



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS  
E-ISSN 2358.6958

## A escrita do corpo na cena pedagógica: a teatralidade da docência

Eduardo Pereira Batista

Para citar este artigo:

BATISTA, Eduardo Pereira. A escrita do corpo na cena pedagógica: a teatralidade da docência. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 4, n. 53, dez. 2024.

 DOI: 10.5965/1414573104532024e107

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



## A escrita do corpo na cena pedagógica: a teatralidade da docência<sup>1</sup>

Eduardo Pereira Batista<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo propõe pensar a escrita do corpo na cena pedagógica, destacando a dimensão teatral da docência e sua relação com o saber. Busca-se, nesse sentido, articular a teatralidade do ofício docente com o saber do corpo que se escreve subjetivamente na experiência dos sujeitos da educação. Esse saber do corpo advém do exercício paciente da docência e pode produzir efeitos transformativos nos modos do ser, do dizer e agir. A voz, o olhar e o gesto que se escrevem na cena pedagógica compõem esse saber do corpo, o qual é capaz de reconfigurar a partilha do sensível no cotidiano escolar e marcar simbolicamente outros corpos pelos afetos que produz e faz circular.

**Palavras-chave:** Corpo. Teatralidade. Ética. Educação. Docência.

## Writing of the body in the pedagogical scene: the theatricality of teaching

### Abstract

This article aims to think about the writing of the body in the pedagogical scene, stressing the theatrical dimension of teaching and its relationship with knowledge. In this sense, it seeks to articulate the theatricality of the teaching craft with the knowledge of the body that is written subjectively in the experience of the subjects of education. This knowledge of the body comes from the patient exercise of teaching and can produce transformative effects on ways of being, saying and acting. The voice, gaze and gesture that are written in the pedagogical scene make up this knowledge of the body, which can reconfiguring the sharing of the sensible in everyday school life and symbolically marking other bodies through the affections it produces and circulates.

**Keywords:** Body. Theatricality. Ethics. Education. Teaching.

## La escritura del cuerpo en la escena pedagógica: la teatralidad de la enseñanza

### Resumen

Este artículo propone pensar la escritura del cuerpo en la escena pedagógica, destacando la dimensión teatral de la docencia y su relación con el saber. En este sentido, busca articular la teatralidad del oficio docente con el saber del cuerpo que se escribe subjetivamente en la experiencia de los sujetos de la educación. Este saber del cuerpo proviene del ejercicio paciente de la docencia y puede producir efectos transformadores en las formas de ser, decir y actuar. La voz, la mirada y el gesto que se escriben en la escena pedagógica componen ese saber del cuerpo, capaz de reconfigurar el reparto de lo sensible en la cotidianidad escolar y de marcar simbólicamente otros cuerpos a través de los afectos que produce y hace circular.

**Palabras clave:** Cuerpo. Teatralidad. Ética. Educación. Docencia.

<sup>1</sup> Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Wilma Rigolon. Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade de São Paulo (USP).

<sup>2</sup> Pós-doutorando na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com bolsa CNPq. Doutorado e Mestrado em Filosofia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Graduação em Filosofia pela USP. [dupeba011107@gmail.com](mailto:dupeba011107@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/2084693633934864> <https://orcid.org/0000-0002-7606-9413>



