

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA**

Diego Paulino Paiva

**O Movimento no Ensino de Artes Visuais:
uma abordagem lúdica e sinestésica**

CAMPO GRANDE – MS
2024

Diego Paulino Paiva

**O Movimento no Ensino de Artes Visuais:
uma abordagem lúdica e sinestésica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Artes Visuais Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para **obtenção** de título de Licenciado em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Antonini Souza

CAMPO GRANDE – MS
2024

TERMO DE APROVAÇÃO

Diego Paulino Paiva

O Movimento no Ensino de Artes Visuais: uma abordagem lúdica e sinestésica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Artes Visuais Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para obtenção de título de Licenciado em Artes Visuais.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Ma. Adeline Silva Barreto Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande, 29 de novembro de 2024

[...] nem coisa, nem idéia, o corpo está associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à poesia, ao sensível e ao invisível, apresentando-se como um fenômeno que não se reduz à perspectiva do objeto, fragmento do mundo regido pelas leis de movimento da mecânica clássica, submetido a estruturas matemáticas exatas e invariáveis. (Merleau-Ponty, 2000, p. 101)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ser desenvolvido por mim se as seguintes pessoas não estivessem presentes na minha vida: minha mãe, Wania, que sempre me incentivou a perseguir meus sonhos, jamais duvidou da minha capacidade e me deu todo o suporte necessário, junto com meu pai, Francisco. Meu irmão, Thiago, que em todas as situações da vida compartilhou comigo suas dores e foi um ombro para que eu também pudesse compartilhar as minhas.

Ao meu amigo, Agenor, que conheci através da arte e que incentivou minha trajetória na docência. A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, fizeram parte dessa trajetória, dividindo cada aula, cada frustração e todos os momentos de descontração, cada uma de vocês foi essencial para o meu desenvolvimento como ser humano.

Independente dos caminhos, somos infinitos.

RESUMO

O texto explora a motricidade como elemento essencial no ensino de artes visuais, compreendendo-a como uma interação intencional e significativa entre corpo e mundo, que envolve percepção, memória, emoção e raciocínio. Fundamentada na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, a pesquisa investiga como o movimento pode ser um meio expressivo para o aprendizado, conectando experiências sinestésicas e artísticas. Nesse contexto, a arte contemporânea se destaca por sua ruptura com padrões tradicionais, apresentando uma multiplicidade de formas e a valorização do corpo como ferramenta de expressão criativa. Organizada em três capítulos, a pesquisa aborda inicialmente a motricidade em seu aspecto amplo, discutindo suas propriedades teóricas e a relação entre movimento, experiência e materialidade no processo educativo. São destacadas práticas visuais, musicais e cênicas como estímulos sinestésicos que potencializam a criatividade e o ensino-aprendizagem. No segundo capítulo, a ludicidade é apresentada como um elemento integrador no ensino de artes visuais, mostrando como o corpo em movimento pode enriquecer a criação artística. Produções bidimensionais autorais são analisadas como exemplos dessa conexão entre o lúdico e a expressão corporal. O terceiro capítulo investiga como professores e professoras da rede pública de Campo Grande percebem o corpo e sua sinestesia nas aulas de arte, por meio de entrevistas qualitativas analisadas segundo a fenomenologia. A análise resultou em categorias que destacam o papel do movimento na construção de conhecimentos artísticos, conectando experiências individuais a processos pedagógicos. A pesquisa culmina no Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais intitulado "**Criança é do movimento: o movimento dentro das aulas de artes visuais**", voltado para o quarto ano do ensino fundamental. Este projeto visa integrar corpo e arte de forma criativa e participativa, promovendo uma abordagem inovadora que valoriza a expressão corporal como caminho para o desenvolvimento crítico e sensível dos estudantes. Ao longo do estudo, fica evidente que a relação entre o corpo, o movimento e as visualidades emergentes oferece novas possibilidades para o ensino de artes visuais, contribuindo para a formação integral dos educandos e para uma compreensão mais ampla do papel da arte na educação.

Palavras chave: Ensino de Arte; Fenomenologia; Motricidade; Gesamtkunstwerk.

ABSTRACT

This study explores motricity as an essential element in visual arts education, understanding it as an intentional and meaningful interaction between the body and the world, encompassing perception, memory, emotion, and reasoning. Grounded in Maurice Merleau-Ponty's phenomenology, the research investigates how movement can serve as an expressive medium for learning, linking synesthetic and artistic experiences. In this context, contemporary art stands out for breaking with traditional patterns, embracing a multiplicity of forms and valuing the body as a tool for creative expression. Organized into three chapters, the study first examines motricity broadly, discussing its theoretical properties and the relationship between movement, experience, and materiality in the educational process. Visual, musical, and theatrical practices are highlighted as synesthetic stimuli that enhance creativity and the teaching-learning process. The second chapter introduces playfulness as an integrative element in visual arts education, illustrating how the moving body enriches artistic creation. Original two-dimensional works are analyzed to demonstrate the connection between playfulness and bodily expression. The third chapter investigates how public school teachers in Campo Grande perceive the body and its synesthetic potential in art classes through qualitative interviews analyzed phenomenologically. The analysis identifies categories that emphasize the role of movement in constructing artistic knowledge, linking individual experiences to pedagogical processes. The study culminates in the Visual Arts Education Course Project titled *Children Are Movement: Movement Within Visual Arts Classes*, designed for fourth-grade elementary students. This project integrates body and art in a creative and participatory way, promoting an innovative approach that values bodily expression as a pathway to students' critical and sensitive development. Throughout the study, the interplay between the body, movement, and emerging visualities reveals new possibilities for teaching visual arts, contributing to the holistic education of students and fostering a broader understanding of the role of art in education.

Keywords: Art Education; Phenomenology; Motricity; Gesamtkunstwerk.

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Espetáculo Reminiscência, Sinapse Cia de Dança contemporânea UFMS, 2021.. | 22 |
| Figura 2: Esquematização das orientações de Aristóteles, disponibilizada pelo professor na aula de Estética e Teoria da Arte I, em 2021..... | 24 |
| Figura 3: Frame de vídeo representando Aula de Danças Urbanas, 2022..... | 30 |
| Figura 4: Diego Paulino (MS, 1996). Tríptico, 2022. Óleo s/tela, 60 x 40 cm..... | 34 |
| Figura 5: Diego Paulino (MS, 1996).Frame de vídeo, 2022..... | 35 |
| Figura 6: Diego Paulino (MS, 1996). Sistema obtuso, 2022. Óleo s/tela, 60 x 40 cm..... | 38 |
| Figura 7: Diego Paulino (MS, 1996). Tá de cão, 2022. Óleo s/tela, 60 x 40 cm..... | 40 |
| Figura 8: Diego Paulino (MS, 1996).Frame de vídeo, 2022..... | 41 |

Lista de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Apresentação do grupo de participantes da pesquisa..... | 47 |
| Quadro 2 - Matriz Nomotética - quadro com a distribuição das unidades de significado..... | 48 |

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 11 |
| 1 A motricidade no ensino de arte..... | 15 |
| 1.1 Relações de movimento, experiência e materialidade..... | 20 |
| 2 Compreendendo a ludicidade..... | 27 |
| 2.1 Um olhar para produções bidimensionais na relação entre ludicidade e corpo..... | 33 |
| 3 Investigando o movimento no ensino de arte nas escolas..... | 44 |
| 3.1 Análise dos resultados..... | 47 |
| Quadro 1 - Apresentação do grupo de participantes da pesquisa..... | 47 |
| Quadro 2 - Matriz Nomotética - quadro com a distribuição das unidades de significado..... | 48 |
| A) Nesse lugar eu comecei..... | 48 |
| B) Tá sempre ali presente..... | 51 |
| C) Tudo de alguma forma se conecta..... | 55 |
| D) A gente vem tentando..... | 61 |
| Considerações..... | 65 |
| Referências..... | 68 |
| Apêndices..... | 72 |
| Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 72 |
| Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais..... | 73 |

Introdução

Vindo de origem popular e residindo em uma região periférica de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, sou o primeiro da minha família a ingressar em uma universidade federal e cursar o ensino superior. Essa vontade se deu pelo campo artístico através do hip hop, onde me reconheci como ser humano e percebi a força presente em todo o ambiente em que vivia, mesmo em situações de vulnerabilidade.

