

TKV E O PAPEL DO CORPO NA PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO

Warner Reis Júnior¹
Virgínia Laís de Souza²

RESUMO | ABSTRACT

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

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

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

Keywords: active attention, Klauss Vianna Technique, space.

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

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

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

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

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

A pandemia tornou presente o espaço virtual, que desde os anos 1980 já estava dado entre poucos, porém, agora aparece como uma realidade para grande parte da população global que passou a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para realizar serviços bancários, educação, alimentação, compras, saúde etc. No Brasil, segundo pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), o uso das tecnologias digitais em ambiente domiciliar passou de 71% em 2019, para 83% em 2020. O coordenador do CGI.br, Márcio Migon, destaca “que as desigualdades sociais foram agravadas pelas diferenças no acesso à tecnologia³”. Foi nesse contexto que o autor deste trabalho iniciou o curso de Especialização em Técnica Klauss Vianna (TKV), oferecido pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) e que, devido à pandemia, foi realizado inteiramente online.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

_____. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

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

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

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

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2014/06/henri_lefebvre-a-producao3a7c3a3o-do-espaco3a7o.pdf Acesso em: 15 jan. 2023.

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

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

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

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

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

Paulo: Huicitec, 1999.

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

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

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