## Introdução

O ofício docente exige de quem o exerce uma relação com o saber, o fazer e o agir. O saber docente, ao contrário do conhecimento que o professor ou a professora foi capaz de elaborar ao longo de sua formação universitária, advém da experiência docente, da experiência cotidiana de habitar a escola na posição de docente. No Brasil, desde o início dos anos de 1990, o saber docente é um tema fundamental nas pesquisas sobre didática e formação de professores. Selma Garrido Pimenta (1997) distingue três modalidades de saber docente: os saberes da experiência, que são elaborados ao longo de nossa vida; os saberes científicos, que são elaborados ao longo de nossa formação universitária; e os saberes pedagógicos, que são elaborados ao longo de nossa prática docente. Com essa distinção, Pimenta (1997) problematiza a relação entre teoria e prática na formação inicial e continuada de professores. Ao articular os saberes docentes com formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo, Pimenta (1997) propõe um novo paradigma para a formação docente que, ao produzir as condições para a reflexão docente sobre sua própria prática, reflexão situada no contexto da escola, poderia superar a fragmentação dos saberes docentes. Apesar da importância dessa discussão, o objetivo desse artigo é bem mais modesto que a proposição de um novo paradigma. Consiste em apontar para uma dimensão do saber docente que tem a ver com o corpo, com aquilo que transmitimos com o corpo na cena pedagógica. Trata-se de pensar os efeitos dessa dimensão teatral do saber docente, dessa dimensão que coloca o saber do corpo em cena no cotidiano escolar.

### O saber, o fazer e o agir na teatralidade da docência

Há um saber pedagógico que é elaborado ao longo de nossa prática pedagógica (Pimenta, 1997) e há também um saber do corpo que o docente expressa de maneira teatral. Um saber que surge daquilo que resta, na cena pedagógica, da voz, dos gestos e olhares. Esse saber é, mais precisamente, uma relação com o saber, uma maneira de ser e estar diante do que acontece no cotidiano escolar. O saber do corpo não resulta, nesse sentido, de uma reflexão



sobre a prática pedagógica situada no contexto da escola. Ele é antes um resto da cena que o professor ou a professora, precisamente por estar em cena, não consegue refletir muito bem. Esse saber que emerge da experiência de habitar a escola vai sendo incorporado lentamente. Não há como alcançar esse saber do corpo senão pelo exercício paciente da docência, pela exposição de um corpo diante de outros corpos. Assim como não podemos aprender esse saber ao longo de nossa formação universitária, também não podemos ensiná-lo a quem aspira e se prepara para o exercício da docência. O saber do corpo na docência é, em sua expressão teatral, um saber que não se sabe antes da cena. Em outras palavras, é um saber que somente se pode saber algo sobre ele *a posteriori*, isto é, pelos efeitos que são transmitidos pelo corpo, mesmo quando não existe intenção nenhuma de transmiti-los.

A relação que um professor estabelece com esse saber jamais passa despercebida por seus alunos e suas alunas. Essa dimensão do saber docente constitui um modo de produzir e fazer circular afetos. Existe, portanto, uma dimensão política nesse saber, uma dimensão a partir da qual é possível configurar os corpos de múltiplas maneiras na cena pedagógica. Vladimir Safatle (2016) nos ensina que um corpo político não é apenas um conjunto de normas e regras que estruturam a sociedade, mas um circuito de afetos que produz modos de subjetivação. Para Safatle (2016), não pode haver política sem alguma forma de incorporação. A prova disso é que não se pode instaurar a política sem apelar às metáforas do corpo, porque, segundo Safatle (2016, p. 19), "[...] constituir vínculos políticos é indissociável da capacidade de ser afetado, de ser sensivelmente afetado, de entrar em um regime sensível de *aisthesis*". O saber do corpo na cena pedagógica é um saber que produz e faz circular afetos. É um saber que institui uma política do sensível, que permite o surgimento de diferentes figuras do comum na comunidade escolar.

Se a consistência de um projeto político pedagógico é o que vai configurar o comum de uma comunidade escolar, definindo os limites entre o interior e exterior de uma escola, a teatralidade do saber docente vai configurar os modos de participação e delimitar a parte de cada um no que é comum a todos os que fazem parte da comunidade escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que a comunidade



escolar não é a somatória dos corpos que circulam pelo espaço da escola, mas antes uma partilha do sensível, que, segundo Jacques Rancière (2009), revela a existência de um comum e define o lugar de cada um nessa comunidade. A teatralidade do saber docente configura um regime estético da docência. A política do sensível que é instaurada na relação entre um professor e um coletivo de crianças ou alunos depende da maneira como os corpos atuam na cena pedagógica, de como cada um põe em cena seu desejo de afetar e ser afetado. É precisamente aí, na cena pedagógica, que essa dimensão corporal e política do saber docente ganha corpo e se teatraliza.