Foi por meio dessa força que conheci pessoas que também enxergavam no estudo uma oportunidade de melhoria de vida, e através de um projeto social na escola, tive meu primeiro contato com a dança aos 12 anos de idade. Naquela época, embora não fosse um dos melhores da turma, era perceptível o meu entusiasmo.

A timidez deu lugar à curiosidade, e com isso veio o teste de limites: até onde eu poderia ir e como poderia me tornar melhor naquilo que tanto gostava. Gradualmente, passei a relacionar a dança com todos os aspectos da minha vida, e conseqüentemente a arte passou a estar presente em grande parte do que eu fazia e pensava. Nesse contexto, Donis Dondis (2015), nos lembra que:

Qualquer acontecimento visual é uma forma com conteúdo, mas o conteúdo é extremamente influenciado pela importância das partes constitutivas, como a cor, o tom, a textura, a dimensão, a proporção e suas relações compositivas com o significado. [...] Palavras como significado, experiência, estética e beleza colocam-se todas em contigüidade no mesmo ponto de interesse, isto é, daquilo que extraímos da experiência visual, e como o fazemos. Isso abrange toda a experiência visual, em qualquer nível e de qualquer maneira em que ela se dê. (Dondis, 2015, p. 22-23).

Em minha experiência, as conexões visual, auditiva e corporal eram intensas, sinestésicas, e as sensações que elas me proporcionavam, desconhecidas até então, hoje compreendo como *catarse*¹. Refletir sobre como tudo isso contribuiu para o meu desenvolvimento humano me impulsiona a entender esse processo, e a

¹ Libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe. Esse termo, de origem médica, significa "purgação". [...] Aristóteles utilizou amplamente esse termo em seu significado médico, nas obras sobre história natural, como purificação ou purgação. Mas foi o primeiro que o usou para designar também um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem (Abbagnano, 2007, p. 120).

compreender como a relação sinestésica com algo que se gosta pode fornecer um conhecimento profundo sobre si mesmo.

Esse pensamento se reflete na minha motivação, como professor em formação, para encorajar crianças e adolescentes a se conhecerem, a perceberem o mundo ao seu redor e a reconhecerem suas escolhas no campo lúdico, como características únicas, que ultrapassam limites ou comparações. Isso se aplica especialmente às pessoas que têm afinidade com a arte e se sentem, de alguma forma, distantes do convencional, em uma realidade na qual, dado o contexto, as relações são mais seletivas.

A percepção de cada pessoa em relação ao mundo social é diferente, e entender que essas influências surgem através do convívio e das experiências vividas faz com que compreendamos todo o processo de construção cultural e pessoal de cada ser humano. Essa relação está intimamente ligada à sua motricidade, que é uma:

Forma concreta de relação do ser humano com o mundo e com seus semelhantes, relação esta caracterizada por intencionalidade e significado fruto de um processo evolutivo, cuja especificidade encontra-se nos processos semióticos da consciência, os quais, por sua vez, decorrem das relações recíprocas entre natureza e cultura – portanto, entre as heranças biológica e sócio-histórica. A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc... (Kolyniak Filho, 2002, p. 31).

Ainda de acordo com Carol Kolyniak Filho (2002), A motricidade configura-se como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional a partir do reflexo, da reação mediada por representações a partir da reação imediata, das ações planejadas a partir das simples respostas a estímulos externos, da criação de novas formas de interação a partir da reprodução de padrões aprendidos, da ação contextualizada na história – portanto, relacionada ao passado vivido e ao futuro projetado – a partir da ação limitada às contingências presentes. Esse processo ocorre, de forma dialética, nos planos filogenético e ontogenético, expressando e compondo a totalidade das múltiplas e complexas determinações da contínua construção do homem.

A relação do corpo com a arte visual é indissociável à arte contemporânea. Esta se manifesta em uma formatividade² múltipla e, ao contrário dos movimentos artísticos anteriores, não possui uma estética definida, mas segue a historicidade do desenvolvimento da arte.

A arte contemporânea surge quebrando os padrões estabelecidos anteriormente, onde antes predominava a idealização do corpo ou da forma ideal, como no caso do corpo romano. A arte contemporânea não se limita a essa abordagem, mas busca romper com esses conceitos, além disso, a arte contemporânea também explora os contrapontos dessa idealização, buscando novas formas de expressão. Logo, a relação do corpo com as visualidades emergentes surge como um processo contemporâneo de ensino de arte.

Através dos movimentos de cada corpo, uma história é contada, carregada de emoções, percepções, vivências e intencionalidade. Ao relacionar esses movimentos com os conteúdos específicos das artes visuais, o corpo torna-se meio para a compreensão desses conteúdos, proporcionando maior desenvolvimento do conhecimento.

A intenção de relacionar as visualidades criadas através do corpo com as experiências sinestésicas e entender o fenômeno que ocorre quando o desenho do movimento é traçado não só através do corpo, mas também pelo material plástico, difere da performance, pela qual o movimento por si só já constitui uma obra. O movimento faz parte desse processo como um caminho de possibilidades, sendo questionadas e relacionadas por meio da fenomenologia, com base em Maurice Merleau-Ponty.

Acredito que por meio desta pesquisa será possível oferecer uma outra abordagem para o ensino de artes visuais, traçada pela minha experiência e pela qual os educandos participem ativamente e criativamente das aulas, promovendo um pensamento crítico em relação ao seu mundo vivido.

Para alcançar essa proposta, este Trabalho de Conclusão de Curso tem o objetivo de **reconhecer o corpo e seus movimentos como meio para a criação bidimensional no ensino de artes visuais**. O material que organiza essa pesquisa

² A estética da formatividade de Pareyson define a arte como um legítimo êxito de uma atividade modeladora, plasmadora e especificamente própria da forma artística, o que caracteriza o cerne do seu conceito de autonomia da arte, desenvolvendo uma estética de âmbito especialmente ontológico. Com isto, a teoria da formatividade traz à luz o elemento estético que é a base do fazer do homem, quando este fazer, seja propriamente humano, a saber, não meramente executivo, mas com os caracteres da inventividade e da formação (Pareyson, 1993).

está articulado no **capítulo 1**, intitulado como **A motricidade no ensino de arte**, o qual é possível compreender a motricidade em seu aspecto amplo, do macro ao micro, suas propriedades teóricas e onde os pensamentos construídos através do tempo são dialogados com o conhecimento e o desenvolvimento do ser humano.

No **item 1.1 Relações de movimento, experiência e materialidade**, é abordada a motricidade no âmbito da educação, **as relações de movimento em práticas visuais, musicais e cênicas no processo criativo**, na tentativa de compreender as ações sinestésicas das áreas sonora, visual e corporal como potencializadores da criatividade e conseqüentemente do ensino aprendizagem.

No **capítulo 2, Compreendendo a ludicidade**, busca-se compreender os aspectos lúdicos que, através da motricidade e do corpo em movimento, podem emergir pela prática docente no ensino de artes visuais, analisando no **2.1 Um olhar para produções bidimensionais na relação entre ludicidade e corpo**, produções artísticas autorais pelas quais essa conexão se faz presente.

