



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA - IFAC
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS - DEART
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

TATIANE GOMES DE ANDRADE

CORPOS EM MOVIMENTO: cartografias na educação

OURO PRETO - MG

2021

TATIANE GOMES DE ANDRADE

CORPOS EM MOVIMENTO: cartografias na educação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neide das Graças de Souza Bortolini.

OURO PRETO - MG

2021



FOLHA DE APROVAÇÃO

Tatiane Gomes de Andrade

CORPOS EM MOVIMENTO: cartografias na educação

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Artes Cênicas.

Aprovada em 26 de agosto de 2021

Membros da banca

Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto

Dra. Raquel Castro de Souza - Universidade Federal de Ouro Preto

Ms. Bárbara de Souza Carbogim - Escola Estadual Deputado Olavo Costa - Secretaria Estadual de Educação de MG e SPAC-DPPF - Secretaria de Educação de Juiz de Fora de MG

Ms. Carla Geruse Gontijo Campolim Moraes - Estúdio ID Investiga Dança

Neide das Graças de Souza Bortolini, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 03/09/20



Documento assinado eletronicamente por **Neide das Graças de Souza Bortolini, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/09/2021, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0217194** e o código CRC **F597FC94**.

Dedico esse trabalho à Paula e ao Carlos, mãe e pai queridos, que acreditaram desde sempre nos meus sonhos na arte.

AGRADECIMENTOS

A escrita animada diante dos processos que movem esse trabalho já se inicia daqui. Fazem-se indivisíveis os processos de apreensão da arte e da vida.

Agradeço pela finalização desse ciclo que se abre para novos caminhos, ainda que em meio ao luto e em oposição a esse momento político e social mediante a gestão atual desse governo genocida. Que não nos enganemos pelas estruturas brancas e elitizadas, arte e educação não são privilégios, são direitos! Esse trabalho se faz então, como mais um grito no mundo, pelo acesso e valorização da educação pública, das expressões artísticas e das manifestações populares que nos compõem enquanto sociedade de seres vívidos.

Agradeço pelo teto, pela comida e por todo o apoio e afeto dos familiares e das amigadas que sustentaram essa escrita. Agradeço, também, aos passarinhos, que vejo da janela daqui de casa, que diariamente me atinam sobre a precisão de acolher a hora do pouso, mas lembrando de que voar também é preciso. Meu carinho também à Abigail, avenca que me acompanha desde minha vinda para as bandas de cá e às demais plantas companheiras dos caminhos. À Carú, que move em mim o que há de mais bonito no companheirismo junto a outras formas de vida.

Agradeço imensuravelmente aos projetos sociais, iniciativas e programas públicos que me oportunizaram experiências valiosas nesse processo de formação em Artes Cênicas, sem os quais não seria possível chegar até aqui, especialmente ao Programa Vocacional da Prefeitura da cidade de São Paulo, a SP Escola de Teatro e a Universidade Federal de Ouro Preto. Foi somente pela oportunidade desses acessos, que pude um dia ousar sonhar e fazer da arte e da educação meu 'ganha pão' e sustento da alma.

Reverencio a todas e todos que me antecederam e mobilizaram o contato, em pele viva, com experiências artísticas, práticas de ensino, criação e pensamento crítico, fazendo da ação concreta e emancipatória permanentes lutas contra o embrutecimento, na contracorrente das políticas de desmonte e desvalorização da nossa cultura.

Agradeço aos generosos artistas e arte educadores, de olhos acessos, que tive a honra de conhecer e trabalhar ao longo desse caminhar formativo das experiências acima e, também, nas coletividades teatrais que integrei e integro. Ao Grupo Eflúvio, Coletivo Garrafas Térmicas, Cia LuaPraRua, Coletivo Calango, Coletivo Ébria, e Beira Bando. Sou grata por todas as trocas, ensinamentos, provocações e expansões das perspectivas cênicas e investigativas que nutrem minha prática artística e afetiva, mantendo o fogo aceso dentro do peito. Incluo aqui também meu agradecimento às arte educadoras e arte educadores, aos demais colegas educandas(os), frequentadores assíduos dos espaços e parceiros dos trabalhos realizados na Fábrica de Cultura do Capão Redondo, ao longo dos três anos anteriores do início dessa jornada ouropretana. A admiração e o convívio na lida junto a vocês seguirão me movendo sempre.

Agradeço, carinhosamente, a todas as professoras, professores, servidoras e servidores, públicos e terceirizados, da UFOP, especialmente os atuantes nos Departamentos de Artes Cênicas (DEART).

Agradeço aos programas e projetos de extensão que integrei, me fornecendo subsídios financeiros e formativos essenciais nessa caminhada acadêmica. Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), ao Mambembe – teatro de rua itinerante, ao Projeto Circula Trilho, ao programa de Monitoria que pude realizar junto a disciplina de Seminários de Dramaturgia no Departamento de Letras (DELET), ao Anticorpos – investigações em dança – e a todas as iluminações dos encontros e das construções coletivas junto às pessoas envolvidas nesses processos.

Agradeço, também, ao corpo docente, discente e toda a comunidade escolar das instituições que se abriram para minhas experiências de estágio, observação e regência. Escola Municipal Doutor Alves de Brito, localizada no distrito de Rodrigo Silva, Escola Municipal Professor Hélio Homem de Faria, no bairro do Padre Faria. Assim como nas experiências do PIBID realizadas na Escola Municipal Isaura Mendes, no bairro da Piedade. Pelo carinho, recepção e confiança.

Agradeço à cidade de Ouro Preto, que me recebeu tão acolhedora. Às duas moradas compartilhadas que habitei e aos seus proprietários, Dodora, Dona Carminha e Seu Zé, dos quais nutro carinho e amizade pelas relações mantidas. Aos simpáticos vizinhos do Alto das Dores e da Barra e especialmente, aos meus companheiros de casa e agregados. Por todas as viagens astrais e comidas compartilhadas, pela amizade, acolhimento, cantorias, gargalhadas e ensinamentos que brotaram desse encontro e do convívio diário com vocês, Adriana Martins, Fernando Augusto, Camila Vendramini, Diego Abegão, Vina Jaguatirica e Sabriny Melo.

Agradeço pelas amizades que atravessam as geografias e os tempos. Pelas pessoas queridas que, mesmo de longe e nos fluxos doidos da comunicação virtual, se mantêm presentes nessa vida de vários jeitos possíveis. Às amizadas de longa data e as que essa cidade me proporcionou. Por tantos encontros inspiradores, aprendizados e transmutações. Um salve para a galera toda do 16.1 e as demais companheiras e companheiros de aventuras e desventuras acadêmicas e afetivas nesse DEART. Ao Railson Fidélis, pelas metamorfoses afetivas, geográficas e artísticas desse e de outros tempos. Às ébrias, Camila Prado, Gláucia Venâncio, Karina Sá, Luiza Gaião e Sheiquellann Sheronn e aos 'H.E.E.E' todos, fruto da Ocupação da Universidade em 2016, por toda a fúria potente, ironia, sensibilidade, arte e companheirismo.

Aproveito para declarar também a surreal alegria pelo encontro, que essa cidade me trouxe, com uma mulher dos olhos de mar. Por ser minha namorada e companheira de vida, dividindo a casa, os pesos e as alegrias da 'doideira doida' que são os corres da vida, fazendo o coração continuar batendo. A você, Sabriny Melo, agradeço também por toda a escuta e auxílio acerca dos processos de escrita, bem como pela revisão ortográfica e diagramação deste trabalho.

Agradeço, sobretudo, à existência, ao amor, às memórias compartilhadas, a todas as gargalhadas, diálogos, convívio afetivo, suporte financeiro e emocional e a todos os ensinamentos, apoio e incentivo advindos da minha mãe, Paula Eliete Fernandes Gomes, do meu pai, Carlos José de Andrade, do meu irmão, Ricardo Gomes de Andrade e dos meus amados avós

e avôs José Inácio de Andrade, Maria José Silva de Andrade, Agostinho Gomes e Alda Cró Fernandes Gomes. Pela ação do tempo, infelizmente, não me é permitido celebrar esse momento na presença viva de três de vocês, tal qual foi quando ingressei nessa graduação, mas faço questão de homenageá-los, presentificando na escrita documental desse trabalho o nome de cada um de vocês, que não tiveram as oportunidades educacionais que eu tive, mas que vibraram sempre por cada passo nessa jornada. A vocês e aos demais familiares próximos, minha gratidão eterna. Vocês serão sempre minha maior referência de vida.

Agradeço também, imensamente, à Neide das Graças de Souza Bortolini, docente orientadora desse trabalho e amiga querida, por todo seu companheirismo sincero, generosidade, escuta atenta, provocações e aporte teórico, prático e sensível, frente às experiências educacionais e artísticas.

Agradeço, ainda, a Ana Carolina Abreu (Cataguases) pela tradução do resumo para o espanhol.

Agradeço às professoras artistas – Bárbara Carbogim, Carla Gontijo e Raquel Castro – minha banca avaliadora, pelo aceite e pelas partilhas suscitadas, pelo olhar experiente de vocês que enriqueceram as reflexões dialógicas nesse trabalho.

A você que está aí me lendo, agradeço pela oportunidade do encontro nas dinâmicas do espaço temporal entre a escrita e a leitura dessas ideias que não de seguir no devir de caminhar.

Ressignificar a inércia. Acreditar na potência do Movimento.

Diário de afetos c/ontra o embrutecimento do mundo

- Fabrício Garcia

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso estuda abordagens do corpo em movimento, enquanto experiência somática, mediante os processos de ensino-aprendizagem em Arte no espaço escolar e no hibridismo dos componentes curriculares teatro e dança, elucidadas por leituras nessas áreas. No capítulo um, intitulado “Fôlego para subir morro – corpo, movimento e práticas somáticas”, são articuladas noções da experiência corporal na perspectiva das abordagens da Educação Somática, também entre crianças e adolescentes, investigando, assim, uma pedagogia do movimento em contraposição à domesticação dos corpos no espaço escolar. No capítulo dois, “Pés descalços, chão adentro – experiências e inquietações do ensino aprendizagem em Arte”, são propostas reflexões teóricas mediante práticas realizadas nos Estágios Supervisionados: Planejamento e Regência I e II – Licenciatura em Artes Cênicas, realizados consecutivamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1, na E.M Profº. Hélio Homem de Faria em Ouro Preto - MG. Por fim, no capítulo três, “Curvas e ladeiras – caminhos de resistência e ensino de artes na escola”, são abordados dimensionamentos políticos e sociais que abrangem as estruturas escolares e os fazeres artísticos, especialmente no tocante à educação pública. Assim, ao compreender as metodologias suscitadas enquanto integradoras do desenvolvimento do ser, em sua composição sociocultural, movente e senciente, este trabalho evidencia a relevância da presença do docente com formação específica em Artes Cênicas, em todos os níveis da educação básica, de modo a assegurar a qualidade do ensino específico dos componentes curriculares de Arte.

Palavras chave: corpo, movimento, teatro, escolas públicas, ensino básico.

RESUMEN

El presente trabajo de conclusión de curso, estudiar enfoques del cuerpo en movimiento, como experiencia somática, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Arte en el espacio escolar y en la hibridación de los componentes curriculares del teatro y la danza, aclaradas por lecturas en estos ámbitos. En el capítulo uno, titulado “Aliento para subir el cerro – cuerpo, movimiento y prácticas somáticas”, están articulados nociones de experiencia corporal desde la perspectiva de los enfoques de Educación Somática, también entre niños y adolescentes, investigando, así, una pedagogía del movimiento en oposición a la domesticación de los cuerpos en el espacio escolar. En el capítulo dos, "Pies descalzos, piso dentro - Experiencias e inquietudes de la enseñanza y el aprendizaje en el Arte", son propuestas reflexiones teóricas a través de prácticas realizadas en mis Pasantías Supervisadas: Planificación y Regencia I e II – grado en Artes Escénicas, realizadas, consecutivamente en la Educación Infantil y en la Enseñanza Fundamental en la E.M Profº Hélio Homem de Faria en Ouro Preto – MG. Finalmente, en el capítulo tres “Curvas y laderas – caminos de enseñanza de Artes en la escuela”, se dirigen las dimensiones políticas y sociales que abarcan las estructuras escolares y las prácticas artísticas, especialmente en lo que respecta a la educación pública. Así, entendiendo las metodologías planteadas como integradoras del desarrollo del ser, en su composición sociocultural, moviente y sentiente, este trabajo evidencia la relevancia de la presencia del docente con formación específica en Artes Escénicas, en todos los niveles de la educación básica, con el fin de asegurar una enseñanza específica de calidad de los componentes curriculares de las Artes.

Palabras-clave: cuerpo, movimiento, teatro, escuelas públicas, educación básica.

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1: "Em conexão pela rede de tecidos" - Registro feito pela professora Silvana Aparecida Euézebia (Acervo da autora, 2018).	38
Fotografia 2: "Desenho a partir de modelo vivo" - Registro feito por Tatiane Andrade (Acervo da autora, 2018).	41
Fotografia 3: "Deslocamentos" - Registro fotográfico feito por Tatiane Andrade (Acervo da autora, 2019).....	48
Fotografia 4: "Cartografias: desenhos com giz a partir dos deslocamentos na comunidade". Registro Fotográfico feito por Tatiane Andrade (Acervo da autora, 2019).	50

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO OU TODO O INÍCIO É SALTO NO ESCURO	14
2. FÔLEGO PARA SUBIR MORRO – corpo, movimento e práticas somáticas	17
2.1. Do Corpo ao Soma.....	17
2.2. A Escola Vianna e a Abordagem Somática.....	21
2.3. Técnica Klauss Vianna no Trabalho com Crianças e Adolescentes.....	25
3. PÉS DESCALÇOS, CHÃO ADENTRO – experiências e inquietações do ensino aprendizagem em Arte	27
3.1. O Corpo Escolar – composições e dinâmicas educacionais em movimento.....	27
3.2. Movências brincantes – reverberações do corpo junto à educação infantil.....	32
3.2.1. Das provocações práticas.....	33
3.3. Espaços em Movimento – composições junto aos 1º e 2º anos do ensino fundamental.....	42
3.3.1. Das Provoações Práticas.....	44
4. CURVAS E LADEIRAS – caminhos de resistência e ensino de Arte na escola	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O CAMINHAR COLETIVO	54
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

1. INTRODUÇÃO OU TODO O INÍCIO É SALTO NO ESCURO

Todo o início é salto no escuro do desconhecido e antes mesmo de que seja possível, transpassar em palavras as ideias do pensamento, meu corpo já está imbricado nesse movimento, porque pensamento é corpo e todo o pensar também é movimento: é uma dança.

