

As inteligências expressas na corporeidade vivida no cotidiano escolar

THE INTELLIGENCES EXPRESSED IN THE CORPOREITY LIVING IN DAILY ROUTINES IN SCHOOLS

Vilma Lení Nista-Piccolo

Universidade de Sorocaba - UNISO

vilma@nista.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-8800-6575>

Ailton Jacob Oliveira

Universidade de Sorocaba - UNISO

ailton39jacob@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1113-5221>

Amanda Pires Chaves

Universidade de Sorocaba - UNISO

amanda.pireschaves@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0334-8523>

Yara Machado da Silva

Universidade de Sorocaba - UNISO

yaramsilva@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1969-1724>

Rafael José Espindola

Universidade de Sorocaba - UNISO

rafael_espindola92@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0627-3758>

RESUMO

A partir da ciência moderna o corpo humano é compreendido numa perspectiva mecanicista e interpretado como corpo objeto/corpo máquina. A Educação relegou a corporeidade do sujeito, entendendo-a como a dimensão corpórea expressa em áreas marginais. Vivemos em uma sociedade que, ainda na contemporaneidade, compreende a mente separada do corpo, atribuindo a ela uma supremacia. As práticas educacionais vigentes, muitas vezes, demonstram a priorização dos processos cognitivos, em detrimento das manifestações expressivas e sensoriais. A escola deve ser um espaço favorável à expressão da corporeidade, respeitando a individualidade do educando, em sua pluralidade. Para isso, é preciso estimular os potenciais dos alunos, promovendo situações de aprendizagem que favoreçam a diversidade de comportamentos inteligentes.

A teoria das Inteligências Múltiplas quebrou um paradigma educacional, pois trouxe uma visão pluralista da mente. A multiplicidade das inteligências permite identificar as dificuldades e facilidades que os alunos expressam em vários contextos escolares. Assim, é possível ensinar por diferentes rotas de acesso ao conhecimento. O objetivo desse estudo foi buscar as relações conceituais dos fenômenos inteligência e corporeidade, presentes no cotidiano escolar. O procedimento metodológico pautou-se numa análise bibliográfica dos autores primários dessas temáticas. As considerações finais do trabalho demonstraram que o ser humano não aprende apenas com sua inteligência, mas também com sua corporeidade. A corporeidade dos educandos é considerada quando ações pedagógicas oportunizam diferentes manifestações de inteligência no cotidiano escolar. Valorizar a corporeidade de quem aprende é olhar para o aluno, reconhecendo seus potenciais e estimulando-o por meio de desafios.

Palavras-chave: Corporeidade. Inteligência. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

From modern science the human body is understood through a mechanistic perspective and interpreted as an object body / machine body. Education relegated the corporeity of the subject, understanding it as the corporeal dimension expressed in marginal areas. We live in a society that, even in contemporary times, understands the mind separate from the body, attributing to the mind a supremacy. Current educational practices often demonstrate the prioritization of cognitive processes in detriment of expressive and sensorial manifestations. School should be a place favorable to the expression of corporeity, respecting the individuality of the schoolchildren, in its plurality. For this, it is necessary to stimulate the students' potentials, promoting learning situations that improve the diversity of intelligent behaviors. The theory of Multiple Intelligences broke an educational paradigm because it brought a pluralistic view of the mind. The multiplicity of intelligences allows to identify the difficulties and facilities that students express in various school contexts. Thus, it is possible to teach through different access routes to knowledge. The objective of this study was to search for the conceptual relations of the intelligence and corporeity phenomena, present in the school routine. The methodological procedure was based on a bibliographic analysis of the primary authors of these subjects. The final considerations of the work demonstrated that the human being does not learn only with his mind, but also with his corporeity. The corporeity of the schoolchildren is considered when pedagogical actions offer different manifestations of intelligence in the school routine. To value corporeity of schoolchildren is to look at the student, recognizing his potentials and stimulating him through challenges.

Keywords: Corporeity. Intelligence. Daily routines in schools.

Introdução

As premissas que relacionam essas duas concepções – inteligência e corporeidade estão baseadas numa educação que possibilita ao aluno expressar seus diferentes potenciais de inteligência, interpretando-as como um corpo ativo, dinâmico, ou seja, que manifesta sua corporeidade. No cotidiano escolar, é comum identificarmos práticas

pedagógicas que não respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos e não permitem fluir sua inteligibilidade, transformando-os no que Assmann (1995) chamou de “corpo ajustável” àqueles que apenas cumprem as exigências que lhes são atribuídas, um corpo destituído de sensibilidade e consciência.

Com o foco na aprendizagem do aluno em situações vivenciadas no cotidiano escolar, buscamos identificar as relações desses conceitos (entendendo o conceito de corporeidade como mais do que um conceito de corpo matéria), por meio de uma análise das teorias educacionais que tratam tanto das questões da corporeidade dos alunos, como as que se referem às suas manifestações de inteligência. Este artigo apresenta conteúdos atitudinais que podem orientar professores em suas práticas diárias, de estimulação dos potenciais do seu aluno, percebendo-o como um corpo-sujeito, e não como um corpo-objeto. O objetivo deste estudo é mostrar as relações conceituais dos fenômenos inteligência e corporeidade, presentes no cotidiano escolar. O procedimento metodológico pautou-se numa análise bibliográfica dos autores primários dessas temáticas.

A principal relação dessas duas concepções educacionais que destacamos se dá numa perspectiva reflexiva das diferentes possibilidades de manifestações de inteligência ao se respeitar a expressão da corporeidade dos sujeitos. Foi interpretando as teorias trazidas pelos autores que estudam essas concepções que conseguimos visualizar essas possibilidades. Analisamos o que diz a literatura atual sobre o trato dado ao corpo dos sujeitos nas atividades construídas no cotidiano escolar. Além disso, apresentamos questões pontuais que oportunizam a superação das dificuldades de os alunos aprenderem. Assim, numa abordagem puramente qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, analisando os referenciais teóricos que embasam a discussão das temáticas em questão. Na busca de compreender o pensamento dos autores, elencamos unidades de significado relacionadas às concepções de corporeidade e de comportamentos inteligentes no âmbito escolar, apontadas nos tópicos de cada um desses temas, finalizando o artigo com o nosso olhar sobre possíveis inter-relações dessas concepções voltadas à aprendizagem.

Do corpo máquina à percepção de corporeidade

Falar sobre corporeidade na educação ainda não é usual e consensual, uma vez que é um tema raramente debatido e revelado no contexto escolar, e até mesmo no processo

de formação acadêmica. É comum se ouvir que até à contemporaneidade as práticas pedagógicas continuam vinculando o corpo à concepção cartesiana, dualista e fragmentada.

