

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COGEAE-PUCSP

NATHALIA DE AZEVEDO MARQUES

O CORPO NA EDUCAÇÃO

Fricções entre a Técnica Klauss Vianna e a Experiência

Especialização em Técnica Klauss Vianna

São Paulo

2015

Nathalia de Azevedo Marques

O CORPO NA EDUCAÇÃO

Fricções entre a Técnica Klauss Vianna e a Experiência

ESPECIALIZAÇÃO em Técnica Klauss Vianna

Monografia apresentada à banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo COGEAE, como exigência parcial para obtenção do título de ESPECIALISTA em Técnica Klauss Vianna, sob orientação da Prof.^a Dr^a Jussara Miller

São Paulo, SP

2015

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Jussara Miller (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Neide Neves

Prof.^a Ma. Rosana Nogueira Pinto

Agradecimentos:

Aos professores e colegas da primeira turma da especialização em Técnica Klauss Vianna que me proporcionaram não apenas, um aprofundamento nas questões do corpo, do movimento, da arte, da educação e tantos outros temas. Mas também pela oportunidade de me arranhar de formas tão inesperadas mas, todas, imprescindíveis e incrivelmente profundas onde pude, felizmente, me (re) descobrir!

Em especial à Prof.^a Dr^a Jussara Miller pela sua orientação precisa e rica, por ter generosamente aberto seu espaço e compartilhado seus conhecimentos.

Aos professores e alunos das escolas que já trabalhei e trabalho pela parceria, confiança e ensinamentos constantes. Em especial os alunos por despertarem meus questionamentos e críticas e me impulsionarem a ser melhor sempre.

Ao James Berardo Weathley por me ajudar a afastar os fantasmas deste processo.

À Luciana Martino por aprofundar meu processo de autoconhecimento.

À minha família pelo amor incondicional.

À Suely Silva pela colaboração carinhosa sempre.

Aos meus amigos que compreenderam minhas ausências.

À Marina Sandoval por sua leitura cuidadosa e amizade.

Ao Augusto L. Teixeira por sua força, incentivos, amizade e companheirismo eternos e incondicionais.

Gratidão eterna a todos com quem posso compartilhar e aprender!

SUMÁRIO

Introdução.....	08
1. O corpo na educação: “Que corpo é esse? ”.....	10
2. A Experiência.....	20
3. Fricção entre a TKV e a Experiência.....	28
Considerações Temporárias.....	42
Bibliografia.....	45

Resumo

MARQUES, Nathalia de Azevedo. **O CORPO NA EDUCAÇÃO. Fricções entre a Técnica Klauss Vianna e a Experiência.** 2015. 48 f. Monografia (Especialização em Técnica Klauss Vianna) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

O presente trabalho tem como objeto de estudo o corpo na educação, no objetivo de levantar questionamentos acerca da compreensão que se tem sobre o pensamento de corpo na atualidade, com base em influências históricas, no relato de minha vivência em instituições de ensino formal públicas e privadas e propor como alicerce fundamental de abertura e reflexão o conceito de Corpomídia, definido pelas Prof.^a Dr.^a Cristine Greiner e Prof.^a Dr.^a Helena Katz. Objetiva ainda expor os princípios da Experiência, de Jorge Larrosa, e da Técnica Klauss Vianna a fim de apresentar suas potencialidades e atritá-las em busca de pistas sobre as possibilidades de desestabilização e transformação do corpo. Para assim, se reconhecer a importância da disseminação e movimentação destes processos contra o anestesiamiento dos sujeitos da contemporaneidade.

Palavras-chave: Técnica Klauss Vianna; Experiência; Corpo; Educação.

“[...] para além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis ou de respostas seguras, para além até mesmo de ideias apropriadas ou apropriáveis, talvez seja hora de trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma indisciplinada, insegura e imprópria. [...] Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. ”

Jorge Larrosa

Introdução

A abordagem aqui abandona não só o pressionamento para um resultado almejado, mas principalmente a ideia de finalidade e causalidade, relativizando, assim, as noções de conclusão. Nos ancoramos no conhecimento da arte que não quer comprovar nada, não quer “cientificar” nada, rompendo com a noção de verdades absolutas e finais para permitir e perceber a experiência com respeito à processualidade com toda a gama de complexidades e intensidades. (Miller e Neves, 2013, p. 4)

O corpo na escola, apesar da existência de muitas teorias e estudos que experienciam e legitimam a importância do pensamento complexo do corpo, ele ainda é colocado, por muitas vezes, engessado em uma cadeira imobilizadora, com o olhar focado na nuca da pessoa sentada a frente e em uma lousa distante, com a imposição constante e frustrada de uma presença estática e silenciosa, em uma separação cartesiana cruel de corpo e mente, com o enaltecimento do intelecto. Essa situação carrega em si um grande ciclo frustrante, vicioso e equivocado que se mantém por diversos motivos de ordem política, cultural e social nas escolas.

A partir e além dessa problemática, muitas outras se apresentam, como a presença e atenção dos alunos no ambiente escolar, as relações entre sujeito/sujeito e sujeito/conhecimento. A busca pelo entendimento dos conceitos e possíveis causas deste panorama que se apresenta se faz necessária para explorar ações e conflitos que tragam meios de diálogo e pistas sobre esta realidade.

Neste contexto, o presente trabalho que tem como objeto de estudo ‘o corpo na educação’ objetiva levantar questionamentos acerca da compreensão que se tem sobre o pensamento de corpo na atualidade, com base em influências históricas e no relato de minhas vivências em instituições de ensino formal públicas e privadas, propor como alicerce fundamental de abertura e reflexão o conceito de Corpomídia, definido pelas Prof.^a Dr.^a Cristine Greiner e Prof.^a Dr.^a Helena Katz, no curso de Pós-graduação lato sensu em Técnica

Klauss Vianna da PUCSP.

Objetiva ainda expor os princípios da Experiência, de Jorge Larrosa, e da Técnica Klauss Vianna a fim de apresentar suas potencialidades e atritá-las em busca de pistas sobre as possibilidades de desestabilização e transformação do corpo. Para assim, se reconhecer a importância da disseminação e movimentação destes processos contra o anestesiamiento dos sujeitos da contemporaneidade.

Meu trabalho, portanto, busca dar espaço para a manifestação do corpo, com os conteúdos da vida psíquica, das expressões dos sentidos, da vida afetiva. Não é possível negligenciar ou esquecer tais coisas nem fazer que o corpo permaneça mudo e não transmita nada: as informações que ela dá são incontroláveis. Temos é que conhecer esses processos internos poderosos e dar espaço para que eles se manifestem, criando assim a coreografia, a dança de cada um. (VIANNA, 2005, p. 150)

1. O corpo na Educação: que corpo é esse? ’

A tônica deste trabalho é a reflexão do corpo na educação atual. Como professora da rede pública e privada de São Paulo¹, diversas questões me mobilizaram para a presente pesquisa: que corpo é esse? Sob quais pensamentos de corpo estamos imersos? Qual é o corpo na educação? São perguntas que me acompanharam nos estudos como aluna da primeira turma da Pós Graduação em Técnica Klauss Vianna da PUC-SP e em meu trabalho cotidiano como professora no ensino formal. Em alguns momentos desta pesquisa, tive a sensação de estar imobilizada em minhas reflexões e debates, não no sentido de estagnação ou acomodação, mas no sentido de perplexidade, pois as informações e reflexões do corpo na Educação são inúmeras e tão intrigantes que se faz necessário parar e digeri-las lentamente.

Para iniciar o processo de reflexão sobre o corpo na educação, a questão ‘Que corpo é esse? ’ se coloca de maneira elementar. Tenho a impressão de que, por sua complexidade, esta pergunta é muitas vezes esquecida, ou retirada, dos debates e estudos em alguns locais. Em minha experiência na educação formal, percebo que sempre que esta questão é levantada ou requisitada sua visibilidade é nula, considerada como algo sem muita importância ou é superficialmente abordada por discursos historicamente construídos e, por vezes, cristalizados. Até nos constantes e atuais debates sobre currículo, projeto pedagógico e políticas educacionais o assunto é tratado sem sua devida importância, como se essa reflexão do conceito de corpo nos fizesse dar um passo desnecessário, ou, ainda talvez, retrocedente.

Por definição, currículo seria além do conjunto de conteúdos e disciplinas que o alunado deveria aprender para atuar no mundo - definidos pelo que uma sociedade deseja formar como cidadão - também as diretrizes que presidem tanto ‘o que’ se deve aprender, quanto o ‘como’ se deve aprender. Portanto, fazendo um caminho inverso, se o currículo fundamenta o projeto pedagógico de uma escola e ambos se vinculam à uma visão de mundo, como não pensar que

¹ Atuo como professora de Arte do ensino infantil ao ensino Fundamental II na EMEF Dr. Habib Carlos Kyrillos, da Prefeitura do Município de São Paulo, e na escola particular Nova Escola, da Associação pela Família.

corpo é esse do qual nos referimos? Como funciona? Como aprende? E, inevitavelmente, como e o que ensinar?

Ao longo da história da educação brasileira podemos perceber que as linhas pedagógicas e as políticas públicas carregam um posicionamento político que englobam desde a visão de mundo vigente, o que se deseja de uma geração e até a determinação dos tempos e espaços escolares.

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa no modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2006, p. 110.)

