivo, flexível que, sem perder o seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade. A técnica, como o corpo, respira e se move. Cabe a uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar às mudanças, às necessidades do homem (sic), e nunca ao contrário. (VIANNA *apud* MILLER, 2007, p. 52)

E com essa afirmação da necessidade da servidão da técnica ao sujeito, evidencia-se a necessidade de um olhar específico para cada sujeito. Sem fórmulas mágicas ou generalizações, a expressão corporal necessita de um processo educacional (e de uma escola) que permita que cada sujeito se encontre consigo, se perceba no mundo para então perceber a si mesmo. Aquele que é responsável por si é capaz de modificar seus próprios padrões e o mundo que o cerca. É através dessas percepções das relações estabelecidas entre um e outro que é possível chegar aonde as técnicas corporais de expressividade tanto almejam: o desenvolvimento de uma inteligência corporal capaz de controlar seus próprios processos físicos para emular, ou até mesmo incitar reais estados de emoções e sentimentos, e assim construir signos mais abstratos que formas geométricas no espaço com o próprio corpo e marcar o tempo-presente com sensações capazes de atingir não só o próprio corpo, mas também os seus espectadores.

A Técnica Klauss Vianna é formada por três estágios diferentes: o Processo lúdico; o Processo dos vetores e o Processo criativo. Para nosso estudo, basta-nos olhar para o primeiro estágio, mais especificamente para a primeira parte do primeiro estágio, chamada de “presença”. O segundo estágio é uma extensão lógica do primeiro estágio, onde se aprimora aquilo que vou chamar de ginástica corporal e perceptiva, não por achar que é simples ginástica, mas por que se baseia no exercício

repetido das formas percebidas anteriormente, e o terceiro estágio é onde todo o processo se finaliza, dando a oportunidade para que o aluno atualize seus conhecimentos no próprio corpo e em um processo criativo próprio.

O primeiro estágio é separado em: presença; articulações; peso; apoios; resistências; oposições e; eixo global. Ele se baseia, como nos diz a própria Miller (2007, p. 53) em acordar o corpo, fazer com que se desperte da inércia sensitiva, da anestesia corporal para um estado de presença e percepção aguçada. O que se propõe é que através de exercícios de percepção do próprio corpo, possamos nos colocar no momento presente e com isso estar mais disponíveis para o mundo, tendo como resultados o aumento da interação com o meio, seja no sentido receptivo ou no sentido em que emitimos informações para este. Nossa existência é essencialmente dialética com o mundo, e a quebra desse ciclo desequilibra nossa própria existência.

Logo a primeira etapa deste estágio, a “presença”, já denuncia todo o caráter sensorial e sensível do processo que a técnica propõe – e exige.

> É comum observar o bailarino chegar com movimentos “cristalizados” em certos padrões e modelos de dança, o que dificulta o trabalho de *escuta do corpo* [...] Não existe dança se não houver primeiro o corpo. Assim, iniciamos a auto-observação conduzida pelos sentidos, o despertar sensorial, que ampliará o sentido cinestésico, resultando em uma *presença:* o estar presente aqui e agora. É necessário que guiemos toda a atenção do aluno para aquilo que ele vê, ouve e sente. (Idem, p. 59)

Aquele que se propõe a aprender esta técnica precisa, para ampliar sua capacidade expressiva, antes de qualquer coisa parar de se preocupar em expressar e começar a sentir. Conhecer o próprio corpo e as formas e os caminhos que este corpo usa para estar no mundo, este é o primeiro passo. E isso não se faz através de meios racionais, não se trata de filosofia existencialista, mas de vivências sensoriais e concentração no interior do próprio corpo. É um processo meditativo, um não-pensar, que nos libera para ver, escutar, cheirar, tatear, degustar, sem atribuir significados ou reflexões; somos convidados a caminhar olhando para a paisagem, notando detalhes que sempre passaram despercebidos e com isso caminhar olhando nossa própria paisagem interna, percebendo novas e antigas rotas dos caminhos corporais que constroem nosso corpo.

A sequência desta caminhada para o interior, que resulta numa maior projeção para o exterior, são exercícios que levam nossa percepção agora desperta, do global que é nossa existência para localidades mais especificas, e inter-relações que a técnica considera úteis e necessárias para que atores e bailarinos possam executar

suas funções artísticas, e para que não-atores e não-bailarinos possam experimentar essas vivências estéticas. No que se segue após essas percepções, como já foi dito, vem seu exercício para que através da repetição consciente seja possível dominar essas novas possibilidades. É como o passante que caminha pela mesma trilha cotidianamente, a grama vai abaixando e as árvores deixam de trancar o caminho, mas se o passante fizer tudo de maneira inconsciente deixará de perceber o que o cerca e por onde anda, percorrendo esse caminho de forma mecânica. Se o fizer de forma consciente poderá desfrutar de cada centímetro percorrido e notar sempre que algo se alterar. E o clímax dessa jornada interior acontece justamente quando projetamos para o exterior toda essa nova sabedoria corporal, é no processo criativo que atualizamos nosso conhecimento e finalmente demonstramos toda nossa expressão corporal.

Essa capacidade do sujeito de perceber novas formas de utilização do próprio corpo, e sua consequente repetição quando necessária ou desejada, demonstra que nosso corpo possui uma inteligência corporal, similar à sua inteligência “cerebral”. Piaget já nos fala de uma inteligência sensório-motora que faz conjunto com a inteligência reflexiva e de como uma é estritamente dependente da outra. Essa existência não é o que se discute aqui, mas a necessidade de uma contínua aprimoração da primeira, sendo a aprimoração da segunda completamente dependente desta. Os processos corporais parecem muito mais amplos do que aqueles do início de nossa infância e depois de certo tempo tendem a se cristalizar, bloqueando avanços posteriores. Esse processo depende muito mais de nossa capacidade sensível do que de nossa capacidade intelectual, pois que o corpo pensa na linguagem que o próprio corpo entende, sem signos, com sensações. A reflexão é sempre posterior a tudo isso.