Para Sérgio (2003), ainda no período contemporâneo, “o erro de Descartes” está em vigor. O homem é compreendido na separação de corpo e alma/ corpo e mente, complementado pelo conceito de utilidade, *corpo-objeto* e *corpo-máquina*. Segundo este autor, Descartes considerava que o pensamento no homem era um atributo da alma, e a composição máquina, por sua vez, pertencia ao corpo, que era composto de peças separadas sem nenhuma utilidade ao pensamento. A sociedade passou a interpretar a cabeça como uma parte separada do corpo e, a partir dessa ideia, entendia-se que os “raciocínios saíam da cabeça”, atribuindo a ela uma supremacia, identificando o pensamento como o protagonista na vida do ser humano. Tem-se a compreensão de que o *corpo-objeto/corpo-máquina* se separa do ser intelectual, o que provoca a interpretação da dualidade emoção/razão. É como se o conhecimento gerado pela razão resultasse no empobrecimento do corpo, concebido como “ferramenta”, destituído de sensibilidade e de suas emoções.

Mas é preciso considerar que o próprio autor do livro *O erro de Descartes*, Antonio Damásio (1994, p. 279), escreveu: “Quando colocamos a afirmação de Descartes no devido contexto, podemos perguntar-nos por um instante se poderá ter significado diferente daquele que lhe estamos atribuindo”, ou seja, dar superioridade à razão em relação ao sentimento. E Damásio (1994) ainda esclarece que isso poderia ser resultado de uma pressão religiosa que Descartes sofria na época. Segundo o autor do livro, para Descartes a essência integral era o pensamento sem que houvesse necessidade de uma existência, afirmando que *sou o que sou* pela minha alma.

Mendonça e Camargo Jr. (2016), analisam o “acerto de Descartes”, referindo-se muito mais a uma concepção elucidativa do que numa versão de censura e condenação ao corpo. Reportam-se aos aspectos que subsidiam a argumentação desse precursor da filosofia moderna, que é o fato do homem ser considerado como *coisa pensante* e que suas ideias, então contidas na mente, são inatas. Nesse sentido,

Eis a inversão da maneira de pensar comum propiciada por Descartes: o verdadeiro conhecimento não começa com – tampouco se fundamenta em – a experiência dos sentidos; ele, na verdade, origina-se nas ideias inatas (universais, necessárias e atemporais) do pensamento (MENDONÇA; CAMARGO JR, 2016, p. 4-5).

Esses autores visam esclarecer que Damásio, ao escrever sobre o erro de Descartes, apresenta uma análise voltada aos problemas biomédicos, buscando se aprimorar nos estudos da neurobiologia (nos quais, não se pode negar, obteve sucesso nos últimos vinte anos). Explicam: “[...] (p. ex.: levar em conta tanto as consequências psicológicas das doenças do corpo quanto, inversamente, os efeitos dos conflitos psicológicos no corpo)” (MENDONÇA, CAMARGO JR. 2016, p. 2).

Parece-nos que o pensamento desses autores é coerente com explicações do próprio Antonio Damásio quando ele enfatiza que a mente para Descartes pode ser interpretada como um programa de *software*. Damásio (1994, p. 281) escreve: “De fato, se a mente pudesse ser separada do corpo, talvez fosse possível compreendê-la sem recorrer à neurobiologia [...]”. E ainda ressalta que

A separação cartesiana pode estar também subjacente ao modo de pensar de neurocientistas que insistem em que a mente pode ser perfeitamente explicada em termos de fenômenos cerebrais, deixando de lado o resto do organismo e o meio ambiente físico e social – e, por conseguinte, excluindo o fato de parte do próprio meio ambiente ser também um produto das ações anteriores do organismo (DAMÁSIO, 1994, p. 281).

Diante disso, esse autor afirma que Descartes contribuiu com o avanço da medicina, ao possibilitar o abandono da “*abordagem orgânica da mente-no-corpo*” (1994, p. 282) que sempre predominou nessa área de conhecimento. Mas as interpretações geradas pelo cartesianismo ainda têm sido reveladas por outros caminhos, produzindo concepções dicotômicas em relação ao *corpo/sujeito*.

Descendemos de uma cultura que relegou a dimensão corpórea para áreas marginais, como a atividade física e a do trabalho. “Trata-se de um corpo que tende à docilidade, e que é moldado pelas circunstâncias, tornando-se útil, fragmentado e facilmente treinado” (CARNEIRO et al., 2013, s/p). Foucault (2003) problematizou a questão, mostrando que o *corpo-objeto*, concebido como mera anatomia e fisiologia, foi alvo do poder manipulador, dominador, cuja finalidade era atender à produção em escala, extraindo desse corpo a força para o trabalho. Assim,

Houve, durante a época clássica, uma descoberta de corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde e se torna hábil, ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2003, p. 117).

Reportamo-nos a Foucault (2003), estudioso dos problemas sociais, entre eles a instituição escolar, quando ele faz uma reflexão sobre a disciplina e enfatiza que as escolas apresentam um disciplinamento totalmente controlado. Mostra-nos que o poder abusivo em toda sociedade se transforma em dominação, domesticando o comportamento humano. A isso denomina *corpos dóceis*, ou seja, aqueles que atendem às regras que lhes são impostas, adaptando-se às exigências determinadas pela sociedade. Às escolas dá o nome de *instituições de sequestro*, como um local de controle e subjugação que ultrapassam os muros escolares. Nesse contexto,

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2003, p.164-165).

Essa concepção de *corpo-objeto* e *corpo-máquina* advém do avanço da ciência moderna que compreende os diversos elementos da natureza, inclusive o corpo humano, em uma perspectiva mecanicista (NOVAES, 2003). A visão mecanicista projeta um *corpo-máquina* e revela o olhar racional que visualiza um *corpo-objeto*. Essa concepção, potencializada, sobretudo, no século XVII, pelas ciências exatas e biológicas, preparou o cenário para que os detentores do poder econômico, político e social lançassem mão do “novo” homem moderno para levar a efeito o desenvolvimento da indústria e a consolidação do capitalismo tal qual hoje os conhecemos (CARNEIRO et al., 2013).

Para Kehl (2003), a partir da ciência moderna o corpo passou a ser concebido como coisa, necessitando de zelo e cuidado para garantir melhor rendimento e durabilidade, vinculado às questões de utilidade, como consequência do capitalismo.

Também com a descoberta do rascunho do genoma, como “receita” para fabricar o ser humano, o corpo se transformou em uma “máquina ruidosa”, que a todo momento precisa ser reparada e aperfeiçoada pela ciência (NOVAES, 2003). O corpo é tratado como propriedade do sujeito. Segundo essa concepção “eu tenho meu corpo” e não, “sou meu corpo”.

São notórias as contribuições do advento da modernidade e dos avanços da ciência e tecnologia para o desenvolvimento humano, contudo, é preciso considerar seus

malefícios para a vida do homem. Segundo Gonçalves (2012), as novas tecnologias de mobilidade e comunicação estão eliminando a vivência subjetiva da corporeidade.