As reflexões desdobradas no tocante desse trabalho de conclusão de curso são perpassadas por todas as experiências nas linguagens do teatro e da dança, oportunizadas até o presente momento. Em especial, perante estudos, práticos e teóricos acerca de metodologias que consideram concepções do corpo em movimento, enquanto mobilizadoras de processos estéticos, expressivos e criativos, em perspectivas relacionais pelos aparatos sensíveis, culturais e identitários da pessoa que dança. Seja por meio de experiências dessa linguagem específica, seja pela abrangência das Artes Cênicas. Ao configurar-se em saberes recíprocos, é proposta uma visão integrada do corpo em experiência autônoma de investigação e criação, opondo-se, assim, a abordagens enrijecidas de reprodução de modelos corporais. No decorrer dos processos formativos, artísticos e docentes, fui trilhando diversas pesquisas e compondo repertórios dialógicos na perspectiva desses entendimentos, que resultaram nesta escrita.

Proponho-me, portanto, a olhar para os conceitos dessas abordagens metodológicas, conferindo aos contextos que impactam as esferas estruturais, políticas e educacionais, na convocação do corpo no espaço escolar, no ensino de Arte e na formação docente. Traçando assim, as camadas de reflexão, por meio de uma caminhada cartográfica e estruturada em três capítulos que se dialogam.

No primeiro capítulo, intitulado “Fôlego para subir morro – corpo, movimento e práticas somáticas”, estabeleço um diálogo com algumas noções da experiência do corpo em movimento, na perspectiva das abordagens da Educação Somática embasada por Débora Bolsanello (2011), dando maior ênfase na pesquisa desenvolvida por Klauss Vianna (2018) e Angel Vianna, somados à abordagem metodológica de Jussara Miller (2012) e Cora Laszlo

(2018) com o ensino de dança para crianças e adolescentes. Assim, passo a refletir sobre as relações de corporeidade e corporalidade no desenvolvimento do ser, movente e senciente, em sua dimensão sensível, política e sociocultural. Investigando uma pedagogia do movimento que se proponha auto investigativa, no mesmo passo que considere as configurações do estudo coletivo e relacional com as composições da realidade, em contraposição à domesticação dos corpos no espaço escolar.

No capítulo que se segue, “Pés descalços, chão adentro – Experiências e inquietações do ensino aprendizagem em Arte”, parto das reflexões suscitadas da experiência de observação dos espaços escolares e diante das metodologias propostas em aula, nas experiências formativas dos Estágios Supervisionados: Planejamento e Regência I e II, realizado consecutivamente junto ao 2º período da Educação Infantil e com outras quatro turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1, ambas realizadas na Escola Municipal Profº. Hélio Homem de Faria, localizada no Bairro do Padre Faria, em Ouro Preto/MG. Ao partilhar e refletir sobre algumas práticas, bem como acerca de suas reverberações, revisito literaturas que dialogam com essas experiências vividas, me aproximando das contribuições de Davi Pinto e João Rafael Ribeiro (2015) em torno da presença da formação docente e da ludicidade de múltiplas práticas artísticas, entre apreciação estética e possibilidade pedagógica nos ciclos iniciais da escola, dos conceitos e práticas da Psicomotricidade Relacional, através de Suzana Cabral (2001) e Neide Bortolini (2007). Na perspectiva das experiências em arte no currículo escolar de Silvia Pillotto (2015) e dos fazeres artísticos do corpo que dança por Annie Suquet (2009), encontro um possível diálogo com os aportes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Por fim, no capítulo três, “Curvas e ladeiras – caminhos de resistência e ensino de Artes na escola”, volto o estudo para os aspectos organizacionais, políticos e sociais que perpassam as estruturas vigentes acerca do ensino de Arte na escola, principalmente no recorte da escola pública. Para aprofundar a análise me aproximo da convocação do corpo na escola feita por Márcia Strazzacapa (2001) e de perspectivas pedagógicas elucidadas por Paulo Freire

Freire (1989 e 1996), bem como no recorte de reflexões sobre escolas localizadas nas periferias da cidade, abordados por Renata Bichir et. al. (2006), mediante os desafios da formação docente em Arte apresentados por Valéria Alvarenga e Maria Cristina Silva (2018). Recorro, ainda, aos aspectos da disputa de imaginários em dança, apresentada por Gal Martins (2020), bem como no suporte dos dizeres do direito à educação, estabelecido na Constituição Federal (1988) e em demais documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) entre outros.

Considerando a importância da presença do docente com formação específica – configurada na formação de licenciatura em Artes Cênicas – afirmo a importância de sua presença na Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Tal presença, garante a qualidade corporal das experiências e dos componentes curriculares previstos nos documentos da educação, frente aos processos de democratização do ensino, mobilizador da criação de acessos às perspectivas artísticas educacionais.

No convite para adentrar esta escrita cartográfica, essa dança de saberes, cito Klauss Vianna: “A dança se faz não apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro” (VIANNA, 2018, p.32). Dancemos, portanto juntas, juntos.

2. FÔLEGO PARA SUBIR MORRO – corpo, movimento e práticas somáticas

O corpo pode ser compreendido de várias maneiras e por diversas perspectivas, por exemplo, partindo do ponto de vista da sociologia, da medicina, da espiritualidade, da educação física, dentre outras. No que compete à arte, é também passível de elencar múltiplas possibilidades de trabalhos corporais, bem como de metodologias em abordagens distintas. Segundo o primeiro verbete elencado no dicionário Aurélio (1993), a palavra corpo, corresponde a “substância física de cada homem ou animal” (FERREIRA, 1993, p.148). Mas afinal, temos um corpo ou somos um corpo?

Neste capítulo, apresento um breve panorama acerca de algumas concepções arraigadas no imaginário social defronte à dimensão corporal. Em seguida, com base nas contribuições da Educação Somática acerca do entendimento do corpo, mobilizador da percepção de si e conector da experiência de vida, busco nos ensinamentos práticos e teóricos trazidos pela Escola Vianna¹, metodologias potencializadoras dos estudos do movimento vivo e impulsionador dos fazeres criativos, sensoriais e relacionais, o fôlego para as reflexões do ensino-aprendizagem de teatro e de dança no espaço escolar.

2.1. Do Corpo ao Soma

As relações e a apreensão da experiência na sociedade ocidental são transpassadas pela influência de uma perspectiva dicotômica entre corpo e alma/mente, perpetuada por séculos em diversas esferas do pensamento social. A filósofa Viviane Mosé², em seus debates, elucida que o pensamento filosófico socrático e platônico estabeleceu as primeiras concepções da supremacia do pensar sobre a matéria, pensamento esse, balizado pela racionalidade. Posteriormente, com Descartes ocorre a reiteração dessa visão tão conhecida do pensamento moderno: “Penso, logo existo” que, entre tantas

¹ Utilizo o termo Escola Vianna em concordância com a designação empregada por Jussara Miller, a qual entende-se que essa metodologia é fonte de pesquisa que se ramifica por meio do encontro com cada artista pesquisador, desdobrando-se e mantendo-se viva. (MILLER, 2012. p.15 e p.21)

² Viviane Mosé é poeta, psicanalista, especialista em elaboração e implementação de políticas públicas, mestra e doutora em filosofia.

coisas, traz a ideia de uma sobredeterminação do pensamento em detrimento da dimensão corporal, ou das ações (MOSÉ, 2009)³.

Múltiplos campos de estudos discorrem sobre a relação corpo e mente por diversas aproximações - outras correntes da filosofia, sociologia, psicologia, e, também, no campo da educação e da arte. Mas mesmo entre pensamentos divergentes, ainda há uma manutenção da predileção da mente sob o corpo na esfera social e institucional, a exemplo da estruturação de diversos programas escolares, em abordagens de ensino conteudistas, que subestimam corpos e intentam a disciplinarização dos sujeitos em função de papéis sociais predeterminados (STRAZZACAPPA, 2001, p 70).

Esse debate também se encontra, sob outra perspectiva, no discurso de diversas religiões, com o mote da salvação da alma sobre os pecados do corpo, pelo viés do cristianismo e entre manifestações de diversas igrejas, o que forjaria relações morais, castradoras e punitivas do corpo, as quais foram instauradas na sociedade desde os processos de colonização.

Diante dos panoramas culturais contemporâneos, essas concepções arraigadas na formação, são perpassadas ou reforçadas por alguns contextos, como no advento na era digital tecnológica e da manutenção das imposições dos padrões estéticos, estimulados pela indústria de consumo e pelas referências midiáticas. Mosé, menciona que na sociedade contemporânea é comum se ouvir dizer que vivemos um 'culto ao corpo', porém, alude sobre a irrealidade dessa dimensão, visto que a valorização desse corpo não se apresenta pela multiplicidade de sua existência, mas pelo culto da idealização da imagem de sua aparência (MOSÉ, 2009). Todos esses fatores delineiam as relações de apreensão da realidade e das experiências perceptivas e subjetivas, frente às dinâmicas e demandas da sociedade produtivista, bem como das projeções que fazemos a respeito de nossa própria dimensão existencial.

³ Palestra de Viviane Mosé em diálogo com a bailarina Dani Lima, no Programa Café Filosófico exibido em 2009, intitulado "O que pode o corpo?". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw&t=751s>

É em oposição a esse corpo fragmentado, mecanizado e anestesiado que surge no século XX a educação somática, dentre outras perspectivas de corpo integrado. Débora Bolsanello⁴, a exemplo disso, apresenta que esse campo se encontra entre a ciência e arte, definindo-se em suas palavras em “um campo teórico prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa” (BOLSANELLO, 2011, p.306).

Jussara Miller⁵ introduz que o termo ‘soma’ teria sido usado, pela primeira vez, na definição do pesquisador estadunidense Thomas Hanna⁶, em um artigo da revista *Somatics* de 1983, que citando a definição feita pelo próprio autor, apresenta:

“Soma” não quer dizer “corpo”; significa “Eu, o ser corporal”. [...] o soma é vivo; ele está sempre se contraindo e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é a pulsação, fluência, síntese e relaxamento – alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade (HANNA *apud* MILLER, 2012. p.13).

Nessa concepção se compreende o corpo de maneira sensível, sendo movente e senciente⁷, ou seja, na integração dos aparatos físicos, psíquicos e emocionais, sem a fragmentação de nenhuma das dimensões existenciais do ser humano. Os diversos métodos que compõem esse campo de estudo, definem-se em um conjunto de práticas que abordam a relação da experiência do corpo em movimento, em processos ativos e auto investigativos, na escuta atenta das sensações e percepções do corpo em primeira pessoa⁸.

⁴ Débora Pereira Bolsanello é diretora do ‘Núcleo Oito Educação Somática’. Bacharel em Antropologia pela Université de Montréal, mestre em dança pela Université du Québec à Montréal e especialista em educação somática pela mesma universidade.

⁵ Jussara Miller é bailarina, coreógrafa e educadora somática na técnica Klauss Vianna. Graduada em dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com mestrado e doutorado pela mesma instituição. Também é diretora e professora do Salão do Movimento, situado em Campinas - SP.

⁶ O estadunidense Thomas Hanna (1928 - 1990) é um dos pioneiros da educação somática. Professor do Método Feldenkrais, foi editor da revista *Somatics*.

⁷ A expressão senciente refere-se à percepção pelos sentidos.

⁸ Integram-se no campo da educação somática técnicas que se expandem para as áreas da saúde, fisioterapia, psicoterapia, educação física e artes cênicas, sendo elas: Eutonia (Gerda Alexander, 1957), Técnica Alexander (Frederick Matthias Alexander, 1930), Método Feldenkrais (Moshe Feldenkrais, 1940), Body-Mind Centering (Bonnie Bainbridge Cohen, 1973),

Neste sentido, Bolsanello destaca que cada método desenvolve princípios teóricos e estratégias pedagógicas próprias (Bolsanello, 2011), mas aproximando alguns conceitos que permeiam essas diferentes metodologias da Educação Somática, identifica pontos convergentes a partir de três pilares desse campo de atuação, sendo eles: o “descondicionamento gestual, a autenticidade somática e a tecnologia interna” (Bolsanello, 2011, p.307). O descondicionamento gestual, segundo a autora, se refere ao trabalho de reconhecimento anatômico, conscientização dos padrões de movimentos do cotidiano e a reorganização das atividades motoras. Desse modo, amplia-se a percepção do que tange aos automatismos, tensões e desconfortos, possibilitando, através da expansão da qualidade do movimento, a prevenção de danos relacionados à saúde física e emocional, logo, impactando na qualidade de vida.

A pesquisadora pontua que é a partir desse processo de descondicionamento que a pessoa se aproxima da relação com sua autenticidade somática (Bolsanello, 2011), ou seja, do que a compõe enquanto um ser único, na intimidade com os processos internos – fisiologia, percepção, sentimento e pensamento – e da identidade sociocultural que a compõe. Propondo assim, uma relação de respeito diante dos próprios processos do corpo em experiência e na relação com as outras pessoas.