Para o **capítulo 3 Investigando o movimento no ensino de arte nas escolas**, envolvendo a metodologia da pesquisa, foram realizadas entrevistas³ (Bogdan; Biklen, 1994), com quatro docentes da rede pública de ensino de Campo Grande, a fim de tentar compreender de que modo eles percebem o corpo em sua sinestesia nas aulas de arte. No **3.1 Análise dos resultados**, a análise de dados coletados foi realizada de acordo com as orientações da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999), pelo método do fenômeno situado (Martins; Bicudo, 2003) do qual emergiram as categorias **A) Nesse lugar eu comecei, B) Tá sempre ali presente, C) Tudo de alguma forma se conecta, D) A gente vem tentando**.

Ao final, após as Considerações, e com base nas análises das entrevistas realizadas, foi elaborado um projeto de curso para o ensino de artes visuais⁴ com o título “Criança é do movimento: o movimento dentro das aulas de artes visuais”, voltado para o quarto ano do ensino fundamental I. O uso do ChatGPT, ferramenta da OpenAI, teve como objetivo refinar a escrita do trabalho, realizando correções ortográficas e ajustes de concordância.

³ As entrevistas foram realizadas após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo se encontra no Apêndice 1 deste Trabalho de Conclusão de Curso. Por opção metodológica, não fazem parte do corpo deste trabalho a transcrição das entrevistas em sua íntegra.

⁴ O projeto de curso para o Ensino de Artes Visuais envolve a construção, no curso de Artes Visuais Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na UFMS, de uma sequência didática com dez aulas a partir do tema de pesquisa dos formandos e subordinado à Resolução CNE/CES nº 1, de 16 janeiro de 2009, disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf.

1 A motricidade no ensino de arte

A experiência do corpo em movimento ajuda-nos a compreender os sentidos construídos artificialmente, pelos conceitos, pela linguagem, pela cultura de um modo geral. Pelas diferentes possibilidades de expressão corporal podemos compreender a indeterminação da existência, possuindo vários sentidos, elaborados na relação consigo mesmo, com o outro, com o próprio mundo. (Merleau-Ponty, 2000, p. 102)

Considerando o corpo em movimento como algo mutável, onde o desenvolvimento do ser humano está diretamente ligado às suas experiências cotidianas, influenciadas diretamente pelo mundo vivido, podemos perceber que cada pessoa tem o seu próprio entendimento a respeito do mundo. Essa visão é compartilhada através de palavras, canções, gestos de nossas mãos, de nosso corpo todo em movimento e atitude.

Esse desenvolvimento não é genuíno, pois na infância recebemos de nossos responsáveis influências sobre o que seria "certo" a respeito do mundo, pensamentos que, ao longo do tempo, podem ser desconstruídos ou fortalecidos. Essa percepção mutável se reflete em diversas expressões corpóreas que relacionam o indivíduo com o mundo.

Pensando nisso, é possível compreender que o corpo fala mesmo sem as pessoas não dizerem nada, isto é, através de seus movimentos e postura. O pensamento particular de cada pessoa também se reflete em seu modo de vestir, gostos musicais, lugares que frequenta, etc., isso mostra a individualidade de cada ser e expõe esses processos de motricidade no cotidiano.

A partir desse pensamento, entende-se que:

[...] O ser humano define-se pelo corpo, isto significa que a subjetividade coincide com os processos corporais. Mas, é preciso considerar que: "ser corpo é estar atado a um certo mundo". Na perspectiva fenomenológica, a dimensão essencial só apresenta sentido se unida à dimensão existencial, ao mundo vivido. Essência e existência apresentam-se como dimensões de um mesmo fenômeno, o ser humano. (Merleau-Ponty, 2000, p. 102).

Por meio da perspectiva de Merleau-Ponty, percebemos o mundo através do corpo físico, que serve como mecanismo vivo para organizar e dar significado à nossa existência, sendo o corpo o núcleo da experiência. Isso está diretamente relacionado à motricidade (Kolyniak filho, 2002), que consiste em todas as

experiências intencionais vividas pelo ser humano em sua cultura, destacando que o ambiente envolve a construção do ser.

As trocas de experiências vividas que envolvem a memória, afetividade, emoção e raciocínio tornam nossas vivências significativas. Quando as crianças são motivadas a reconhecerem seus gostos, sejam estas músicas, filmes, desenhos, etc., surge um caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre os demais conteúdos.

Por outro lado, quando esse incentivo à autonomia não ocorre, e em seu lugar surge uma imposição do que seria bom ou adequado para aquela criança, é construído um pensamento de aceitação, onde a criticidade é deixada de lado, fazendo com que suas experiências em relação à motricidade se tornem algo conduzido e não natural, apesar de continuarem fazendo parte de sua motricidade. Este ato, de não incentivar a criança à sua própria autonomia, dificulta o processo de expressão daquele ser, compreensão com a qual corrobora Dora de Andrade Silva (2022), quando a autora diz que:

Tal experiência se processa organizando e provocando a investigação, tendo em vista que esse saber corporal é promovido no encontro da autonomia do indivíduo com a singularidade do seu corpo e as possibilidades que nele habitam (Silva, 2022, p. 176)

Esse saber corporal que é construído com o tempo, é acessado e interagindo a todo momento através das relações pessoais e sociais que se desenvolve. Logo:

Isso nos afasta da ideia do corpo apenas como um organismo que controlamos e tratamos, para alavancar o pensamento a uma complexidade que envolve todas as instâncias de maneira indissociável. É por meio do corpo que percebemos, sentimentos e agimos no mundo, de modo que trabalhar o corpo é trabalhar o ser integralmente. Compreende-se, assim, que é por meio de um despertar sensível corporal que podemos ter acesso à totalidade da/e/o sujeita/e/o e a um diálogo amplo e cuidadoso com aquilo que define sua existência em seu contexto. (Silva, 2022, p. 180).

A autora apresenta essa compreensão através do conhecimento do próprio corpo e de sensações que surgem por meio das experimentações, como a Técnica Klauss Vianna, onde é utilizada a Educação Somática, que “[...] consiste em técnicas corporais nas quais o praticante tem uma relação ativa e consciente com o próprio corpo no processo de investigação somática e faz um trabalho perceptivo que o

direciona para a autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional. (Miller, 2012, p. 13)” como método pedagógico para o conhecimento do corpo.

A Técnica Klauss Vianna (TKV), baseia-se na perspectiva somática para o estudo do corpo e tem contribuído significativamente para o ensino das artes cênicas (Silva, 2022). Sua aplicação pedagógica surge por Angel e Klauss Vianna⁵ e faz parte de uma corrente de pensamento sobre o corpo que reúne diversos pesquisadores que fazem parte da Escola Vianna. Portanto compreende-se que na:

[...] Técnica Klauss Vianna, o aluno torna-se um pesquisador do corpo; não um reproduzidor de movimentos, mas um criador, um estudioso, um dançarino, um ser humano em autoconhecimento, e tudo isso se reúne em um único núcleo: o corpo a corpo [...] (Miller, 2007, p. 14)

Essa técnica visa ampliar a criatividade e a expressão dos alunos e alunas, focando na compreensão do próprio corpo e estabelecendo meios para explorar as diversas possibilidades de consciência e movimento (Miller, 2007). A TKV foi estruturada em três estágios, para uma melhor condução didática: processo lúdico, processo dos vetores e processo criativo, onde são organizados em sete tópicos corporais, que na construção de Silva (2022, p. 181-182), apresentam-se como:

Presença: a gradual transformação da ausência corporal para a presença corporal, despertando os sentidos e engajando percepção para o momento presente;

Articulações: o desbloqueio e exploração das possibilidades articulares e sua mobilidade no espaço no estudo do movimento total e parcial;

Peso: a descoberta e observação do peso de cada parte do corpo em sua relação com o impulso e fluxo do movimento;

Apoios: o reconhecimento e pesquisa dos pontos de apoio do corpo, seja no chão, em objetos ou mesmo no próprio corpo, conscientizando a transferência pelo espaço em ação ativa com a força da gravidade;

Resistência: percepção sobre o tônus muscular, diferenciando e disponibilizando diversas qualidades e intensidades de movimento;

Oposições: a tridimensionalidade do corpo pelas direções ósseas como ação organizada do corpo em movimento; e, por fim,

Eixo global: a integração com a força da gravidade na busca do eixo de equilíbrio, percebendo o centro de sustentação e centralização do corpo.