Gallo e Zappini (2016) escrevem que é o espírito que dá sentido e vida ao corpo, nessa concepção cartesiana. Mesmo sabendo que não se pode pensar o ser humano sem a integração das dimensões *corpo/alma*, *corpo/espírito*, *corpo/mente*, necessariamente relacionadas, temos que considerar a *alma* (para Platão), ou o *espírito* (para Descartes), e a *mente* (para Espinosa), como a essência do nosso ser, e o corpo sua extensão psíquica. Portanto, o corpo não pode ser interpretado com duas realidades diferentes (GALLO; ZAPPINI, 2016).

É Merleau-Ponty (1994) quem vai introduzir uma filosofia da corporeidade numa dimensão não dualista. A partir de sua concepção de *corpo-próprio*, o autor fundamenta o pensar sobre a corporeidade. Assumir o sentido de corporeidade é o caminho para superar as dualidades. De acordo com esse autor, comunicar-se interiormente com o próprio corpo, com o outro e com o mundo é viver sua própria experiência, é *ser*, em vez de *ter* com o outro.

Há uma crítica à instrumentalização perversa que escravizou o corpo pela lógica da produtividade, esclarecendo que o corpo não é um objeto (MERLEAU-PONTY, 1994), pois está integrado a uma estrutura global do fenômeno humano. Procura-se, ainda, superar as dicotomias alma-corpo e mente-corpo. Nesse sentido,

Para que um dia o ser humano possa entender melhor a si mesmo, diversas dicotomias construídas em todos esses anos de vivência e facticidade configuradas como culta e inteligente, precisariam ser extintas ou no mínimo superadas, pois assim caminharíamos para um conhecimento mais próximo do ser integral, que não se decompõe e, por isso mesmo, não se permite a um conhecimento por partes, mas sim um corpo que vive e que existe no mundo. Existir exige de todos nós permanentes transformações de valores e contínuo ato de se movimentar, buscando nossa transcendência (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2016, p. 70).

O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese: a corporeidade situa o homem como um corpo no mundo, uma totalidade que age movida por intenções. É só por meio do corpo que a manifestação se dá, e esse corpo, aliado a essa manifestação no mundo, é o significado da corporeidade (FREITAS, 2004, p. 61). “A corporeidade é mais que um conceito, é uma atitude perante a vida. É viver o próprio corpo na relação consigo mesmo, com as outras pessoas e com as coisas presentes no mundo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p.39).

Santin (2003, p. 35) se apoia nos escritos de Merleau-Ponty (1994) para enfatizar a “[...]presença do homem como corporeidade, não enquanto o homem se reduz ao conceito de corpo material, mas enquanto fenômeno corporal, isto é, enquanto expressividade, palavras e linguagem”. A existência e o pensamento do ser se entrelaçam na expressão da corporeidade. É ela que anuncia a compreensão do ser humano em sua condição existencial, além de permitir que seja estruturado um conhecimento que pode favorecer um novo olhar para a educação (MOREIRA et al., 2006).

Pode-se considerar que a percepção da corporeidade se dá como um ramo pedagógico da educação das pessoas. É por meio de um ambiente educacional que se pode proporcionar meios de se perceber e se saber como corpo.

As questões da corporeidade no ambiente escolar

Alicerçadas nesses princípios, as práticas educacionais e a estrutura escolar vigentes, em sua maioria, sempre demonstraram a priorização dos processos cognitivos, em detrimento das manifestações expressivas e sensoriais. Reforça-se e perpetua-se a supervalorização da mente e a anulação da corporeidade. A organização da escola, de modo geral, suprime a revelação da expressividade e da espontaneidade, desde a maneira como as carteiras em sala de aula estão dispostas até a sistematização dos pátios e refeitórios. O processo de aprendizagem se dá pelo acúmulo de conhecimentos cognitivos abstratos e padronizados, relegando a segundo plano aspectos da individualidade (GONÇALVES, 2012).

De acordo com Freire (1991, p. 13), a escola não pode somente estimular a mente, portanto, “corpo e mente, devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola”. Essa integração corpo e mente em unicidade vem ao encontro da manifestação da corporeidade, em busca da superação do dualismo corpo e mente, ainda enraizado nas práticas pedagógicas. Além de privilegiar essa concepção de um corpo separado da mente, a escola, via de regra, também promove a disciplinarização do corpo, com tempos e espaços pré-determinados. O corpo é concebido como objeto de disciplina, mecanizado, passivo, submisso, um *corpo-máquina*, programado para executar suas atividades (GONÇALVES, 2012).

Para Rezende (1990) a aprendizagem só pode acontecer quando não for reduzida por um paradigma ideológico. Cada vez mais as vivências corporais/expressivas estão

limitadas. A essência do homem está sendo substituída por atributos mecânicos e industrializados em suas atividades de rotina para sobrevivência, conforto e prazer. A padronização das ações, gostos e hábitos estão levando à homogeneização dos indivíduos. A escola, como espaço privilegiado para a manifestação da corporeidade, não a respeita, pois na medida em que instiga o dualismo de Descartes, privilegia os processos cognitivos (relacionados à mente), e concebe o corpo como objeto e máquina de reprodução de atividades padronizadas. O *corpo-uno*, *corpo-sujeito* e *corpo-ativo* não são reconhecidos em sua individualidade, multiplicidade e expressividade.

Numa pesquisa realizada para uma Dissertação de Mestrado, intitulada “*Corpo presente, corpo ausente no cotidiano escolar*” (OLIVEIRA, 2017), foi aplicado um questionário aos alunos do ensino médio de uma escola privada, contendo dez perguntas, sendo algumas referentes às suas concepções de corpo com as respectivas percepções sobre as expressões corporais vividas dentro e fora da escola, buscando compreender o que pensam sobre a corporeidade e se elas se manifestam de forma diferente, dependendo do ambiente, solicitando aos sujeitos exemplos dessas situações.

As respostas dos alunos à pergunta “*O que é corpo para você?*” apoiaram-se em três diferentes modelos explicativos: *religioso (um veículo para o indivíduo evoluir ou a parte material da pessoa, p.ex.)*, *biológico (conjunto de órgãos e sistemas funcionando de maneira integrada, p.ex.)* e *no onipresente discurso fitness contemporâneo (o indivíduo deve se sentir bem com seu corpo, p.ex.)*. Houve, na verdade, predominância nas respostas, nas três representações em que os sujeitos se pautaram, enfatizando a dicotomia de *uma parte material, corpórea e sensível*, com outra *intangível, ligada à inteligibilidade, à consciência e aos domínios do espírito* (OLIVEIRA, 2017, p.101).

Houve unanimidade nas respostas à pergunta sobre a forma de o corpo se expressar dentro e fora da escola: “*todos os entrevistados e, segundo eles, também seus colegas comportam-se de maneiras distintas num e noutro ambiente*” (OLIVEIRA, 2017, p.121). Esses dados nos remetem aos pensamentos de Freire e Scaglia (1989) sobre a existência de um muro simbólico que separa comportamentos e atitudes dentro e fora da escola.