No século XIX, o discurso da modernidade de pensamento científico, civilidade, progresso e racionalidade influenciou as transformações no sistema educacional brasileiro da época. Após a proclamação da República, houve uma gradual mudança de escolas domésticas para a escolarização em massa seriada. Muitas disciplinas surgiram como: ginástica, higiene, trabalhos manuais, educação física, canto orfeônico, desenho, prendas domésticas e exercícios militares. Higienistas ou Eugênicas, todas as disciplinas carregavam em si a função de instaurar nos alunos o novo pensamento e causa republicanos. A pesquisadora Carmem Soares (2006) afirma que devido à proximidade da ginástica com a ciência, o corpo foi colocado como um instrumento científico, a ginástica se torna, portanto, fundamental para a higiene, saúde e ajuste da pessoa às regras da sociedade.

Este processo de docilização² dos corpos nas instituições escolares ao longo da história pode ser melhor compreendido por Pinto (2013), que dedica parte de sua dissertação de mestrado na construção violenta dos corpos dóceis, fundamentada em Michel Foucault, em seus mecanismos e engendramentos na sociedade moderna.

² O conceito aqui trazido de 'docilização dos corpos' refere-se ao significado criado por Michel Foucault onde: "É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado." (FOUCAULT, 2014, p. 134) E que, ao longo da história, foi amplamente manipulado por ações eficazes de controle e poder.

Nas instituições escolares, este processo contribuiu para que o corpo, crédulo pela força da cooperação, se constituísse como peça de uma máquina fracionada. Os treinamentos, ou seja, os exercícios desenvolvidos nas escolas para o controle dos comportamentos, eram para que os alunos aprendessem os códigos dos sinais e as ordens verbais, e respondessem a cada um deles automaticamente. Portanto, o maior investimento nas escolas era a construção singular do corpo como um elemento que pode articular-se com outros. Passou-se a valorizar o lugar que o corpo-aluno ocupava, o intervalo que ele cobria e a forma como atuava conforme a ordem que operava seu deslocamento, ou seja, como atuava diante dos treinamentos desenvolvidos para adquirir a moral da obediência. Era preciso que o aluno internalizasse de maneira positiva a importância de obedecer às instruções desenvolvidas com poucas palavras e nenhuma explicação, sob total silêncio, e que o ambiente silencioso só deveria ser interrompido por sinais entendidos como técnicas de comando, como códigos, palmas, o olhar e ou a fala do mestre. (PINTO, 2013, p. 63)

Estes pequenos recortes da história evidenciam a escola como um importante local de difusão de linhas e pensamentos políticos, tanto do campo pedagógico como social, cultural e científico. Um determinado conceito de corpo instrumento, mecânico, docilizado, retido, fragmentado foi amplamente difundido não apenas em ações, como a criação de algumas disciplinas, mas também nos tempos e espaços, como a arquitetura das escolas e a divisão das horas de estudo e descanso. Visto que é urgente buscarmos o debate sobre como o corpo funciona e o que queremos dele como instituição formal de ensino e como projeto de mundo, para só assim não perpetuarmos definições que nos colocam, claramente, em situações dicotômicas, errôneas e estagnadoras.

Na atualidade, pode-se encontrar desde algumas linhas pedagógicas que tem em seu cerne a reflexão sobre um conceito de corpo mais amplo e integral, até ações que eternizam conceitos militares, higienistas ou uma mistura confusa entre conceitos. Em minha experiência como professora na rede formal de ensino estadual e municipal, presenciei situações como a escrita por Graciliano Ramos, citada abaixo:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas no olho de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior do que uma escola do interior. A imobilidade e insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim aos nove anos ainda não sabia ler. (OLIVEIRA, 2006, p.1)

A insistente divisão cartesiana entre corpo e mente, apresenta momentos separados e distintos de se desenvolver o intelecto: teorias e conceitos, e momentos de trabalho prático corporal: geralmente com exclusividade na disciplina de Educação Física, reforçando, assim, a relação dicotômica entre corpo e mente. A mobilidade do corpo era contemplada em alguns poucos momentos como intervalo, aulas de Educação Física e Arte, o que por muitas vezes eram regulados a partir do comportamento do aluno.

A educadora Márcia Strazzacappa a partir de sua pesquisa nas escolas no Estado de São Paulo sobre o corpo e a dança nos espaços escolares elucida:

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. (STRAZZACAPPA, 2001, p.70)

Os poucos momentos em que vejo que o aluno é tratado com ações corporais mais abrangentes ficam restritos à Educação Infantil, e em raras atividades do Ensino Fundamental I. Creio que esta presença na Educação Infantil se dá por uma maior liberdade na formatação curricular quanto ao conteúdo a ser “cumprido” pelo professor, compreendendo uma visão política de infância e escola específicas, onde parece retardar os processos de ‘escolarização’ e ‘disciplinarização’. Que, por sua vez, no Ensino Fundamental I em diante, progressivamente, se estabelecem de maneira inevitável.

Esse breve relato de algumas de minhas vivências podem nos apontar para a existência de um tom nostálgico, mesmo que inconsciente, de repetição e reprodução de algumas tendências e correntes. Por isso, penso, como proposto pelo filósofo Jean-François Lyotard, retomado em Marques (2011), que devemos

“reescrever a modernidade, ou seja, ‘[procurar aquilo] que permanece impensado quando já está pensado’ ”.

(...) reescrever a modernidade. [...] reescrevê-la significa escrevê-la de novo, não para voltar ao início, anulá-la, iniciando uma nova periodização/sucessão, mas para, usando seu termo emprestado da psicanálise, perlaborá-la. Ou seja, devemos perceber no presente aquilo que foi suprimido no passado, o já acontecido que ainda está ‘vivaço, vivo’. [...] Ao contrário do *come back*, *flash back*, *feed back*, a partir de um processo de memorização utilizado pela psicanálise, a perlaboração permitiria a anamnese da modernidade em seu próprio sentido. [...] Nesta linha de raciocínio, pensar o sentido do ensino [...] na contemporaneidade implica entendê-lo não como uma repetição, relembração, mas como um processo de ‘ana’, um processo de análise, anamnese, anagogia, e de anamorfose(...) (LYOTARD apud MARQUES, 2011, p. 72 e 73)

A partir da perlaboração proposta acima me faz muito sentido colocar o corpo no campo de ‘ana’ - análise, anamnese, anamorfose- na tentativa de, por uma determinada ótica, retomar seus aspectos e colocá-los em debate, tornar audível o que antes não o era.

Até agora podemos presumir parte da relação do corpo às questões educacionais, atribuindo-se a ele o papel de objeto de estudo e ação, apesar de qualquer apreciação teórica ou política que a ele se vincule. Todas as questões e ações da educação o permeiam - O que é e para que serve a escola? Como organizá-la? O que é necessário para que cumpramos seu objetivo? O que ensinar? Como ensinar? Como o aluno aprende? Como avaliar o que ele aprende? E tantas outras -, pois somos todos corpos. Corpo docente, discente, administrativo etc. Será que por essa ótica faz sentido pensar o corpo como um simples físico, objeto que abriga a mente e o ‘espírito’, um maquinário biológico?

Creio que não. Faz-me sentido pensar o corpo como corpomente em um fluxo inesgotável de troca com o ambiente criando redes de conexão e contaminação e estas informações se tornando corpo, conforme a teoria do Corpomídia, definida pelas Prof.^a Dr.^a Cristine Greiner e Prof.^a Dr.^a Helena Katz, no curso de Pós- Graduação em Comunicação e Semiótica da PUCSP:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si

mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão construindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação. (GREINER, 2005, p.131)

A teoria do Corpomídia no *continuum* corpomenteambiente rejeita a ideia do ambiente, como espaço onde tudo acontece, ser fixo, arrebatado, sem movimento, como o semioticista Thomas Sebeok (1991), citado por Greiner e Katz (2005, p. 129), revela: “(...) o ambiente no qual toda mensagem é emitida, transmitida e admite influências sob a sua interpretação, nunca é estático, mas uma espécie de contexto-sensitivo. ” Dessa maneira também não se poderia compreender o corpo como recipiente passivo à espera de algo para ser processado e transmitido.

(...) o que importa ressaltar é a implicação do corpo no ambiente, que cancela a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador. Capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo. Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo - processo sempre condicionado pelo entendimento de que o corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive no estado do sempre-presente, o que impede a noção do corpo recipiente. O corpo não é um lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo. (GREINER, 2005, p.130)

Para compreender melhor essa relação entre corpo e ambiente as autoras evocam a ideia dos pesquisadores Lakoff e Johnson³ de como conceitos “estruturam o que percebemos, como nos relacionamos com o mundo e com outras pessoas, e também como nos comunicamos” (GREINER, 2005, p.131). Conceitos estruturam o que percebemos e vivenciamos em nossas relações, e eles sempre advém dessas percepções. Na ação de conceituarmos, há o transporte de informações e é ele que se caracteriza metafórico. Entende-se metáfora aqui, não apenas como a figura de linguagem, mas além, pela sua relação com pensamento e ação (movimento).

³ George Lakoff e Mark Johnson são pesquisadores norte-americanos que no livro ‘Philosophy in the flesh’, de 1999 desenvolvem a ideia de metáfora e que nosso sistema conceitual é metafórico, naturalmente.

“[...] o nascimento do pensamento está sempre no movimento e no acionamento do nosso sistema sensório-motor. [...] é assim que se organizam também as nossas ‘metáforas do pensamento’, ou seja, o modo como conceituamos o mundo e a nós mesmos.” (GREINER, 2005, p. 131).