No campo das artes, segundo Ileana Diéguez (2014), a expansão do teatral para além do teatro foi vista por críticos como Michael Fried e Clement Greenberg, na década de 1960, como problemática, porque o efeito ou a qualidade teatral que teria se instalado nas artes visuais colocava em risco a sobrevivência da pintura e da escultura. Para esses críticos, a instalação de objetos em museus e espaços públicos, como faziam, por exemplo, Donald Judd e outros artistas ligados ao movimento de arte minimalista, produziam uma presença cênica pela imponência de seus objetos. Ao invés de pressupor o conflito entre o teatral e o plástico, Diéguez (2014) propõe pensar o conceito de teatralidade como um discurso e uma estratégia que atravessa e transcende o teatro; como um campo expandido para além das artes. A partir desse conceito, é possível pensar a emergência de uma teatralidade da plástica, que é produzida pelas disposições de objetos e encenações escultóricas, e uma teatralidade do corpo, que é produzida por *performers* e criadores do espaço teatral (Diéguez, 2014). Nesse sentido, podemos pensar na emergência de uma teatralidade da docência, que é produzida pela escrita do corpo que envolve o fazer e o agir no cotidiano escolar.

Na cena pedagógica, o fazer docente não se confunde com o agir docente. No livro IV da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles nos mostra que "o fazer (ποίησις) e o agir (πρᾶξις) são atividades distintas" (1140a). Para o filósofo estagirita, essa distinção indica uma disposição habitual que visa ou não produzir alguma coisa. O fazer é, por um lado, uma disposição habitual que visa produzir alguma coisa e, portanto, tal produção envolve o domínio da técnica (τέχνη). Por outro lado, o agir é uma disposição habitual que não visa a produção, mas antes o bem agir. Na cena

pedagógica, o fazer docente está relacionado com a produção de um espaço e um tempo nos quais é possível encenar, nas palavras de Jacques Rancière (2022), as três relações simbólicas fundamentais da forma-escola, a saber, um lugar separado das necessidades da vida e da produtividade do trabalho; um lugar devotado ao puro prazer de estudar; e um lugar para verificação da igualdade das inteligências.

A produção da cena pedagógica envolve uma dramaturgia em três atos: a preparação, a encenação e a crítica. A preparação ou o fazer docente antecede a encenação ou o agir docente, que constitui o objeto da crítica que o próprio docente pode realizar de si mesmo. Na medida em que a *poiésis* ou o fazer está ligado ao ato de produzir alguma coisa, o fazer docente produz as condições para o agir docente. O domínio técnico desse fazer, como em toda *poiésis*, tem a ver com o uso das mãos. O paleontólogo francês, André Leroi-Gourhan (2002, p. 54), nos lembra de que "originalmente, a mão era uma pinça para segurar pedras, consistindo o triunfo do homem no facto de a ter conseguido transformar na serva submissa e cada vez mais hábil das suas ideias de fabricante". Na docência, contudo, o uso das mãos expressa a singularidade desse fazer. Segundo Jorge Larrosa (2018), o que um professor produz com suas mãos é algo distinto daquilo que um sapateiro, um padeiro, um marceneiro ou um médico produz manualmente. A singularidade do fazer docente consiste não em mãos que fazem coisas, mas antes em mãos que mostram coisas, ou ainda, de acordo com Larrosa (2018, p. 97), mãos que "[...] chamam atenção para as coisas e as põem ou as dispõem para a contemplação, a conversação, o exercício ou o estudo". A *poiésis* ou o fazer da docência consiste em produzir a semblância das coisas.