A partir desse estado de disponibilidade do corpo, desenvolve-se o que Bolsanello apresenta como tecnologia interna, sendo a capacidade da observação do instante presente e da mobilização dos processos fisiológicos auto regulatórios (Bolsanello, 2011). Por meio de práticas mobilizadoras das percepções do próprio corpo, ampliam-se os entendimentos processuais e o reconhecimento dos padrões corporais e emocionais acerca dos modos de ser e agir no mundo externo, tomando consciência desses processos, não por uma lógica racional mental, mas em uma perspectiva integral da recepção da experiência do corpo todo.

Cadeias Musculares e Articulares ou G.D.S (Godelieve Denys Struyf, 1960), Método Pilates, (Joseph Pilates, 1920), dentre outras (Bolsanello, 2011, p.307).

2.2. A Escola Vianna e a Abordagem Somática

Direcionando um olhar em específico para o enfoque somático abordado pela Técnica Klauss Vianna, encontra-se em seus trabalhos, um forte campo de articulação da experiência artística, nas dimensões da dança e do teatro, com o campo da educação somática. A metodologia artística e pedagógica desenvolvida pela Escola Vianna integra a pesquisa desenvolvida conjuntamente pela tríade da família, o casal mineiro Klauss Vianna⁹ e Angel Vianna¹⁰, bem como de seu filho Rainer Vianna¹¹. Miller contextualiza esse processo:

O trabalho desenvolvido pelo casal Vianna surgiu de suas necessidades de investigação como artistas-pesquisadores no percurso em artes cênicas (dança e teatro) e chegou à educação somática e à saúde como consequência da compreensão perceptiva do corpo e da elaboração do uso dos direcionamentos ósseos para potencializar o movimento, proporcionando o acesso a imagens e informações que emergem no movimento expressivo com infinitas possibilidades de reinvenção (MILLER, 2012. p.53).

A biografia de Klauss e Angel Vianna está imbricada com a história da dança contemporânea no Brasil. Vindos do Balé Clássico e movidos pela curiosidade e interesse ávido pelo mover, criaram no século XX as pesquisas artístico-pedagógicas que resultaram na reconhecida Técnica Klauss Vianna ou TKV¹². Investigações essas que foram sendo aprofundadas no decorrer de suas trajetórias, expandindo as práticas de pesquisa e ensino em diversas instituições e companhias de Belo Horizonte, Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro.

Jussara Miller comenta sobre as contribuições, propostas pelos autores, que revolucionaram padrões enrijecidos do balé clássico, trazendo para o trabalho em sala de ensaio um entendimento anatômico e processual do corpo, por meio da abordagem somática, que se estabelecia pela unidade corpo

⁹ Klauss Ribeiro Vianna (1928 - 1992), natural de Belo Horizonte (MG), foi bailarino, professor, coreógrafo, preparador corporal, e pesquisador.

¹⁰ Maria Ângela Abras Vianna, natural de Belo Horizonte (MG), é bailarina, professora, coreógrafa e pesquisadora. Atualmente segue ativa em suas pesquisas, atuando na Escola e Faculdade Angel Vianna, localizada no Rio de Janeiro – RJ.

¹¹ Rainer Abras Vianna (1958 – 1995), natural de Belo Horizonte (MG), é filho de Klauss e Angel Vianna. Foi bailarino, coreógrafo, professor, ator e pesquisador.

¹² TKV é como os pesquisadores da área dirigem-se à Técnica Klauss Vianna.

mente, na autonomia e no refinamento da percepção como ideais centrais. Nesse processo se compreende não somente o corpo cênico, mas também dimensionando o corpo cotidiano pesquisador de si (MILLER, 2018). Dentre as diversas inovações advindas do trabalho de Klauss e Angel Vianna, a autora também destaca a relação da presença da figura do professor enquanto facilitador do processo e não como um modelo a ser copiado, o desapego do referencial do espelho e do trabalho dos espaços articulares e apoio dos pés dos bailarinos pelo desuso da sapatilha (MILLER, 2012). Dessa forma, é instaurado no espaço da sala de aula-ensaio, o lugar da experiência, em uma relação dialógica entre professor(a)-aluna(o) e aluna(o)-aluna(o) (MILLER, 2012).

Klauss Vianna, na escrita do livro “A Dança” (2018), obra que reúne diversos relatos vivenciados ao longo de sua trajetória de pesquisa, chama a atenção sobre a problemática da compreensão do corpo em um entendimento não relacional:

Todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. Só nos lembramos dele quando surge algum problema, alguma dor, uma febre. Para acordar esse corpo é preciso desestruturar, fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo. Somente aí é possível criar um código pessoal, não mais aquele código que me deram quando nasci e que venho repetindo desde então (VIANNA, 2019, p.77).

A partir dessa perspectiva, a metodologia de trabalho composta na TKV, mobiliza os processos de consciência corporal, fundamentando-se na percepção dos espaços internos do corpo enquanto geradores dos fluxos energéticos, espaços esses, correspondentes às articulações que compõe o corpo humano (VIANNA, 2018). É partindo desse pressuposto, que decorre o trabalho a partir da relação ativa com a força motriz da gravidade. Klauss Vianna aponta que essa relação é inerente à vida, mas que poucas vezes na vida cotidiana – e até no âmbito da experiência artística – nos propomos a estabelecer um real contato de experimentação desse jogo perceptivo. Fato esse, que pode ser evidenciado, na ampliação de nossa percepção diante o simples ato de deitar em entrega total e consciente na superfície do chão, o que aponta ser nosso primeiro apoio básico (VIANNA, 2018). Alude, pois, à importância do reconhecimento da relação de oposição da força gravitacional

vinda do contato com o solo, para que as noções de equilíbrio não se concentrem em pontos de tensão, mas justamente nos pontos de apoio, como a exemplo dos pés, os quais Vianna nomeia como ‘para-raios’ de energia acumulada, facilitando a distribuição energética para as diversas outras partes do corpo (VIANNA, 2018).

Outra contribuição metodológica substancial que Jussara Miller estabelece aportada na TKV, é o uso da improvisação enquanto procedimento criativo dentro e fora de cena, acionando o estado investigativo dos espaços articulares e vetores do sistema ósseo-esquelético, reverberando nas cadeias musculares, relação ativa com a gravidade, com o espaço e com o outro (MILLER, 2012). Trabalhando sobre a perspectiva não de um corpo mecanizado, mas de um corpo sensível e presente. Nas palavras da autora:

Na técnica Klauss Vianna, a improvisação é um recurso primordial para acessar o corpo presente, em prontidão, na escuta no momento que se transforma instantaneamente. Durante as aulas, o estudo do movimento se apoia na estratégia de improvisar e perceber o que acontece enquanto se faz. A percepção do movimento e de sua articulação com o outro e com o espaço ancora e integra a prática diária de construção de um corpo presente e de construção de um corpo cênico que dança, seja este um bailarino, um ator ou um performer (MILLER, 2012. p.79).

A TKV é compreendida como uma metodologia de trabalho não apenas no âmbito da dança, mas nas artes cênicas como um todo. Assim, suas contribuições expandem-se também na cena teatral. É atribuído a Klauss Vianna, por exemplo, a instauração da função de preparador corporal em processos teatrais na década de setenta (MILLER, 2012). O trabalho se instaura, portanto, enquanto uma técnica das poéticas do corpo, ampliando o desenvolvimento e a abrangência da pesquisa para bailarinos, atores e demais interessados, dentro e fora dos muros da universidade.

Faz-se vital a compreensão desse conjunto de práticas enquanto uma técnica em constante movimento, não sendo estanque, como explica Jussara Miller mediante a concepção do próprio Klauss Vianna. Dessa forma, o processo de investigação é mobilizado por procedimentos que se desdobram em “estratégias propulsoras de processos corporais transformadores que disponibilizam um corpo que dança” (MILLER, 2012. p.26). O sentido de

técnica é abordado enquanto processos de *práxis*, que mobilizam a ação investigativa em relação com o próprio corpo somático, com o espaço e com o outro, no despertar de um corpo integrado. Miller visualiza a técnica da Escola Vianna, como um processo transformador focado na “prontidão de estar em pesquisa e não o estar em treinamento para algo que vem depois, desvinculado do que frui” (MILLER, 2012. p.57). A autora observa e destaca um diferencial na abordagem da TKV, que se dá pela não separação das perspectivas de trabalho acerca do corpo técnico e do corpo criativo, sendo compreendidos de forma relacionada, afetando-se mutuamente (MILLER, 2012). Assim sendo, a técnica não afere um caráter de reprodutibilidade, mas atualiza-se na pesquisa de cada corpo em investigação ativa.

A sistematização didática da TKV se deu por Rainer Vianna, com a colaboração de sua esposa Neide Neves¹³, ambos tendo grande atuação nos processos teóricos e práticos da pesquisa. Jussara Miller ressalta a importância dos dois na estruturação didática dos princípios do trabalho da Técnica Klauss Vianna, o que possibilitou a continuidade do desenvolvimento da pesquisa e o acesso das gerações posteriores (MILLER, 2018, s/p). Isso se dá para além das experiências empíricas vivenciadas pelas gerações de artistas que se seguiram. Assim, essa sistematização não teve um caráter de encerrar suas dimensões. Miller discorre, ainda, acerca do caráter processual, do material entregue aos docentes da Escola Klauss Vianna, sendo, segundo sua descrição, em formato de mini apostila didática, contendo os oito vetores de força, somando-se aos diversos temas corporais estudados na técnica (MILLER, 2012. p.34). Esse material contribuiu conjuntamente na reflexão didática e na *práxis* dos pesquisadores da Escola Vianna, ou seja, na ampliação dos aportes teóricos e metodológicos relacionados à pesquisa.

¹³ Neide Neves é graduada em Licenciatura – Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RIO), mestre e doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC – SP. Atualmente, é assistente mestre do Curso de Comunicação das Artes do Corpo, professora e coordenadora do Curso de Especialização em Técnica Klauss Vianna na mesma instituição.

2.3. Técnica Klauss Vianna no Trabalho com Crianças e Adolescentes

O Trabalho com a TKV não se restringe apenas ao campo de atuação com profissionais e pesquisadores das artes do corpo, sendo também um ótimo recurso artístico-pedagógico para os demais públicos e espaços escolares, a exemplo dos trabalhos realizados por Jussara Miller com crianças e adolescentes.

Jussara Miller foi aluna tanto de Klauss quanto de Rainer Vianna, em paralelo a sua formação acadêmica em dança na UNICAMP, tecendo suas trajetórias de pesquisa artísticas e docentes no recorte das abordagens somáticas da TKV. Miller reflete sobre o caráter vivo e em constante movimento atribuído as metodologias dos Vianna, as quais estão presentes por gerações posteriores, em uma relação de contínua prática de pesquisa, que de acordo com as palavras dela, se deram: “numa postura de contribuição e aplicação de princípios colocados em ação com a liberdade de exercer o trabalho de *origem* com a *originalidade* inerente a cada pesquisador” (MILLER, 2012. p.17).

Essa relação permanece presente e vivaz, mesmo após o falecimento de Klauss e Rainer Vianna, em 1990. Angel Vianna e Neide Neves, imprescindíveis neste trabalho de reunião de todo o material concebido na TKV, se mantêm ativas até os dias de hoje, em constante pesquisa dos fazeres do movimento. O mesmo se dá com demais pesquisadores da técnica em questão, incluindo Jussara Miller.

Assim, a pesquisa de trabalho com crianças e adolescentes elaborada por Jussara Miller, iniciou-se em 2001, na confluência da fundação do Salão do Movimento, espaço artístico e pedagógico de dança e educação somática, situado em Campinas/SP, somado ao desejo de proporcionar às suas filhas outras experiências “não formatadas” em dança. Esse processo deu-se, então, por duas autorias, Jussara Miller enquanto professora e Cora Laszlo enquanto aluna. Posteriormente, Cora também trilhou caminhos de pesquisas artísticas e pedagógicas no eixo dessas abordagens (MILLER E LASZLO, 2018).

As autoras consideram os tópicos corporais presentes na TKV adaptáveis ao público infanto-juvenil, sendo eles: a presença, composta nos estados de atenção; as articulações, no reconhecimento da geração do movimento; o peso, no fluxo do mover em diálogo com a gravidade; os apoios, principalmente em relação ao chão; a resistência, frente ao trabalho de gradação do tônus muscular; a oposição, proposto pelo direcionamento ósseo e geração de espaços articulares; e o eixo global, no tocante da relação do corpo com a força da gravidade (MILLER E LASZLO, 2018, p.6 e 7).

Esses eixos articulam-se aos procedimentos lúdicos das abordagens com esse público, como no uso de objetos facilitadores do movimento, tais como bolas e tecidos de diversos tamanhos e texturas, objetos não estruturados e entre outros, sendo provocadores do estado criativo e relacional dos alunos em diálogo com os eixos corporais abordados (MILLER E LASZLO, 2018), preservando assim, a liberdade do movimento.

Um ponto importante da pesquisa articulada sob a perspectiva de trabalhos pedagógicos da TKV é que, baseando-se na singularidade de cada aluna(o), não se requer uma ‘simplificação’ do trabalho ao ser proposto junto à crianças e adolescentes, mas se desenvolve da mesma forma que o realizado no trabalho com adultos. Assim, instaura-se uma relação dialógica junto aos participantes da prática, levando em conta as diferenças e especificidades de cada idade, não de um ponto de vista da limitação, mas propondo metodologias que impulsionem as corporalidades distintas. Miller e Laszlo, destacam como exemplo da valorização das capacidades perceptivas das crianças, o não emprego de palavras no diminutivo para a comunicação das atividades propostas, bem como, no trabalho contínuo acerca da construção de um referencial anatômico¹⁴ desenvolvido junto aos estudantes de todas as idades (MILLER E LASZLO, 2018).