Os pesquisadores ampliam:

O conceito metafórico é mesmo um modo de estruturar parcialmente uma experiência em termos da outra. Ou seja, para que algo seja entendido como metáfora, precisa ser diferente do outro em tipo de atividade. Nem sempre é fácil identificar. As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, maquiagem emocional etc.), de nossas relações com nosso ambiente físico (mover, manipular objetos, comer etc.), e de nossas interações com outras pessoas dentro de nossa cultura (em termos sociais, políticos, econômicos e religiosos). (GREINER, 2005, p.46)

Seguiremos, então, com essa linha de pensamento sobre o corpo e somaremos a ela a formação do sujeito - conceito de interesse para a educação - dita por Agamben (2009) onde nós seres vivos nos tornamos sujeitos devido ao resultado do processo de subjetivação, que é o atrito constante dos seres vivos com os dispositivos.

O termo dispositivo muito estudado por Agamben provém de seu trabalho filológico com foco na releitura do mesmo termo criado por Michel Foucault.

Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe de dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder e num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - por que não - a própria linguagem, que talvez e o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem se dar conta - das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2009, p. 40 e 41)

Somos nós, homens, que criamos, reproduzimos e eternizamos os dispositivos de poder/controle pois “o [...] dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento

no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito ” (Ibidem, p. 38). Assim, os dispositivos têm sua raiz no mesmo processo de ‘hominização’⁴, processo que separa ser e ação, o vivente de si mesmo e da relação imediata com o seu ambiente com o objetivo de despotencializar o corpo para que se mantenha inerte e centrado em um fantasma de si.

O problema hoje, [...] é que todo dispositivo envolve um processo de subjetivação sem o qual ele não funciona como dispositivo de governo, mas apenas como exercício de violência. Na fase atual do capitalismo, os dispositivos agem menos como produtores de sujeitos e mais como acionadores de dessubjetivação. A criação de corpos dóceis que Foucault havia identificado transforma-se cada vez mais na construção de corpos inertes. Estes são os cidadãos que executam tudo que mandam, deixando-se controlar em todas as instâncias - dos gestos cotidianos a saúde, divertimentos e alimentação. (GREINER, 2010, p. 43)

A situação descrita no começo do texto sobre algumas de minhas experiências contém essa cisão. Quanto não vemos a sociedade, as escolas e a nós mesmos fomentando esse processo?

Creio ficar cada vez mais óbvio que o debate e a reflexão sobre o corpo na educação e sua formação está longe de ser um retrocesso. Trazer à visibilidade este corpo subestimado nos apresenta a tentativa de romper, atritar e, assim, talvez, encontrar possibilidades de imunização e ação.

Para isso, creio que o momento da experiência na educação carregue essa potência. Porém, se torna importante estabelecer quais são os conceitos de experiência aqui reunidos. Além do que já foi citado das contribuições de Lakoff e Johnson, temos por experiência do corpo, dita por Greiner (2010), o conceito de Alva Nöe da percepção como cognição e da relação do sujeito com o mundo via pensamento/experiência:

A habilidade para pensar sobre o mundo seria também (e de modo indiscernível) a nossa habilidade para experienciá-lo. Neste viés, a experiência é uma aptidão implementada em ação que traduz as diferentes conexões entre organismo e o seu entorno que, por sua vez, não se configuram como instâncias separadas (dentro e fora), mas sim, como sistemas que coevoluem. (Ibidem, p. 78)

⁴ Agamben explica este processo como o que tornou ‘humanos’ os animais que foram intitulados homo sapiens.

O autor indica que na experiência a habilidade sensório-motora já é conceitual, antes mesmo de se tornar um julgamento. Logo, percepção e compreensão conceitual estão colados na exploração do mundo.

O que Noe está sugerindo é que perceber já é um modo de pensar sobre o mundo ou, em outras palavras, que toda experiência, mesmo sem se configurar como um julgamento, é pensável. Ter uma experiência é ser confrontado com um modo possível do mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento são os mesmos. (Ibidem, p. 76)

Ainda sobre a experiência, temos o conceito destrinchado por Larrosa (2002)⁵, que encontra em Heidegger uma boa definição:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entretanto e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (Heidegger apud Larrosa, 2002: 25)

Esse conceito, que será aprofundado no capítulo seguinte, nos apresenta boas provocações no sentido em que, se consideramos a experiência uma habilidade/ação do corpo de conexão com o entorno inseparável, coevolutiva, inestancável e infinita - como explicado por Alva Noë-, que acontece todo o tempo sem o controle de quem a vive, o que podemos identificar como fundamental no que nos transforma nessa proposição de 'experiência' de Larrosa? Qual sua relação na formação do sujeito? Quais são suas características e impedimentos? De que forma podemos intencioná-la para

⁵ Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e Filosofia, doutor em Pedagogia.

atritar/fissurar o que já se tem como pronto, fixado, acomodado em nós e na educação?

Em paralelo, no sentido de retomada do controle do próprio corpo, a Educação Somática, que nasceu no século XX de maneira empírica e interdisciplinar unindo as áreas da saúde, educação e arte, busca por caminhos alternativos à ciência dominante, tanto na medicina quanto na dança. Em todas as diferentes técnicas que surgiram o conceito de corpo é o mesmo, “(...) não como um objeto, mas como um processo corporificado de consciência interna e comunicação” (GREEN apud DOMENICI, 2010, p. 73). Para contemplar essa diferenciação Thomas Hanna traz o soma:

O corpo percebido a partir de si mesmo, como percepção em primeira pessoa. Quando o ser humano é percebido de fora, do ponto de vista de um terceiro, o fenômeno do corpo humano é percebido [...] O soma, sendo percebido internamente, é categoricamente distinto de um corpo, não porque o sujeito é diferente, mas porque o modo de percepção é diferente – é a propriocepção imediata – um modo de sensação que fornece dados únicos. (Hanna apud DOMENICI, 2010, p. 73)

A partir de novas abordagens do movimento e, muitas vezes, usando a si próprio como objeto de estudo, diferentes técnicas de trabalho corporal surgiram nos Estados Unidos da América e Europa em sua maioria, com Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Ingmar Bartenieff (Método Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Matthias Alexander (Técnica de Alexander), Ida Rolf (Rolfing), Mabel Todd (Ideokinesis), Bonnie Bainbridge-Cohen (Body-Mind Centering), e aqui no Brasil Angel e Klauss Vianna (Técnica Klauss Vianna).

Os conceitos aqui contextualizados - Corpomídia (Greiner e Katz) e Experiência (Larrosa) - de forma a se friccionarem ao trabalho com a Técnica Klauss Vianna (TKV) me fazem enxergar uma possibilidade de fissura, onde creio poder iniciar um processo em que o sujeito terá maneiras de buscar o escape da inércia e maior consciência das redes e contaminações que operam neste corpo. E será sobre essas possibilidades de interfaces entre a Experiência e a TKV, que os textos seguintes tratarão.

2. A Experiência.

O texto que aqui se inicia tem por objetivo primeiro apresentar o significado de experiência, seus princípios, dificultadores e sua importância para pensarmos a educação, a partir do pensamento de Jorge Larrosa.

A definição de Larrosa para experiência é do que nos passa, que nos interpela, que nos sucede.

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está ao lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. [...] A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a vida mesma. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. (LARROSA, 20, p.22 e 24)

Sendo a experiência “*isso que me passa*” (LARROSA, 2011, p.5) o autor descreve alguns princípios para se compreender melhor as dimensões que caracterizam a experiência e retirá-la do campo empírico em que se encontra. A primeira dimensão tem referência ao acontecimento da experiência, a algo que passou, algo diferente de mim, ao ‘isso’ que se fundamenta nos princípios de exterioridade, alteridade e alienação.

Esses princípios decorrem da espacialidade inicial do acontecimento da experiência que é externa, estrangeira e estranha ao sujeito. Por ser algo diferente de mim, não à minha semelhança, não à semelhança do que penso, sinto ou digo, é outro pensamento, outro sentimento, outro dizer, “outra coisa que eu”. Ele está fora do controle do sujeito, não o pertence, nem faz parte dele e, por isso, não pode ser enlaçado previamente por seus sentimentos, pensamentos ou palavras.

A segunda dimensão da experiência é o ‘me’, de “*isso que me passa*”. Ele faz referência a um segundo lugar da experiência, diferente ao que se supõe de

externo do acontecimento. Aqui também se apresentam três princípios.

Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meusaber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p.6)

Essa citação acima explica o que seria o princípio de subjetivação. A experiência é sempre subjetiva, pois ela sempre será única, particular, própria de cada um, mesmo que o acontecimento seja o mesmo.

O segundo princípio é o de reflexividade - como reflexo-, pois ao mesmo tempo em que há o movimento de exteriorização do 'eu' que vai ao encontro do que se passa, há o movimento do que me afeta nessa relação de troca, o que altera meus sentimentos, pensamentos, querereres e poderes.

O terceiro princípio é o de transformação, que trata sobre esse sujeito sensível que está aberto à sua transformação. Além passar pela experiência de algo, o sujeito vivencia a experiência de sua transformação. Então, ao mesmo tempo a experiência forma e transforma o sujeito.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7)

Quanto ao '*passa*', de '*isso que me passa*', se relaciona com a dinâmica que ocorre na experiência, com a travessia, o caminho, a passagem e a via. Esse significado, segundo o autor, também se origina pela etimologia da palavra experiência, como dito anteriormente sobre o *ex*, o *per*, é radical, de origem indo-europeia, utilizado em termos que significam viagem, passagem, travessia. Supõe, então, algo que sairá de um lugar e chegará em outro, para o '*isso*' (o *ex* de que tratamos em '*isso*'). Além dessa passagem, há o movimento de algo que

me passa, que me vêm, de caráter incerto e arriscado.