Antes de delimitar o agir docente, gostaria de fazer uma breve observação sobre o domínio da técnica (τέχνη) no fazer docente. Se, conforme vimos em Aristóteles, a *poiésis* ou o fazer envolve o domínio da técnica, é preciso ter em vista o que os gregos entendiam por *tékhne*. Segundo Martin Heidegger (2013), os gregos usavam a mesma palavra para se referir ao fazer artesanal e à arte, designando tanto o artesão quanto o artista como um técnico, um *tékhnitēs*. Para o filósofo alemão, essa ambiguidade da palavra deve nos fazer pensar. De acordo com Heidegger (2013, p. 148-9), "*tékhne* não significa nem obra manual, nem arte,

e de maneira alguma a técnica no sentido moderno, nem significa, em geral, um modo de desempenho prático". A palavra *tékhnē* nomeia um modo de saber, segundo Heidegger (2013), um saber por ter visto, no sentido mais amplo de ver o que se apresenta ou se presentifica. Por isso, a palavra *tékhnē* nunca significa a atividade de um fazer, mas antes um modo de saber por ter visto. Em grego, há três verbos para o nomear o ato de ver: 1) βλέπω, que significa, grosso modo, enxergar; 2) εἶδω, que significa esse saber por ter visto e contém o radical ἰδ\_, que vai formar a palavra ἰδέα; e 3) θεάομαι, que significa observar atentamente, contemplar, cujo radical vai formar a palavra θέατρον, o teatro ou o lugar de onde se assiste a um espetáculo (Bailly, 1901). Se, conforme Heidegger, a *tékhnē* é um modo de saber por ter visto, então o domínio da técnica no fazer docente tem a ver com esse saber por ter visto que permite ao professor ou à professora produzir a semblância das coisas.

O fazer docente e seu domínio técnico estão intimamente articulados com o saber e o agir da docência. Em uma entrevista publicada em *Arte da aula*, a professora Olgária Matos nos oferece um exemplo dessa imbricada relação entre o saber, o fazer e o agir da docência. Segundo Matos (2019, p. 166):

A preparação da aula - quanto mais você estuda para prepará-la, mais você aprende. Esse preparo de aula é a coisa mais importante do mundo no ofício de professor, porque é aí que você aprende. Porque se não houvesse a preparação da aula, você não se desenvolveria. Quando você lê muitos autores, você vê como cada um tem um ponto de vista diferente, como é que você vai avaliar, qual é o que se aproxima mais daquilo que você quer mostrar. Tudo isso, você vai mudando muito, pois, às vezes, a complexidade vai explicando e o que parecia simples se mostra complexo, e aí se vê como era ingênuo em relação àquele autor.

A *práxis* ou o agir docente consiste em aparecer sob a modalidade de atos e palavras a fim de apresentar o mundo e a semblância das coisas aos escolares. No agir docente, o professor ou a professora se expõe para pôr em cena seu saber e seu fazer. É nesse momento que a teatralidade da docência produz uma singularidade que denominamos aqui de escrita do corpo, daquilo que não cessa de se escrever na cena pedagógica por meio de voz, dos gestos e olhares. A teatralidade da docência envolve o fazer e o agir porque, assim como a escrita de um texto, os atos e as palavras que são produzidos pelo professor ou pela



professora na cena pedagógica criam novas possibilidades de produzir sentidos. De acordo com João Wanderley Geraldi (2015, p. 98), "escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação". Assim como a escrita de um texto, a teatralidade da docência não segue regras previstas nem lida com resultados que podem ser antecipados de antemão (Geraldi, 2015). Visto que não há como prever seus resultados, é possível apenas verificar seus efeitos pela afecção que produz em outros corpos. Escutar a experiência de quem foi atravessado por tais gestos e olhares é, pois, um dos modos possíveis de verificar esses efeitos que surgem da escrita do corpo na cena pedagógica.