Estes tópicos são experimentados por mim em sua teoria e prática, desde 2019, quando comecei a integrar a equipe da Sinapse Cia de Dança

⁵ Klauss foi o introdutor, no Brasil, da preparação corporal de atores e do que chamamos de educação somática, usada na dança. Influenciou muito fortemente a formação de diversos atores e bailarinos atuantes nos dias de hoje. Seu trabalho continua no corpo desses intérpretes e nas salas de aula de escolas de dança, de teatro e nas universidades. (Miller, 2005, p. 14)

Contemporânea da UFMS. É por essa experiência que considero seguro também, destacar a relação da TKV com o ensino de artes visuais, posto que a vivenciei simultaneamente com as disciplinas no Curso de Artes Visuais Licenciatura, pois:

O trabalho sobre a percepção envolve o corpo que cria, que, por sua vez, considera e contempla também, durante a criação, o corpo que assiste. Isso porque os estados de atenção engajados na ação poética também se dão na ação de compor: o sentido cinestésico, absolutamente relacional para o acontecimento cênico entre corpo que assiste e corpo que atua, é assim pensado desde o processo, entendendo-o como uma rede de trocas. (Silva, 2022, p. 184)

Sendo esta rede de trocas, as vivências que passamos, também podemos vincular as experiências do corpo com os fenômenos simultâneos a todos esses acontecimentos - de criar e de contemplar -, proporcionando emergentes manifestações artísticas. Nesse contexto:

A expressão estética confere a existência em si àquilo que exprime, instala-o na natureza como uma coisa percebida acessível a todos ou, inversamente, arranca os próprios signos — a pessoa do ator, as cores e a tela do pintor — de sua existência empírica e os arrebatava para um outro mundo (Merleau-Ponty, 1999, p. 248).

Pelos argumentos de Merleau-Ponty, percebemos que a expressão estética nos coloca como personagens ativos do mundo vivido, estando diretamente vinculada à nossa experiência no ambiente. Essa influência pode corroborar ou confrontar nossas vivências, portanto:

[...] ver é obter cores ou luzes, ouvir é obter sons, sentir é obter qualidades e, para saber o que é sentir, não basta ter visto o vermelho ou ouvido um *lá*? O vermelho e o verde não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto. Em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações, se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro. (Merleau-Ponty, 1999, p. 25)

A partir disso, podemos conectar a experiência sensível com o lugar, sendo este lugar a periferia. Na presente pesquisa, o termo "periferia" é utilizado para descrever as favelas, os bairros de baixa renda e os loteamentos clandestinos que surgem como consequência da má distribuição de renda, desigualdade social, segregação socioespacial, entre outras questões. Normalmente, como também

apresenta Burgos (2009), essas áreas encontram-se distantes dos principais centros urbanos.

Estes espaços periféricos diferem dos grandes centros das cidades, não apenas economicamente, mas também em sua riqueza cultural. Nesses locais, a vivência nas ruas é mais intensa e a interação social com as pessoas e o ambiente torna-se parte fundamental do desenvolvimento humano, considerando que a: “[...] dimensão simbólica dessas experimentações consiste em disputas e trocas, sendo algumas advindas das necessidades que as pessoas têm e reclamam. Os artistas que estão nas ruas, a escolhem por opção estética [...]” (Passamani, 2023, p. 03), e sabemos que a falta de acesso a equipamentos culturais ou a dificuldade de chegar aos locais já existentes pode incentivar o desenvolvimento de estratégias alternativas para a produção estética.

É significativo destacar que em locais periféricos, as pessoas buscam e encontram acolhimento também na comunidade, o que reforça a percepção de que grupos familiares são formados tanto dentro quanto fora de casa. Nesse contexto, vejo sentido no que diz, Merleau-Ponty (1999), sobre a constituição de mundo pelo ser:

A cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações. A cada instante também eu fantasio acerca de coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e todavia eles não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário. (Merleau-Ponty, 1999, p.5-6)

As poéticas emergentes das ruas e das periferias expressam sua realidade como força e como denúncia, manifestando-se em pichações, grafites, vestimentas, encontros sociais, no lazer e na vida profissional. A respeito disso, Souza (2022) diz:

[...] as aproximações entre a condição existencial do ser humano e a percepção em relação com o fenômeno, não se realizam por abstrações. Toda manifestação humana é percebida na relação concreta de mulheres e de homens com o mundo. Nessa perspectiva inexiste A Pesquisa, A Arte, A Educação, A Violência, O Racismo, enquanto elementos abstratos que assombram ou encantam a presença humana na Terra. A Pesquisa, A Arte, A Educação, A Violência, O Racismo, e qualquer outra forma pela qual as mulheres e os homens intervêm no mundo, relacionando-se com outras pessoas, se realiza de modo *fenomênico*. (Souza, 2022, p. 222)

Após pensar sobre como as pessoas vivem e percebem o mundo, como mencionado por Souza (2022), fica claro que as formas de arte que surgem nas ruas e periferias são reflexos diretos das vidas dessas comunidades. Portanto, o objetivo de entender como as expressões artísticas se relacionam umas com as outras se torna importante para entender como essas formas de arte se desenvolvem e se conectam com o ambiente urbano.

1.1 Relações de movimento, experiência e materialidade.

Mais do que as hierarquizações entre as artes, que desde o Renascimento ocupou parte da discussão teórica, foi a distinção das modalidades artísticas a partir das suas qualidades sensoriais que se fez presente nas práticas e discursos sobre a relação entre elas. (Machado, 2012, p. 25).

Com base no que afirma João Carlos Machado (2012) e que é corroborado por Ariano Suassuna (2008), compreende-se que as expressões de arte são distintas por suas qualidades sensoriais. A arte visual está diretamente ligada à visão, enquanto a arte sonora (abrangendo música, rima, poesia, etc.) está associada à audição, nesse aspecto:

[...] depois de escolher sua Arte, o artista, aos poucos, tateando até encontrar o verdadeiro caminho necessário ao desenvolvimento de sua personalidade, escolherá, talvez até de modo a princípio inconsciente, uma família de espíritos afins, uma linhagem de parentes mais velhos à qual ele se filia, seguindo aquele impulso tão natural ao espírito humano de, mesmo quando vai renovar, apoiar-se numa tradição ou num exemplo. (Suassuna, 2008, p 265).

A respeito do impulso natural e espíritos afins, que diz Suassuna, como espelho ou identificação que cada artista possa ter com um estilo, faço relação a partir de minhas vivências, no âmbito das artes cênicas, uma aproximação com a motricidade que passei a compreender e a qual busco associar com as artes visuais. A partir dos estados de construção e contemplação de uma obra, mudam os sentidos aflorados, onde uma produção de artes cênicas do ponto de vista do espectador, estão ligadas à audição e à visão simultaneamente.