Finalizando este tópico, não posso deixar de constatar que sem um ambiente favorável à estas questões de ensino sensível, tanto no sentido de sensibilidade quanto de humanidade, não há como se desenvolver este tipo de trabalho. E como já havia assinalado anteriormente, devido às minhas experiências pessoais, endosso o discurso de que a escola brasileira não está pronta para tal. É necessário que se trabalhe no sentido de mudanças estruturais – paradigmáticas – nesta instituição, ou até mesmo na criação de ambientes de aprendizagem que permitam o desenvolver de uma educação mais integrada entre corpo e pensamento.

## 4.1 A inteligência corporal

> Plekhanov [...] afirma que a gestualidade de cada povo é determinada por sua relação com a sobrevivência. Pesquisador notável, antropólogo russo dos tempos de Lenin, ligado por amizade a artistas como Meyerhold e Maiakóvski, Plekhanov descobriu – ao estudar a gestualidade de centenas de povos diferentes – que o ritmo, o tempo do gesto ao longo da realização de um trabalho ou em atos fundamentais à sobrevivência determinam a configuração geral do comportamento do homem. (FO, 2011, p. 54)

Retomemos a ideia dos fractais. Nosso corpo tem dentro de si diversas formas fractais e, para além das formas e geometrias biológicas, parece estender esse comportamento para a área intelectiva. Dario Fo acabou de nos contar como o mundo imprime em nosso gestual os seus padrões, que repetimos depois, transformados em ações padronizadas. Quer dizer, nosso corpo interage com o meio imediato para construir conhecimento e de acordo com os padrões formados em nossa mente, devolvemos ações com o mesmo padrão, o que sugere uma auto semelhança que se multiplica entre nossa mente e nossas atualizações. Mas o que será essa mente? Será que essa mente que é falada, se refere estritamente ao cérebro? Anteriormente já havia argumentado que nossa mente parece ser algo mais virtual, algo que vai para além do cérebro, inclusive se locando em outra dimensão. Essa hipótese serve para nos ajudar a elucidar a questão sobre como nós interagimos com nossa psique, que se encontra atualmente não-espacializada e não-temporalizada. Esse órgão virtual mental que possui estreita ligação com o cérebro pode ser um, como pode ser mais de um, pode ser inclusive vários. Mas ele pode também não ser nenhum, resultando das relações entre os órgãos biológicos e suas inteligências.

A virtualidade é essa existência atemporal, que fica latente em nossa realidade mas ainda não manifestada, assim são também as inteligências reflexivas que ficam escondidas nesse “não-se-sabe-onde”, esperando para emergirem em nosso mundo. E também assim o são as inteligências corporais, os reflexos, os padrões de movimentos esperando para se mostrarem nas danças dos povos, a autodefesa do lutador habilidoso que “adivinha” onde seu oponente vai golpear, o atleta da ginástica olímpica que encaixa seu corpo de forma precisa e sem pensar no local exato que precisa. As informações posturais, rítmicas, responsivas, estão todas ali, esperando para acontecer, assim como as ideias estão prontas para jorrar quando decidimos conversar. É que mesmo com esses exemplos, ainda falta algo que se configure como verdadeira inteligência no sentido de inteligir, agir intelectualmente, e por isso ainda não se pode falar em “inteligência do corpo”. Há quem argumente que não seja

necessário, já que o corpo é a casa das sensações e que pedir inteligência deste corpo é algo impossível. Acontece porém, que esse corpo possui sua parcela não-sensitiva, que é onde o corpo pensa e reage, não com pensamentos através de signos, palavras, mas com pensamentos através de ações. O corpo pensa em ações, o corpo fala com ações, o corpo existe para ser e fazer.

Vejamos:

> A crença em uma materialidade fluida da alma é indispensável para o ofício do ator. Saber que uma paixão é material, que está sujeita às flutuações plásticas da matéria, outorga um império sobre as paixões, ampliando nossa soberania. Alcançar as paixões por meio de suas próprias forças ao invés de considera-las abstrações puras confere ao ator a maestria de um verdadeiro curandeiro. Saber que a alma tem uma expressão corporal permite ao ator alcançar a alma em sentido inverso e redescobrir seu ser por meio de analogias matemáticas. (ARTAUD, in *Máscara,* vol. 9-10, p. 28 *apud* FERRACINI, 2001, p. 76)

Artaud nos fala de uma alma que se materializa no corpo e que é passível de ser reconstituída, analisada, um todo virtual que se atualiza através de nossa musculatura e que temos a capacidade de buscar suas razões, suas causas, seus esquemas e estruturas. Da mesma forma que somos capazes de ir nas raízes de nossos pensamentos, de analisar e questionar nossas ideias, fazer o caminho inverso da ideia que se atualiza, assim como conseguimos reconstituir e fazer uma arqueologia de nossas reflexões. Artaud nos sugere a possibilidade de fazer uma arqueologia dos processos da alma, o que talvez indique um parentesco entre alma e inteligência. E não seria essa alma de Artaud, justamente essa inteligência corporal a qual nos referimos? Não seriam essas paixões materiais, as ações com as quais o corpo pensa e age? Pois que se for assim, podemos estar próximos de acertar o caminho reflexivo proposto nestas linhas. Então faremos uma correspondência entre esses termos, a “alma” de Artaud é nossa “inteligência corporal”.

E se somos capazes de encontrar os processos sensitivos, mas também os processos intelectivos do corpo, que são executados pela ação, mas ainda assim são lógicos, matemáticos em sua precisão, podemos então dizer que o corpo é inteligente e que por isso o corpo precisa compor o nosso órgão virtual mental. Nossa mente é maior que nosso cérebro, os processos mentais vão para além da massa encefálica, mas percorrem todo o corpo, são potencias latentes da carne tanto quanto das abstrações. Não seria exagero então, dizer que nossa mente habita o corpo como um todo (nosso cérebro também é nosso corpo, é carne, não esqueçamos).