De fato o verbo “experiência” ou “experimentar”, o que seria “fazer uma experiência de algo” ou “padecer uma experiência com algo”, se diz, em latim, *ex/periri*. E desse *periri* vem, em castelhano, a palavra “perigo”. Esse seria o primeiro sentido desse passar. O que poderíamos chamar o ‘princípio de passagem’. (LARROSA, 2011, p. 8)

Em um segundo sentido para o passar, para o movimento da experiência, o sujeito se classifica como o espaço/território/campo desta passagem, espaço sensível que se mancha, se marca e se arranha conforme o ‘isso que me passa’. E é quando esse sujeito da sua experiência não é ativo como feitor/executor, e sim paciente e passional que ela ocorre. “Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. ” (Ibidem, p.9) A essa movimentação dá-se o nome de princípio de paixão.

A experiência se constitui em um acontecimento, um ‘o que’ (exterioridade, alteridade e alienação), que ocorre com um sujeito, um ‘quem’ (reflexividade, subjetividade e transformação) com uma dinamicidade específica, um movimento (passagem e paixão).

Creio estar claro o que é uma experiência e suas dimensões, mas será que sabemos ao certo o que não seria uma experiência? O que impossibilita a experiência? A importância em se esclarecer o que não faz parte da experiência é de trazermos maior densidade ao seu conceito, também para não a colocarmos no campo do senso comum e do ‘já sei’.

Um experimento científico, por muitas vezes, tem como pressuposto a homogeneidade e sua execução sacramentada, feita de uma mesma forma para que funcione da maneira que se espera. A experiência não pode se encaixar neste formato, pois um mesmo fato/objeto/ação, vivenciado em um mesmo tempo-espaço repercute de diversas formas em cada um que vivencia o ocorrido. Por exemplo, duas pessoas que apreciam uma mesma obra de arte, uma escultura, o objeto é o mesmo, mas a leitura/apreciação/reflexão que cada pessoa faz é distinta em si, é singular. E, também, cada vez que essas mesmas pessoas retornarem a ver a mesma escultura suas experiências serão diferentes entre si, ainda, e em relação a leitura que elas mesmas fizeram anteriormente,

pois não há a possibilidade de repetição. Assim, uma experiência se distingue pelos princípios de singularidade, irrepetibilidade e pluralidade. Plural pois aqui se torna possível a multiplicidade das singularidades.

É plural de singular, é plural e é singular de plural e singular. Ante o mesmo fato (a morte de alguém, por exemplo), ou ante o mesmo texto (da leitura de um poema, por exemplo), há sempre uma pluralidade de experiências. A experiência, portanto, é o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade. (LARROSA, 2011, p.17)

Os últimos princípios apontados por Larrosa que constituem a experiência são os da incerteza, liberdade e do talvez. As condições destes princípios e do que a experiência nos apresenta até aqui culminam no pensamento de que não há como prever certezas, decorrências ou prescrições, sua base está na abertura, na incerteza e nas possibilidades que incluem até o impossível. Ela é livre.

Apesar do panorama apresentado sobre a experiência e suas características, na atualidade sua presença é cada vez mais rara. A organização vigente de mundo se constrói a partir da formação de um sujeito fragmentado, paradoxal e condicionado a manter-se em pleno estado tirânico de produção, ação, velocidade e vazio em ser e existir. Segundo Larrosa, algumas destas condições se colocam como pontos estratégicos para o impedimento da experiência, como os excessos de informação, opinião, trabalho e a falta de tempo do sujeito moderno.

O excesso de informação se dá pela constante busca por saber coisas, em estar atualizado quanto ao que ocorre no mundo, em executar diversos cursos para se atualizar e (in) formar em diferentes áreas, assuntos e coisas. Aqui os termos 'informação' confunde-se com 'conhecer/aprender', e o 'saber' com 'sabedoria'. Quanto mais informação se tem, mais se deseja ter, pois se acredita que a informação seria um veículo imprescindível ao conhecimento e a aprendizagem se resume em obter e digerir essas informações.

Devido a esse insano desejo pelo excesso de informação, se constrói em cada sujeito a opinião, uma vez que se 'sabe' coisas demais está permitido opinar e se colocar sobre elas. É imperativo que cada um tenha um posicionamento e quem não se coloca como portador de alguma posição crê ter algo que lhe falte e que necessita urgentemente preenchê-lo. Mas também há a

ilusão de que cada opinião emitida seja própria, única, pura e particular sem qualquer tipo de influência externa. É de extrema importância que cada um apresente sua opinião sobre cada detalhe do mundo que lhe cerca, nada lhe acontece e a experiência não se faz. Como Larrosa explica utilizando Benjamin:

O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz da experiência. E o fato do periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências. (LARROSA, 2002, p. 22)

Larrosa estende esta questão até a ideia de aprendizagem significativa, presente nos discursos e estudos pedagógicos:

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que se seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetivo ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. (LARROSA, 2002, p. 23)

Tomar a aprendizagem significativa por esse conceito pode nos apresentar muitas pistas no debate e reflexão das ações pedagógicas vigentes. Observa-se que dessa forma alimenta-se na educação o ciclo vicioso dos excessos e o esvaziamento da construção real de significados, induzindo-a à importância ilusória e infinita desses processos. Mas na proposta deste trabalho em repensar o corpo na educação, como o significar se apresenta?

A teoria Corpomídia e os estudos cognitivistas de Mark Johnson trazem contribuições importantes para compreender o 'significar'. Quando compreende-se a unidade corpomente que mantém um fluxo constante com o ambiente, o significado enraiza-se na experiência corporal, pois se reconhece que as capacidades imaginativa e conceitual dependem dos processos sensório motores e estão tão encarnadas que têm a capacidade de criar e transformar as experiências.

Assim, para começar a estudar a emergência da ação de significar, é importante reconhecer que mente e corpo não são duas coisas separadas, mas aspectos de um único processo orgânico. Significado, pensamento e linguagem emergem das dimensões estéticas de atividades corporais e são inseparáveis das imagens, dos padrões de processos sensório-motores e das emoções. (GREINER, 2010, p.89)

Nessa teia estabelecida entre pensamento de corpo e seus processos fica claro que qualquer ação dicotômica impossibilita a experiência e, por consequência, a ação de significar. Assim, pensar que na sociedade atual e em muitas instituições de ensino esses conceitos acabam por ser desconhecidos e mantidos em uma base tradicional fragmentada, que coloca o sujeito polarizado como um depósito de informações e produtor 'fordista' de opiniões me questiono sobre o que se faz de 'significativo' na educação, senão perpetuar a construção fantasiosa, vazia e viciante de sentidos, a criação de couraças e o distanciamento de si.

O que se costuma chamar de 'significado de algo' está sempre nas relações atuais e potenciais. No pragmatismo, isso aparece formulado como uma questão de como conectar o que está acontecendo agora com o que veio antes e que já se apresenta como experiência futura. Johnson esclarece que os sentimentos não são apenas sentidos, mas eles fazem sentido, constroem significados. O que se define como mente emerge do partilhamento de significados. Por isso, o significado é corporal e ao mesmo tempo social, uma vez que não existe sem a interação comunicativa. O que parece importante deixar claro é que o significado é sempre relacional. O que enfatizamos e o que ignoramos fará toda diferença para se perceber o que algo, alguém ou uma dada situação significa. A vida humana poderia ser entendida como a arte de dar significado a nossas experiências corporais. (Ibidem, p. 92)

O que nós como professores 'enfatizamos' ou ignoramos' na preparação de uma aula, durante a aula e na relação com os alunos se apresentará como

um significado para nós, assim como para o aluno. É de extrema importância perceber que no formato atual de ‘aprendizagem significativa’ a intenção e foco dados pelo professor contaminarão todo o processo de desenvolvimento do aluno. Repensar o corpo, o saber, a aula, a relação, a aprendizagem e o significado se apresentam fundamentais na contemporaneidade, onde estes se mantêm engessados e são anunciados como sucateados e insuficientes em diversos lugares.

O terceiro ponto que impede a experiência é a falta de tempo. Parece-nos que o relógio passa cada vez mais rápido, seus ponteiros aceleram e diminuem nosso tempo de viver. Todo o tempo somos estimulados com muitas informações, novidades, acúmulos de funções e quando mal iniciamos algo, outra coisa já se apresenta de maneira fundamental e, assim, fugazmente a consumimos e findamos. Tudo se torna efêmero, instantâneo, pura excitação sem qualquer aproximação real. Em uma reportagem na Revista Filosofia, o professor de filosofia Matêus Ramos Cardoso se coloca como a nossa forma de viver na pós-modernidade nos leva a um caminho suicida, em que os sentimentos presentes são de vácuo, irrealidade e confusão.