As contribuições fomentadas por esses trabalhos são de uma preciosidade ímpar, se transpostos também para o âmbito escolar, principalmente se compostos como partes integrantes de proposições atreladas

¹⁴ “Assim como as crianças aprendem as cores com facilidade e se fascinam com as combinações delas, aprendem os nomes dos ossos e das articulações e se fascinam com as possibilidades e qualidades de movimento” (MILLER, 2012, P.97).

aos conteúdos curriculares de Arte, pela abordagem do teatro e dança. Reverberando em um estudo ativo, acerca das possibilidades do corpo em movimento, que considerem a autonomia e a participação integral das alunas e alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

3. PÉS DESCALÇOS, CHÃO ADENTRO – experiências e inquietações do ensino aprendizagem em Arte

Neste capítulo, revisito minhas experiências nos Estágios Supervisionados: Planejamento e Regência I e II, ambos realizados na Escola Municipal Prof. Hélio Homem de Faria, localizada no bairro Padre Faria em Ouro Preto (Minas Gerais), junto ao 2º período da Educação Infantil e, posteriormente, com os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 1. Tratam-se de reflexões acerca de práticas do ensino aprendizagem em Arte, mobilizadas pela perspectiva do corpo em movimento como potência e eixo de pesquisa, no hibridismo do teatro-dança¹⁵.

A decisão por atuar nessa escola partiu do desejo de realizar estágios de regência em contextos descentrados de ensino, me aproximando das periferias e distritos dessa cidade, trilhando caminhos formativos no convívio junto a essas comunidades, suas realidades e potencialidades em construções de saberes mútuos. Essa escolha também diz da minha opção política, origem, trajetória de pesquisa e formação enquanto artista e educadora.

3.1. O Corpo Escolar – composições e dinâmicas educacionais em movimento

O mover é intrínseco à vida. É através do corpo que as relações internas e externas se instauram e nutrem-se. Angel Vianna lembra que “Tudo na vida está registrado no corpo” (VIANNA apud MILLER, 2012, p.37), logo, é por ele que experienciamos as realidades e as subjetividades que compõem indivíduos e sociedade. Sendo assim, tudo ao redor é formador da experiência de vida.

¹⁵ Segundo verbete elencado no Léxico da Pedagogia do Teatro (2015), o surgimento do termo “dança-teatro”, ou “teatro-dança”, tem origem nos experimentos de Rudolf Von Laban, na Alemanha entre os anos de 1920 e 1930, perante a pesquisa das diversas conexões entre dança, palavra e ações cotidianas (GREINER, 2015).

Adentrar o espaço escolar é, por conseguinte, um convite à aproximação das dinâmicas, especificidades, e das relações que constituem cada corpo. Todos os espaços escolares, dados os movimentos arquitetônicos e organizacionais, são lugares de convivência educativa, humana, social e afetiva. A sala de aula não é espaço exclusivo da aprendizagem, uma vez que tudo ao redor é revelador das dinâmicas, das políticas e das singularidades dos corpos que por lá caminham e aprendem diariamente.

A Escola Municipal Prof. Hélio Homem de Faria¹⁶, onde fui muito bem recebida nessas experiências agregadoras, atende um total de 294 alunas e alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental 1¹⁷, entre os turnos da manhã e da tarde. Sua infraestrutura envolve onze salas de aulas, sala de diretoria, secretaria e de professoras¹⁸, banheiros adaptados à Educação Infantil e outro de uso interno, cozinha, refeitório, biblioteca, parquinho infantil, quadra de esportes e pátio, estes três últimos ambos descobertos, configurando amplo espaço para atividades ao ar livre. No entanto, são poucas as áreas com chão de terra disponível para o acesso das crianças, salvo o parquinho e a área que o antecede¹⁹.

A precarização das edificações institucionais é algo a ser enfrentado em grande parte das escolas públicas da região de Ouro Preto e adjacências, de forma que sempre estamos a lidar com certas estruturas danificadas como, no caso da escola em questão, algumas portas e carteiras. Felizmente, na escola Prof. Hélio Homem de Faria, os espaços são bem conservados e limpos, decorrentes da boa gestão escolar. As paredes da escola também recebem periodicamente decorações elaboradas pelas professoras e exposições de trabalhos desenvolvidos pelas alunas e alunos em sala de aula.

¹⁶ Localizada no bairro do Padre Faria em Ouro Preto - MG

¹⁷ Dados fornecidos pela direção da escola, correspondentes ao ano letivo de 2021.

¹⁸ A flexão do gênero gramatical inserida no emprego do termo “professora”, no feminino, se faz evidenciando a quase unânime maioria de profissionais na escola que se identificam pelo gênero indicado. Não excluindo, de nenhuma forma, demais docentes também atuantes, que se identifiquem com outros gêneros. Por meio dessa escolha, busco apenas visibilizar, essa constante. Portanto, em relevância e consideração a esse dado, essa lógica será mantida no decorrer do texto.

¹⁹ No período de tempo desse estágio, soube que uma professora do 2º ano EF propôs como parte de uma atividade pedagógica, a feitura de uma pequena horta realizada conjuntamente com suas alunas e alunos nesse espaço.

A equipe escolar, constituída majoritariamente por profissionais que se identificam com o gênero feminino, é composta por uma diretora e duas vice-diretoras, um secretário, uma auxiliar de secretaria, dezesseis professoras efetivas e três por contrato, duas delas exercendo a função de eventual, somadas a mais cinco mulheres auxiliares de cozinha e limpeza, sendo uma delas efetiva e quatro contratadas. É possível observar as relações educativas e afetivas de cada uma junto às crianças, sendo todas elas, nessa análise, consideradas educadoras, ainda que em funções distintas. Muitas residem em bairros próximos ou comuns aos estudantes, aproximando ainda mais as relações entre escola e as comunidades do entorno. Esse vínculo também se fortalece no cotidiano escolar, perante as relações dialógicas junto às crianças, mães, pais e demais familiares, bem como na participação da comunidade nas eventuais festividades escolares, como feira cultural, datas comemorativas e formaturas.

Ao tocar o sinal de entrada – de sonoridade intensa – a habitual e agitada movimentação é acompanhada dos gritos eufóricos das crianças, que passam à formação das filas, seguindo a ordem estabelecida para cada turma. Nesse momento é proposta diariamente uma oração²⁰ coletiva, se encaminhando, posteriormente, para as respectivas salas de aula. Nesse espaço, cada docente estabelece organizações e dinâmicas próprias, mas em grande medida, as carteiras se mantêm enfileiradas, salvo em atividades específicas. Observei que nas salas onde atuei, especialmente junto ao 2º período da Educação Infantil, as carteiras disponíveis eram altas para a média de tamanho da turma, de forma que os pés não tocavam o chão, fazendo com que cada criança necessitasse se adaptar como fosse possível, como por exemplo, inclinando-se para frente, se afastando do encosto ou dobrando as pernas sobre a cadeira. Já as salas dos 1º períodos da Educação Infantil,

²⁰ É ainda comum na região de Ouro Preto, a proposição de orações de cunho cristão no espaço público escolar, mesmo perante a prerrogativa estabelecida na Constituição Federal brasileira (1988), que assegura a liberdade religiosa na vida privada dos cidadãos desde que separada dos aparatos do Estado (art. 5º, inciso VI), sendo ele, a princípio, laico. Isso se faz um indicador frente às problemáticas das interpretações legais, que ocorrem não só no espaço escolar, mas nas diversas esferas públicas, refletindo as marcas da colonização e da catequização europeia, operantes até hoje nos espaços de ensino e em nossa sociedade como um todo. Feito essa ponderação, se faz também importante contextualizar que, no tempo que estagiei nessa escola, nunca presenciei situações de constrangimento a quem optava por permanecer em silêncio no dito momento.

apresentam outra configuração, há mesas com quatro carteiras, adequadas ao tamanho das crianças.

A dinâmica do recreio é organizada em dois horários variados, um para a Educação Infantil e, em seguida, outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma a garantir os fluxos da alimentação e do brincar das diferentes idades. Ao saírem em recreio, a maioria das crianças segue diretamente para merendar no refeitório²¹; ao acabarem de comer, se espalham pelo pátio central. Nesse momento, assim como na chegada e na saída do turno escolar, o pátio se torna o espaço vital da socialização e das brincadeiras. As auxiliares de cozinha e limpeza e as professoras, também se fazem presentes nesse momento, na supervisão das crianças, em conversas e composições ocasionais de brincadeiras – como, por exemplo, oferecendo blocos de montar, se disponibilizando para baterem corda para as crianças pularem, entre outros jogos livres – além, é claro, de dar a assistência necessária no precioso tempo da alimentação, assegurando o bem-estar de todas as crianças.

Por abranger os anos iniciais do ciclo básico, as brincadeiras, direcionadas ou não, são muito presentes e recorrentes no espaço escolar, tanto nos momentos do recreio e entre aulas, quanto durante as mesmas, principalmente no caso da Educação Infantil, sendo uma ampla ferramenta pedagógica. As brincadeiras espontâneas, que também se dão nesses momentos, são reveladoras de desdobramentos subjetivos, sociais, afetivos, organizacionais e físicos de cada criança. Sendo assim, o brincar se configura como parte integrante do entendimento do mundo à volta, compreendendo um importante caráter formativo no desenvolvimento infantil.

Em minhas experiências de regência na respectiva escola, estive em diálogo e colaboração com as professoras regentes das turmas, ambas tendo sua formação instituída no magistério e/ou no ensino superior do curso de Pedagogia, o que conota a ausência no quadro docente de uma professora

²¹ São poucas as crianças que optam por não comer a merenda oferecida pela escola, mas, independentemente, ao retornarem para a sala de aula, é reservado outro tempo para a alimentação trazida de casa.

com formação específica para o desenvolvimento dos componentes curriculares de Artes²², realidade similar em muitas escolas que também atendem aos anos iniciais da educação (PINTO e RIBEIRO, 2015). Este é um importante dado a ser discutido e, nesse diálogo, Davi Pinto²³ e João Rafael Ribeiro²⁴ analisam a presença da arte na iniciação escolar, enquanto ferramenta pedagógica²⁵ e nos processos estéticos.

A Educação Infantil é um nível de ensino em que a arte está presente quase a todo instante das aulas. As crianças cantam, desenham, ouvem histórias – muitas lidas pelas professoras em livros de literatura infantil – pintam, recortam e colam, fazem teatro, enfim, praticam diversas modalidades artísticas diariamente (PINTO E RIBEIRO, 2015, p.22).

A realidade que os autores conferem à Educação Infantil, também se refere aos contextos dos demais anos iniciais da Educação Básica. Frente a essa constante, são perceptíveis e relevantes os diversos recursos artísticos mobilizados pelas professoras regentes dessas turmas. Contudo, tal como apontam os autores citados, a própria formação dos cursos de Pedagogia, mesmo diante de alguns avanços nesse tocante, apresentam limitações perante conteúdos epistemológicos e práticos do ensino específico de Arte, nas suas múltiplas linguagens e processos de ensino-aprendizagem (PINTO E RIBEIRO, 2015, p.24). Também há uma carência na formação para a proposição de práticas, que trabalhem e convoquem mais amplamente relações corpóreas e experienciais na formação no curso de pedagogia. Há uma mobilização das profissionais atuantes que, por iniciativa própria, buscam materiais e outras formações que contribuam na ampliação dos repertórios e experiências artísticas. No entanto, é indispensável e garantido pelos meios legais, a efetiva presença da(o) docente com formação específica para o ensino de Arte no espaço escolar, assim como acontece no tocante à

²² Os componentes curriculares mencionados se conferem a artes visuais, música, teatro e dança. Tal qual instaurado na lei nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016 da Lei de Diretrizes e Bases. No capítulo III essa lei será contextualizada mais amplamente.

²³ Davi de Oliveira Pinto é artista e pesquisador de múltiplas áreas da arte. Atualmente em atividade enquanto docente adjunto do curso de Teatro da Universidade Federal de São João Del-Rei/UFESJ - MG.

²⁴ João Rafael Vieira Ribeiro é licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP – MG.

²⁵ No sentido proposto, “ferramenta pedagógica” se designa ao uso das linguagens artísticas como aporte a outros conteúdos que não a própria arte em específico (PINTO E RIBEIRO, 2015).

educação física, por exemplo, por justamente se tratarem de abrangentes áreas do conhecimento humano. Nesse sentido, as iniciativas entre as diferentes formações coexistiriam de um modo mais coeso e frutífero para a educação integrada.

Contextualizo algumas das múltiplas camadas que tecem as realidades presentes na escola onde estagiei, respeitando e considerando as constituições formativas, sensíveis e responsáveis das profissionais que compõem a equipe escolar, buscando, ainda, trazer paralelos com outras escolas, por convergirem em modelos educacionais semelhantes.

3.2. Movências brincantes – reverberações do corpo junto à educação infantil

Realizei o Estágio de Planejamento e Regência I no segundo semestre de 2018,²⁶ integralmente com uma turma do 2º período da Educação Infantil, tendo sido acolhida pela professora Silvana Aparecida Euézebia, regente da turma, e por dezoito crianças, com idade entre cinco e seis anos. A periodicidade dos nossos encontros foi semanal, salvo em eventualidades, ocorrendo de 12:30h. às 17:30h.

Fui trilhando nessas experiências, proposições de abordagens lúdicas dos fazeres criativos do corpo em movimento, por meio da investigação de múltiplas possibilidades estéticas e moventes – conjuntamente no trabalho das dinâmicas e relações dimensionais e proprioceptivas, do espaço e do jogo coletivo – mobilizando e ampliando repertórios corporais, sensíveis, físicos e sensoriais. Essas abordagens convergem também no trabalho em diálogo com o conceito de cultura corporal²⁷, proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual propõe conteúdos organizados entre as possibilidades expressivas e o caráter instrumental da mesma (BRASIL, 1998),

²⁶ A estruturação da matriz curricular referente aos estágios obrigatórios no curso de licenciatura em Artes Cênicas/UFOP é constituída por três ciclos de estágios propostos a partir do 5º semestre do curso, sendo o primeiro de observação e os dois seguintes de planejamento e regência.