Ainda, como último argumento acerca deste tema, nossa mente, aqui ainda entendida como parcela racional do ser, é dotada de um outro processo que dizem diferenciá-la do corpo biológico: a memória. Acontece porém que “Stanislavski passou a chamar a memória emotiva de ‘memória corporal’ e, mais tarde, Grotowski vai nos falar de ‘memória muscular’” (FERRACINI, 2001, p. 69) e, pelo menos para a área teatral, já é de domínio comum saber que o corpo também possui memória. Finalizando então este tópico, sugiro a ampliação do entendimento da palavra “mente” para além de uma relação direta com o cérebro, sendo a mente todo o nosso corpo pensante, ampliando também nosso órgão virtual mental para algo que nos envolve da cabeça aos pés, em extensão e também em suas interações. O que não podemos esquecer é que nós possuímos pensamentos em forma de signos, ideias e imagens representativas da realidade, mas também pensamos em forma de ação, para além do simples reflexo. E que é justamente nossa sensibilidade que alimenta todos esses processos inteligentes, mas sobre este tema vamos nos aprofundar no próximo item.

### 4.2 A questão da sensibilidade

A inteligência é um processo adaptativo presente, em maior ou menor grau, em todo ser vivo capaz de sentir e aparentemente a primeira tem proporção diretamente relacionada com a segunda. Quanto maior a capacidade sensitiva do organismo biológico, maior a capacidade intelectual. Quer dizer:

> Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo biológico estrutura o meio imediato. (PIAGET. 1978, p. 15)

E esta relação, visivelmente não tem proporcionalidade de 1x1, caso contrário o ser humano que – segundo o conhecimento atual – possui apenas 06 sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato, e cinestesia) teria uma inteligência reduzida a 06 funções ou 06 graus de complexidade, o que definitivamente não pode ser dito. Na verdade essa relação parece se dar, no mínimo, através de uma progressão geométrica, pois como nos lembra Piaget (1978, p. 29): (a inteligência) prolongando os mecanismos biológicos mais centrais, acaba por ultrapassá-los, simultaneamente, em exterioridade e em interioridade complementares.

Só deste postulado, poderia se retirar a defesa da necessidade do ensino de habilidades e inteligências corporais e sensíveis das mais variadas dentro da

instituição escolar durante todo o percurso acadêmico percorrido pelos sujeitos. Sim, pois que quanto mais se trabalhasse a capacidade sensitiva, maior seria sua capacidade intelectual que superaria a primeira em relações interiores e exteriores. Mas, e apesar de todos os esforços para tal, não é uma prática que alcança com facilidade sua plena execução dentro das escolas brasileiras. Sendo assim, eu apresento alguns detalhes que podem ajudar na compreensão desta importância e quem sabe, possibilitar aos profissionais responsáveis, a implementação de uma educação mais atenta ao corpo.

O primeiro detalhe que pretendo explicitar é a dependência da sensibilidade em todo o processo de construção do conhecimento, e de como sem o desenvolvimento dessa habilidade, não há inteligência que aflore. A sensibilidade é uma habilidade utilizada a todo instante pelo ser humano em seu processo de se relacionar com o meio externo, e é através dela que qualquer dado que possa ser utilizado pelo sujeito na construção de um conhecimento reflexivo é adquirido através dos sensores corporais dos quais dispomos: a pele, o nariz, os olhos, os ouvidos, a língua; e das relações destes com o espaço-tempo, através da cinesfera por exemplo. Imaginemos para fins de exemplo e compreensão, um ser humano incapaz de sentir, mas capaz de expressar e que fosse dotado da mesma capacidade cerebral que você, leitor. Imaginemos então, um ser humano surdo, cego, incapaz de sentir cheiro ou sabor e incapaz de sentir toques, texturas e temperaturas; mas completamente capaz de falar, se mexer, comer, respirar, piscar, construir artesanatos... Como seria possível ensinar uma língua para que este sujeito escrevesse? Como ele poderia pensar em esculpir ou costurar qualquer objeto que não conhecesse? De onde viriam suas ideias? Como ele conseguiria cozinhar ou até mesmo saber o que comer? Aliás, como ele saberia se estaria ou não comendo, já que ele não tem tato para saber se fez contato com algum alimento, seja na mão ou na boca? Este, com certeza, seria um sujeito isolado das ideias que compõe o mundo humano e portanto, incapaz de assimilá-lo e traduzi-lo em pensamentos.

E assim eu chego a três termos apresentados por Piaget para a construção de sua teoria sobre a adaptação da inteligência: a assimilação, a acomodação e a organização. São esquemas interligados, dialéticos e interdependentes, todos importantes para a compreensão da noção de sensibilidade aqui apresentada.

**Assimilação**

- É o processo por qual o sujeito capta as interferências do meio, externas a sua própria estruturação biológica (causalidades), sem que isso destrua nem modifique o processo de organização e o funcionamento de sua estrutura.

**Acomodação**

- Quando o sujeito capta as interferências do meio, mas diferentemente da assimilação, existe uma modificação no processo de organização, fazendo com que o ciclo se organize ao fechar-se sobre si.

**Organização**

- Quando os processos de assimilação e de acomodação se encerram, obrigam o organismo a se reorganizar, fazendo com que o organismo esteja adaptado a nova situação.

Fazendo uma análise mais pormenorizada desses processos é possível localizar dentro de cada um a existência da percepção, tanto a física (sensação corporal) quanto a psicológica (conscientização de certo fenômeno) trabalhando conjuntamente. Ainda localizamos a maneira como elas agem circularmente, apontando sinais binários de existência ou inexistência de estímulos dentro de um espaço-tempo e como isso é responsável por permitir a complexificação dos processos adaptativos das diversas inteligências do ser-humano.