A singularidade da voz, dos gestos e olhares marca simbolicamente outros corpos. Essas marcas simbólicas que estão em jogo na cena pedagógica transcendem o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pelo currículo escolar. "Toda educação pressupõe, também, a transmissão de um certo *saber* existencial que não se reduz ao *conhecimento* sobre nenhum mundo possível" (Lajonquière, 1999, p. 168, *italico do autor*). Essa singularidade do corpo docente na cena pedagógica coloca em signos um fragmento de uma totalidade epistêmica, um fragmento de uma área específica do conhecimento. Ou seja, o corpo que ensina, que coloca em signos alguma coisa diante dos outros, reconhece sua dívida simbólica (Lajonquière, 1999), dando o que não se tem a quem possivelmente não quer. Ao entrar em cena, o professor ou a professora se autoriza de si e, nesse momento, tem a chance de reconfigurar a partilha do comum, tem a chance de possibilitar àqueles que antes não faziam parte desse comum um modo de participar dele. Ao entrar em cena e sustentar seu desejo docente, o corpo teatraliza a demanda do Outro, possibilitando a transmissão de um saber existencial que ultrapassa o conteúdo que é ensinado. O desejo provoca no sujeito um desejo de saber sobre seu desejo: que queres de mim? Um saber impossível de saber, um saber paradoxal que o sujeito do desejo deve saber suportar para sustentar seu desejo.

### A voz, o olhar e o gesto na cena pedagógica

O olhar, a voz e o gesto se escrevem no corpo de cada personagem que participa da cena pedagógica. O corpo é, pois, o lugar onde se inscrevem os signos

da cultura e da história (Rodrigues, 1999), que marcam profundamente, desde nossa chegada ao mundo, nossa relação com as pessoas e com as coisas que nos cercam. Antes mesmo de habitar a linguagem, ainda que não tenhamos nenhuma lembrança desse tempo, nosso corpo foi marcado pelo olhar, pela voz e pelos gestos das pessoas que assumiram a responsabilidade por nosso cuidado e nossa educação, antes mesmo de nosso nascimento. Somos falados antes de sermos tocados, ou ainda, somos tocadas pelas palavras antes mesmo de sermos tocados com as mãos. Se é verdade que, antes mesmo da nossa chegada ao mundo, somos marcados no corpo pela palavra, quando assumimos a tarefa de educar os mais novos também deixamos marcas no corpo de quem cuidamos e educamos.

Na cena pedagógica, nossa voz, nossos gestos e olhares se escrevem subjetivamente no corpo das crianças e dos/as alunos/as com os/as quais convivemos cotidianamente na escola. Paulo Freire (1996) chama nossa atenção para a importância de "um simples gesto do professor" e do que isso pode representar na vida de um aluno. Segundo Freire (1996), um gesto aparentemente insignificante do educador pode conter em si um efeito formativo que marca simbólica e significativamente a formação do educando. Embora a citação seja um pouco longa, pela beleza e valor elucidativo que ela nos oferece, vejamos na íntegra a lembrança de Paulo Freire (1996, p. 42-43), na qual ele se recorda de como um simples gesto de seu professor marcou profundamente sua formação e experiência escolar:

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seuajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma

confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos meus limites quando errado estava sendo em não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu...