Nesse sentido, a dança, que integra com o teatro as artes cênicas, está associada ao tato, a visão, a audição e à coordenação motora. A esta aproximação

dos sentidos do corpo sendo, damos o nome de sinestesia, que pode refletir experiências de nosso ser no mundo, em uma perspectiva total, pois:

A visão dos sons ou a audição das cores se realizam como se realiza a unidade do olhar através dos dois olhos: enquanto meu corpo é não uma soma de órgãos justapostos, mas um sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo, enquanto ele é a figura imobilizada da existência. [...] Quando digo que vejo um som quero dizer que, à vibração do som, faço eco através de todo o meu ser sensorial e, em particular, através desse setor de mim mesmo que é capaz das cores. (Merleau-Ponty, 1991, p. 314).

Essas sinestésias, visual, auditiva e corporal, atreladas à sensorialidade e expressão corporal são significativas no processo de entendimento da motricidade, onde as expressões emergem por meio das propostas artísticas, seja em sala de aula ou na rua, onde as mais diversas manifestações acontecem e são compartilhadas sem aviso prévio. Logo:

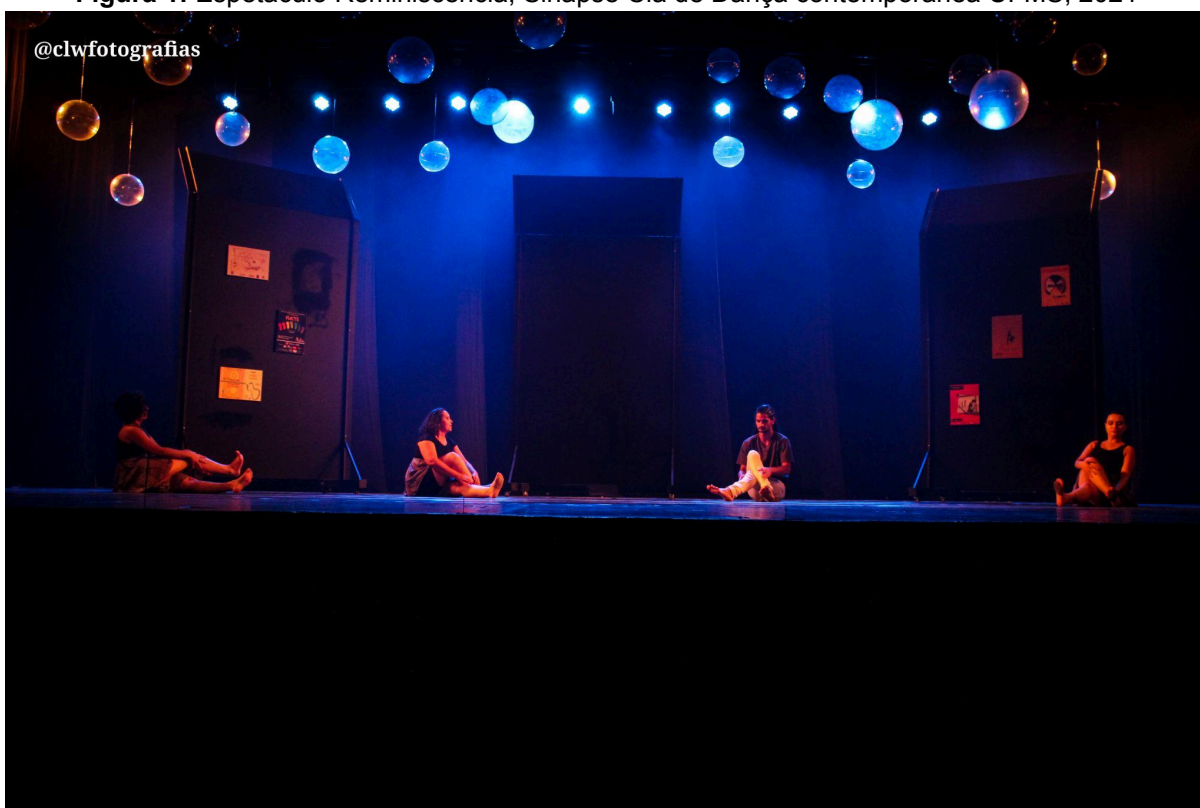
As associações entre a sonoridade e a visualidade ocorreriam, desta forma, pela analogia entre as sensações, sentimentos e devaneios despertados no espectador por cada uma das artes. A associação de sonoridade e visualidade apresenta-se aqui como parte integrante do caráter sinestésico de todo ato perceptivo, uma vez que no ato perceptivo todos os sentidos colaboram entre si e com o cérebro. (Machado, 2012, p. 26).

A partir de Machado (2012), entende-se que esse processo sinestésico, no qual todas as artes e todos os sentidos fisiológicos colaboram no ato perceptivo para associar o momento às referências que já temos, podemos também relacionar esse acontecimento com a "gesamtkunstwerk", de Richard Wagner⁶. Um *gesamtkunstwerk*, ou "obra de arte total" em português, é um conceito estético que se originou do romantismo alemão do século XIX.

Ricardo Manoel Ramos Castanheira (2013), também nos lembra que para Richard Wagner, o termo *gesamtkunstwerk* descreve a integração de música, teatro, canto, dança e artes plásticas em uma única obra de arte. Wagner argumentava que na tragédia grega antiga, esses elementos estavam integrados, mas ao longo do tempo, se separaram. (Castanheira, 2013)

⁶ Wilhelm Richard Wagner foi um maestro, compositor, diretor de teatro e ensaísta alemão, primeiramente conhecido por suas óperas.

Figura 1: Espetáculo Reminiscência, Sinapse Cia de Dança contemporânea UFMS, 2021



Fonte: Fotografia de Caleb Luís - @clwfotografias, 2021.

A Figura 1 ilustra a relação das linguagens de arte dentro de uma produção cênica, neste caso, o espetáculo de dança Reminiscência, da Sinapse Cia de Dança Contemporânea da UFMS, realizado nas dependências do teatro Glauce Rocha⁷. Para a composição do espetáculo, foram utilizadas simultaneamente as artes cênicas, visuais e sonoras utilizando a Técnica Klauss Vianna.

A imagem mostra quatro bailarinos da cia (três mulheres e um homem) sentados no chão, formando um semicírculo e fazendo o movimento de cruzar as pernas, estando a perna direita por cima da esquerda, e com suas mãos tocando a perna que está sendo cruzada. Eles estão vestidos com roupas nas cores preto, branco e cinza, que no registro da imagem, em razão da projeção da luz do espetáculo, surgem em vermelho sobre um fundo azulado - também construído pela iluminação.

Atrás do bailarino e das bailarinas (Figura 1), há três placas de madeira na cor preta. Em duas delas, estão penduradas telas com fotografias das apresentações que aconteceram na universidade desde a inauguração do teatro.

⁷ O Teatro Glauce Rocha é palco de grandes apresentações culturais e artísticas para o Estado de Mato Grosso do Sul.

Acima das placas, estão penduradas esferas transparentes dispostas em alturas variadas, que refletem a luz.