Na assimilação podemos visualizar o seguinte esquema:

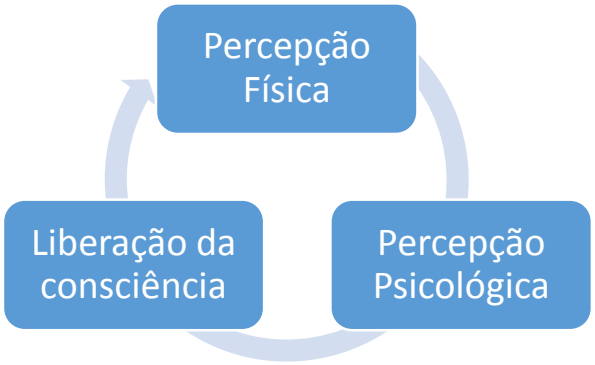


Figura 1 – Representação gráfica do processo de Assimilação

O sujeito percebe fisicamente algum dado externo, para em seguida se tornar consciente de que o percebeu em um espaço específico numa sequência temporal específica. Contudo, isso não altera seu estado atual e sua consciência não se ocupa deste fenômeno, ficando livre para perceber o recebimento de outro dado ainda não organizado em seu esquema interior.

Já na acomodação, vemos o seguinte:

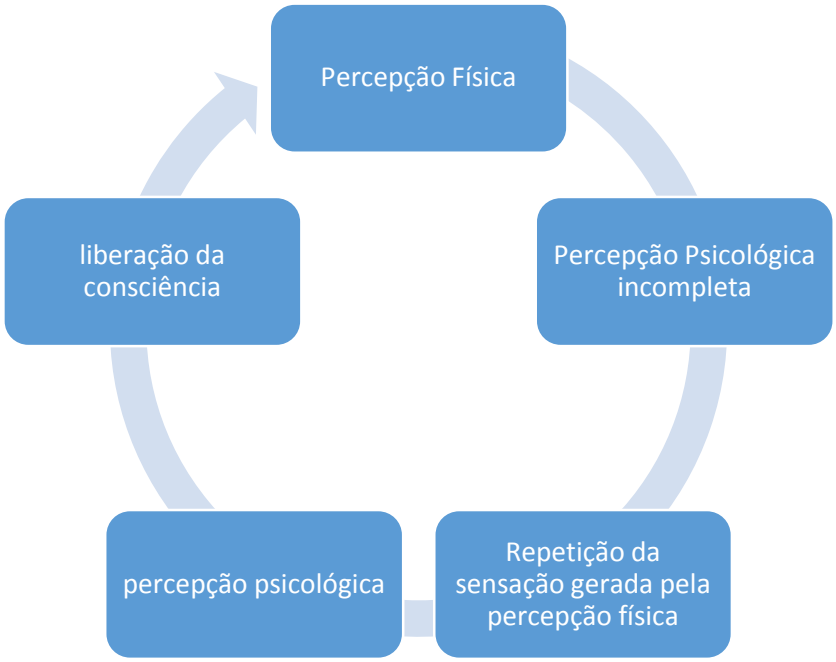


Figura 2 – Representação gráfica do processo de Acomodação

O sujeito percebe fisicamente algum dado externo, para em seguida se tornar consciente de que o percebeu. Contudo, esse dado ainda não foi assimilado e isso altera seu estado atual fazendo com que a consciência continue atuando neste ponto até que consiga localizá-lo em um espaço específico numa sequência temporal específica, para que assim sua consciência possa novamente ser liberada e se ocupar de perceber outro dado exterior. É através da repetição que o sujeito exercita sua capacidade perceptiva, conseguindo num movimento crescente, localizar com precisão a informação nova.

A organização é justamente o momento em que a informação é situada num espaço-tempo específico, e a consciência pode se debruçar sobre outro dado percebido.

A localização do dado exterior ao esquema intelectual tem relação direta com o espaço-tempo do sujeito por que ela é localizada diretamente em seu corpo ou em

um local simbolicamente correspondente. Se analisarmos o exemplo dado por Piaget logo na primeira fase do desenvolvimento da inteligência no ser humano, o reflexo da sucção, poderemos montar um fluxograma de todo o processo de percepção, analisando apenas se existe ou não estímulo em determinado sensor do corpo. Mas primeiramente, devemos estabelecer um princípio necessário para que o corpo biológico funcione, mesmo quando ainda não desenvolveu capacidade sensorial ou perceptiva de qualquer parte sua, o que por sua vez ainda não permite que ele tenha consciência de que é capaz de fazê-lo, mesmo fazendo: o corpo biológico tende a pôr em movimento o que está parado, ou ainda, o corpo tende a atualizar toda energia potencial que possui.

> Desde o nascimento, observa-se um esboço de sucção em vazio, movimentos dos lábios, fazendo-se acompanhar de sua protrusão e de deslocamentos da língua, enquanto os braços se entregam a gestos desordenados mais ou menos rítmicos, a cabeça agita-se lateralmente, etc. (PIAGET, 1978, p. 35)

A partir do momento em que nasce, o corpo que está repleto de energia, começa a se auto experimentar, colocando em movimento de forma aparentemente aleatória cada músculo possível. O que parece sugerir uma tendência natural do corpo em movimentar-se pelo movimento como forma de gastar a energia acumulada. E é nessa movimentação aleatória que a percepção física é acionada e a percepção psicológica toma consciência dos primeiros processos reflexos. Seguindo com Piaget (1978, p. 35) vemos que:

> Assim que as mãos roçam acidentalmente pelos lábios, o reflexo da sucção deflagra incontinenti. A criança chupa, por exemplo, os dedos durante um instante, mas não sabe, naturalmente mantê-los na boca nem segui-los com os lábios.