Piaget (1988) acreditava que o direito à educação tem sido reduzido ao direito de o indivíduo frequentar escolas. Na verdade, um pseudodireito, pois, no ambiente interno há uma educação divorciada da realidade, sem significado para o sujeito, e não orientada para o “pleno desenvolvimento da personalidade” (PIAGET, 1988, p. 53). Nesse sentido,

O movimento corporal, seja para a criança, seja para o adolescente, significa muito mais do que apenas mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. Trata-se de uma forma de comunicação fundamental, que, tolhida, compromete seriamente a expressão plena do sujeito. Ao privilegiar o intelecto, a escola, acaba, muitas vezes, silenciando, modelando e padronizando o corpo, embotando, assim, a expressividade dos alunos (OLIVEIRA, 2017, p.120).

Gonçalves e Azevedo (2007, p. 126) afirmam que as práticas escolares, em sua dinâmica com o corpo,

[...] tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no distanciamento do corpo, pretendendo não somente discipliná-lo, mas obscurecer seus sentimentos, ideias, lembranças e até mesmo anulá-los.

Isso nos permite interpretar que há no processo educacional a presença de um dualismo, além da compreender a existência de uma prevalência da mente, vista como prioridade, deixando o corpo numa posição secundária. É o que afirma Freire (1991, p. 35):

Nosso dualismo peca pela raiz. Procurar compreender corpo separado de mente tem sido, na verdade, uma tentativa de afirmar a superioridade da mente, da alma ou do espírito. Um reducionismo, típico de nossa tradição intelectual. Um fruto do desejo de que o corpo seja inferior. E já que quisemos tanto que o corpo fosse inferior, ele foi. Esquecemo-nos do que somos, da nossa lucidez, tentando sempre nos dizer que estamos iludidos. Às vezes o corpo até pede desculpas por ter sido tão atraído por sua capacidade de produzir as fantasias, as ilusões, os sonhos, a arte, a teoria. O corpo pede desculpas por ter inventado a mente, por ter inventado a alma, por ter inventado o espírito.

Alves (2011, p. 74), num discurso poético, aborda a presença de uma sabedoria no corpo, que nasce dentro do sujeito, mas lamenta, “[...] foram tantos os saberes que se acumularam sobre ele, o corpo; tantas as demãos de tinta com que o pintaram! Era inevitável que os saberes sepultassem a sabedoria”. O autor nos adverte que como a sabedoria permanece adormecida no corpo, de maneira inconsciente, a questão principal é como as práticas escolares estimulam o acordar desse “sono”, ou seja, o quanto as experiências vividas dentro dos muros da escola têm contribuído para fomentar a expressividade dos alunos em suas atividades, deixando de adestrar corpos.

As práticas pedagógicas quando voltadas apenas à educação intelectual centrada em conteúdos cognitivos, minimizam o espaço da expressão da motricidade, e assim descaracterizam a corporeidade do homem. Na busca da identificação de uma prática

pedagógica que prioriza o homem como ser integral, deve-se levar em consideração que o homem é sua corporeidade presente. Cabe destacar que o fenômeno da motricidade humana está intrinsecamente entrelaçado com o próprio pensamento humano, suas atividades intelectuais e psíquicas, e segundo Santin (2003, p. 105) “não podem ser consideradas meras funções abstratas”.

Seguindo nessa direção, esse mesmo autor chama a atenção sobre a importância para a educação da sensibilidade como um possível caminho para a aprendizagem, afirmando que “[...] tentar escutar as vozes da sensibilidade, que habita em nós poderá ser o melhor caminho de aprendizagem, [...] É preciso aprender escutar-se, ouvir a fala da corporeidade, atender aos sinais do sentir” (SANTIN, 2003 p. 114). A aprendizagem pautada numa compreensão de corpo como expressão de sua corporeidade, pode embasar práticas pedagógicas em propostas que levam o aluno a perceber seu próprio corpo e o corpo do outro, além de vivenciar suas múltiplas possibilidades de expressão. A partir dessa premissa, entende-se que considerar o ser humano em sua corporeidade é dar oportunidade ao desenvolvimento das dimensões da sensibilidade do homem como um ser no mundo.

Da corporeidade à pluralidade humana

A educação da sensibilidade como uma forma de aprendizagem direciona o olhar para a corporeidade do sujeito, para a individualidade do ser. Ensinar por esse caminho permite que as práticas docentes respeitem as capacidades de cada um, e que os professores reconheçam todos os potenciais de seus alunos, em suas particularidades e pluralidades. Entender a pluralidade humana significa olhar o outro considerando os seus potenciais, ou seja, ponderando as diferentes formas de se expressar no mundo.

O ato de ensinar deve se pautar em práticas pedagógicas que auxiliem a compreensão do aluno e ainda proporcionem muitas possibilidades de o aluno manifestar seu conhecimento. O ato de aprender pode ser compreendido como reflexão que o ser humano precisa ter de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca. São concepções que o permitem “aprender e incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas” (MOREIRA et al., 2006, p. 139).

A educação deve valorizar instrumentos de ação pedagógica que permitam ao sujeito descobrir-se, interpretar o outro, ampliar sua capacidade de ouvir, ver e sentir,

reconhecendo seus atos e seu comportamento, pois “entender, explicar, vivenciar o corpo demanda pluralidade de enfoques, de ideias” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 43). E ainda, a escola, em sua missão educacional, não pode tratar o conhecimento como algo fragmentado, mas contextualizado e complexo como condição essencial do educando compreender a sua corporeidade. A fonte do seu conhecimento está nas suas experiências vividas. É assim, vivenciando os acontecimentos do cotidiano escolar que ele poderá atribuir significado ao que aprende. E os conhecimentos apreendidos poderão ter significado na medida em que são conectados com a realidade em que se vive. Devem ser feitas conexões, transformando o aprendizado em saberes para a vida. E quando ele se apropria do conhecimento pode criar e recriar o mundo.

Viver a corporeidade em suas múltiplas possibilidades ainda não é uma realidade em nosso cotidiano escolar. Resignificar as diferentes formas de ensinar, desconstruindo o discurso de um corpo ideal, veiculado pela sociedade cultural, pode se dar na escolha das práticas pedagógicas. O professor, portanto, é fundamental nesse processo de conscientização dos alunos sobre as questões que envolvem sua corporeidade, auxiliando-os na descoberta dos seus potenciais para manifestarem seu conhecimento.

As expressões dessa aprendizagem se dão a partir de uma tessitura dos conhecimentos adquiridos nas experiências do seu mundo-vida. Portanto, não podem ser cerceadas. É preciso oportunizar diversas situações nas quais o aluno varie as formas de manifestar seu conhecimento. E assim, compreender o aluno que aprende, na sua pluralidade individual. Proporcionar diferentes rotas de acesso ao conhecimento favorece à aprendizagem, pois um desses caminhos traçados vai ao encontro dos “meios facilitadores” do aluno aprender. Há sempre uma rota mais fácil para o educando compreender o conteúdo ensinado, e quando o professor encontra essa trilha, permite ao aluno construir seu conhecimento, mas deve se preocupar com suas possibilidades de expressá-lo. Para Moreira (1995, p. 19), a expressão é a linguagem do corpo: “Olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentido e sente conhecendo”.