²⁷ A cultura corporal envolve um amplo e importante campo de estudo abrangendo a “produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento” (BRASIL, 1998, p.15).

subdividindo as aproximações das orientações didáticas para crianças de zero a três anos e outras, destinadas às crianças de quatro a seis anos de idade.

No decorrer das aulas, pequenos rituais nutriam o encontro semanal. Os abraços afetuosos e conversas da chegada se seguiam pela organização, por vezes colaborativa, das carteiras que compunham o espaço. Por meio da reconfiguração da sala de aula, era inaugurado um 'espaço outro', dentro do mesmo espaço cotidiano. Descalçávamos, por conseguinte, os sapatos, nos dias em que a temperatura permitia, e com os pés livres iniciávamos práticas de respiração e alongamento, seguido por algum jogo de aquecimento dialogado com as atividades do dia. Essa rotina intuía convidar ao constante exercício da escuta do próprio corpo, mobilizando a atenção interna e fortalecendo o sentimento de grupo, preparando também, o aparato físico ao desenrolar do encontro.

As colocações das crianças eram, a todo o momento, requeridas e bem-vindas. Assim, intervinham colaborativamente na ampliação dos repertórios de aula, partilhando seus saberes, desejos e necessidades frente às disposições individuais e coletivas de cada encontro. Muito positiva foi também a presença, diálogo e participação da professora regente da turma, durante todas as propostas desenvolvidas nessa experiência, sendo parte importante e integrante dos meus aprendizados e dos saberes compartilhados nessa parceria.

3.2.1. Das provocações práticas

Como recurso pedagógico e metodologia de trabalho dessas experiências educacionais, fiz uso de diversos materiais provocadores no decorrer dos encontros, tais como: bambolês, tecidos, fitas coloridas, balões, entre outros materiais não estruturados. Através dos aspectos lúdicos e relacionais despertados por essas materialidades, o movimento era proposto preservando a liberdade e a espontaneidade de cada criança, encorajando a autonomia e a criatividade frente às múltiplas possibilidades de criação.

Jussara Miller, refletindo em vista do ensino da dança com crianças, aproxima seu trabalho metodológico ao ato de brincar, afirmando:

Os alunos vivenciam o movimento tal qual o ato de brincar, em que a prioridade é o ato em si, e não o resultado do ato executado. A experiência do próprio corpo ancora todo o processo do corpo em movimento. O corpo presente já é vivenciado pela criança como reflexo de sua relação com a vida quando ela brinca e conquista possibilidades de ações e experiências múltiplas do cotidiano. [...] Brincar não é preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade (MILLER, 2012, p.96).

Essa aproximação da pesquisa do movimento com o brincar é preciosa, uma vez que a atenção ao momento presente se faz na espontaneidade despertada pelo estado da brincadeira, sendo articulados aos propósitos da aula, sem um caráter de mera reprodução de movimentos, mas, se desdobrando em brincadeiras moventes nas relações afetivas em grupo, no estado investigativo e de autoria de cada criança. Dentre todas as atividades que compuseram esse estágio de regência destaque dois momentos para integrar as reflexões deste capítulo.

A primeira vivência que ressalto, foi uma das propostas iniciais desenvolvidas nesse estágio, a prática de psicomotricidade relacional²⁸, composta de forma livre com tecidos e suas fomentadas reverberações. Neide Bortolini²⁹, fundamentada pela perspectiva desse campo de pesquisa, define a vivência psicomotora livre.

Tratam-se de encontros pouco dirigidos, em que se mantém as mesmas ordenações: brincar no espaço e no tempo dado, com os objetos oferecidos e com o outro, sem se machucar e sem machucar os outros. Os objetos oferecidos devem preencher todo o espaço. Esse cuidado com a manutenção da integridade própria e do outro é importante por se tratar de vivências desinibidoras, desculpabilizantes, de exercícios livres, espontâneos e expressivos, agressivos, por vezes, ainda que intermediado pelos objetos (BORTOLINI, 2007, p.8)

Desse modo, a prática se inicia desde a preparação do ambiente até o decorrer do jogo psicomotor. A vivência referida se iniciou, então, antes mesmo

²⁸ A psicomotricidade relacional, concebida pelo francês André Lapierre, chegou ao Brasil através de um grupo de psicólogas, dentre as quais, Elizabeth Leitão e Suzana Cabral. Seu aporte teórico e prático abrange um "conjunto de práticas que colocam o corpo em movimento em direção ao outro, usando o espaço/tempo redimensionado pela música e pelo uso sistematizado de materiais suportes, pouco estruturados, possibilitando um diálogo tônico-corporal re-significador, psicoprofilático, ou terapêutico" (BORTOLINI, 2007, p.2).

²⁹ Neide das Graças de Souza Bortolini é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Literatura Brasileira: literatura infantil e doutora em Artes na mesma instituição, compõe o quadro docente efetivo do curso de Artes Cênicas da UFOP, sendo também a orientadora deste trabalho de conclusão de curso.

da entrada na costumeira sala de aula, sendo proposta uma breve conversa para estabelecer os combinados coletivos, compromisso assumido por todas(os) as(os) discentes. Esses acordos envolviam a indicação para que a entrada na sala pudesse ser a mais silenciosa possível, no intuito de sensibilizar um outro estado perceptivo com o espaço e, também, foi posto que houvesse, na participação livre das crianças, o permanente respeito às corporalidades das(os) demais colegas. Firmado esse compromisso, foi feito o convite para a retirada dos sapatos, o que gerou muita empolgação por parte das crianças, talvez por não ser, na experiência delas, algo costumeiro no dia a dia escolar.

Ao entrarem na sala, a configuração das carteiras estava diferente: todas encostadas nas paredes, abrindo assim, um espaço livre ao centro. Somado a esse momento de chegada à sala, foi proposto um pequeno alongamento, no intuito de despertar o corpo para a prática que se seguiria. Aproveitamos a euforia por conta dos pés descalços, para dar atenção especial para essa parte do corpo, fazendo uma breve massagem, mobilizando suas articulações e observando a bonita variedade da fisionomia de cada pé – tamanho e largura do pé, forma dos dedos, cor da pele, sensação térmica e algumas possibilidades articulares, como tentar abrir espaços entre os dedos. Em seguida, diversos tecidos em grandes formatos e cores distintas foram espalhados pelo espaço, convidando as crianças a deitarem neles. Do contato com o chão, intermediado pelo tecido, abriu-se o convite à observação interna da própria respiração. Aos poucos, em um gradual espreguiçar, a atenção foi se ampliando na abertura do olhar para as composições do entorno e para os colegas ali presentes, resultando, enfim, no despertar para o jogo psicomotor livre e relacional.

Esse momento parecia trazer no olhar das crianças a pergunta “O que é pra fazer?”, refletindo uma comum lógica escolar a qual constantemente alguém indica o que é para ser feito nas rotinas diárias. Observei, por exemplo, que em certos momentos desse iniciar, algumas crianças partiam para ações que configuraram uma corporeidade escolar mais habitual, como voltando à atenção para os livros e lápis nas estantes ao redor. Estando junto das crianças, enquanto mediadora da prática, busquei não fazer uso da palavra e

nem os repreender, mas convidá-los através do jogo a experimentarem outras relações possíveis com os materiais dados.

Jussara Miller, ao se referir sobre o papel da professora de dança nas práticas de improvisação, traz uma importante contribuição para o entendimento dessa relação. “O papel do professor é fundamental. É ele quem, ao olhar os movimentos das crianças, estabelecerá elos com a dança”. (DAMÁSIO apud MILLER, 2012, p.88). Visto isso, se faz importante o cuidado com as intervenções feitas na mediação da proposta, afim de não podar a expressividade espontânea das crianças no desenvolvimento do jogo improvisacional.

Aos poucos, no decorrer da vivência, a sensação de ‘não saber o que era para ser feito’, vinda de algumas das crianças, foi se dissipando, possibilitando então, um fluxo de desdobramentos múltiplos e expressivos com os tecidos. Dessa prática da psicomotricidade relacional, surgiram espontaneamente, inúmeras vestimentas e acessórios, personagens, tais como: super-heróis e super-heroínas, entre duelos de superpoderes, além de cabanas, esconderijos, bolhas, pranchas, veículos, asas e mais uma porção de outras inventividades moventes. Naturalmente, o fluxo mais livre desse primeiro momento foi se esgotando, possibilitando novos desdobramentos a partir das experiências vividas.

Neide Bortolini, ao discorrer sobre as contribuições da prática psicomotora, aponta que ela é motivadora dos jogos dramáticos espontâneos, sendo muito utilizada em atividades direcionadas às fases do desenvolvimento sensório-motor³⁰ e pré-operacional³¹, correspondente às idades inseridas na Educação Infantil (BORTOLINI, 2007). Através de sua estrutura, a prática convoca uma corporeidade integral, ou como apresenta Suzana Cabral³², na perspectiva de um corpo integrado, que “age, se estrutura e se situa num mundo organizado espaço-temporal, que é mensageiro de ideias e

³⁰ O aspecto sensório-motor envolve o desenvolvimento relacional acerca das realidades exteriores, a partir da instrumentalização corporal dada pelas ações. (BRASIL, 1998, p.15).

³¹ O desenvolvimento pré-operacional se correlaciona com o processo de conscientização das composições do mundo externo acerca da criança.

³² Suzana Veloso Cabral é psicóloga, psicomotora relacional, especialista em Clínica Infantil e em Psicomotricidade.

sentimentos, e que expressa o mundo fantasmático³³, o desejo e a personalidade global” (CABRAL, 2001, p.15).

Após o recreio, em um segundo momento decorrido da prática psicomotora, busquei propor junto às crianças outros usos com os tecidos, dessa vez em relações mais direcionadas. Os tecidos coloridos foram novamente espalhados pelo chão e ao deitarem, em relaxamento, foi feita uma espécie de casulo ao redor do corpo de cada criança, compondo assim uma ambientação para a leitura mediada do livro "O caso da Lagarta que tomou chá de sumiço" de Milton Filho³⁴ (2007). Foi indicado que as crianças fechassem os olhos e voltassem à atenção para a respiração. Paralelo a leitura da história, ia sendo conduzido, por mim e pela professora regente, ações de sensibilização direcionadas às corporalidades das crianças, através do uso de leques e de outro tecido, inspirados no elemento ar.

O findar da história se abriu para um despertar do corpo, na transmutação metafórica do estado de 'casulo' para o de 'borboleta', dando início a mais uma improvisação relacional com os tecidos, em que as crianças lançaram 'voo' pelo espaço, com suas novas asas de borboletas de cores variadas. Esse momento especial foi composto com o estímulo sonoro da música "Romeu e Julieta"³⁵ (1999) do grupo Palavra Cantada³⁶. Posteriormente, confluindo em uma roda, conduzi a composição de uma mandala de cores, feita através do entrelaçar dos tecidos.

Por estarmos conectados pelo tecido emaranhado, o mover de uma criança reverberava no mover da outra. Assim, se um grupo de crianças pendia

³³ O caráter "fantasmático" que a autora usa na citação mencionada, é relativo às pulsões emocionais que são compostas pelas experiências primárias com a realidade. Sendo possibilitadas por meio do jogo expressivo e imaginativo presente, por exemplo, em brincadeiras infantis livres. Assim a personificação de ações e sentimentos é permitida sem a consequência da dimensão do real (CABRAL, 2001).

³⁴ Milton Célio de Oliveira Filho é escritor, professor e advogado. O livro mencionado foi escolhido a partir de uma curadoria, feita por mim, de alguns livros disponíveis na biblioteca da própria escola.

³⁵ Através dos personagens Romeu e Julieta, a canção propõe uma desestabilização da imposição de cores, diluindo-as sem uma abrangência pré-fabricada correlacionada ao gênero. A música faz parte do álbum "Mil pássaros" (1999), de composição do grupo Palavra cantada, tendo sido elaborado em colaboração com mais sete histórias de autoria da escritora Ruth Rocha. Assim sendo as músicas que compõe o dito álbum, se alternam com a áudio contação de histórias relacionadas.

³⁶ Palavra cantada é um grupo musical formado por Sandra Peres e Paulo Tatit.

o corpo para trás, por exemplo, o outro grupo era mobilizado a pender o corpo para frente, o mesmo ocorrendo para as laterais e diagonais. Surgiu então, um jogo espontâneo de explorar, não apenas as possibilidades com o corpo, mas também com a voz, no uso integral desses aparatos. Sonoridades como “Êêêê!!!” e “Ooou!!!” acompanhavam esses movimentos lúdicos espontaneamente gerados pelo coletivo, até que, para instaurar o findar da vivência, puxei uma cantiga para integrar a movimentação gerada: “Quem te ensinou a nadar/ Foi, foi marinheiro/ Foi os peixinhos do mar”³⁷.



Fotografia 1: "Em conexão pela rede de tecidos" - Registro feito pela professora Silvana Aparecida Euézebia (Acervo da autora, 2018).

A imagem ilustra a prática descrita acima, sendo composta por um conjunto de crianças e uma mulher adulta, sentadas em roda no centro de uma sala de aula, interligadas por um emaranhado de tecidos coloridos e esticados. Na foto é possível observar a dimensão corporal por meio da ação de peso e contrapeso feita pelo grupo.

A outra prática que apresento nessa discussão, foi elaborada a partir de uma conversa com a professora regente, em que ela relatou sobre algumas atividades desenvolvidas com as crianças no tocante às artes visuais. Decorrente das partilhas feitas, busquei entrecruzar, o caráter imagético de

³⁷ Canção popular de domínio público.

elencadas obras de arte, junto ao dimensionamento corpóreo-espacial provocado por práticas teatrais. Selecionei, então, registros fotográficos de algumas esculturas e pinturas de artistas, nacionais e estrangeiros, como Antônio Francisco Lisboa, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Rute Foratto, Leo Santana, Rodin e Michelangelo, no intuito de dispor de uma variedade imagética, estética e técnica, dando maior destaque a artistas nacionais. Através do uso de folhas impressas e da tela do meu notebook pessoal, foram apresentadas as citadas obras para as crianças, dessa forma, imbuída pela experiência visual prévia, foi mobilizado um conjunto de experimentações corporais e relacionais.