Tentemos então montar um fluxograma exemplificando o processo das percepções:

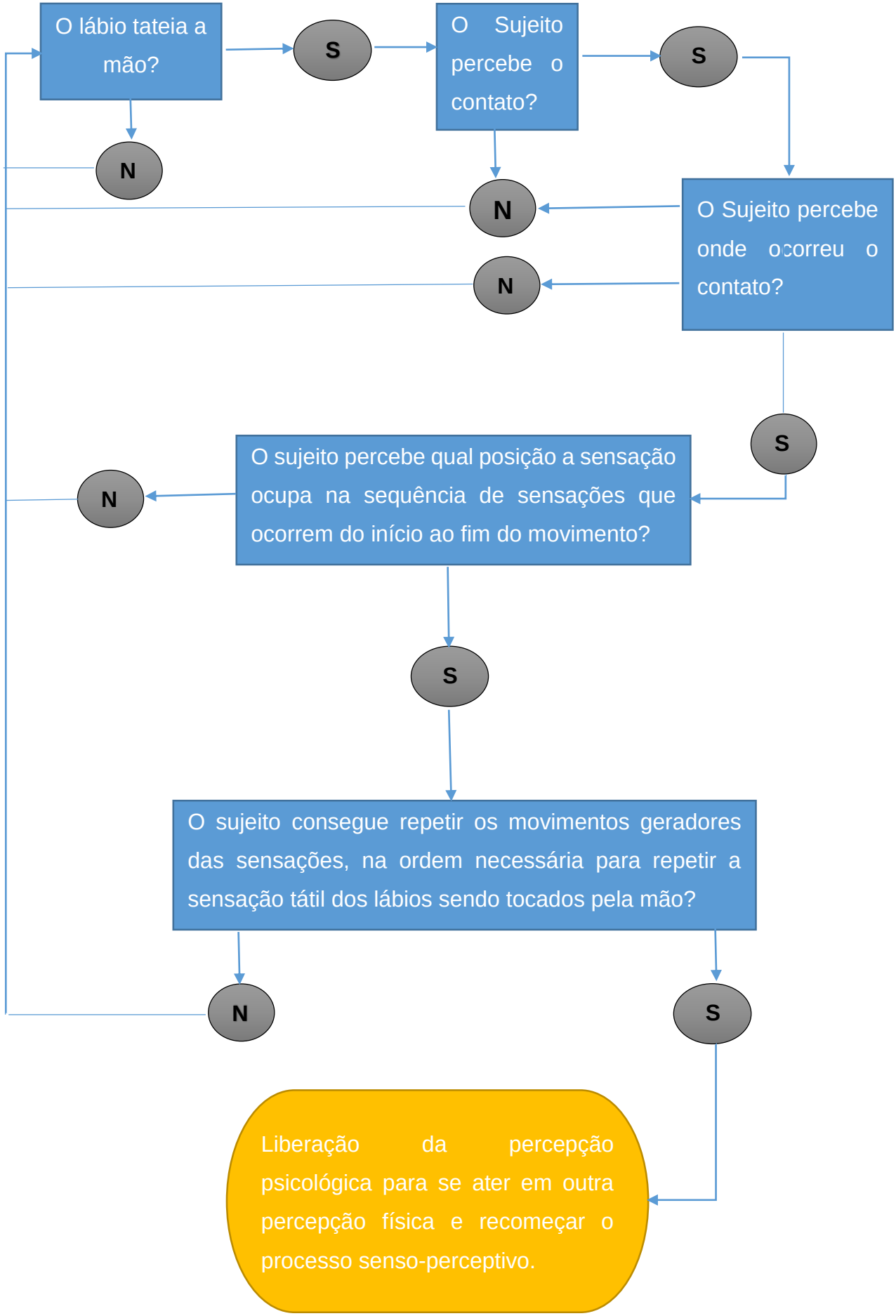


Figura 3 – Fluxograma demonstrativo do processo perceptivo

Esse processo poderia ser descrito tanto em grau menor, buscando sensações internas de músculos estimulados pelo simples reflexo (movimento de deslocamento da língua) quanto em grau maior (sucção completa ou até mesmo execução de um movimento corporal complexo como o *gran jetè*, passo de Balé). Na verdade, este processo pode ser ampliado indefinidamente, mas existe um momento em que ele necessita da transposição de elementos correlatos entre o corpo e o meio externo e essa questão será explicada mais à frente.

Com este fluxograma podemos ver por que o corpo tem a tendência a repetir movimentos deflagrados involuntária e voluntariamente, num ato de auto exploração contínua. Através do processo de adaptação, onde assimila e acomoda informações, ele vai organizando caminhos internos que permitem executar um gasto de energia, ao mesmo tempo em que o faz com economia. Ou seja, ele gasta energia poupando o máximo de energia possível. Ao percorrer caminhos já apreendidos anteriormente, o processo se torna orgânico e não precisa focar sua atenção naquilo que já foi assimilado e organizado e pode assim, usar esta energia poupada para avançar mais um passo em sua adaptação e evolução. Esta tendência à repetição tem a função de economizar energia para continuarmos vivos e nos adaptando ao meio, fazendo um contraponto equilibrador à tendência corporal de se pôr em movimento pelo movimento, onde a função é gastar a energia. Paradoxalmente, esse mecanismo que permite ao corpo buscar seu desenvolvimento motor é o mesmo fator que parece cristalizar padrões e impedir o desenvolvimento corporal após determinado período, já que ao percorrer caminhos internos já conhecidos, nossa percepção não se detém na atividade de buscar novas formas de realizar esses caminhos a menos que seja obrigada a fazê-lo. É provocando esta obrigatoriedade de rever as possibilidades de trânsito energético e sensorial do corpo que a expressão corporal potencializa a inteligência-reflexiva.

Mas mesmo percebendo as sutilezas do processo sensitivo que propicia o surgimento e aprimoramento da inteligência, caberia aqui uma questão: como o processo de percepção psicológica escolhe onde se deter? Ora, se a percepção psicológica é dependente da percepção física, mas esta ocorre o tempo todo e em todos os sensores corporais estimulados, mesmo à revelia de nossa consciência, como a primeira não se perde no processo, ignorando momentos importantes desse caminho anteriormente descrito? Também Piaget nos responde:

> No que diz respeito às relações entre as partes e o todo, que definem a **organização,** é sabido que cada operação intelectual é sempre relativa a todas as outras e que os seus elementos próprios são regidos por essa mesma lei. Cada esquema está, assim, coordenado com todos os demais e constitui ele próprio uma totalidade formada de partes diferenciadas. (1978, p. 18, grifo nosso)

Acontece que o processo organizativo é interdependente e pressupõe uma coordenação entre as partes para funcionar. Como descrito anteriormente, a percepção psicológica necessita ser exercitada para alcançar localizações espaciais internas cada vez mais profundas, mais detalhadas. Sem perceber o movimento anterior, ela é incapaz de perceber o posterior. Desta forma, pode-se dizer que a percepção psicológica se detém no local **necessário,** para fazer funcionar o próximo passo. O que não diz, obrigatoriamente, que exista um roteiro pré-definido dos caminhos que nossa percepção deva seguir, mas que mesmo que o processo se dê de forma aleatória, o caminho percorrido só o é de acordo com as possibilidades de cada um, ou seja, de acordo com as habilidades sensoriais e perceptivas já adquiridas.