Se todos somos diferentes, aprendemos por caminhos diferentes. Assim, as práticas docentes precisam privilegiar estratégias de ensino diversificadas, sem modelos rígidos, visando a encontrar rotas acessíveis à aprendizagem dos alunos. Ao criar ambientes pedagógicos que respeitam os valores sociais e pessoais, o professor permite que os conteúdos sejam efetivamente aprendidos e não apenas momentaneamente.

Os alunos conseguem relacionar o conhecimento já adquirido com novas informações que recebem, quando as atividades são desenvolvidas por caminhos que os levem à compreensão do que aprendem. Essa é a tarefa do professor, buscar vias de acesso diversificadas para encontrar as rotas pelas quais o aluno tenha mais facilidade para aprender. Ensinar, pesquisando seu aluno, é função docente, sem aplicar estratégias determinadas; é criar procedimentos metodológicos a partir das características de aprendizagem apresentadas pelo educando (NISTA-PICCOLO, 2010).

É importante que o professor consiga perceber seu aluno com os olhos de pesquisador, de quem observa, analisa e reflete sobre sua aprendizagem. E dessa forma, possa compreender as facilidades e dificuldades que o aluno apresenta para aprender, estimulando seus potenciais de inteligência. Entender essa pluralidade dos diferentes potenciais que os alunos apresentam é estimular suas inteligências. Mas o que é ser inteligente?

As inteligências humanas numa perspectiva educacional

É comum ouvir de atores presentes num ambiente escolar a afirmação de que alunos que não conseguem aprender “não são inteligentes”. Isso é dito mesmo para aqueles que apresentam domínio em determinada área, mas têm dificuldades para aprender outras coisas, como por exemplo, quando um aluno demonstra alto nível de domínio corporal em atividades físicas, mas muita dificuldade para aprender conceitos matemáticos, geralmente é rotulado de “não inteligente”. É como se houvesse uma justificativa genética da incapacidade. Tem-se a compreensão de inteligência como uma característica unitária. A questão é que essa interpretação de ser “bom aluno” muitas vezes se pauta nos resultados de seu desempenho, expresso em notas ou conceitos. E ainda, ser inteligente não é privilégio de alguns. Nesse sentido,

À escola cabe estimular as emergências dessas áreas, alimentando os interesses despertados, oferecendo canais adequados para sua manifestação e seu desenvolvimento. As áreas em que uma criança se apresenta menos promissora também não podem ser esquecidas. É fundamental estimular-se um desenvolvimento harmonioso de amplo espectro de competências, uma vez que hipertrofias tóxicas freqüentemente situam-se mais próximas de desequilíbrios ou deformações do que de configurações desejáveis (MACHADO, 1995, p. 98).

Há diversos debates que permeiam o tema “inteligência”. Muitas teorias foram consideradas no decorrer dos séculos, desde a medição do crânio até os testes de Quociente de Inteligência (QI). A partir do paradigma das “medidas”, o cotidiano escolar sofreu influências, em seus diferentes contextos, e até hoje perduram concepções de que há alunos que não são inteligentes por apresentarem dificuldades de aprender uma área de conhecimento específica.

Franz Gaal foi responsável pelo início de pesquisas sobre inteligência. Um neuroanatomista que visava identificar qual parte do cérebro era responsável por quais tipos de mecanismos, ou se qualquer parte do cérebro poderia realizar todas as funções. Depois dos estudos do autor, diversos pesquisadores se envolveram com a busca pela compreensão da inteligência humana, passando por várias teorias relacionadas ao tema. Demorou muito tempo para que fossem superadas as ideias que valorizavam, de forma discriminatória, o gênero masculino e a raça branca, identificando as pessoas por meio de medições que resultavam em ser mais, ou menos inteligentes (NISTA-PICCOLO, 2015). Assim,

Os achados relativos às primeiras tentativas de medir a inteligência caminham da antropologia à neurociência, passando até mesmo pela informática. São psicólogos, neurocientistas, filósofos e muitos outros estudiosos que debatem o conceito de inteligência e possibilidades de medi-la. Remontam à Antiguidade os estudos voltados para a compreensão do que é ser inteligente, do que fazer para ser inteligente ou, ainda, para tentar identificar quem é inteligente. Mas, para muitos dos estudiosos contemporâneos, a palavra final sobre inteligência ainda não foi dita (NISTA-PICCOLO, 2015, p. 45).

Um dos mais recentes estudiosos acerca da inteligência humana é Howard Gardner. A partir da evolução de suas pesquisas, Gardner (1994, 2000) elaborou a Teoria das Inteligências Múltiplas, que considera a multiplicidade das capacidades do ser humano. Para esse pesquisador, a inteligência representa o potencial que se tem para resolver problemas e criar produtos que tenham valor no contexto cultural no qual se está inserido. Isso significa que os potenciais de inteligência estão diretamente relacionados às influências ambientais e aos diferentes contextos sociais e culturais.

Para chegar à formulação dessa teoria, Gardner (1994; 2000) percorreu diferentes campos da neurologia, até então desconsiderados na concepção de inteligência. O funcionamento do sistema nervoso e os contextos culturais representaram o pontapé inicial para as diferentes discussões em torno da temática. Antigamente, os estudos relacionados ao tema consideravam inteligência uma “entidade” humana, que não sofria

alterações (NISTA-PICCOLO, 2015). Essa visão perdurou por anos e ainda insiste em permanecer em diferentes contextos. Há concepções que consideram o cérebro o detentor da inteligência, porém

Alguns autores, mesmo expressando a dificuldade de se definir inteligência, afirmam não ser o cérebro que “contém” a inteligência, são os processos ali gerados que podem levar uma pessoa a solucionar um problema de maneira considerada inteligente. A inteligência seria, portanto, uma função ou capacidade humana, enquanto o cérebro seria o órgão responsável por seu processamento (NISTA-PICCOLO, 2015 p. 47).

O pressuposto de que os potenciais humanos podem ser alterados por meio de intervenções trouxe grande impacto na área educacional, projetando novas perspectivas de práticas docentes. Mas ressalta-se essa teoria para o âmbito escolar pelo valor igualitário das inteligências, sem que uma se sobressaia à outra, sendo interpretadas no mesmo grau de importância.

Segundo o autor dessa teoria, as manifestações de comportamentos inteligentes se dão de formas distintas. Essa multiplicidade de potenciais que cada indivíduo possui, apresenta questões importantes, uma vez que considera o sujeito como um ser único, que pertence a uma determinada sociedade, inserido num determinado contexto. A teoria das Inteligências Múltiplas, nesse sentido, auxilia na compreensão do ser humano, de suas representações e complexidade.

Segundo Zylberberg (2007, p. 31),

[...] duas linhas de pesquisa convergiram num único ponto: as pessoas têm um amplo espectro de capacidades e o potencial de desempenho de uma pessoa numa determinada área não pode prever o mesmo desempenho em outra.