No primeiro momento da atividade, foi proposto que observassem conjuntamente as imagens apresentadas, a fim de suscitar um diálogo acerca de pontos convergentes: O que mais chamava a atenção de cada um? Quais eram as composições corporais presentes nas imagens? Qual sentimento era despertado ao olhar para elas? E, o que se podia interpretar a partir de cada obra?

As crianças foram aos poucos partilhando suas impressões e narrativas junto à turma. Nesse processo surgiram algumas falas de interpretações livres, retiradas do cotidiano, tais como: “ – Ele tirou a roupa para poder tomar banho, mas depois ficou pensando se entrava ou não no chuveiro”, em referência a obra “O pensador” de Rodin. “ – Por que tá todo mundo assim espremidinho?” referente à obra “Os Trabalhadores” de Tarsila do Amaral. Mas a que mais despertou a curiosidade deles foi a imagem aproximada da escultura de Tiradentes, localizada no alto de um monumento na Praça Tiradentes em Ouro Preto. Reconheceram logo de primeira que se tratava da praça central da cidade, mas comentaram que nunca tinham visto a mesma tão de perto, se atentando a observar os detalhes dela.

A BNCC³⁸ propõe no que compete o currículo de Arte, abordagens educativas em seis dimensões do conhecimento, sendo elas: crítica, estesia,

³⁸ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere a “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que

expressão, fruição e reflexão, consideradas partes integrantes que “de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2018, p.190). Sendo assim, a experiência de fruição de produções artísticas possibilita a ampliação dos repertórios culturais, das capacidades interpretativas e de apreensão de mundo, proporcionando conjuntamente a abertura do diálogo das sensações e leituras despertadas no encontro do espectador com a obra, ressaltando na experiência em destaque, o protagonismo das produções nacionais.

Dando sequência à atividade, foi proposto um jogo de criação de esculturas compostas em duplas, ou em trios. Partindo da disponibilização corporal de um dos integrantes que se colocavam enquanto obra diante do outro, enquanto escultor, iniciava-se o jogo das diversas possibilidades criativas, na composição de posturas corporais, em criações colaborativas. O agente e o receptor das produções se alternavam, para que assim todos passassem pelas duas experiências de criação. No decorrer da prática eram propostos momentos de pausa, para que se pudesse observar o jogo dos demais ao redor, trabalhando assim a sensibilização criativa, tátil, espacial, relacional e visual, além do cuidado e do respeito ao tocar no corpo da outra criança.

O jogo deu sequência para outro exercício, sendo esse de modelo vivo, em que alguém se disponibilizava a sustentar por alguns minutos uma composição física, sozinho ou com um ou mais colegas, enquanto as demais crianças foram convidadas a desenhar as composições corporais, em estado de observação ativa e munidos de papel e lápis de cores variadas. Ao final da prática foi feita uma pequena mostra interna dos desenhos feitos, onde visualizaram os materiais levantados e compartilharam suas impressões. Através dessas duas vivências trabalhamos a conscientização de diferentes tônus corporais³⁹, níveis⁴⁰, relações com a gravidade, por exemplo, em posturas que

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2018, p.5).

³⁹ Referente à modulação entre os estados de tensão e relaxamento muscular.

⁴⁰ Referente aos níveis alto, médio/intermediário e baixo.

demandavam a ativação muscular para sustentar alguma parte do corpo e as múltiplas possibilidades criativas dos fazeres e diálogos corporais.



Fotografia 2: "Desenho a partir de modelo vivo" - Registro feito por Tatiane Andrade (Acervo da autora, 2018).

A imagem mostra uma sala de aula com cadeiras e mesas dispostas de modo a permitir um espaço livre no centro da sala. Ao fundo, é possível visualizar quatro armários na cor cinza destinados aos materiais escolares, alguns possuem decorações coloridas anexadas. No centro da foto está uma criança em uma postura estática, enquanto as demais crianças ao redor, sentadas nas cadeiras dispostas, observam e desenhavam em folhas de papel a composição corporal dela, configurando a prática do desenho livre com modelo vivo.

Muitas outras atividades foram trabalhadas ao longo dessa jornada de estágio, mas a partilha dessas duas aulas, especificamente, colabora para a reflexão que se levanta dentre as múltiplas possibilidades de criação, a partir da mobilização de corpos moventes e relacionais, em uma compreensão somática do corpo enquanto integrador expressivo da compreensão de si e do mundo.

Nem sempre o plano de aula seguia tal qual havia sido pensado, afinal a prática docente também envolve a adaptação dos conteúdos frente às

dinâmicas do dia a dia e a disponibilidade das crianças. Assim, não é possível e nem se deseja “forçar” uma abordagem, do mesmo modo que nem todas as crianças respondem da mesma forma à determinadas atividades. Na turma em questão, por exemplo, haviam algumas poucas crianças mais resistentes às práticas, com elas o jogo se dava com um menor tempo de atenção, logo se desviava para alguma outra atividade corriqueira, que na visão delas, poderia ser, no momento, mais interessante do que estava sendo proposto em aula. Diante disso, buscava manter espaços de interlocuções a fim de entender quando o jogo podia ser restabelecido, através de uma nova camada ou de outro ritmo e quando a desconexão indica que o fim já se estabelecera, considerando não tão somente o meu tempo enquanto docente, mas o tempo do coletivo.

As práticas em artes não se entendem enquanto um ‘entretenimento’ ou uma distração, mas são conteúdos formativos e constitutivos do desenvolvimento humano. Dessa forma, perpassam diretamente pelos estados emocionais, de apreensão e de interesses distintos. É necessário, então, enquanto mediadora das abordagens e conteúdos, manter uma escuta sensível e aberta às necessidades de mudanças e/ou adaptações necessárias às demandas das crianças. As relações de confiança estabelecidas junto à professora regente, assim como na relação dialógica junto das crianças, foram essenciais nesse processo de construção de saber mútuo.

3.3. Espaços em Movimento – composições junto aos 1º e 2º anos do ensino fundamental

O Estágio de Planejamento e Regência II também foi realizado na E.M Prof. Hélio Homem de Faria, desta vez em parceria com minha amiga e colega de turma Sheiquellann Sheronn⁴¹. Atuamos junto às três turmas do 1º ano do Ensino Fundamental 1, com cerca de 17 estudantes por turma e em mais outra turma do 2º ano do mesmo nível escolar, com cerca de 20 estudantes. Ambas aconteciam no período da tarde, entre 12:30h. e 17:30h., sendo o tempo de aula aproximadamente de 50 minutos a uma hora por turma. Elaboramos essa

⁴¹ Sheiquellann Sheronn Gonçalves Dias é licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), atualmente atua como professora de Arte na rede estadual de Campinas - SP.

organização junto a diretora da escola, mediante um desejo que se somou à solicitação de algumas professoras da escola para que abrangêssemos mais turmas.

Enquanto metodologias do trabalho elaborado no plano de ensino, houve uma ênfase em práticas de abordagens mobilizadoras dos fazeres perceptivos do movimento, somados a um caráter performativo na proposição de intervenções relacionais, em diferentes espaços da escola e no desejo de realizar investigações junto às crianças, que reverberassem na constituição do corpo integrado em diálogos verbais e não verbais, frente às relações de pertencimento ao espaço escolar e as composições afetivas. Isso ocorreu em diálogo com as orientações do currículo de Arte configurado na BNCC, em que se considera o “contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance” (BRASIL, 2018, p.192).

Nessa perspectiva, foram propostas vivências que se desdobraram em quatro eixos de atuação, sendo eles: Corpo-eu; Corpo-família; Corpo-escola; Corpo-bairro/comunidade. Desse modo, as crianças foram provocadas a olhar para os seus cotidianos – as paisagens dos caminhos percorridos diariamente, as convenções nos usos dos espaços, as ações corriqueiras, as configurações familiares e afetivas, as brincadeiras preferidas, as sonoridades e as movimentações presentes no dia a dia – resultando, assim, na investigação de outras perspectivas e possibilidades de apreensão dessas mesmas realidades, expandindo os estados perceptivos da presença.

Silvia Pillotto⁴², ao discorrer acerca da dimensão das experiências em arte, afirma: “O fazer criativo sempre se desdobra numa simultânea exteriorização e interiorização da experiência da vida, numa compreensão maior de si própria e numa constante abertura de novas perspectivas do ser” (PILLOTTO, 2015. p.88). Apreendemos as realidades ao nosso redor por diversas vias sensíveis. Através dos fazeres criativos, por exemplo, podem ser geradas novas perspectivas das realidades que nos compõem. Ampliando entendimentos prévios e acessando novas possibilidades de apreensão da

⁴² Silvia Sell Duarte Pillotto é docente pesquisadora, graduada em educação artística – artes plásticas pela Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina (UDESC), mestre em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutora em Engenharia de produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

realidade, também expandimos a nós próprios. Tendo em vista essa concepção, buscamos instaurar, através das práticas propostas, diálogos corporais da ocupação dos espaços da escola.

Essa foi uma das partes integrantes das propostas, mediante o convite de habitar de múltiplas maneiras o espaço comum já conhecido, instaurando relações extra cotidianas e novas composições dos corpos nos espaços. Nas aulas, a sala de aula e a biblioteca, por exemplo, usados sem as carteiras e sem a necessidade da organização corporal usual, possibilitou uma série de movimentações e interações diversas. Outros espaços utilizados foram o pátio, a quadra e os corredores da escola.

Alguns rituais iniciais foram sendo instaurados ao longo desse processo. Quando o encontro era em um espaço outro, fora da sala comum, seguíamos compondo com o trajeto da sala da turma até o local determinado para aula, acompanhado por brincadeiras como “siga o mestre”⁴³, jogos com sonoridades⁴⁴, dentre outros. Quando o espaço da aula era em um ambiente fechado, procurávamos sempre compor um momento inicial com uma breve prática meditativa, na qual, sentados em roda, era proposta uma atenção à organização corporal, na observação interna da verticalidade da coluna em relação ao chão, dos processos respiratórios, dos sons internos, externos e dos pensamentos flutuantes que surgiam. A prática era realizada no tempo de um minuto e se seguia por uma roda de partilhas das sensações despertadas, compondo um momento de diálogo, seguidos pelo despertar do corpo, com exercícios de alongamento e de aquecimento.

3.3.1. Das Provoações Práticas

Desdobramos os eixos de atuação elencados – Corpo-eu, Corpo-família, Corpo-escola, Corpo-bairro/comunidade – enquanto provocadores do trabalho prático e dialógico junto às crianças, em diversas atividades relacionais e práticas performativas⁴⁵. Transitamos entre as dinâmicas do próprio mover

⁴³ Na descrita prática, nos organizávamos em uma fila única, quem estava na frente propunha trajetos e movimentações e os demais espelhavam as propostas em seus corpos.

⁴⁴ Constituídos por algumas sonorizações vocais, modulando a altura e volume do som.

⁴⁵ “Performance deriva do termo do francês antigo parfournir: completar ou realizar inteiramente e refere-se ao momento de expressão; assim, performance completa uma

corporal experiencial, do jogo com os demais colegas e com as dimensões cartográficas e afetivas do espaço escolar, assim como na relação com a paisagem que é possível visualizar de dentro da escola, na fronteira com a arquitetura da comunidade ao redor. Foi utilizado, como uma das metodologias iniciais do trabalho, a proposição de algumas derivas⁴⁶ pelos espaços comuns da escola com as quatro turmas, provocadas por algumas perguntas disparadoras da ação no olhar curioso e atento ao espaço: “– Qual espaço que mais gosto na escola?; “– Qual lugar que menos gosto?; “– Há algum lugar que nunca fui?; “– Onde mais gosto de brincar?; “– O que vejo do bairro em diferentes pontos de dentro da escola?”. Tais perguntas guiaram o olhar dessa investigação que se desdobrou nas ocupações físicas e sensíveis das crianças acerca do território escolar, seus entendimentos e afetos com o espaço. Assim, em alguns dias alternados, construíamos o espaço da partilha e de novos trajetos pela escola.

Annie Suquet,⁴⁷ ao traçar um trajeto histórico sobre algumas concepções e prática em dança, emergente do século XX até o momento de virada, considera processos de pesquisa e criação que partem da ampliação de noções acerca da experiência e das percepções sensoriais e relacionais do corpo em movimento. A autora traz, então, uma contribuição acerca do bailarino(a) contemporâneo(a), que transpassando para outro sentido – o da criança – me parece fundar um diálogo possível e agregador. Pontuando:

“o bailarino contemporâneo não se acha destinado a residir em um envoltório corporal que o determinaria como uma topografia: ele vive a sua corporeidade à maneira de uma “geografia multidirecional de relação consigo e com o mundo” (GODARD APUD SUQUET, 2009, p.538)”.

Levando esse entendimento para o corpo da criança, observo que nas idades destinadas aos primeiros anos da iniciação escolar – na transição da educação infantil para os primeiros anos do fundamental 1 – o processo de compreender a realidade e as relações com o espaço, parte de uma compreensão do corpo como um todo e não somente por uma lógica mental/racional que tende a ser modelada e privilegiada no decorrer escolar.

experiência” (MACHADO, 2010, p.134)

⁴⁶ Trajetos não pré-arquitetados.

⁴⁷ Annie Suquet é historiadora, tendo publicado diversos trabalhos relacionados as dimensões da dança.

Nesse sentido, a corporalidade da criança também dialoga, em certo grau, com uma corporalidade performativa e relacional no âmbito de uma “geografia multidirecional”, como a autora propõe aos bailarinos(as).