### 4.3 A transposição de elementos externos para elementos internos, ou a imitação corporal de acontecimentos do meio

Durante o amadurecimento dos processos cognitivos, podemos ver logo no início da vida do sujeito, um gradativo aumento na capacidade perceptiva que permite que o ser humano descentralize sua experiência sensorial de seu próprio eu e comece a perceber elementos que não o afetam diretamente. Se iniciamos nossa experiência no mundo físico através de uma visão antropocêntrica, com o desenvolvimento de nossas capacidades sensoriais em conjunto com as capacidades intelectuais, passamos a perceber causas e efeitos distantes de nosso centro. Não é mais tão necessário assim sentir algo para identificar sua aspereza. Podemos, por exemplo, ao enxergar um objeto metálico, pressentir sua temperatura mais fria, ou ao cheirar uma comida, identificar elementos adocicados. Começamos então, através da combinação de habilidades, e de elementos mediadores, a expandir nossa própria capacidade intelectual e através da expansão da capacidade intelectual conseguimos expandir novamente nossa capacidade perceptiva. O processo é sempre circular e interdependente.

Piaget nos diz que na 4ª fase do desenvolvimento da “imitação imediata”, quando a criança desenvolve a capacidade de perceber indícios e a partir dele,

representar em seu próprio corpo as consequências evocadas por esses indícios. A autora Vera Lúcia Bertoni dos Santos salienta neste processo que são “a coordenação dos esquemas e a constituição dos indícios, fatores que permitem a assimilação dos movimentos de outrem ao próprio corpo da criança” (2002, p.64) e que é justamente por causa dessas “correspondências entre movimentos executados pela criança, a partir da imitação de movimentos que principiam por determinada parte do corpo e se estendem para outras” (2002, p. 64). O salto entre a percepção corporal egóica para a percepção do ambiente exterior é dado no momento em que a criança se torna capaz de transferir as sensações do meio externo para seu corpo, e esse processo principia na experimentação sensitiva que ela faz entre as partes dele. Em resumo, pode-se dizer que por avançar na percepção corporal, identificando os efeitos que uma parte do corpo tem sobre outra, é que a criança adquire a capacidade de perceber as consequências que o meio tem em seu corpo, sendo o inverso também uma possibilidade.

Feito esse salto, o sujeito pode expandir o processo descrito no fluxograma anterior para além do próprio corpo, aumentando seu campo perceptivo através dos sentidos. Não é à toa que trabalhamos tanto com a visão e a audição depois de certa fase de desenvolvimento, deixando cada vez mais de lado o tato e o paladar conforme avançamos, pois que passamos a automatizar essa transposição feita na proximidade de nossa pele, de nossos músculos e passamos a buscar os elementos mais distantes, facilmente alcançados pelos olhos e ouvidos (e mesmo estes sensores, tem seu desenvolvimento interrompido pela automatização do uso). Mas essa automatização dos sentidos, nos impede de continuar avançando em seu desenvolvimento, e consequentemente em nosso desenvolvimento por completo.

## 5. As formas sugeridas para se trabalhar a expressão corporal

Pensando nos ensinamentos de Klauss Vianna e Jussara Miller (2007, p. 51) sobre a necessidade de uma atenção específica do professor para cada indivíduo, e de cada sujeito para consigo nos processos de construção de conhecimento corporal e de movimentações orgânicas que permitem uma maior presença corporal, uma questão bem específica me deixa pensativo. Existe esta indicação que pisca em vermelho berrante, gritando aos leitores sobre a necessidade de um processo educativo que coloque os olhos do professor sobre o aluno de maneira mais sensível

e humana, que permita ao aluno prestar atenção em si, se tornando, gradativamente, mestre de seu próprio caminhar. Existem movimentos espalhados por todo o mundo, em diversas épocas, que buscam “desmecanizar” as salas de aula, questionando a verticalização e a padronização das relações estabelecidas entre educador e educando. Nomes como Paulo Freire[11], Maria Montessori[12], Rudolf Steiner[13], Johan H. Pestalozzi[14] e vários outros vem ao longo da história humana, nos advertindo que uma educação que funcione para todos com qualidade será justamente a educação que conseguir olhar desta forma para os sujeitos de suas ações, às vezes até sugerindo que ao se ignorar este *modus operandi* não existe uma educação de fato. E ao me deparar com este mesmo bom conselho para o ensino da Técnica Klauss Vianna, vindo diretamente de seu criador, eu me pergunto: Por que?

Vejamos, Piaget (1978, p. 21) ao explicar sobre as invariantes funcionais e as características da razão em seu livro “O Nascimento da Inteligência na Criança” faz o favor de nos explicar um pouco sobre os conceitos de totalidade e relação, além de seus correlatos dinâmicos ideal e valor. Sendo a totalidade caracterizada com um sistema de relações que exprime a interdependência inerente a qualquer tipo de organização, então:

> Designaremos por “ideal” todo o sistema de valores na medida em que constitua um todo; portanto, todo e qualquer objetivo final das ações e “valores”, os valores particulares relativos a esse todo ou os meios que permitam alcançar esse objetivo. As relações entre o ideal e o valor são, por conseguinte, as mesmas que existem entre a totalidade e relação. Ora, os ideais ou valores de qualquer ordem são apenas totalidades em **via de constituição**, não sendo o valor mais do que a **expressão da desejabilidade** em todos os níveis. (Idem, grifo nosso)

E a partir destes conceitos que exprimem as relações que nós, como totalidade, estabelecemos em nosso processo de adaptação inteligente (lembrando o estabelecido anteriormente, sobre a existência de uma inteligência corporal) podemos dizer que durante o desenvolvimento de um sujeito, aquilo que o move em direção positiva na evolução é o desequilíbrio causado pelo estado ideal de sobrevivência no mundo já que a adaptação é justamente a equilibração entre o organismo e o meio, entre a conservação e a sobrevivência, e no momento do desiquilíbrio o organismo estabelece seus valores necessários através do desejo para completar o estado ideal,

---

[11] Foi um educador, pedagogista e filósofo brasileiro. É patrono da Educação Brasileira.