Sabe-se que todos nós somos dotados de inteligências desde o nascimento, com potenciais latentes à espera de estímulos que os desenvolvam, gerando, com isso, maior facilidade para determinadas dimensões do comportamento. Os seres humanos são capazes de solucionar situações desafiadoras que se apresentam no seu cotidiano, de acordo com seus recursos, desde que estejam em ambientes que favoreçam suas potencialidades.

Há diferentes expressões atribuídas ao indivíduo quando ele se destaca em alguma atividade, como *perspicácia* demonstrada numa situação, *habilidade* para executar determinada tarefa, ou ainda, *dom ou talento* para uma atividade específica (NAJMANOVICH, 2001). Gardner (2000) ressalta que preferiu denominar esse tipo de

manifestação como inteligência, mas esclarece que é possível identificar de outra forma desde que atribuam a mesma identificação a todos os tipos de comportamento inteligente.

Sabemos que no contexto escolar, muitas vezes, o conceito de inteligência é reduzido a competências matemáticas e linguísticas do aluno. Mas, contrariamente a isso, uma pesquisa realizada recentemente demonstra interpretações diferentes. Em um estudo realizado com professores da rede pública de um município do interior de São Paulo, que tinha como objetivo identificar o conceito de inteligência presente no cotidiano escolar, foram identificadas algumas definições divergentes de inteligência. Ser inteligente, de acordo com o discurso dos professores, está relacionado a ter competência, ter potencial, solucionar problemas, comunicar-se e ter empatia. No estudo ainda foi possível observar que os professores demonstram uma tendência intrínseca em considerar a inteligência de forma mais ampla e complexa, em vez de reduzi-la ao sucesso em componentes tradicionais como matemática ou linguística (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018).

Embora isso possa demonstrar um avanço na interpretação de professores, sobre o desempenho apresentado por seus alunos, Nista-Piccolo, Silva e Mello (2018) declaram que ainda é escasso um referencial teórico que aborde diferentes possibilidades de estimular a inteligência do aluno em sua multiplicidade, por meio de práticas pedagógicas pertinentes ao cotidiano escolar. Os professores, em sua maioria, se sentem despreparados e carentes de tempo e recursos para desenvolver atividades que contemplem as múltiplas potencialidades de seus alunos. Isso faz com que sejam frequentes as aulas repetitivas e tradicionais, sem abertura para que os alunos desenvolvam sua criatividade e seus potenciais individuais. A partir disso, declaram os autores desse estudo, suas preocupações com os resultados encontrados em suas pesquisas:

[...] é preciso analisar até que ponto esses discursos que revelam o conceito de inteligência para os professores são coerentes com as atitudes docentes em sala de aula, e se condizem com as práticas pedagógicas oferecidas aos seus alunos. Uma primeira análise gera novos questionamentos (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018, p. 38).

Um comportamento inteligente expresso pelo indivíduo está diretamente relacionado ao seu contexto social, podendo ser demonstrado de diferentes formas, mas cada manifestação só será valorizada ou reconhecida se for compatível com as expectativas do ambiente em questão.

A teoria das Inteligências Múltiplas quebra esse paradigma, uma vez que traz uma visão pluralista da mente (NISTA- PICCOLO, 2015). Pode-se notar que, no decorrer da história, o ambiente educacional foi influenciado pela dualidade corpo e mente, sendo a supervalorização da inteligência pertencente à mente. Gardner (1999) aponta a importância do contexto escolar para estimular e aperfeiçoar os potenciais apresentados pela criança, situando a escola como principal promotora de situações de aprendizagens que podem favorecer a diversidade da manifestação dessas inteligências.

A multiplicidade das inteligências proposta por Gardner (1994; 2000) nos permite identificar os potenciais que se manifestam, até então, por meio de oito tipos de inteligências. São elas: lógico-matemática e verbal-linguística: relacionadas ao pensamento abstrato e linguístico que representam os aspectos mais valorizados no cotidiano escolar; corporal-cinestésica e espacial: referentes ao conhecimento do corpo, bem como manipulação de objetos e facilidade em questões coordenativas espaciais; musical: relacionada às diferentes percepções musicais; intrapessoal e interpessoal: dizem respeito à capacidade de se relacionar com o outro e consigo mesmo; e, a naturalista: referente às questões da natureza, dos seres vivos do meio ambiente.

Para estimular ou ativar as diferentes inteligências no ambiente escolar, é preciso ensinar um conteúdo por várias trilhas, pois além de facilitar a aprendizagem de um maior número de alunos, permite ao aprofundamento de uma temática. Gardner (2000) reforça que para atingir essa finalidade é preciso ter como ponto de referência duas bases fundamentais: reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos e as diferenças existentes entre os aprendizes. Nesse sentido, Balbino (2015, p. 40) afirma que

Na medida em que as pessoas são consideradas sob a perspectiva da singularidade, a condução das atividades – mediada pelo conjunto único de suas competências, capacidade e habilidades – leva em conta o poder pessoal de cada um, deixando ao professor ou técnico a responsabilidade de oferecer aos indivíduos uma prática que, a partir de seu sentido, ultrapasse a realização da tarefa e se expresse sistemicamente, dedicando um espaço à manifestação da pessoa em sua completude e oferecendo a possibilidade de que, partindo disso, suas práticas habituais se ampliem e modifiquem-se.

Tal conduta pedagógica – que desloca o eixo da atividade da tarefa em si para a singularidade e individualidade do aprendiz – pode oferecer à pessoa o domínio de suas ações, ou seja, apoderar-se dos objetos do jogo social e cognitivo, e exercer o poder da escolha em suas atitudes no campo pedagógico, previamente organizado por regras comuns a todos.

Após essas definições, é possível considerar o cotidiano escolar como um ambiente ideal para estimular os potenciais de inteligências e oportunizar propostas que reconhecem as expressões de corporeidade dos alunos.

Corroborando esse pensamento, há investigações educacionais relacionadas à multiplicidade da inteligência humana, que consolidam essas propostas. Como exemplo, o estudo de SILVA e NISTA-PICCOLO (2010), realizado com escolares diagnosticados com Dificuldade de Aprendizagem (DA). A pesquisa desenvolveu-se a partir de intervenções pedagógicas pautadas na pluralidade intelectual desses alunos, considerando observações e entrevistas de seus professores, revelando que a teoria das Inteligências Múltiplas é um importante instrumento de ação pedagógica ao se configurar como um real estímulo ao processo de aprendizagem, colaborando para a facilitação do acesso e evolução do conhecimento.

O estudo feito por Da Silva e Bergamo (2015) também aborda o tema das Inteligências Múltiplas, reforçando a ideia da pluralidade dos potenciais humanos. O texto dialoga com os estudos supracitados ao afirmar a necessidade de se valorizar todas as habilidades demonstradas pelos alunos no contexto escolar. O estudo faz uma crítica ao caráter homogêneo dos métodos e das avaliações, comuns no cotidiano escolar. As autoras se reportam à importância de os planos pedagógicos das instituições de ensino se pautarem em princípios que respeitem a individualidade dos alunos, e ressaltem a necessidade de se trabalhar com propostas voltadas ao desenvolvimento global, fundamentadas na teoria das Inteligências Múltiplas.