É possível observar essas relações na corporalidade da criança em estado de jogo, ou brincadeira espontânea, ou ainda na mobilização corporal que se provoca diante de certas estruturas do espaço, como no caso da escola em questão. É comum observar crianças que veem em um corrimão localizado a frente da cozinha, uma possibilidade de relação, por exemplo, ao subirem em sua estrutura ou desafiarem a gravidade ao se pendurar. Em vista disso, as proposições buscavam se relacionar e sensibilizar essa apreensão da experiência – de si e do mundo externo – pelo corpo todo. Partilho, então, duas práticas para compor as reflexões deste capítulo.

Iniciamos essa jornada de estágio abarcando uma atividade mobilizada pelo eixo de pesquisa “corpo-eu”. Para esse processo escolhemos a biblioteca como espaço dos encontros, por se tratar de um lugar acolhedor, agradável, amplo e mais afastado das outras salas. Uma das práticas vivenciadas nesse contexto, após a chegada e preparação corporal que era rotineira tal qual descrito no texto acima, foi a investigação acerca dos apoios do corpo e das possibilidades de deslocamento. A partir de indicações disparadoras, do uso de estímulos sonoros de músicas instrumentais ou no espaço do silêncio, fomos em jogo junto às crianças, desdobrando ações e expandindo as possibilidades perceptivas do movimento e do jogo coletivo.

Iniciamos, em um primeiro momento, partindo da observação ativa e atenta aos apoios do corpo deitado em relação ao chão. Na sequência, pedimos que todos levassem a atenção apenas à respiração natural que emerge desse contato do corpo deitado, assim como as demais percepções do próprio corpo e sons do ambiente. Posteriormente, convidamos ao espreguiçar, despertando lentamente outros estados corporais, na transição para a investigação de demais possibilidades de apoio ativo do corpo em relação ao chão, explorando conseqüentemente, as possibilidades em diferentes níveis – baixo, médio e alto. Espontaneamente, por parte das crianças, foi se dando a locomoção pelo espaço, integrando a proposta de investigação dos apoios em deslocamento. A partir de então, surgiram deslocamentos pelo apoio dos

joelhos, das mãos, apoiando um só pé no chão, dentre outras combinações de deslocamentos extra cotidianos ao redor da sala.

Na sequência, permanecemos no deslocamento mais comum, na observação ativa do próprio modo de caminhar pelo espaço que cada um tem e de como o corpo poderia ser impulsionado nesse processo em velocidades distintas – lento, rápido ou moderado – como em uma grande brincadeira movente. As indicações disparadoras desse jogo de experimentação de si, desdobraram-se do andar comum, passando à mobilização do andar extra cotidiano, a partir das pontas dos dedos, do calcanhar, da borda interna e externa do pé, alternando ritmicamente a variação dessas possibilidades na prática coletiva.

Suquet destaca que os estudos do movimento propostos por Laban⁴⁸, se verteram, em dado momento, para as relações da gravidade nas ações de deslocamento. Tão logo, do movimento, determinando as dinâmicas desse mover ao longo da trajetória de vida, conforme a autora apresenta:

As modulações de transferência de peso definem, então, o ritmo dos movimentos, mas também o seu estilo. São elas enfim que conferem a cada indivíduo, desde a primeira infância, a sua “assinatura corporal”, a configuração cinemática de seus gestos. (SUQUET, 2009, p.528).

Ampliar as capacidades da percepção dos fazeres do movimento, configura uma relação com a própria experiência de mundo. Por meio das brincadeiras moventes, relações coletivas também nutrem-se e expandem-se. Foi muito interessante observar no exercício dado, por exemplo, como as crianças se interessaram pela investigação corporal uma das outras, partindo primeiramente do espelhamento, ou da imitação, para a experimentação e ampliação dos repertórios das possibilidades do próprio mover-se.

⁴⁸ Rudolf Laban (1879- 1958) é considerado como um dos maiores pensadores da dança do século XX.



Fotografia 3: "Deslocamentos" - Registro fotográfico feito por Tatiane Andrade (Acervo da autora, 2019)

A imagem mostra o espaço da biblioteca da escola. O chão é de madeira de tom escuro. Há estantes cheias de livros nas duas lateralidades das paredes, ao fundo nota-se algumas mesas empilhadas, mas o centro está livre de cadeiras ou mesas, de modo que permite que as crianças se espalhem por todo o espaço na vivência prática mencionada acima. Junto das crianças há duas pessoas adultas compondo conjuntamente a prática corporal coletiva, sendo as mediadoras da atividade. Todas as pessoas no quadro aparentam estar em deslocamento pelo espaço, em composições corporais diversas e em alguns níveis variados.

A última atividade elencada se deu a partir do disparador do eixo "Corpo-bairro/comunidade". Usamos como espaços predominantes para essa atividade a sala de aula e o pátio da escola, se estendendo em três encontros, dado o pouco tempo de aula com cada turma. Em um primeiro momento, foi solicitado que cada criança partilhasse verbalmente os trajetos que fazia da casa até a escola, partindo de perguntas como: " – Como percorriam esse trajeto?"; " – Quem os acompanhava?"; " – Quais os detalhes das paisagens desse caminho?"; " – O que sentiam ou pensavam nesse percorrer?" Depois, na outra aula, cada criança foi convidada a esboçar, em folhas de papel, uma cartografia imaginária do trajeto que havia sido partilhado. Nesse desenho cartográfico podiam ser inclusas tanto as direções percorridas, quanto o que

mais desejassem compor, desenhos das paisagens, entre outros elementos. Na última aula, destinada à conclusão da atividade, foram transpostas algumas das cartografias elaboradas para o chão do pátio da escola, com o auxílio de um giz de lousa. Vivenciamos, assim, pela memória do desenho, os trajetos dos companheiros de turma pelo bairro.

A partir do desenho traçado no chão, o exercício espacial se deu nas possibilidades de percorrer o trajeto proposto de inúmeras maneiras, individualmente e/ou coletivamente, inspirados pela memória corporal de alguns disparadores do eixo “corpo-eu”, tais como variações rítmicas (andar moderado, rápido e lento), mudança do apoio dos pés (ponta dos dedos, calcanhar, borda interna e externa do pé) e composição do corpo no espaço em ações (pular, dançar, agachar, arrastar, dentre outras). Em determinado momento do jogo, foi incluído como elemento complementar provocativo, alguns estímulos sonoros, músicas propostas por nós e pelas crianças, através de uma caixinha de som portátil e acesso à internet pelos dados móveis do celular pessoal. Surgiram diversas variações no estado corporal com essa brincadeira, entre estilos musicais e composições rítmicas que alteravam as composições com o corpo e o trajeto.



Fotografia 4: "Cartografias: desenhos com giz a partir dos deslocamentos na comunidade".
Registro Fotográfico feito por Tatiane Andrade (Acervo da autora, 2019).

A imagem revela um pátio da escola, composto por chão de piso e paredes pintadas em verde e branco, ao fundo notam-se algumas intervenções de cartazes feitos nas paredes, e sobre o telhado de cerâmica, se observa o céu azul e com nuvens. No centro da imagem há um grupo de crianças que aguardam, voltados a outro grupo que se organizam em fila, caminhando por um percurso desenhado com giz escolar no chão. Cada criança explora uma movimentação diferente, uns aparentam dançar, caminhando do seu jeito particular.

Essas experiências de estágio ocorreram pela pluralidade das composições individuais e coletivas das crianças, das quatro turmas que nos receberam. O tempo de duração das aulas também foi um fator direcionador da experiência, no que tange, tanto ao planejamento e a regência das propostas, quanto na relação com as professoras regentes das turmas, que se deu de forma mais fragmentada. Foi um desafio lidar com o tempo de aula mais reduzido, visto que o fator tempo é agente direto do planejamento de aula. Assim as propostas foram sendo adaptadas às dinâmicas de cada turma.

Muitas vezes, ao perguntarmos às crianças sobre as composições acerca dos trajetos cotidianos e espaços de afeto que tinham – por exemplo,

com a família e a comunidade em que moravam – a resposta não vinha de imediato, principalmente com as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental 1. Talvez por se tratar de uma fase do desenvolvimento em que a constituição do mundo a sua volta ainda está sendo conscientizada, porém, ainda assim, a experiência do corpo em relação ao trajeto aguçava as falas. Por exemplo, ao nos debruçarmos sobre os trajetos até escola, em uma das turmas do 1º ano, uma criança que vinha de transporte escolar respondeu que não lembrava qual era o caminho que fazia até a escola. Mas, no processo de investigar a memória corporal atrelada a essa experiência, com uma outra colega que vinha no mesmo transporte, mencionou que o que lembrava era que a van sacudia muito no caminho, dando várias voltas até chegar na casa dela. Nessa narração, o corpo foi mobilizado, acompanhando a fala dessa criança no gestual da movimentação narrada. Ainda que não soubesse dizer claramente do trajeto, a partilha da experiência trouxe uma percepção corporal.

No entanto, com a turma da 2ª série já houveram outras interlocuções. Coincidentemente ao trabalho proposto por nós, a professora Matilde de Freitas, regente da turma, estava abordando conteúdos de geografia que situavam as localidades de rua, bairro, cidade, estado e país, ampliando o diálogo junto às crianças acerca das dimensões geográficas e afetivas dessas composições interdisciplinares. Mas, independentemente da dimensão racionalizada dos entendimentos do entorno, o corpo se mostrava imbricado em todos os processos de relação, configurando o que Silvia Pilotto afirma: “o aprendizado sensível e humano deve ocorrer por meio da experiência da realidade” (PILLOTTO, 2015, p.92). Ainda é possível complementar: e de seus inúmeros desdobramentos criativos frente a realidade.

4. CURVAS E LADEIRAS – caminhos de resistência e ensino de Arte na escola

Muitos são os desafios enfrentados diante das políticas de desmonte e dos processos de precarização do ensino público brasileiro. No tocante ao ensino de Arte na escola não é menos complexa essa análise. Há muitas questões legais que envolvem esse tema, mas fazem-se necessárias algumas contextualizações para o avanço das reflexões.

A regulamentação do ensino de Arte, enquanto disciplina obrigatória, se deu na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996⁴⁹, substituindo a nomenclatura “Educação Artística”, até então compreendida apenas como atividade educativa. É relativamente jovem também a inclusão efetiva das artes visuais, da dança, da música e do teatro enquanto componentes curriculares, datando de 2016 sua inclusão na LDB⁵⁰, requerendo, assim, a necessidade de formação docente e ampliação das licenciaturas nessas áreas. Porém, na prática, há um entendimento equivocado acerca do ensino de artes, visto como uma espécie de disciplina complementar ou de menor importância se comparada às demais matérias consideradas fundamentais. Pode-se observar essa desvalorização, por exemplo, na ínfima carga horária estabelecida de uma hora aula semanal, além das constantes ameaças de sua exclusão do sistema de educação (ALVARENGA e SILVA, 2018). Há, também, o embate entre os conteúdos mentais ou teóricos do aprendizado em detrimento da dimensão corporal, herança de um modelo tradicional de ensino conteudista e disciplinador⁵¹.

O ensino de teatro e dança, se interligam, por suas especificidades, aos espaços de legitimação do movimento corporal na escola. Márcia Strazzacappa⁵² (2001) aponta que a educação do corpo abrange todo o arranjo escolar, conforme evidenciado no texto abaixo.

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão (STRAZZACAPPA, 2001 p.79).

Tudo vai sendo internalizado no corpo, tanto o convite para o movimento quanto para a imobilidade, comumente associada a um bom comportamento do

⁴⁹ Vide LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 da LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

⁵⁰ Vide LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016 da LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

⁵¹ Reflexo de um pensamento social, tal qual discutido no capítulo I.

⁵² Marcia Maria Strazzacappa Hernandez é docente e pesquisadora. Doutora em Artes: Estudos Teatrais e Coreográficos pela Universidade Paris, mestre em Educação pela UNICAMP e licenciada em Pedagogia e Dança pela mesma instituição.

aluno durante a aula, ou seja, tudo o que é ofertado ou reprimido é formador da experiência. Nesse sentido, Strazzacappa apresenta circunstâncias em que o movimento corporal torna-se uma “moeda de troca”, sendo comumente utilizada como prêmio ou como punição (STRAZZACAPPA, 2001, p.70). Para exemplificar a relação apresentada, faço uso de exemplos distintos da autora, para assim somar ao diálogo algumas expressões que ouvi no espaço escolar, tanto enquanto discente, no ciclo básico, quanto no decorrer dos estágios nas escolas, tais como: “ – Se vocês se comportarem direito, deixo ir ao parquinho no final da aula”. Nesse exemplo a noção de comportamento ideal se dá por certa imobilidade corporal, ao se manter o silêncio e a ordem na sala de aula; assim as crianças “conquistariam o prêmio”, o acesso ao parque infantil, espaço este onde o movimento e o brincar são autorizados. Uma expressão recorrente que corresponde à “punição”, exemplifica-se por: “ – Se continuarem assim, vão ficar sem recreio!”, direcionada aos discentes indisciplinados, na tentativa de conter um determinado comportamento contrário à visão convencional da sala de aula. Por meio desses exemplos é possível dimensionar a relação que se apresenta acerca da punição e da premiação, associadas ao movimento corporal: “[...] imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio” (STRAZZACAPPA, 2001, p.70).

Em contrapartida, muitas vezes, a prática do teatro e da dança na escola é incompreendida, justamente por inverter algumas lógicas relativas aos espaços para o movimento, sendo comumente associada à recreação, à “baderna”, ou seja, àquilo que “atrapalha” outras aulas por conta do barulho e da movimentação, principalmente se tratando de escolas que não possuem espaços específicos para as práticas artísticas, realidade comum entre muitas escolas.