[12] Foi uma educadora, médica, pedagogista e feminista italiana.

[13] Foi filósofo, educador, artista e esoterista. Foi fundador da antroposofia, da pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica, da medicina antroposófica e da Euritimia

[14] Foi um pedagogista suíço e educador pioneiro da reforma educacional.

a totalidade equilibrada. O desejo não é algo racional, previamente pensado, mas um tipo de sentimento que impele o organismo a buscar algo que lhe falta mesmo quando ainda não sabe exatamente o que lhe falta.

Sabendo que o instinto de sobrevivência atua desta forma, podemos pensar nas relações estabelecidas entre um educando e seu próprio processo de aprendizagem. Por que o ser humano busca estudar o mundo? Não seria para conseguir pensar em novas soluções que o mantenham vivo? Afinal, é justamente este o papel da inteligência, adaptar o ser humano ao meio e o meio ao ser humano. E como percebemos que estamos em desequilíbrio com o meio em que vivemos senão pelo nosso ato de sentir o mundo, de estarmos "acordados" e presentes como sujeitos autônomos, conectados com nossas próprias necessidades? É um instinto básico sentir o entorno em que se vive, um instinto que veio se complexificando conforme nosso mundo humano – e suas culturas – também se complexificava, até atingirmos o estado atual de desenvolvimento intelectual.

Mas ao criarmos sistemas de aprendizagem que desconectam os seus aprendizes de seus corpos, de suas sensações, de suas funções vitais como organismos naturais, violamos não só seu direito a sobrevivência, mas os incapacitamos para manter o desejo de estudar. Ao desestimular e até privar o desenvolvimento corporal, priva-se também da capacidade de perceber as transformações do meio ambiente e sem essas informações não se cria o desejo necessário para buscar formas de continuar existindo. Seja a criança que vai crescendo e precisa existir no mundo adulto, seja o adulto que precisa realizar mudanças em seu entorno e com isso precisa pensar em soluções para manter o equilíbrio de seu cotidiano. Na escola e nos ambientes de mediação do aprendizado não há de ser diferente. E se não há desejo de aprender, não há prazer em estudar.

O desejo do aprendizado pode ser a expressão da necessidade de sobrevivência que o meio causa ao sujeito e o prazer decorre do ato de satisfazer essa necessidade. Criar o desejo de aprender algo para o futuro significa antecipar as percepções das necessidades que ainda vão surgir. E esse é o papel do professor, manter um olhar crítico para cada aluno e para os ambientes que eles vão se encaminhando em nossa sociedade, antecipando por ele as necessidades que ainda vão surgir durante sua vida. Esse movimento é o que dá sentido para cada conteúdo disciplinar estudado em sala de aula. Não adianta obrigar que alguém compreenda física ou geografia "para entrar na faculdade" como muito se diz por aí, se o aluno

ainda não percebeu estes valores como sendo valores seus para um estar ideal no seu mundo. E se esse mesmo sujeito foi obrigado a se desconectar de si durante toda sua trajetória escolar, não é de se surpreender que mesmo quando as situações já lhe estão postas, como atualidade em sua realidade, ele não consiga sentir esse instinto de sobrevivência que poderia fazer com que ele desejasse estudar.

Com a expressão corporal não há diferença alguma. Se o processo for mecanizado, não haverá prazer em se estudar e praticar. O professor deve guiar o aluno por uma jornada de autoconhecimento que necessita atenção e detalhismo surpreendentes. Caso a metodologia utilizada não permita que o guia da jornada cuide de seus seguidores individualmente, percebendo os ambientes sociais que eles se inserem e os que eles buscam se inserir, para perceber e antecipar as necessidades de aprendizado, o prazer pode se perder e o processo se tornará obrigatório, mecânico e ineficiente, já que feito sem atenção. Por isso, não importa qual a técnica utilizada para o ensino de expressão corporal ou a forma que o professor busque para estruturar suas aulas, é de vital importância o olhar atento e sensível para cada aluno, individualmente, ou eles não conseguirão olhar para si.

## 6. E daí?

Existem muitas variáveis quando tentamos responder questões básicas como: o que necessitamos para construir uma educação de qualidade no Brasil? Este texto foi atravessador por diversas questões desse tipo. A primeira: a expressão corporal contribui para o processo de educação do sujeito? Foram, acredito eu, as principais questões que nortearam minha reflexão e as quais espero ter conseguido responder pelo menos o mínimo para que todos possamos avançar na discussão sobre a educação brasileira e os rumos que ela deve tomar. Busquei através de personalidades já consagradas como Jean Piaget, na psicologia, e Klauss Vianna, no campo da expressão corporal, fazer a ponte entre o campo artístico do teatro e os saberes que constituem a instituição escolar atualmente no país, nem que seja em sua base de sustentação – o desenvolvimento intelectual de sujeitos de um país democrático. E democracia demanda cidadãos ativos, capazes de dialogar e perceber o mundo em que vivem, para propor mudanças e escolher as melhores opções para sua sobrevivência. Todas estas reflexões não passam de uma ínfima parte de um assunto muito mais abrangente, mas tenho a certeza de que elas constituem uma

base sólida para as mudanças que necessitam ser feitas se quisermos continuar avançando em direção a uma sociedade mais justa, onde a empatia pelo próximo esteja presente, mas principalmente se quisermos construir espaços educativos cada vez mais aptos a sustentarem estes ideais.