Atualmente, há muitas escolas no mundo que adotam como fundamentação pedagógica, os princípios que norteiam a teoria das Inteligências Múltiplas. Foi a partir dos pressupostos dessa teoria apresentada por Howard Gardner, que muitos professores criaram novas rotas de ensino para facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento, pautando-se nas dificuldades por eles apresentadas. São vários exemplos de aplicação de práticas pedagógicas em ambientes educacionais, baseadas no pensamento desse pesquisador, as quais foram publicadas num livro que descreve, analisa, avalia e sintetiza aprofundadamente os fundamentos da teoria. O livro traz na sua essência os modelos de práticas educativas desenvolvidas em vários países ao redor do mundo. Nessa publicação, Gardner, Shen e Moran (2010), esclarecem que após duas décadas de reflexões sobre as implicações dessa teoria na educação, concluíram que ensinar por uma pluralidade de abordagens garante que o conteúdo atinja mais crianças e sinaliza a elas o significado de uma compreensão profunda e equilibrada de uma temática. “Só os que conseguem pensar

em um tópico de várias formas têm uma compreensão minuciosa desse tópico; aqueles cujo entendimento se limita a uma única visão têm uma compreensão frágil” (GARDNER, SHEN e MORAN, 2010, p. 21). Ainda afirmam que

A teoria das IM pode ser um veículo útil para ampliar o alcance da educação: incluir temas que tratem das várias inteligências e formas de pensar, bem como métodos de ensino que falem às diferenças individuais e avaliações que vão além dos instrumentos de linguagem e lógica, padronizados e de respostas curtas (GARDNER, SHEN e MORAN, 2010, p. 27).

É possível expressar um comportamento inteligente de diversas maneiras: por meio da escrita, oralmente, na expressão de um movimento que desenha formas e sentidos, musicalmente, pela relação com a natureza, ou ainda no cálculo aplicado no espaço; o importante é entender que os mecanismos neurais e cognitivos que são ativados para qualquer manifestação são os mesmos, ou seja, os processos se dão pelos mesmos caminhos fisiológicos, apenas combinados de forma diferente. Segundo o autor dessa teoria, as inteligências mais importantes são aquelas ligadas às relações pessoais, porque delas depende o desempenho de sucesso ou insucesso pessoal e profissional. Saber lidar com as emoções, com os sentimentos, com os relacionamentos interpessoais é algo que também se aprende na escola. Relacionar-se consigo mesmo e com o outro são habilidades que precisam ser amadurecidas. E isso se dá na vivência do cotidiano escolar, em nossas comunicações com o outro e com o mundo à nossa volta.

O ato de ensinar deve buscar o ideal de cada aluno, considerando o seu contexto histórico e social. Portanto, é fundamental ver o aluno como um todo, superando a dicotomia corpo e mente. Para despertar os potenciais de cada aluno é preciso que o cotidiano escolar seja um espaço de amplas possibilidades, onde o aluno consiga manifestar sua criatividade, sua sensibilidade, na expressão de sua corporeidade (GONÇALVES, 2012). Segundo Alves (2001, p. 55), a escola é “um espaço tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras”.

A inteligência expressa na corporeidade

Comunicamo-nos pelo corpo. Expressamo-nos pela nossa corporeidade. Pelo corpo expressamos nossas emoções, demonstramos nossa motricidade, manifestamos

comportamentos inteligentes e nos relacionamos com o outro. “Somos nosso corpo. Nossa corporeidade é a dimensão visível da invisibilidade da inteligência” (ZYLBERBERG, 2007, p.100). O corpo é o veículo de expressão do nosso próprio eu. Por meio dele é possível atribuir significado ao que se aprende, às coisas que nos rodeiam. Assim,

Neste novo século, a educação da corporeidade do ser – pois o ser aprende através de todo o corpo – exige a complexidade do pensar, em que uno e múltiplo, certo e incerto, lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada (NISTA-PICCOLO, 2015, pg. 63).

Por essas razões, não se pode negligenciar o corpo, não se pode cercar a corporeidade de quem aprende. É importante que as ações pedagógicas favoreçam diferentes manifestações de inteligência vividas no cotidiano escolar por meio das expressões da corporeidade dos alunos. O saber não pode ser descorporalizado. Segundo Moreira et al. (2006, p.140), “o ser humano não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação”. Nesse sentido,

Os conteúdos apresentados, vivenciados e discutidos em aula, nunca serão iguais, se discutidos com grupos de alunos distintos, ou ainda se forem novamente introduzidos no mesmo grupo de alunos, recebendo influências dos mais diversos ambientes. O conhecimento é, portanto, sempre um acontecimento inédito, original, diferente em cada uma das situações, dependendo dos ambientes, das vivências anteriores dos alunos e dos professores.

A vinculação do conhecimento com a vida é fundamental. Aquilo que é vivido é com o que o indivíduo interage, o que pode orientar e servir de suporte rumo ao aprendizado de novas situações. O que é vivido só se efetiva enquanto aprendizagem quando se incorpora ao Ser, quando é associado a outras situações cotidianas (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009, p. 95).

Assim sendo, se o ser humano não aprende apenas com sua inteligência, mas também com sua manifestação e expressão do seu corpo no mundo em que vive, é de extrema importância enaltecer a corporeidade dos educandos em ações pedagógicas, oportunizando diferentes potenciais de inteligência no cotidiano escolar. Valorizar a corporeidade é olhar para aquele que aprende, reconhecendo seus múltiplos potenciais, estimulando-o por meio de situações-problema associadas às vivências cotidianas, favorecendo novas aprendizagens.

Desde meados de 1994, após a análise do cérebro humano realizada pelo neurocientista Antônio Damásio (conhecido como o “mago do cérebro” e “neurologista das

emoções”) propaga-se o início da superação do conceito da fragmentação cartesiana entre corpo e mente e fomenta-se a ideia da interação intrínseca entre ambos. Segundo Damásio (1994), os sentidos e as emoções expressas pelo corpo, auxiliam até mesmo na cura de lesões cerebrais. Portanto, podemos afirmar que, assim como a “superação” da dimensão dualista de corpo e mente, ainda em andamento, e a evidente correlação entre ambos, as concepções de inteligência e corporeidade se inter-relacionam, pois, a inteligência de um aluno pode ser expressa em manifestações de sua corporeidade.

Dado o exposto, a partir do levantamento bibliográfico realizado, indica-se uma nova perspectiva pedagógica no âmbito educacional, que contempla a associação inquestionável entre os potenciais de inteligência e a corporeidade vivida no cotidiano escolar. Para tanto, concebe-se que, baseados em Assmann (1995, p. 76), a corporeidade não deve “ser fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal”. E, ainda, de acordo com o mesmo autor, “sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa” (ASSMANN, 1995, p. 77). Nesse sentido, despertamos o seguinte questionamento: será que as práticas educacionais estão voltadas a essa nova perspectiva pedagógica?