Esse saber dos gestos, de acordo com Paulo Freire (1996), devia ser objeto de profunda reflexão por nós, professores e professoras, embora infelizmente o caráter socializante da escola, que pode tanto produzir efeitos formativos quanto deformativos, seja em geral negligenciado pelos docentes de uma comunidade escolar. A despeito dessa negligência, há uma multiplicidade de gestos na trama do espaço escolar (Freire, 1996). Cada um deles evidencia a escrita do corpo na cena pedagógica e sua escritura na formação do educando pode ter efeitos transformativos nos modos de subjetivação dos escolares. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar se a distinção freiriana entre gestos aparentemente insignificantes e gestos significativos nos ajuda ou não a pensar os efeitos dessa dimensão teatral do saber docente que se expressa pela voz, pelos gestos e olhares. Se pensarmos a prática da docência como uma cena pedagógica, como propomos aqui, não há gesto insignificante, pois todo gesto é dotado de significação na trama do espaço escolar. Como na cena de um espetáculo teatral, a presença do corpo desde sua entrada no palco é fonte inesgotável de signos. O corpo em cena ensi(g)na pelo olhar, pela voz e pelos gestos. Uma pausa, um suspiro, um olhar que repousa em um ponto do infinito na linha do horizonte. Nada é insignificante. Por meio de uma reflexão profunda sobre o saber do corpo na cena pedagógica, como sugere Paulo Freire (1996), poderíamos pensar em uma ética do gesto, conforme as análises de Jean Galard (2008); uma ética que não distingue o gesto que é significativo do que é insignificante. Segundo Galard (2008, p. 40), é preciso "aprender a produzir signos exatos; saber medir os signos que sempre se emitem: pode-se conceber uma ética que consistiria num bom uso dos signos e que aproveitaria a experiência adquirida nesse sentido pela atividade artística".

Seguindo os passos de Roland Barthes, Jean Galard (2008) admite dois princípios para compor uma ética do gesto: o primeiro consiste em reconhecer que há signo em toda parte; e o segundo em reconhecer que todo signo é portador

de significação. Em uma ética do gesto, não existe diferença significativa entre uma pose pública e uma atitude cotidiana, na medida em que ambas o corpo em cena produz signos portadores de significação (Galard, 2008). Nesse sentido, há uma ética do gesto na cena pedagógica, uma ética que não faz distinção entre o significativo e o insignificante. Na cena pedagógica, o corpo é um manancial de signos, uma fonte inesgotável de significantes. Para Galard (2008), ao contrário de uma moral semiótica, que distingue um estilo aristocrático e um estilo burguês do signo, uma ética do gesto precisa lidar com sua indeterminação, na medida em que um signo é lido como pura exterioridade, e não como uma exteriorização de uma interioridade. O signo não expressa o ser íntimo de quem o produz. Não importa a intenção de quem o produz, se um signo é verdadeiro ou falso, autêntico ou inautêntico, pois a expressão de um signo jamais pode ser determinada pela consciência de quem o produz. Seu sentido depende, portanto, da relação com outros signos; de seu encadeamento significativo com outros elementos significantes. Por isso, um gesto ou um olhar, um modo de enunciar a palavra nunca será visto e ouvido do mesmo modo por todos os sujeitos de um coletivo.

Outro exemplo de como é possível fazer um bom uso do signo na cena pedagógica, de como é possível aproveitar a experiência adquirida pela atividade artística para habitar uma dimensão corporal do saber docente, ou ainda, uma dimensão sensorial que a palavra comporta nos é dado por Roseli Cação Fontana (2001). Ela narra de que modo a expressão da voz de sua professora podia dar vida ao texto. É possível imaginar como a professora modulava sua voz; como era afetada pela potência da palavra; como preenchia de significação até mesmo o silêncio de cada vírgula e ponto final.

Lendo de viva voz, a professora instaurava na sala de aula uma relação sensível com o texto, mediada por sua paixão pela palavra e pela cálida corporeidade de sua voz, provocando nossa atenção de alunos e de leitores para a dimensão sensorial que a palavra oral guarda e cujas influências foram reconhecidas por todos os que desde a Antiguidade se preocuparam com a eficácia da palavra (Fontana, 2001, p. 48-49).