Compreendo nessa composição, a integração das artes, como proposta por Wagner, pela qual o espetáculo é reflexo de uma construção de artes visuais, artes cênicas e sonoras, que compõem a obra. Do mesmo modo faço a associação com o teatro grego através do mito, compreendendo ser por este o princípio para a construção da tragédia e da comédia (Brandão, 2022), que de acordo com Michele Dias e Luis Barnabé (2016):

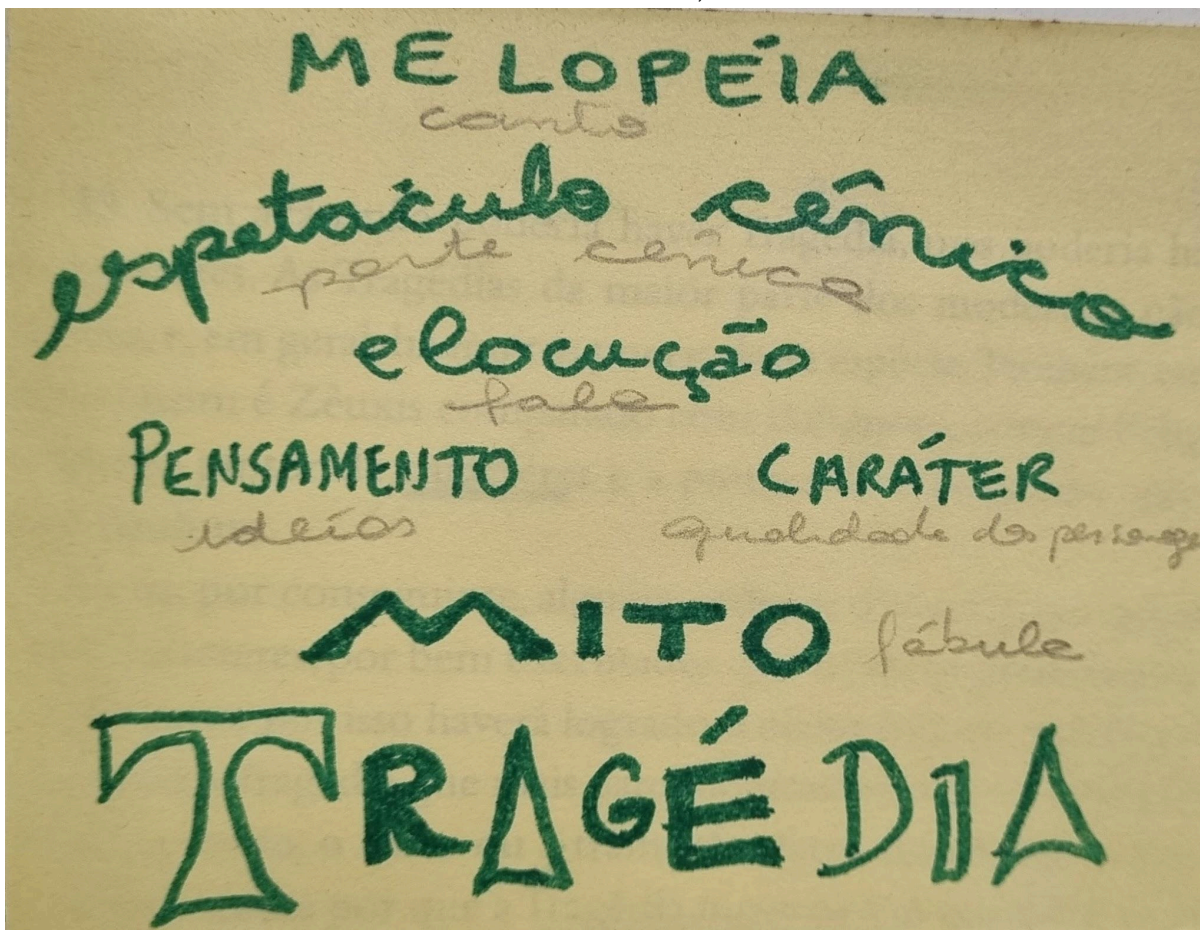
O teatro grego era de uso pedagógico, pois suas peças tinham um caráter formador um papel importante na sociedade antiga. Os espetáculos eram manifestações naturais, onde nos encontros públicos as pessoas se reuniam para celebrar festas, ouvir músicas e assistir competições atléticas e ritos religiosos. No teatro a assembleia era o local onde a manifestação de emoção da massa era plenamente, celebrando prazeres visuais e orais, aliviando desta forma as tensões sociais. (Dias; Barnabé, 2016, p. 6-7).

Nesse contexto, reforço a conexão entre o teatro grego, que envolvia as artes cênicas, artes visuais e sonoras, durante a discussão sobre Poética nas aulas de Estética durante o curso de Artes Visuais Licenciatura na UFMS. Nas aulas o professor apresenta obras nessas linguagens e as composições artísticas são utilizadas como material referencial pedagógico para ampliar a compreensão dos temas abordados. Por conseguinte estabeleço uma relação com Aristóteles, quando o autor fala sobre a Tragédia:

É pois a Tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o “terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” [...] Digo “ornamentada” a linguagem que tem ritmo, harmonia e canto, e o servir-se separadamente de cada uma das espécies de ornamentos significa que algumas partes da Tragédia adotam só o verso, outras também o canto. [...] Como essa imitação é executada por atores, em primeiro lugar o espetáculo cênico há de ser necessariamente uma das partes da Tragédia, e depois, a Melopeia e a elocução, pois estes são os meios pelos quais os atores efetuem a imitação. Por “elocução” entendo a mesma composição métrica, e por “Melopeia”, aquilo cujo efeito a todos é manifesto. (Aristóteles, 2012, p. 37-38).

Complementando a assertiva do autor, trago uma imagem retirada dos slides da aula de Estética e Teoria da Arte I (Figura 2), na qual o professor aborda as questões citadas acima, esquematizando visualmente os conceitos de Aristóteles.

Figura 2: Esquematização das orientações de Aristóteles, disponibilizada pelo professor na aula de Estética e Teoria da Arte I, em 2021.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Na relação imediata com os conceitos que destaquei aqui, essa integração das artes nos remete à Escola de Bauhaus, uma instituição alemã focada nas artes aplicadas, especialmente nas áreas de artes plásticas, arquitetura e design (Aidar, 2024). A Bauhaus exerceu uma influência significativa sobre a arte e a estética moderna.

Segundo Aidar (2024), reconhecida como a primeira escola de design do mundo, a Bauhaus foi estabelecida em Weimar, Alemanha, em 1919, por Walter Gropius (1883-1969), arquiteto e diretor da "Escola de Artes Aplicadas". A escola foi criada a partir da fusão das "Escolas de Artes e Ofícios" e "Belas Artes de Weimar"

e, além das áreas mencionadas, também oferecia cursos em teatro, dança e fotografia.

“Criemos uma nova guilda de artesãos, sem as distinções de classe que erguem uma barreira de arrogância entre o artista e o artesão”, declara o arquiteto germânico Walter Adolf Gropius (1883 - 1969), quando inaugura a Bauhaus, em 1919. Criada com a fusão da Academia de Belas Artes com a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, Alemanha, a nova escola de artes aplicadas e arquitetura traz na origem um traço destacado de seu perfil: a tentativa de articulação entre arte e artesanato. Ao ideal do artista artesão defendido por Gropius soma-se a defesa da complementaridade das diferentes artes sob a égide do design e da arquitetura. O termo bauhaus - haus, "casa", bauen, "para construir" - permite flagrar o espírito que conduz o programa da escola: a idéia de que o aprendizado e o objetivo da arte ligam-se ao fazer artístico, o que evoca uma herança medieval de reintegração das artes e ofícios. (ENCICLOPÉDIA, 2024, s.p).

Com o surgimento da Bauhaus, a interação entre arte e artesanato está diretamente vinculada aos conceitos contemporâneos, buscando a construção de algo descentralizado e, por meio da proposta emergente, promovendo um trabalho conjunto e integrado. Esse trabalho descentralizado faz com que as pessoas busquem referências fora dos padrões estabelecidos, que criem um jogo lúdico aumentando sua percepção pela contemplação do que há ao redor, uma vez que:

Schiller afirma que "o homem só é verdadeiramente homem quando joga", isto é, quando, pela contemplação gratuita e desinteressada, consegue colocar-se acima das duras regras do dever comum e estrito, das obrigações cotidianas e da luta contra o mundo, para atingir, assim, o mundo da liberdade, onde reinam uma moralidade mais alta, a alegria e a Beleza. Somente então, realizada a unidade e atingindo o equilíbrio, supera ele seus dilaceramentos e contradições, experimentando a felicidade e gozando de uma sensação de harmonia na liberdade que o torna digno de seu nome. (Suassuna, 2008, p. 272).