Considerações finais

O corpo do aluno tem sido desconsiderado nas práticas docentes, na maioria das vezes, exigido por um disciplinamento controlado. As atividades promovidas não dão conta de oportunizar todas as possibilidades que ele tem de manifestar seu conhecimento, de respeitar expressões de sua corporeidade e nem mesmo de estimular seus potenciais. Permitir a manifestação da pluralidade humana em diferentes situações de aprendizagem é respeitar a corporeidade que se expressa em cada um.

A fotografia que nos é mostrada nessa análise das teorias que fundamentam as concepções de inteligência e de corporeidade no cotidiano escolar, revela que corpos negligenciados na escola impedem tanto uma aprendizagem significativa como a estimulação das inteligências humanas.

Oliveira (2017, p.174) escreve nos resultados de sua pesquisa, sobre suas preocupações com o cotidiano escolar, declarando que nele revelou-se

A forma dicotomizada e comportada como os sujeitos vivem a sua corporeidade, ao nosso ver dois grandes entraves para a superação das condições de ausência e, conseqüentemente, a conquista de uma presença mais completa e plena dos corpos.

Toda e qualquer mudança no cotidiano escolar deve acontecer de forma lenta e gradual, numa cadência proporcional às suas possibilidades. A escola deve propor um novo olhar ao aluno, enxergando nas diversas formas dele expressar seu conhecimento quais são os seus potenciais, respeitando-o como um *corpo-sujeito* no lugar de um *corpo-objeto*. E ainda, segundo Oliveira (2017, p. 178-179),

A ressignificação é um processo emancipatório de conscientização, a partir das práticas pedagógicas [...], que começa por desconstruir dicotomias, controles e estereótipos dominantes do ideal de corpo [...] que precisa ser desvelado e combatido em proveito de valores educacionais maiores.

Para Nista-Piccolo (2017), é possível transformar o ato de ensinar quando nos pautamos em ações pedagógicas voltadas à singularidade de quem aprende. Com o foco nos domínios que o aluno apresenta, o professor deve oportunizar o desenvolvimento dele, por meio de um leque de estratégias de ensino. A autora continua seu pensamento esclarecendo que

[...] contudo, não existe um mecanismo a ser reproduzido como receita mais eficiente, pois o caminho para ensinar deve ser de acordo com a situação de aprendizagem. Cada grupo de alunos é único, e pode ser bem-sucedido em atividades específicas, que respeitem suas particularidades. É papel do professor identificar e desenvolver essas características de aprendizagem e diversificar as rotas usadas para ensinar determinados conteúdos (NISTA-PICCOLO; SILVA; MELLO, 2018, p.39).

Referências

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar em Revista*. Curitiba, PR, n. 17, p. 53-62, 2001.

ALVES, Rubem. *Variações sobre o prazer: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BALBINO, Hermes Ferreira. Para uma pedagogia do movimento corporal no ambiente Sesc: a abordagem das inteligências múltiplas. In: Balbino, Hermes Ferreira – SESC. (Org.). *Inteligências Múltiplas*. São Paulo: SESC, 169-194, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tuxen et al.. Carta ao Corpo: redimensionando a concepção de corpo presente no discurso dos discentes do curso de Educação Física. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 18, p. 1-1, 2013.

SILVA, Thalita da; Folmann; BÈRGAMO, Regina Banzzatto. As Inteligências Múltiplas e o Processo de Ensino e Aprendizagem. In: VII EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 2007; Curitiba. *VII Educere – Congresso Nacional da Área de Educação*, 2004.

DAMÁSIO, António Rosa. *O erro de Descartes*. Mem Martins: Publicações Europa- América, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 27. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

FREITAS, Giovanna Gomes. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

GALLO, Sílvio Donizett de Oliveira; ZAPPINI, Paola Sanfelice. “O que pode um corpo?": Perspectivas filosóficas para a corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA- PICCOLO, Vilma Lení (Orgs.). *Educação Física e Esporte no Século XXI*. Campinas: Papyrus, p. 15-46, 2016.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para a nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
GARDNER, Howard; SHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana (Org.). *Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GONÇALVES, Andreia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. A re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 201-219, Setembro 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1083/1679>>. Acesso em: 20 janeiro 2017.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir - Corporeidade e Educação*. 15. ed. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

KEHL, Maria Rita. Máquinas falantes. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem-máquina: a ciência que manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 243-260, 2003.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e Didática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDONÇA, André Luiz de Oliveira; CAMARGO JR., Kenneth Rochel. Os Acertos de Descartes: implicações para a ciência, biomedicina e saúde coletiva. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 1-9, mai. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, Wagner Wey (org.). *Corpo presente/presente*. Campinas: Papyrus, 1995.
MOREIRA, Wagner Wey et al.. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, p. 137-154, 2006.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. *Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A Teoria das Inteligências Múltiplas. In: Balbino, Hermes - SESC (Org.). *Inteligências Múltiplas*. São Paulo, SP: Editora SESC, v. 1, 2015. p. 45-65.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Educação Física, Escola e as Inteligências Múltiplas. In: MOREIRA, Wagner Wey; VIRTUOSO JÚNIOR, Jair Sindra; BARBOSA NETO, Octavio; SIMÕES, Regina (Org.). *Educação Física, Esporte, Saúde e Educação*. Uberaba, MG: Editora e Gráfica UFTM, v. 1, 2010. p. 51-80.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Manifestações da inteligência humana na aprendizagem. In: ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida (Org.). *Univer-Cidade em encontros: educação, cultura e arte*. Sorocaba: Editora Eduniso, 2017. p. 153-169.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; SILVA, Yara Machado da; MELLO, Flora Loureiro de. A inteligência humana e o cotidiano escolar. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 27-41, jan/abr. 2018.

NOVAES, Adauto. (Org.). *O homem-máquina: a ciência que manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLIVEIRA, Ailton Jacob. *Corpo presente, corpo ausente no cotidiano escolar*. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba - UNISO, 2017.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

REZENDE, Antônio Muniz. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

SANTIN, Silvino. *Uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2 ed. Ijuí: Unijuí 2003.

SÉRGIO, Manuel et al. *Alguns olhares sobre o corpo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SILVA, Thalita Folmann da; BÉRGAMO, Regiane Banzatto. As inteligências múltiplas e o processo de ensino e aprendizagem. In: *VII Educere – Congresso Nacional da Área da Educação*, Curitiba, PR: VII Educere, 2004.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 23, n. 2, p. 191-211, 2010.

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni; MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 3, set/dez. 2016.

TOLEDO, Eliana; VELARDI, Marília; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Os desafios da Educação Física Escolar: seus conteúdos e métodos. In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Org.). *O Quê e Como Ensinar Educação física na escola*. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, p. 21-26, 2009.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. Possibilidades corporais como expressão da inteligência humana no processo de ensino-aprendizagem. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

Submetido em 31/05/2017

Aprovado em 03/05/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)