A relação sensível da viva voz com o texto expressava a paixão da professora pela palavra (Fontana, 2001). A corporeidade da voz trazia para cena pedagógica a dimensão sensível da palavra. O corpo a corpo com texto não é apenas uma

questão de decifrar signos, mas também de incorporá-los e afetar outros corpos. A presença do corpo da professora, de um corpo que dá corpo ao texto, capturava a atenção dos alunos e das alunas de maneira performativa. A professora encenava para aqueles corpos ouvintes o modo como as palavras atravessavam seu corpo. Para Fontana (2001), a voz de sua professora não era apenas uma voz que decodificava o som das palavras impressas no papel, mas uma voz que traduzia afetos e sensações, que configurava em cada uma de suas modulações a dimensão sensível da palavra. A voz, tal como o olhar e o gesto, também emite signos que são portadores de significação e pode afetar de maneira singular cada um dos corpos que sensivelmente são atravessados pela palavra.

Ao ler de viva voz a palavra escrita do texto, a professora fazia laço com aqueles que se preocuparam, desde a Antiguidade, com a eficácia da palavra (Fontana, 2001). A relação sensível que a professora estabelecia com o texto, mediada por sua paixão pela palavra e pela cálida corporeidade de sua voz, deixa entrever a relação do corpo com a verdade. O helenista francês, Marcel Detienne (1988), afirma que a noção de verdade em uma civilização tecnológica como a que vivemos hoje nada tem a ver com aquilo que os gregos antigos entendiam por *alētheia* (ἀλήθεια). Para os antigos poetas, reis e sacerdotes, a verdade não era uma categoria mental que conferia objetividade, comunicabilidade e unidade a uma cadeia de raciocínios, nem um operador lógico que verificava a validade de uma demonstração ou uma relação entre argumentos. No mundo grego de Hesíodo e Homero, segundo Detienne (1988), a verdade era uma prática social que fazia entrelaçar a linguagem verbal com a linguagem gestual, donde a eficácia da palavra se dava pela atitude do corpo que conferia potência à palavra. Assim, a verdade estava ligada a um sistema de pensamento mítico e religioso, no qual deuses e deusas se manifestavam em ato por meio de gestos rituais, os quais eram inseparáveis da palavra (Detienne, 1988). É somente com os filósofos, séculos mais tarde, que a verdade se torna um conceito racional. A secularização da palavra modifica a noção grega de *alētheia* (ἀλήθεια). A verdade como eficácia da palavra foi substituída pela verdade como consistência lógica. Submetida ao princípio de não contradição, a verdade se reduziu a operação de escolher entre dois partidos ou duas teses que não podiam ser admitidas simultaneamente (Detienne, 1988).



Conforme as análises de Marcel Detienne (1988), foi possível testemunhar no mundo grego a mutação de uma verdade mítica em uma verdade racional. Esses dois regimes de verdade apontam para dois modos de enunciação que privilegiam, cada um a seu turno, a potência e a consistência da palavra.

A relação com a verdade que a professora demonstra no ato de ler o texto em viva voz está mais próxima dos poetas que dos filósofos do mundo grego; mais próxima daquela atitude que fazia o enlace da linguagem verbal com linguagem gestual que aquela atitude que dava consistência ao discurso e exigia dos ouvintes a escolha de uma tese ou um partido. A leitura em viva voz da professora, ao revelar a dimensão corporal de seu saber, produz uma espécie de encantamento, de abertura para algo que está para além do texto. A relação com a verdade não está no modo correto como ela pronuncia cada palavra ou respeita as pausas de cada pontuação, mas em como seu corpo, em uma espécie de gesto ritual, dá vida ao texto e atualiza sensivelmente a potência da palavra.

A atuação de uma professora na cena pedagógica pode se dar de muitos modos. Nesse exemplo que nos foi oferecido por Roseli Fontana (2001), a atuação da professora não é uma simples representação do autor, nem uma mera interpretação do texto. Não é isso que produz a eficácia da palavra, que atualiza a potência da palavra. É a voz da professora que se propaga pelo espaço, que teatraliza a dimensão sensorial da palavra e pode afetar outros corpos. É o saber do corpo que a professora pode mobilizar para fazer circular os afetos que, na relação com o texto, atravessa sensivelmente o corpo da professora. Nesse gesto ritual de encenar a leitura do texto, as palavras ganham corpo e a viva voz da professora produz não apenas a memória do vivido, mas também a reserva de entusiasmo que potencializa nossa experiência escolar por meio da imaginação, propagando e amplificando o saber do corpo que pode surgir dessa cena.