A liberdade, segundo Schiller, é o estado de consciência no qual o ser humano consegue se desligar das regras do dever social e, por si só, contemplar uma obra, um momento, alguém, etc., desfrutando da sensação em si. Essa liberdade emerge em trabalhos artísticos, onde o movimento do corpo surge como expressão desse momento.

Por esse movimento, é possível criarmos obras visuais, cênicas e sonoras, buscando a visualidade da sensação, o som do sentimento e a expressão de um momento. Visto que as respectivas produções artísticas surgem de um sentimento

ou sensação, a interpretação dessa obra diante disso seria de cunho conotativo, que, segundo Souza:

Essas abordagens seriam obtidas pelo registro de percepções envolvendo os fenômenos originados na experiência retratada, seriam narrativas fenomênicas, posto que a conotação não é imediatamente retratada pelo visível. Entretanto, essas narrativas, contextualizadas, teriam para a pessoa que os descreve o mesmo sentido de realidade que a descrição do conjunto visível recebe. (Souza, 2021, p. 226).

Corroborando com Souza sobre o sentido de realidade para a pessoa que o descreve, Merleau-Ponty cita que:

O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis. A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (Merleau-Ponty, 1999, p.6).

Compreendemos, através de Merleau-Ponty, que o homem está no mundo e é no mundo que ele se reconhece. Podemos assim compreender a complexidade da experiência humana, centrada na relação do corpo em movimento com o mundo e suas expressões artísticas.

Através das perspectivas de filósofos como Merleau-Ponty e Aristóteles, além de referências como a Bauhaus e Richard Wagner, podemos explorar as interconexões entre diferentes formas de arte e a percepção sensorial. Destaca-se a importância da autonomia na formação do indivíduo e a influência do ambiente, especialmente em contextos periféricos, na produção artística e na construção de identidades, pela qual podemos discutir a integração das artes e a busca pela liberdade expressiva, promovendo reflexões sobre a natureza da experiência humana e sua relação com o mundo ao redor.

2 Compreendendo a ludicidade

Ao falar sobre a totalidade das artes, não podemos deixar de mencionar o aspecto lúdico, pelo qual essa interação ocorre através da imaginação e na reflexão sobre as possibilidades que podem surgir dessa combinação. Nessa perspectiva, é possível relacioná-las com o jogo, cujo entendimento:

[...] designa ainda o estilo, a maneira de um intérprete, músico ou ator, isto é, as características originais que distinguem das outras a sua maneira de tocar um instrumento ou de representar um papel. Preso ao texto ou à partitura, nem por isso ele se sente menos livre, dentro de uma certa margem, para manifestar sua personalidade por meio de inimitáveis nuances ou variações. (Caillois, 2017, p. 16)

Essas características originais mencionadas pelo autor trazem a liberdade de expressar o seu ponto de vista e sua interpretação sobre determinada situação ou assunto, refletindo assim em uma manifestação artística diferente das demais, mesmo que tenham sido propostas por meio das mesmas instruções. Desse modo é possível compreender a partir de Edmund Husserl (2018), que a liberdade das pessoas, mesmo condicionada por uma linguagem artística, seja ela visual, cênica ou sonora, preserva seu aspecto criativo.

Sendo assim, o artista pode utilizar sua interação com outras artes para, através do campo lúdico, imaginar outras possibilidades e, conseqüentemente, expressar-se. Ainda segundo Caillois, é possível compreender que:

O termo jogo combina então as ideias de limites, de liberdade e de invenção. Em um registro próximo, expressa uma notável mistura em que se leem conjuntamente as ideias complementares de sorte e de habilidade, de recursos recebidos do acaso ou do destino e da inteligência mais ou menos viva que os põe em ação e que trata de tirar deles um benefício máximo. (Caillois, 2017, p. 16)

Quando o autor menciona recursos recebidos do acaso ou do destino, compreendo esse processo através da motricidade (Kolyniak, 2010), citada anteriormente neste trabalho, onde as situações vivenciadas agregam valor às experiência e às ideias de sorte e habilidade. Podemos então dizer que essa interação das artes é feita através do jogo, cuja palavra em si:

[...] sugere uma ideia de amplitude, de facilidade de movimento, uma liberdade útil, mas não excessiva, como quando falamos de jogo de uma engrenagem ou quando dizemos que um navio joga sua âncora. Essa amplitude torna possível uma indispensável mobilidade. É o jogo que subsiste entre os diversos elementos que permitem o funcionamento de um mecanismo. Por outro lado, esse jogo não deve ser exagerado, pois a máquina enlouqueceria. Por isso esse espaço cuidadosamente avaliado impede que ela se bloqueie ou se desregule. Jogo significa, portanto, a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este adquira ou conserve sua eficácia. (Caillois, 2017, p. 17-18)

O jogo possibilita essa interação entre as coisas, e quando conscienciosa, traz entendimentos sobre as questões que estão sendo vistas e condições interpretativas para que possam emergir novas práticas ou até mesmo manifestações inovadoras, onde a liberdade do jogo permite mostrar outro ponto de vista. Portanto, toda a liberdade é feita com restrições, que permeiam os limites de suas manifestações, classificando as leis dentro da perspectiva de sua linguagem, por exemplo:

[...] em pintura, as leis da perspectiva são em grande parte convenções. Engendram hábitos que, no fim, fazem-nas parecer naturais. Para a música, as leis da harmonia; para a arte dos versos, as da prosódia e da métrica; qualquer outra imposição, unidade ou cânone para a escultura, a coreografia ou o teatro. Todas compõem da mesma forma legislações diferentes, mais ou menos explícitas e detalhadas, que ao mesmo tempo guiam e limitam o criador. (Caillois, 2017, p. 20)

Quando as pessoas vão produzir alguma obra de arte, existem padrões a serem seguidos para que uma pintura se torne uma pintura, uma música seja uma música e assim por diante. Essas leis limitam os criadores, mas também os deixam livres para fazer o que quiserem dentro de suas perspectivas.

Logo, essas leis condicionam a liberdade do ser, a liberdade de expressão dentro das obras de arte. No entanto, existe a necessidade da liberdade querer se sobressair a essas leis, e quando isso acontece, o autor diz que:

Essas regras têm algo de arbitrário, e aquele que as considerar estranhas ou incômodas tem autorização para recusá-las e pintar sem perspectivas, escrever sem rima nem cadência, compor fora dos acordos admitidos. Ao fazê-lo, não joga mais o jogo e contribui para destruí-lo, pois essas regras, como para o jogo, só existem na medida em que são respeitadas. Negá-las, todavia, é ao mesmo tempo esboçar os futuros critérios de uma nova excelência, de um outro jogo cujo código ainda vago se tornará por sua vez tirânico, domesticará a audácia e interditará novamente a fantasia sacrílega. Toda ruptura que quebra uma proibição oficial já desenha um outro sistema, não menos rigoroso e não menos gratuito. (Caillois, 2017, p. 20)

Podemos relacionar a fala de Caillois com os movimentos artísticos ao longo do tempo, cuja normatização definiram estilos pelo qual o Barroco era Barroco, Romantismo era Romantismo, Expressionismo era Expressionismo e assim por diante. Todos esses movimentos/estilos surgiram da negação (ou complementação) das normas anteriores, emergindo como movimentos "tirânicos", como diz o autor.

Podemos também relacionar essa postura frente às normatizações com a contemporaneidade e observar que a arte de rua acompanha essa perspectiva. A arte feita nas periferias surge mediada por essa liberdade, do jogo com as leis e principalmente, sendo realizada em lugares e suportes diferentes dos convencionais.