Aliás, pelo que parece indicar cada argumento exposto nestes escritos, é provável que um espaço educativo só alcançará excelência se levar em consideração mais do que a inteligência reflexiva em suas preocupações e objetivos de ensino. Indica-se a necessidade de favorecer um ambiente artístico, na medida em que a arte faz a ligação entre indivíduos de forma subjetiva e cria situações que durante a gênese de objetos artísticos podem provocar o desequilíbrio necessário para instigar o desejo pelo conhecimento, promovendo o aprofundamento do autoconhecimento e propiciando canais de comunicação amplos o suficiente para abrigar linguagens codificadas e signos subjetivos, criados na individualidade de cada um. Também é necessário que o ambiente educativo não tome como padrão a desconexão do sujeito com suas percepções internas, e sua cristalização em padrões repetitivos não-naturais. Se o corpo humano e, fractalmente, a sociedade tem tendência em repetir os mesmos caminhos sem pensar, internos ou externos, físicos ou intelectuais, para poupar a energia necessária para processos vindouros, cabe justamente aos locais de reflexão e desenvolvimento provocar as aberturas para outros caminhos na tentativa de manter o frescor desta jornada, o desejo e o prazer de quem ainda não os percorreu ou até mesmo refazer percursos equivocados.

Assim como dito no capítulo anterior sobre o ensino de expressão corporal, também os espaços educativos precisam ser sensíveis e escutar aqueles que os compõe. Este é um bom conselho que muitas vozes vêm dando à nossa comunidade escolar e que eu reforço, adicionando estes pensamentos. Outro bom conselho que gostaria de salientar é a desconstrução do dualismo corpo-mente, por entender que a mente é algo muito maior que o cérebro e que a inteligência humana possui muitas outras capacidades inteligentes para além da reflexiva, atingindo níveis de alta complexidade para se desenvolver. Ao diluirmos o processo de inteligência por todo o corpo conseguiremos ter maior clareza sobre a dependência dialética existente entre pensar e sentir. Se tomarmos como condição *sine qua non* o pressuposto levantado nestes escritos, de que o desenvolvimento da sensibilidade é essencial para o desenvolvimento da inteligência e que não basta trabalhar minimamente a inteligência sensório-motora descrita por Piaget (ou qualquer outra inteligência corporal) para

avançar indefinidamente na inteligência reflexiva, então chegaremos à conclusão de que um sujeito no ápice do seu desenvolvimento sensível, poderá também ser um sujeito no ápice de seu desenvolvimento intelectual.

Sobre a questão sensorial, ou perceptiva, ou senso-perceptiva, o que tenho a dizer é que esta questão abriu um leque de possibilidades que tangenciaram este trabalho (alguns até nos acenaram de forma tímida) e que atravessam diretamente o campo da educação e do teatro. Dialogando com a educação, a senso-percepção se bem trabalhada pode ser a chave para aprimorar o funcionamento e o entendimento que temos da memória, ao passo que um sujeito com sensores bem desenvolvidos, como já foi colocado anteriormente, consegue captar mais informações do ambiente, ampliando assim as conexões neurais que estabelece para se lembrar de determinado evento ou objeto. Como consequência de maior absorção das informações ampliamos as possibilidades de entendimento do mundo que nos cerca e enriquecemos nossas reflexões. O estar presente, acordado corporal e sensivelmente significa estar vivo e exercendo nosso instinto de sobrevivência que se traduz em observar e sentir o mundo. Já no bate-papo com o teatro, além de todas estas questões arte-educativas, adiciono ainda o aumento da presença cênica que já é velha conhecida pelos profissionais da área. Através de uma maior interiorização da percepção psicológica, que ao conquistar apoio energético e muscular consciente cada vez mais profundo, esta presença poderá ser projetada para o exterior de forma mais forte. É criar a base de sustentação para o aumento energético que o artista necessita. E ao juntar o aumento da captação de informação exterior com maior inteligência corporal, aliviamos os processos cerebrais antes sobrecarregados, permitindo maior atenção e disponibilidade em cena. É o corpo disponível, bem educado e pensando sem intermediários.

Finalmente, gostaria de dizer que todas as separações e diferenciações que efetuei durante este trabalho, foram feitas por necessidade didática. Espero que quem leia esta monografia compreenda que os processos são todos parte de uma totalidade humana e portanto interdependentes, dialéticos. Que se transpassam, se modificam mutuamente e que estão presentes em maior ou menor grau durante todas as etapas que detalhei. E principalmente, que não existe processo que seja mais importante que os demais, mas que todos são importantes demais para o completo desenvolvimento que o corpo humano carrega como potência.

## Referências

BATANETE, Ana. CASTRO, Andreia. LAGO, Hirllany. **Natureza** – Caos ou Ordem? Fundamentos e Ensino da Álgebra – Departamento de Matemática, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~mcag/FEA2005/natureza.pdf>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais,** Ensino Médio. Ministério da Educação e Cultura, 2000.

DUARTE Jr, João-Francisco. **O Sentido dos Sentidos**, a educação (do) sensível). Curitiba, PR, Ed. Criar, 2001.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação:** leitura no subsolo. São Paulo, SP, Ed. Cortez, 8ª edição, 2011.

FERRACINI, Renato. **A Arte de Não Interpretar Como Poesia Corpórea do Ator.** Campinas, SP, Ed. Unicamp, 2003.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; IAVELBERG, Rosa. Arte. In: BRASIL. **PCN+** - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetro Curriculares Nacionais, Ministério da Educação e Cultura, 2002.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator.** Org. Franca Rame, São Paulo, SP, Ed. Senac, 5ª edição, 1998.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo, SP, Ed. 34, 1999.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo,** sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo, SP, Ed. Summus, 2ª edição, 2007.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteigência na Criança.** Rio de Janeiro, RJ, Ed. Zahar Editores, 1978.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil.** Trad. Tatyana Belinky, São Paulo, SP, Ed. Summus, 7ª edição, 1978.

COPELAND, B. Jack. The Church-Turing Thesis**.** In: _____. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, Ed. Edward N. Zalta. 2008. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/church-turing/>.