### Considerações finais

No ofício docente, há uma dimensão teatral do saber que se escreve na cena pedagógica pela voz, pelos olhares e gestos. Visto que a docência envolve uma relação com o saber, o fazer e o agir que, embora distintos, estão articulados na



escrita do corpo, a teatralidade da docência aponta para uma possibilidade de pensar não apenas o que e como se pode ensinar algo, mas também o que se pode transmitir quando se ensi(g)na algo na educação das crianças e dos jovens. O saber do corpo em sua dimensão teatral se constitui no exercício paciente da docência. Esse saber não pode ser adquirido como um conhecimento, que foi previamente construído e, sob certas condições, pode ser aprendido por qualquer um que exerce ou se prepara para exercer o ofício docente. Esse saber do corpo é uma construção lenta e singular de um sujeito. É justamente por já ter sido marcado de maneira singular por esse saber que cada sujeito pode transmitir algo singularmente a outros sujeitos. A presença do corpo na cena pedagógica engendra uma multiplicidade de signos na trama do cotidiano escolar. O corpo em cena produz e faz circular os afetos e as marcas simbólicas que podem modificar os modos do ser, do dizer e do agir. Se o corpo é um manancial de signos, uma fonte inesgotável de significantes, é impossível determinar o sentido do que se transmite na teatralidade da docência porque seus sentidos, ou ainda mais precisamente, seus efeitos dependem do modo como cada corpo é marcado simbolicamente pela voz, pelos olhares e gestos de quem ensi(g)na e transmite algo. Nesse sentido, como nos ensina Paulo Freire (1996) e Jean Galard (2008), é preciso refletir atentamente sobre esse saber do corpo na cena pedagógica, aprender a produzir signos e medi-los à medida que são produzidos. Uma ética dos signos pressupõe um saber do corpo que sabe produzir signos e medir o alcance de sua significação. Assim, a voz, o olhar e o gesto emitem signos que são portadores de significação e podem afetar de maneira singular cada um dos corpos, os quais são sensivelmente atravessados pelo saber do corpo que a teatralidade da docência nos dá a pensar.

## Referências

ARISTOTELES. *Le tre etiche*. Trad. Arianna Fermani. Milano: Bompiani, 2008.

BAILLY, M.A. *Abrégé du dictionnaire grec-français*. Paris: Librairie Hachette, 1901.

DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia arcaica*. Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.



DIÉGUEZ, Ileana. Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido. Trad. Eli Borges. *Sala Preta*. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 125-129, 2014.

FONTANA, Roseli Caçõ. Corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara Maria e RUBIO, Kátia (Org.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 30a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALARD, Jean. *A beleza do gesto*. Uma estética das condutas. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. 2a. ed. São Carlos: Editora Pedro & João, 2015.

HEIDEGGER, Martin. *Ontologia*. Hermenêutica da faticidade. Trad. Renato Kirchner. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*. Sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEROI-GOUHRAN, André. *O gesto e a palavra*. 2. Memória e ritmos. Trad. Emanuel Godinho. Porto: Edições 70, 2002.

MATOS, Olgária. Entrevista. In: CORDEIRO, Denilson e FURTADO, Joaci. *Arte da aula*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade de professor. *Nuance: Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, v.3, set., p. 5-14, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Neto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). *Jacques Rancière e a escola*. Educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RODRIGUES, José Carlos. *O corpo na história*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.



SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Recebido em: 07/08/2024

Aprovado em: 23/11/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Teatro – PPGT  
Centro de Arte – CEART  
*Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas  
[Urdimento.ceart@udesc.br](mailto:Urdimento.ceart@udesc.br)