Vivemos entre as urgências dos milésimos. Não há recreio para a humanidade, não há intervalos, e toda pausa para um suspiro que nos permita viver livre por alguns minutos parece colocar nossa existência em um curto-circuito. Parar é blasfemar contra o *modus operandi* atual. (CARDOSO, 2014, p.15)

Não há parada e nem silêncio. O tempo é uma mercadoria que deve ser consumida constantemente. Não se deve protelar nada, nem com os estudos, nem para casar ou ter filhos, caso contrário ficará ultrapassado ou perderá o tempo das coisas. Na educação não poderia ser diferente, como professora percebo tanto nas campanhas eleitorais dos inúmeros políticos que se posicionam quanto à educação, como em conversas com alguns professores, o discurso sobre a necessidade do infinito aperfeiçoamento e “reciclagem” dos profissionais da educação. Aqui podemos evidenciar a cadeia que se forma com a busca irrefreável pela informação, como sinônimo de conhecimento e formação do sujeito, o inevitável posicionamento sobre tudo e qualquer coisa e a impossibilidade de se parar e digerir sobre o que nos passa. Durante as minhas

aulas também vejo como as propostas de organização da escola são cada vez mais à mercê da quantidade de conteúdo, obrigações e burocracias que encurtam, demasiadamente, o tempo de relação real e atenta com os alunos.

O último dificultador da experiência é o excesso de trabalho. Larrosa (2002) expõe a importância de se distinguir experiência de trabalho, pois o trabalho é a atividade que deriva da pretensão do sujeito moderno (informado, opinante e agitado) em conformar o mundo (interno, externo, natural, social e humano) a partir de sua vontade, saber e poder.

O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. (LARROSA, 2002, p.24)

Os desejos do sujeito moderno movem sua existência e sempre pretende agir e realizar o que ainda não é. E por ainda não ser é que deve-se continuar e não parar. Mas, para que a experiência ocorra deve haver o rompimento, a suspensão do tempo, da pressa, da dinamicidade fugaz, das pretensiosas opiniões, dos excessos de compromissos e coisas por fazer. A experiência requer:

(...) parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Ibidem, p.24)

Por fim, o sujeito moderno acaba por se reduzir aos fatores dos excessos de informação, opinião, trabalho e a falta de trabalho e, assim, projetar sua existência neles

3. Fricção entre a Técnica Klauss Vianna e a Experiência

A Técnica Klauss Vianna, foi desenvolvida a partir do trabalho de pesquisa do coreógrafo, diretor e preparador corporal de atores, bailarino, professor, pensador de dança e pesquisador brasileiro Klauss Vianna (1928-1992). Por quarenta anos, aproximadamente, Klauss se dedicou ao estudo das estruturas do corpo e do movimento. Seu filho Rainer Vianna (1958-1995) e sua nora Neide Neves, se incubaram de iniciar o processo de sistematização da técnica (MILLER, 2007).

O entendimento de técnica aqui é de sistema aberto, pulsante, vivo e amplo que funciona abarcando como o corpo e a vida são, permeável e plural. Diferente do senso -comum onde técnica se apresenta como um conjunto de saberes prontos e organizados de maneira fixa. É importante esclarecer qual é o significado de técnica proposto por Klauss e ampliado por todos os seus estudiosos.

Acreditamos que 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, e nunca ao contrário. A técnica é um 'meio', e não um 'fim'. (VIANNA apud MILLER, 2007, p. 52)

Klauss Vianna deixou claro que seu pensamento de técnica não é sinônimo de aquisição acumulativa de habilidades corporais. Portanto, quando falamos de técnica Klauss Vianna, compreende-se o processo de investigação que provoca e proporciona, por meio de procedimentos específicos, um caminho de construção de um corpo cênico, e que esses procedimentos não se apresentam de forma cristalizada e estanque; ao contrário, são estratégias propulsoras de processos corporais transformadores que disponibilizam o corpo que dança. (MILLER, 2012, p. 26)

Elencar aqui os princípios da TKV se faz de extrema importância para que se tenha um entendimento de como a técnica se estabelece de forma engajada com os conceitos trazidos nesta pesquisa, possibilitando, assim, conexões, questionamentos e fricções entre a TKV e a Experiência. Para isso, trago as organizações feitas por Neide Neves (2010):

- A dança é vida.

Desde os processos de comunicação entre os neurônios no sistema nervoso, passando pelo metabolismo, pelos reflexos motores e o funcionamento do sistema imunológico até às ações intencionais e comportamentos motores, a vida necessita do movimento. Da fecundação à manutenção do ser vivo. A dança não é separada da vida; o corpo que dança é o corpo que vive. A dança é a especialização do movimento que satisfaz necessidades de comunicação, mesmo que se trate apenas de um prazer estético. (NEVES, 2010, p.34)

- Cada um possui a sua dança.

Cada corpo pode buscar, a partir da pesquisa constante, o autoconhecimento, a quebra de padrões limitadores, o movimento e a expressão singulares. A dança não é a execução de códigos, formas e passos, mas sim a busca consciente por caminhos que conduzam ao movimento.

Mas, se a dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana. (VIANNA, 2005, p. 105)

- A dança está dentro de cada um, não deve ser buscada fora, na cópia de atitudes e passos.

De maneiras diferentes, todo tem a possibilidade de dançar. E o aprendizado da dança acontece quando entendemos como ela acontece em nossos corpos. Compreende-se no corpo a experiência do dançar, o que requer mais que a cópia de passos. (NEVES, 2010, p.36)

- O que conduz à dança não é decorar passos, formas, mas aprender caminhos para a criação de movimentos.

A compreensão de como o movimento se dá, nos diferentes níveis de descrição e nas relações que se estabelecem neste processo é fundamental para o desenvolvimento da autonomia no processo evolutivo do corpo do bailarino (ator, estudante e qualquer outro praticante da técnica) e, conseqüentemente, na sua criação. (NEVES, 2010, p. 37)

- Não há separação corpórea - A mente é encarnada -

Nossas funções mentais são processos emergentes na evolução do sistema nervoso e envolvem a ação do sistema sensório-motor. Neste funcionamento enredado, o movimento aciona memória, pensamento, sensações e emoções

que resultam em outros movimentos. Este fato é fundamental para quem quer a dança e as possibilidades expressivas do corpo. (NEVES, 2010, p.37)

- O autoconhecimento e o autodomínio são necessários para a expressão pelo movimento.

Para se expressar através do movimento, é preciso reconhecer o corpo que se tem e como ele está organizado em cada momento, num processo constante de aprendizagem, disponibilizando-o para os movimentos e o reconhecimento das sensações e estados corporais emergentes. (NEVES, 2010, p.37-38)

- A forma deve ser resultado do autoconhecimento e não o inverso.

O que deve guiar o aprendizado do movimento não deve ser a busca da forma pronta, codificada e sim a maneira como o movimento se constrói. A partir desta construção, que envolve todos os aspectos do movimento – motor, sensorial, cognitivo, emocional – chega-se a formas ou linguagens estéticas em que todo o corpo está conectado e se expressa a partir de diferentes dinâmicas. (NEVES, 2010, p. 38)

- A atenção é necessária para o autoconhecimento.

“A atenção propicia a escuta do corpo” (MILLER apud NEVES, 2010, p.39)

“Todo o trabalho de autoconhecimento só é possível na presença de uma atenção focada no corpo, para o reconhecimento do modo como o movimento se dá, das sensações, imagens e estados que emergem no movimento e do pensamento que o corpo em movimento desenvolve. “ (NEVES, 2010, p. 39)

Somente com atenção ao momento presente consegue-se perceber o que está acontecendo naquele instante, quais são as sensações, as conexões estabelecidas, as escolhas e as questões do corpo. “(...) o pensamento do corpo, que é um ‘estar presente’ em suas sensações, enquanto se executa o movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-se, dessa forma, um espectador do próprio corpo” (MILLER, 2007, p.22)

- O direcionamento ativo do peso nos apoios do corpo gera economia de esforço, espaços internos e presença.

O direcionamento ativo dos apoios do corpo na relação com a gravidade aciona a musculatura de forma que propicia distribuição do peso e dos apoios gerando economia de esforço, manutenção de espaços articulares, alinhamento, equilíbrio e um estado de presença e atenção. (Ibidem, p. 39)

- Na presença de apoios ativos, estão presentes no movimento três aspectos: sustentação, resistência e projeção.

Ao se mover, o corpo estabelece uma relação com a gravidade, necessária para sustentar e mover o seu peso. Esta relação quando se faz pelo direcionamento ativo dos apoios, provoca resistência no movimento, cria vetores de forças opostos que equilibram sustentando com economia de esforço o corpo e suas partes. Estas oposições projetam o movimento no espaço em volta. (Ibidem, p.40)

- O movimento nasce das oposições.

“Duas forças opostas geram conflito, que gera o Movimento.” (VIANNA apud NEVES, 2010, p.40)

“ A oposição de forças gera movimento. O trabalho de resistência e oposição no movimento aciona músculos, cria sensações, imagens, memória e mais movimento e pode gerar equilíbrio de forças. “ (NEVES, 2010, p. 40)

- O alinhamento ósseo é feito a partir do acionamento ativo dos apoios.

“ O direcionamento ativo dos apoios orienta os ossos em determinadas direções, numa transmissão de forças que alinha as partes do corpo, distribuindo o peso. “(Ibidem, p. 41)

- A repetição deve ser consciente e sensível.

Cada repetição é um novo acontecimento, novos caminhos, relações, diálogos e sensações são estabelecidos. “Não há ‘repetição’ possível de um movimento; mesmo que aparentemente igual a outro, um movimento sempre traz novas informações. ” (NEVES, 2010, p. 41)

- A busca do novo.