Outro desafio atual que perpassa o ensino de Arte é com relação à presença do docente, com formação específica, em todos os níveis da educação básica, o que ainda não é uma realidade em todas as escolas, tal qual requerido na citada lei, impactando diretamente na qualidade do ensino nessas áreas. Por mais que se tenha estipulado um prazo para sua

implementação⁵³, configurando a ampliação da oferta das licenciaturas correspondentes, ainda existem obstáculos em sua real efetivação, no que diz respeito, dentre demais questões, à disponibilidade de professores com essas formações em todos os municípios e frente às políticas de desmonte, como contextualiza Valéria Alvarenga⁵⁴ e Maria Cristina Silva⁵⁵. Elas citam a Emenda Constitucional nº 95/2016 que implicou no congelamento por vinte anos dos investimentos na educação e a Lei nº 13.415/2017 da LDB, que altera a carga horária e a estrutura curricular do Ensino Médio, abrindo brechas para uma relativização e diluição dos conteúdos em Arte em outros componentes curriculares (ALVARENGA e SILVA, 2018, 1022). Para, além disso, também é importante tratar a questão dos resquícios da polivalência⁵⁶, ao propor que um professor de arte domine todas as linguagens artísticas, sem a formação específica nas distintas áreas da arte, como apontado na lei.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU O CAMINHAR COLETIVO

A escola pública é a principal porta de acesso ao ensino, sendo uma instituição que recebe milhares de brasileiros em todo o território nacional. Nesse sentido, conforme evidenciado na Constituição Federal é um “direito de todos e dever do estado”⁵⁷, de caráter obrigatório e gratuito enquanto direito público⁵⁸ (BRASIL, 1988). Dessa forma é de extrema importância a manutenção de políticas públicas que dimensionem o caráter educacional e formativo dos conteúdos em Arte, estabelecendo conhecimentos específicos nas diversas linguagens e com contribuições agregadoras no desenvolvimento

⁵³ O prazo estabelecido foi de cinco anos, vigorando a partir da data de publicação: 2 de maio de 2016.

⁵⁴ Valéria Metroski Alvarenga, doutoranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente leciona a disciplina de Arte na Secretaria do Estado da Educação (SEED/PR)

⁵⁵ Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva é mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Engenharia de Produção na linha de mídia e conhecimento pela mesma instituição. Atualmente é professora de mestrado e doutorado em Artes Visuais e em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

⁵⁶ A polivalência é concebida “como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa” (ALVARENGA e SILVA, 2018, p.1010).

⁵⁷ Conforme o Capítulo III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO - SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO - Art. 205 da Constituição Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

⁵⁸ Conforme o Capítulo III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO - SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO Art. 208 §1 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

humano, fazendo valer desse modo, o direito à aquisição dos conteúdos previstos nos documentos da educação, como se escreve na BNCC (2018).

Quando voltamos o olhar para as escolas públicas periféricas, como as localizadas em favelas, morros e áreas rurais, ou seja, as mais afastadas das cidades, essa reflexão fica ainda mais sensível, no que se refere aos baixos investimentos na manutenção e aquisição de materiais pedagógicos. Outros fatores também são importantes: o número de alunos por sala, as condições de infraestrutura, o tempo de permanência na escola e os serviços oferecidos, como transporte gratuito, material escolar e merenda (BICHIR et al, 2006, p.5). Tudo isso impacta diretamente no desempenho escolar e na permanência de alunos de baixa renda no sistema de ensino.

Haroldo Torres, Thais Pavez, Sandra Gomes e Renata Bichir⁵⁹ (2006), são autores de uma pesquisa que analisa os possíveis mecanismos relacionados às diferenças de desempenho escolar entre estudantes de escolas públicas centrais e de escolas periféricas, na cidade de São Paulo. Um fator relevante mencionado é relativo a rotatividade do professorado que compõe o quadro docente dessas escolas. Os autores demonstram que os profissionais melhores classificados nos concursos públicos escolhem as escolas que vão trabalhar. Nas palavras dos pesquisadores: “os profissionais “melhor” qualificados optam pelas chamadas “melhores escolas”, aquelas melhor localizadas e com padrão de ensino mais elevado” (BICHIR et al, 2006, p.13). Segundo a pesquisa, também há outros fatores que interferem nas relações instituídas entre discentes-docentes, como diversos estigmas decorrentes das realidades socioeconômicas, impactando diretamente no desempenho escolar, na autoestima dos alunos e na manutenção de desigualdades (BICHIR et al, 2006, p.18).

É necessário refletir sobre as realidades adversas que preponderam nesses territórios, não por um viés determinista, mas, levando em conta as repercussões das estruturas e políticas vigentes, legitimando-as para que seja possível propor ações transformadoras que considerem e valorizem as instituições de ensino, suas estruturas e pluralidades da comunidade escolar.

⁵⁹ Haroldo da Gama Torres, Thais Regina Pavez, Sandra Gomes e Renata Mirandola Bichir Falar são pesquisadores da área da educação.

Abordando os conteúdos programáticos e metodológicos de ensino em Arte, Silvia Pillotto indica uma relação existente entre educação e cultura, compreendendo educação em amplo sentido no que diz respeito à formação e socialização do ser humano:

Na atualidade, com os desafios da sociedade contemporânea, a escola não pode ser apenas uma instituição que transmite a "verdadeira cultura", mas se torna um espaço de conexões entre diferentes culturas. [...] A escola, portanto, é uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais e, dessa forma, participa tanto da produção quanto da reprodução da sociedade e das culturas (PILLOTTO, 2015, p.84).

Posto isto é igualmente importante o enfrentamento de visões segregadoras e de abordagens que se baseiam apenas em conteúdos e saberes hegemônicos, contribuindo para a manutenção de posicionamentos elitistas em artes. É preciso dissipar a limitante visão de "dom natural" ou da divisão entre corpos aptos e não aptos para o desenvolvimento artístico. Contrariamente a essas concepções, o processo criativo é assim considerado pela autora: "capacidade inerente a todos os seres humanos" (PILLOTTO, 2015, p.87). Por isso, em todas as esferas do conhecimento, arte é, sobretudo, oportunidade de acesso e valorização de linguagens e culturas múltiplas.

Na aula-vivência online "Corpa escritura – ensaio sobre corpas pretas e desobedientes"⁶⁰, Gal Martins⁶¹, ao partilhar sobre seu trabalho de pesquisa, alude sobre fundamentais questões que são provocativas neste estudo. É indissociável o caráter político do teatro e da dança, por influenciar diretamente nas identidades, ou como a pesquisadora diz: "na corpa memória e na "corpa escritura" (MARTINS, Gal. 2020). Propor abordagens que legitimem a pluralidade de identidades em suas diversas perspectivas corporais, sociais, econômicas, étnicas, de sexualidade e de gênero também colaboram na criação de processos, tal como suscita a autora: "disputa estética dos imaginários do corpo que dança" (MARTINS, Gal. 2020). Isso ocorre, principalmente ao se mensurar o imaginário hegemônico operante que ainda é branco, elitizado, magro, sem deficiência, cis e heteronormativo.

⁶⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3he1ccnn_M

⁶¹ Gal Martins é artista e pensadora da dança, cientista social, dançarina, atriz, arte educadora, produtora e gestora cultural atuante na região periférica do Capão Redondo, zona sul de São Paulo – SP.

Desse modo, dialogando com as bibliografias anteriormente elencadas, concordo com a seguinte conclusão: “a contribuição da experiência estética está na possibilidade de o ser humano perceber-se e transformar a realidade” (FERNÁNDES apud PILLOTTO, 2015, p.93).

Paulo Freire⁶² alude ao mito da neutralidade na educação (FREIRE, 1989), ao tratar apenas da reprodução das ideologias dominantes. É ilusório e injusto, portanto, se ater às abordagens educacionais como neutras diante das camadas estruturais que as compõem. A mesma dimensão se aplica ao ensino de Arte e para as metodologias já apresentadas e discutidas, uma vez que o olhar crítico e a reflexão sobre a própria prática devem ser constantes. Paulo Freire convoca a considerar: “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.21). Se forem descomprometidas de seus contextos, as abordagens suscitadas podem decair em práticas mecanicistas ou em pura transmissão de conhecimento, visto que é preciso considerar: “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25).

As experiências artísticas são integradoras do desenvolvimento humano, social e cultural, bem como dialogam intrinsecamente com as composições do mundo interior e exterior à nossa volta. Assim sendo, configura-se a importância da inserção do ensino de Arte enquanto parte constituinte do currículo escolar de todo o decorrer do ciclo básico – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essa é uma importante área do conhecimento humano e mobiliza experiências agregadoras por meio dos fazeres criativos, estéticos, perceptivos e relacionais de seus conteúdos. Faz-se, também, vital a garantia da presença do docente com formação específica nas licenciaturas de artes visuais, música, teatro e dança como agente principal dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente na educação pública, oportunizando os acessos e as vivências artísticas e culturais.

Diante dos aportes teóricos e práticos apresentados, é possível dimensionar o ensino das artes cênicas na escola enquanto potência criadora e

⁶² Paulo Reglus Neves Freire (1921- 1997) educador e filósofo brasileiro, considerado até os dias de hoje, como um dos pensadores mais importantes da pedagogia mundial.

de conscientização das percepções de si e do mundo, provocados pela mobilização da experiência do corpo em movimento, em diversas abordagens metodológicas e na relação com os espaços e no jogo coletivo. As contribuições vivenciais das abordagens somáticas e artísticas da Técnica Klauss Vianna são inspiradoras no dimensionamento de atividades que considerem as alunas e alunos como autores da própria experiência, no desenvolvimento de uma corporalidade engajada e participativa das ações artísticas educacionais, assim como na psicomotricidade relacional e nas dimensões performáticas do corpo nos espaços sociais.

Dessa forma, se deseja uma pedagogia do movimento que provoque um desenvolvimento comprometido com as diversas camadas constituintes da experiência humana, dos fazeres artísticos e estéticos às políticas relacionais, sensíveis, em perspectivas autorais e coletivas. Klauss Vianna convida a olhar sobre a importância de se considerar e possibilitar o ato criativo das alunas e alunos: “É preciso responder a essas curiosidades, a essas ansiedades, a esses questionamentos, porque as respostas vão ampliando a curiosidade e é essa curiosidade que move o mundo, que move o artista, que move a criança” (VIANNA, 2018, p.60).

Ao eleger tais práticas corporais e metodologias, elas foram entendidas enquanto possibilidades férteis de se criar caminhos de experiência em Arte. São inúmeras as problemáticas e desafios que perpassam a qualidade do ensino e a luta pela garantia do acesso a esse direito é, portanto, árdua e constante na construção diária. Seguimos!

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. **Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p.1009-1030, jul./set. 2018.

BICHIR; Renata Mirandola. et al. **Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?** Texto apresentado no Workshop “Neighborhood effects, educational achievements and challenges for

social politics". Rio de Janeiro, ago. 2006. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/266042975_EDUCACAO_NA_PERIFERIA_DE_SAO_PAULO_OU_COMO_PENSAR_AS_DESIGUALDADES_EDUCACIONAIS> Acesso em: 22, jul. 2021.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade e tecnologia interna.** Revista Motrivivência, Ano XXIII, n. 36, p. 306-322. Jun, 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/index>> Acesso em: 10, jun. 2021.

BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Práticas Psicomotoras e Jogos Dramáticos.** Anais do XVII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Florianópolis, 2007. Disponível em <<https://faeb.com.br/confaeb/anais-confaeb2007/>> Acesso em: 03, jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** – Brasília. MEC/SEF, v.3. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, 20, dez. 1996.

CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade Relacional: Prática Clínica e Escolar.** Revinter, 1º ed. Rio de Janeiro, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário de língua portuguesa.** Nova Fronteira, 3ºed. Rio de Janeiro, 1993.

FILHO, Milton Célio de Oliveira Filho. **O caso da lagarta que tomou chá de sumiço.** Brinque-Book, 1ºed. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Autores Associados/Cortez. Coleção polêmicas do nosso tempo, 4, 23ª ed. São Paulo, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz na terra. Coleção Leitura. 25º ed. São Paulo, 1996.

GREINER, Cristhine. **“dança-teatro”**. In Léxico da Pedagogia do Teatro. KOUDELA, Ingrid Dormien et al. Perspectiva, 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é Performer**. Educação e realidade. v. 35, n. 2. 2010.

MARTINS, Gal. *Aula-vivência online “Corpa escritura – ensaio sobre corpas pretas e desobedientes”*. Aula 1. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V3he1ccnn_M&t=656s> Acesso em: 20, jul. 2021.

MILLER, Jussara; LASZLO, Cora Miller. **Começar diferente: Técnica Klaus Vianna para crianças e adolescentes**. TKV, v.2, nº2. 2018.

MILLER, Jussara. Itaú Cultural, 2018. *Memórias do corpo: a tríade Vianna de mestres brasileiros da dança*. Disponível em <<https://www.itaucultural.org.br/memorias-do-corpo-a-triade-vianna-de-mestres-brasileiros-da-danca>> Acesso em: 3, jun. 2021.

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

MOSÉ, Viviane; LIMA, Dani. *“O que pode o corpo?”*. Programa Café Filosófico CPFL, 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw&t=751s>> Acesso em: 24, jun. 2021.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo; ROCHA, Ruth *“Romeu e Julieta: Música”*. Álbum “Mil Pássaros: Sete Histórias de Ruth Rocha”. Palavra Cantada. 1999. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=j19-wN6vc7U>> Acesso em: 28, jun. 2021.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **“Arte na atualidade”**. In. A arte no currículo do ensino básico: experiências estéticas e culturais. CUNHA, Daiane Solange Stoeberl et al. Paco Editorial, p.83-96. Jundiaí, 2015.

PINTO, Davi de oliveira; RIBEIRO, João Rafael Vieira. **O Professor de Arte na Educação Infantil: Analisando Aspectos de uma Prática Docente em Construção**. Teatro: Criação e Construção de Conhecimento, v.3, nº4. Palmas/TO, jan/jun, 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001.

SUQUET, Annie. **“O Corpo dançante: um laboratório de percepção”**. In História do corpo: As mutações do olhar: O século XX. CORBIN, Alain et al. Editora Vozes, 3º ed., p.509-540. Petrópolis, 2009.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. *Em colaboração com Marco Antonio de Carvalho*. Summus Editorial, 8º ed. São Paulo, 2018.