Não se parte ou recomeça do zero. Não se confunde com novidade. É o resultado da reorganização do já existente no corpo – que não é o movimento ou a coisa pronta – em conexão com as condições do presente. O corpo reorganiza as conexões que geram o movimento, nas redes neuronais, no diálogo com novas informações do ambiente interno e externo. (Ibidem, p. 42)

Na disciplina Estudos Didáticos, da pós-graduação, tivemos como tarefa refletir e reescrever os princípios da técnica. Assim, algumas propostas foram debatidas e a pesquisa da monografia da aluna Camila Soares de Barros (2014) conta com essas atualizações realizadas pelo grupo:

- Pesquisa, estado investigativo.

Fruto do trabalho de conquista e manutenção da presença. Estar presente permite observar, sentir, escolher, investigar. Por se tratar de uma prática que se constrói à medida em que acontece no corpo (aqui e agora), depende do estado investigativo para caminhar evitando-se ao máximo os automatismos. Tem a ver com a autonomia, que será tratada mais a seguir. É também a partir da autonomia que se propicia ao praticante um ambiente onde a investigação e o questionamento são favoráveis à pesquisa em movimento. Os princípios e tópicos entrelaçam-se de forma não linear, assim como a complexidade de todo o processo que acontece no corpo. (BARROS, 2014, p. 17)

- Autonomia

No sentido de estar apto a fazer escolhas e poder posicionar-se conscientemente, como um corpo que contamina e é contaminado pelo seu entorno, dialogando, produzindo sentido, linguagem e dramaturgia. (Ibidem, p.17)

- Diminuição da distância entre professor e aluno, relações horizontalizadas.

A habitual verticalização do papel do professor como o detentor do saber, e do aluno como aquele que nada ou pouco sabe e necessita de subserviência para aprender, não cabe na TKV. O conceito aqui é de que professor e aluno ocupam posições de importância igualitárias, com um diálogo vivo e que possibilitem uma relação de confiança, cuidado e atenção que permitem a pesquisa.

Todo professor se revela como aprendiz da experiência grupal com os estudantes-pesquisadores. O estudante que é provocado à investigação já é considerado um pesquisador de si mesmo e, portanto, em experiência. Partindo da premissa de que na sala de aula o professor-sujeito está em experiência compartilhada com o aluno-sujeito, deslocamo-nos do território generalizado e hierarquizado do corpo docente que ensina passando informações para o corpo discente e termina alijando, dessa forma, o par experiência/informação". (MILLER, 2014, p. 106)

- Respeito aos limites corporais/ escuta.

Entender quais os limites individuais e grupais a cada momento. Consideramos aqui o limite como um conceito móvel, que se reapresenta a cada momento de acordo com o contexto em que o indivíduo ou grupo está inserido.

Pode-se falar de limite articular, muscular, criativo, temporal, espacial, etc. O importante aqui é entender que a escuta nos leva à compreensão e ao reconhecimento de onde está o limite. O estado de atenção que se pede nesta escuta possibilita o diálogo, investigação e a experimentação das escolhas, bem como suas potências. Acrescentaria aqui ainda os termos percepção, observação e escuta. (BARROS, 2014, p.18)

- Porosidade: como um sistema, que dialoga com outros conceitos e áreas de conhecimento.

Trata-se de um trabalho aberto, que mesmo sistematizado mantém-se permeável a dialogar com ciências cognitivas, anatomia, sociologia, filosofia, antropologia, didática, entre outras. Parte-se da ideia que o diálogo enriquece. (Ibidem, p.18)

- Não há a separação do Processo Didático e Criativo.

A criação e a pesquisa, 'em sala de aula', andam juntas e se entrelaçam de diversas formas.

O Processo Didático apoia em estratégias de improvisação orientada para a exploração dos temas de trabalho corporal (Processo Lúdico e Processo dos Vetores) de acordo com as possibilidades e escolhas de cada indivíduo.

O Processo Criativo, por sua vez, parte e utiliza-se de âncoras ⁶ baseadas

⁶“O termo ‘âncoras’ é amplamente discutido na obra de Miller (2012), como sua contribuição de pesquisa na Técnica Klaus Vianna. A não separação entre Processo Didático e Criativo foi (e é) o foco de pesquisa da pesquisadora em seu mestrado e doutorado resultando no uso dos tópicos como temas de criação. Miller estudou as relações dramáticas da cena contemporânea: ‘Meu enfoque criativo está no uso dos temas corporais que o próprio corpo estrutural pode oferecer como âncora da criação e recriação da cena dançada para abordar elaboração e montagem coreográfica em dança contemporânea. O objetivo é tornar permeável o ensinamento técnico em sala de aula para que ele vigore em um trabalho estético, ancorado na ideia de invisibilidade do

nos temas corporais do Processo Lúdico e do Processo dos Vetores para criação cênica. Os temas se entrecruzam a todo instante na prática da TKV, por isso a necessidade da sistematização. Há de se ter clareza do foco escolhido para cada prática. (idem, p. 18-19)

- Evitam-se as dicotomias tradicionais.

Reconhece-se que aqui a posição em se colocar de maneira a não interferir negativamente ou dualista nos processos de cada um e do grupo faz com que a fala do orientador e, por consequência, dos participantes se refira às diferenças e à existência da pluralidade, sem julgamentos de valor ou estéticos, como de beleza ou feiura, certo ou errado, bom ou ruim.

- Fala do bailarino, ator, aluno: há espaço para a percepção, partilha, questionamentos, valorização da contribuição ao grupo.

Em consonância com o pensamento de que cada corpo é singular e que é, justamente, nas pluralidades possíveis dos corpos de movimentos, pensamentos, emoções e imagens que cada um tem e traz consigo. Que cada bailarino, ator, aluno ou praticante da técnica tem ali no espaço da aula a valorização de suas colocações diante do coletivo. As dúvidas, observações, angústias, contradições e conquistas ganham relevância na construção e aprendizado tanto de si, quanto do grupo.

Nesse ambiente, não há espaço para que se instaurem ou se instiguem comparações e competições por vezes presentes em aulas de dança. Na prática Klaus Vianna, a proposta é que cada um esteja focado no (re) conhecimento do próprio corpo, compartilhando com o outro suas experiências e vivências corporais. (MILLER apud BARROS, 2014, p.19)

- Guiar os movimentos a partir da percepção, escolher a todo momento.

Somente com atenção ao momento presente se consegue perceber o que está acontecendo naquele instante, quais são as sensações, as conexões estabelecidas e as questões do corpo, para assim escolher.

Na sala de aula da Técnica Klauss Vianna, trabalhamos o corpo presente como um procedimento didático, focamos o corpo em relação com seus variados níveis de atenção: atenção a si, ao espaço e ao outro. Essa presença deve partir do professor em comunicação com a presença do aluno, que por sua vez provoca o estado de presença do professor e de outros alunos numa rede de contaminação. A relação dialógica entre professor-aluno e aluno-aluno nasce das presenças e das singularidades que emergem no trabalho em sala de aula. (MILLER, 2014, p. 104-105)

Quem define o caminho do movimento é a organização do corpo que está se movendo, e não uma forma imposta/proposta por outro corpo. Caem os modelos estéticos e baseados na cópia de formas. Entra em jogo o movimento que emerge a partir das instruções dadas e que, em contato comigo gera um movimento que é só meu e único (efêmero). Vale esclarecer que dentro e fora neste contexto de discussão não são aspectos isolados, ou imunes um ao outro, mas em constante fluxo, onde os limites podem ser borrados e/ou remodelados. (BARROS, 2014, p.20)

- Técnica de Educação Somática, por considerar o conceito de corpo soma como premissa.

No Brasil, Klauss Vianna foi o pioneiro na pesquisa em educação somática, expressão, aliás, não utilizada em sua época. Entre as linhas somáticas, a sua técnica apresenta o diferencial de ser a única que chegou à pesquisa anatômica/estrutural, partindo da pesquisa didática/estética de um professor/coreógrafo, permitindo um processo criativo ainda mais permeável[...] (MILLER, 2007, p.28)

Analiso aqui a Técnica Klauss Vianna como técnica de dança e educação somática. (...)

Nessa proposição, pontuo que a dança mencionada aqui é imantada por uma outra pedagogia do movimento, cuja premissa é abordar primeiramente o humano, o sujeito que dança, sem hierarquia de valores técnicos entre os inúmeros alunos, mas com estímulo à troca de experiências entre eles. (MILLER apud BARROS, 2014, p.20)

Os princípios aqui descritos constituem e sustentam os processos da TKV: Lúdico, Vetores e Criativo. O processo Lúdico, introdutor da TKV, se caracteriza pelo despertar do corpo, onde a pessoa se defrontará com o nível de estado de presença corporal em que ela se encontra, sua auto-imagem, limites, dores, para, a partir de sete tópicos corporais, desestruturar e transformar, gradativamente, o reconhecimento de seu corpo e seus padrões de movimento. Os sete tópicos corporais se entrelaçam em uma rede de inter-relações durante

todo o processo, e são eles: presença, articulações, peso, apoios, resistência, oposições e eixo global. (MILLER, 2007) Este trabalho inicial prepara o corpo para a ação seguinte que é o detalhamento do estudo das direções ósseas.

O processo dos vetores tem como base oito vetores de força ou direções ósseas distribuídos pelo corpo, desde os pés até o crânio. Todos eles se relacionam e cada um, em sua especificidade, aciona cadeias musculares e propicia alavancas que direcionam o movimento. Este trabalho vinculado à anatomia sensível despertam imagens, memórias, sensações e refinam a sensopercepção⁷.

O processo criativo se dá em decorrência dos trabalhos dos processos anteriores, sendo que os tópicos e vetores trabalhados se tramam e são explorados os 'temas corporais'⁸. Focados como estratégias de busca por possibilidades, vão se estruturando e encontram sentidos conforme o que se deseja na criação, reconhecendo o constante estado de pesquisa e a recriação a cada repetição.

A técnica Klauss Vianna propõe uma vivência do soma em estado exploratório, e não uma vivência do corpo mecânico que somente adquire e acumula habilidades. Vivenciamos, mais do que o corpo hábil, o corpo lábil, no sentido de transitório, instável e sempre em transformação, que permite ao artista cênico deixar viva e ativa a postura da investigação necessária ao processo criativo. A transformação que ocorre com base no enfoque somático é evidente e acontece em vários planos, até no processo de criação artística em geral. (MILLER, 2012, p. 73)

O interesse em friccionar a TKV com a Experiência vem de meus estudos tanto na Pós Graduação em Técnica Klauss Vianna da PUC-SP, quanto no cotidiano nas escolas, as inquietações e proximidades surgiram ao longo de todo o processo e me apresentaram algumas pistas e faíscas de reflexão sobre a educação.

Friccionar se dá no sentido de atritar os princípios que regem ambos para ressaltar a permeabilidade dos dois pensamentos, e, também, para que se possa

⁷ "A sensopercepção é um conceito difícil de definir com palavras, pois a linguagem é um processo linear e a sensopercepção é uma experiência não linear. Consequentemente, perdem-se dimensões de significado na tentativa de articular essa experiência. [...] Pode-se dizer que a sensopercepção é o meio pelo qual experienciamos a totalidade da sensação. " (LEVINE apud MILLER, 2007, p. 76-77)

⁸ Jussara Miller, a partir de sua pesquisa cênica, utiliza os tópicos da TKV como temas corporais para a criação. (MILLER, 2007)

repensar o que no processo educacional necessita ser questionado, revisto, rompido, atualizado e aprofundado para uma possível regulação e aproximação dos discursos às ações difundidas.

Para iniciar é importante explicar que a organização aqui escolhida é de mapear um processo assim não se segue uma linearidade ou cronologia. A imagem de uma rede trançada que pode se interligar de variadas formas é mais próxima das possibilidades de leitura das fricções.

A primeira faísca se dá pela fricção entre os princípios de singularidade e pluralidade do Larossa e os princípios da unidade corpomente e corpo soma da TKV.

Revela-se aqui a importância do corpo como uma unidade integral, única, singular, sem dicotomias, conectada todo o tempo com o espaço e o outro. É a partir do trabalho proposto fundamentado na escuta do corpo e no estudo da anatomia sensível que o sujeito pode se apropriar de si e de suas particularidades integralmente.

[...] a anatomia sensível guia o corpo dançante em relação com a força da gravidade, com o espaço, com o outro, numa gama infinita de escuta, percepção e fruição da experiência no diálogo constante do interno com o entorno. (MILLER, 2012, p. 76)

Assim, despertar-se, sair do anestesiamento e **(re) tomar seu corpo** na intenção de transformá-lo de 'corpo sentado' para 'corpo sentido' (MILLER, 2007, p.102), presente, aqui e agora e assumi-lo dentre a pluralidade de tantas outras singularidades possíveis. "O meu corpo sou eu!" (MILLER, 2014, p.105)

Mas, se a dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana. (VIANNA, 2005, p.105)

Durante o ano de 2014 realizei um estágio com Jussara Miller em seu espaço, o Salão do Movimento em Campinas. O grupo que me recebeu como intrusa (estagiária) era composto por 11 meninas na faixa etária de 5 a 11 anos. Lá pude analisar e estudar diversas questões sobre a TKV para crianças, como o trabalho com os tópicos, o processo criativo, a condução viva da aula, a

preciosidade das relações estabelecidas e outras. Mas, o que mais se evidenciou, para mim, foi como o desenvolvimento das propostas de despertar e escutar atentamente o corpo, partindo do olhar sensível para si (sua anatomia, sensações, pensamentos etc.), se encaminham para aceitação e transformação de si a fim de descobrir as infinitas possibilidades que o corpo tem. Pude observar como um corpo antes taxado (pela escola, pela sociedade e muitas vezes pelos próprios pais) como sem domínio, limitado, desengonçado e fraco, que teve parte da construção de sua autoimagem refletida nesses desencaixes de padrões externos, se (re) construir a partir do reconhecimento do pertencimento de seu corpo, de suas particularidades e da grande potência que se apresenta para si mesmo. É revolucionador a conquista de seu próprio corpo, de quem se é.

É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está portanto, aberto à sua própria transformação. (LAROSSA, 2002, p. 26)

O conceito consolidado de corpo, de seus processos e potencialidades e sua retomada se estendem e apresentam a próxima fricção entre os princípios de exteriorização, reflexividade, troca, transformação de Larrosa e os princípios da fala do aluno/bailarino/ator, atenção necessária ao autoconhecimento, respeito aos limites corporais, relações horizontalizadas aluno-professor e autonomia da TKV.

Para e na retomada do corpo é necessário que o sujeito esteja atento ao seu corpo, seus limites, necessidades e ao que se passa com ele. Neste caminho, a construção dos sujeitos e a coexistência de singularidades se estabelecem em uma **rede de contaminações de dentro para dentro, de dentro para fora e de fora para dentro** (MILLER, 2014). Essa troca entre os sujeitos é de extrema importância para a construção das relações, sejam elas entre aluno-professor ou aluno-aluno. Horizontalizadas, as relações permitem e demandam a presença dos envolvidos para que o espaço da aula seja formado mutuamente. O sujeito aqui também é sujeito de sua autonomia, pois pode escolher, se colocar e se posicionar de forma consciente.

Na continuidade, os princípios de irrepetibilidade, incerteza, liberdade e paixão de Larrosa se friccionam com os princípios da TKV de porosidade do sistema, busca pelo novo, repetição sensível, estado investigativo e os que se referem à aprendizagem.

A faísca que deles surge é sobre a **constância do sujeito estar em processo sempre**. Apoiar-se em propostas no corpo e do corpo de se arranhar, de se explorar, de se experimentar e caminhar entre estabilidades e instabilidades todo o tempo. Nesta constante processualidade, o sujeito se movimenta na busca pelo novo, não apenas como novidade, mas como diferentes formas de se viver e experimentar algo, no sentido de perigo, incertezas, de limites temporários e borrados, de se arriscar e, principalmente, de se arrebatado pelo ser (viver e não sobreviver).

O corpo não acompanha a dúvida, ele é a dúvida. O significado da dúvida é precisamente a experiência corporal que sente o bloqueio do fluxo da experiência em direção a novos pensamentos, sentimentos e experiências. É provavelmente daí que emerge o princípio da pesquisa e da experiência viva. (GREINER, 2011, p.8)

É na construção constante de si que o corpo se padece como território de passagem, de paixão, permeável, que se contamina e é contaminado. O sujeito se forma e se transforma todo o tempo, morre e renasce em um ciclo passional.

A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento. (LAROSSA, 2002, p. 26)

Os dificultadores e impossibilitadores da experiência e da TKV também propõem uma fricção. Nela, o excesso de informação, opinião, trabalho e a ausência de tempo se fundem com a fragmentação do corpo, a falta de escuta e atenção, a hierarquização das relações e o engessamento das propostas. Essas ações se aproximam de algumas situações da educação atual e podem se confirmar nas ausências dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. O 'play' se instaura e as organizações de tempos, espaços, conteúdos e ações fazem imperar o oposto do tratado aqui. Os corpos, suas ações, pensamentos e

discursos se engessam, se acomodam em um ciclo de sentidos vazios.

O panorama apresentado pode nos trazer pistas também sobre as problemáticas na sala de aula, como a indisciplina, desatenção, desinteresse, apatia e até a falta de coletividade. Como em uma sala cheia os alunos podem se ver como indivíduos solitários, sem relação real, onde o que resta é a violência dessa desconexão? Como um professor pode ministrar sua aula sem levar em consideração sua construção viva, que se estabelece naquele momento de contato com os alunos?

A **ausência/anestesiamento** se coloca para mim como um dos principais problemas, pois retira do sujeito a importância de se construir, a grandeza de sua particularidade e o domínio de sua própria vida.

Estamos sempre evoluindo e há um momento nessa evolução que se revela em nosso corpo e nos assusta. Depois disso, ocorre uma verdadeira renovação e já não temos mais medo daquilo que se apresenta diante de nós como novo. Esse processo é marcado por contradições, avanços e recuos, por idas e vindas que tornam intensamente rica a nossa ação e abrem espaço para profundas transformações. Mas, se perdemos essa capacidade de renovação, se fugimos às dificuldades que surgem, encerramos a própria vida. (VIANNA, 2005, p. 99)

E é neste sentido que a **presença, estado de atenção**, é colocado aqui como ponto crucial possibilitador e de manutenção das potencialidades da TKV e da experiência. O estado de atenção ao corpo elabora a percepção do momento presente. A percepção é, além das interpretações de informações do campo sensorial, uma simulação interna do acontecimento e, também, a antecipação de suas consequências (GREINER, 2010). O trabalho de sensibilizar e refinar o corpo para disponibilizá-lo à escuta e ação é a base da TKV e da experiência, pois sem ela não há como acessar a si próprio ou o que se passa.

O corpo presente emerge por diversas estratégias e procedimentos diferenciados trabalhados em aula, cuja premissa é a escuta do corpo em relação. É um processo que se baseia na percepção como mola propulsora do estudo do movimento em estado de atenção e prontidão para estabelecer relações sensíveis, com enfoque somático, de diálogos

consigo, com o espaço e com o outro e toda a inevitável contaminação em rede.

[...] A percepção que trabalhamos em sala de aula é aguçada em todos os seus aspectos de contágio do soma, ou seja, somos o mesmo sujeito em investigação na sala, na cena e na vida. (Miller e Neves, 2013, p. 5)

Inclusive como professores necessitamos o tempo inteiro de nossa atenção/escuta à nós mesmos, aos alunos, ao andamento da aula, às imprevisibilidades, às necessidades do momento, aos objetivos e princípios do trabalho e da educação, antes, durante e depois das aulas. Pois, o risco de engessamento, de ligar o piloto automático, de ausência e 'surdez' é sempre grande. É nesta atenção permanente, de estado investigativo, no trabalho/estudo realizado, e na vida, na relação de troca do saber com a vida singular e concreta que nos desestabilizamos de estagnações, padrões limitadores e dicotomias ultrapassadas para nos apropriamos de nossos corpos em vida.

Considerações Temporárias

Então, o primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rejeitam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida [...] (LARROSA, 2011, p.24)

A experiência e a TKV ecoam corpo, sentidos, carne, sentimentos e ranhuras, mas também ecoam vida, viver, existência e mortalidade. A intenção do presente trabalho é que o espaço da experiência e da TKV possam entrar no campo hostil da pedagogia e, assim, permitir a abertura ao corpo, à vulnerabilidade, ao não saber, ao limite do que conhecemos e da nossa linguagem, às incertezas e à nossa impotência.

Essa ação não seria de trazer à luz esse conhecimento, iluminar (no sentido de sacralizá-lo como verdade absoluta), mas sim, como dito por Katz (in Greiner, 2010) de mantê-lo na escuridão, tendo como ponto de partida que a escuridão é um outro tipo de visão produzida por nossa retina. E será essa nossa capacidade nata que devemos desenvolver para que a luz não cegue o que vive na escuridão.

O escuro, portanto, não é a ausência de luz, um espaço onde não há nada para ser visto, uma nãovisão, mas sim um produto da nossa retina, tal como a luz, um outro tipo de visão.

Se a escuridão faz parte, pertence à luz, para ser capaz de reconhecê-la precisamos desenvolver a habilidade particular de impedir que o que está na luz nos distraia da necessidade de buscar o que não está nela aparente. Sobretudo com relação ao corpo, essa é a tarefa que se impõe: aprender a ver o que já está naquilo que dele se fala, mas ainda no escuro dessa fala. Assim, os pilotos automáticos de certos discursos poderão ser desativados. (KATZ in GREINER, 2010, p.122)

Percebo muitas vezes que os discursos dominantes da certeza e da verdade se apresentam de várias maneiras no campo educacional. Uma delas seria o da arrogância das especialidades e da hierarquia, onde as dúvidas, o não

saber e a simples vulnerabilidade de sermos se torna uma fragilidade inaceitável. Essa postura, infelizmente, está presente nas instituições pedagógicas e, às vezes, disfarçadas em um discurso humanista. E por outro lado, a dominância das certezas em sua arrogância acabam se tornando únicas, intocáveis e satisfatórias e faz a pessoa se cegar diante de novas informações que se apresentem, creio que talvez provenha daí o comodismo, também visto em muitas instituições pedagógicas.

A experiência, a TKV e os conceitos de Corpomídia são um posicionamento político, uma maneira de pensar o mundo, de estar nele, de habitá-lo. Habitar aqui seria compreender a gama de complexidades possíveis e dar espaço ao hibridismo necessário à contemporaneidade, onde diferentes formas de uma mesma visão rompem sua dualidade imposta e artificial e possam, assim, igualmente ser.

É neste processo que se evidenciarão as micro relações entre os sujeitos e as potencialidades que elas podem apresentar como criar uma abertura para sua própria transformação, criar novos usos para os dispositivos de poder, tentar ativar outros futuros que não o esperado - refiro-me aqui ao pensamento trazido por Greiner (2010) sobre Boaventura de Souza Santos⁹ de que vivemos um tempo de repetição em que é permitido o presente se alastrar ao passado e ao futuro. E que seria a chave '[...] traduzi-lo: como relato de algo que passou como recurso capaz de ativar o futuro' (GREINER, 2010, p. 26) - gerar movimento, criar novos territórios e novas temporalidades.

Dessa forma se faz necessária a reflexão não apenas das ações pedagógicas neste novo conceito, mas também a introdução da importância de se repensar todos esses conceitos desde os espaços de formação acadêmica até as escolas, buscando como propõe Homi Bhabha¹⁰, a intermediação, inicialmente em nós mesmos, como sujeitos, o conflito e (re) construção constantes de possibilidades onde a organização cruel relacional de tempo-espaço possam ser deslocadas, suas fronteiras inexistentes, o futuro poder ser de fato desconhecido e construído no processo corpo-ambiente, onde

⁹ Para mais informações vide GREINER (2010) e SANTOS (2007).

¹⁰ Homi K. Bhabha, professor da Universidade de Harvard, pesquisador da teoria da cultura. Para mais informações vide GREINER (2010) e BHABHA (2003).

o significado de estar no mundo pode ser um processo reinventado (GREINER, 2010).

“Para abandonar o medo de que um mundo decifrável perderá seu encanto, o corpo funciona como uma referência propícia, através da experiência de reencantamento que brota do desafio de desvendá-lo. O importante é não parar de perguntar – único antídoto eficiente contra os preconceitos e a superstição que a ignorância produz. Não importa que continuem a existir fenômenos sem explicação. O que conta é compreender que os conhecimentos são sempre parciais, e que a tarefa que nos cabe é a de aprender a aderir e a tomar distância ao mesmo tempo [...]” (KATZ in GREINER, 2010: 122)

Nós, sujeitos, corpos, somos e estamos em processo constante. Tudo é provisório, momentâneo e representa apenas um recorte, uma condição. Assim, não podemos parar de questionar nunca e, para isso, a presença é nosso maior termômetro desta processualidade.

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

_____. **Profanações**. Tradução de Silvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BARROS, Camila Soares de. **Profanações. Possíveis contra-dispositivos da Técnica Klaus Vianna**. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Técnica Klaus Vianna - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - COGEAE, São Paulo, 2014.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Àvila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CAMARGO, Paulo de. "A (in) definição do currículo". **Revista Educação**. São Paulo. v.164, ago.2011. Disponível em:
<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/164/artigo234885-1.asp>> Acesso em:

CARDOSO, Matêus Ramos. "A viagem suicida Pós-moderna". **Revista Filosofia**, São Paulo, Ano VIII, edição 100, p. 15 – 23, nov. 2014.

CARLESSO, D.; TOMAZETTI, E. M. "As condições de (in) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações". **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.75-97, jul./dez. 2011. Disponível em:<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2204/1905>> Acesso em: 14 fev. 2015.

DOMENICI, Eloisa. "O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo". **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.2, mai/ago. 2010. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3130>> Acesso em: 20 jan. 2015.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GREINER, Christine. **O Corpo. Pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. “Os novos estudos do corpo para repensar metodologias de pesquisa”. **DO CORPO: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/viewFile/1304/929>>

Acesso em: 21 mar. 2015.

GREINER, Christine e KATZ, Helena. “Corpo e processo de comunicação”. **Revista Fronteiras**, vol II/Nº2 – Dez 2001.

KATZ, Helena. “Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança”, In **Angel Vianna: Sistema, método ou técnica?**. Organização Suzana Saldanha. Rio de Janeiro: Funarte, 2009

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan-abr 2002.

_____. “Experiência e alteridade em educação”. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n2, jul/dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/116>> Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. “Corpo, dança e educação contemporânea”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2, Jun.1998. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto188.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MILLER, Jussara. **A Escuta do corpo. Sistematização da Técnica Klaus Vianna**. 2ª ed.São Paulo: Summus Editorial, 2007.

_____. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças**. Summus Editorial, 2012.

_____. “O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação” . **ETD – Educ. Temát. Digit.**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 100-114, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/6172>>. Acesso em: 30 Abr. 2014.

MILLER, Jussara; NEVES, Neide. “Técnica Klaus Vianna – Consciência em Movimento”. In. **Revista do LUME** nº3, 2013.

NEVES, Neide. “ A técnica Klaus Vianna vista como sistema” In **Dança e educação em movimento**. Coordenação de Julieta Calazans, Jacyan Castilho e Simone Gomes. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Klaus Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A técnica como dispositivo de controle do corpomídia**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC-SP, São Paulo (SP), 2010.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, M. A. T.; LINHALES, M. A. “Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927)”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a07.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2015.

PINTO, Rosana Nogueira. **A Educação Escolar na Era da Cultura das Mídias: O Corpomídia como Paradigma Desestabilizador de Dispositivos de Poder.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. **Revista Critica de Ciências Sociais**, n. 78 p.3-46. Coimbra, 2007.

SENNET, Richard. **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia (org). **Corpo e História.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. “A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005&lang=pt > Acesso em: 20 jan. 2015.

_____ **Educação somática e artes cênicas: Princípios e aplicações.** Campinas: Papirus, 2012.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** 4ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

VIANNA, Klauss. **A Dança.** 6ª ed. São Paulo: Summus, 2005.