Nesse contexto, a cultura local é algo que contribui significativamente para nossa compreensão do mundo. O convívio com as pessoas faz com que aprendamos pouco a pouco os princípios e costumes de uma cultura específica, o que nos integra a ela, mesmo que não em sua totalidade. Desse modo, podemos inferir que:

[...] é a cultura que vem do jogo. Este é ao mesmo tempo liberdade e invenção, fantasia e disciplina. Todas as manifestações importantes da cultura basearam-se nele. São tributárias do espírito de busca do respeito da regra, do desapego por ele criado e alimentado. Sob certos aspectos, as regras do direito, da prosódia, do contraponto e da perspectiva, da encenação e da liturgia, da tática militar e da controvérsia filosófica são também regras do jogo. Constituem convenções que devem ser respeitadas. Suas redes sutis assentam a própria civilização. (Caillois, 2017, p. 90)

Essas convenções se amplificam para o convívio em sociedade dentro das muitas culturas existentes, sejam elas nacionais, regionais, locais, etc. Essas normatizações determinam os limites dos atos dos seres humanos, cuja perspectiva também pode ser aplicada ao ensino de artes visuais, que compreendo ser viável na perspectiva de que a liberdade do estudante pode refletir em seu processo de desenvolvimento intelectual e humano.

Quando, no ato da docência, permitimos que os alunos e as alunas experimentem em suas práticas tanto as normas que regulam determinado assunto até a possibilidade de extrapolar o limite do tema, proporcionamos uma experiência mais refinada. Desde minha experiência, afirmo que propor uma atividade onde o estudante deve fazer um desenho, por exemplo na temática surrealista, pode ser

ordenada com a sugestão de que esse limite do estilo/movimento, seja revisto em seu contexto social e cultural.

Nas aulas de dança que ministrei, esse mesmo princípio foi implementado. O fundamento do estilo/movimento das danças urbanas era mostrado e experimentado no corpo em sua forma plena, cumprindo as normatizações que caracterizam o movimento como pertencente a determinado estilo. Em seguida, desconstruíamos esse movimento, experimentando movimentos e execuções opostas às suas normas, compreendendo assim o que se caracteriza como estilo/movimento e o que desassocia o movimento de seu fundamento.

Figura 3: Frame de vídeo representando Aula de Danças Urbanas, 2022



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Como é possível perceber, essa outra produção pode também se voltar totalmente contra as normatizações, e o entendimento dos alunos e alunas sobre o tema será consolidado, compreendendo o que é e o que não é pertencente ao estilo/movimento originalmente proposto. Assim, trazendo os saberes sociais dos alunos e alunas em contato diretamente com os conteúdos propostos, aproximamos nossa prática do *pensar certo*, anunciado por Paulo Freire:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os aluno a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1996, p. 15)

Freire afirma que os saberes socialmente construídos são fundamentais para que o discente compreenda os conteúdos abordados, pois o conteúdo é aproximado do ambiente com o qual o aluno/aluna está familiarizado. Isso permite que os alunos e alunas tenham propriedade e liberdade para enxergar em seu contexto social reflexos do que está sendo ensinado pelo docente, destacando a importância do conhecimento prévio dos estudantes em sala de aula, afinal:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (Freire, 1996, p. 15)

Essas questões destacadas por Freire podem ser utilizadas como impulsos criativos para os discentes, direcionando as atividades de modo a evocar situações em que eles têm conhecimento. Isso possibilita que suas produções tenham, por exemplo, a estética de um movimento previsto nos conteúdos programáticos de um referencial curricular, abordando temas como as enchentes e alagamentos de seus bairros.

Assim, tornando o momento de ensino-aprendizagem um processo de pensamento crítico, pelo qual a curiosidade discente se junta ao conteúdo e a motricidade acentua as experiências que em sua relação com a atividade proposta. A respeito disso, Freire diz:

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (Freire, 1996, p. 15)

A criticidade busca incitar questionamentos para que os estudantes consigam compreender os conteúdos e até mesmo ir além deles, entendendo também as vivências e experiências pelas quais passam. Esse pensamento crítico faz com que os alunos e alunas se tornem mais curiosos, questionem mais e busquem esclarecimentos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, tornando-se, assim,

indivíduos conscientes e pertencentes ao seu contexto social, pois incorporamos como parte dos processos de ensino e aprendizagem:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 1996, p. 15)

O fenômeno vital mencionado por Freire pode ser novamente relacionado à motricidade, pois compreendo, como sinaliza Merleau-Ponty (1999), o mundo vivido influencia o ser humano e, reciprocamente, o ser humano influencia o mundo. Na sala de aula, como docentes, desempenhamos o papel de mediadores do conhecimento, promovendo a criticidade e incentivando questionamentos, sempre de maneira ética e estética.

A estética dos conteúdos possui o poder de atrair e repelir. Quando os conteúdos são contextualizados para os discentes, eles tendem a atrair interesse. Por outro lado, quando apresentados de uma perspectiva distante ou pouco familiar aos estudantes, causam repulsa. Diante disso:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (Freire, 1996, p. 16)

É nesse aspecto que Freire traz a importância de os professores e professoras considerarem os saberes dos alunos e alunas em suas aulas, integrando-os aos conteúdos de forma lúdica. Isso incita e fortalece a criticidade discente. Esse caminho muitas vezes exige mais dedicação e esforço na prática docente, pois temos que realizar:

[...] uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. (Freire, 1996, p. 16)

Através dessa fala, Freire, ética e esteticamente, destaca o valor docente na sociedade, para os estudantes e para os próprios docentes. Sendo assim, quanto mais integrados estiverem esses conceitos e pensamentos da sociedade, escola e discentes, mais proveitoso será o processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Um olhar para produções bidimensionais na relação entre ludicidade e corpo.

Considerando os aspectos apresentados sobre a ludicidade, motricidade e a integração das artes, tratadas anteriormente, neste subcapítulo nos voltaremos para a análise de produções bidimensionais em artes visuais. Essa análise será feita a partir da concepção de jogo, como pano de fundo de uma abordagem particular para o ensino de arte, pois:

Uma "figura" sobre um "fundo" já contém, dissemos, muito mais do que as qualidades atualmente dadas. Ela tem "contornos" que não "pertencem" ao fundo e se "desprendem" dele, ela é "estável" e de cor "compacta", o fundo é ilimitado e de cor incerta, ele "continua" sob a figura. As diferentes partes do conjunto - por exemplo, as partes da figura mais próximas ao fundo - possuem portanto, além da cor e das qualidades, um *sentido* particular. A questão é saber de que é feito este sentido, o que querem dizer as palavras "borda" e "contorno", o que acontece quando um conjunto de qualidades é *apreendido* como figura sobre um fundo. (Merleau-Ponty, 1999, p. 35)

Através da fala de Merleau-Ponty, compreende-se que uma obra pode comunicar muito além de sua visualidade. Os aspectos de composição, cor, traço, contorno, etc., nos transmitem informações intrínsecas àquela obra. Podendo ser de diversos estilos ou movimentos artísticos, as obras comunicam através do conjunto estabelecido em si.

Em acordo com os estudos de Donis Dondis (2015), quando olhamos para imagens ou desenhos, podemos entender e enviar mensagens de três maneiras diferentes: no nível **representacional**, percebemos e identificamos coisas que já conhecemos do nosso dia a dia; no nível **abstrato**, olhamos para os elementos básicos de uma imagem, como linhas e formas, que nos fazem sentir certas emoções; e no nível **simbólico**, onde usamos símbolos que as pessoas criaram e

deram significados específicos para representar ideias ou conceitos mais complexos. Segundo a autora:

Todos esses níveis de resgate de informações são interligados e se sobrepõem, mas é possível estabelecer distinções suficientes entre eles, de tal modo que possam ser analisados tanto em termos de seu valor como tática potencial para a criação de mensagens quanto em termos de sua qualidade no processo da visão. (Dondis, 2015, p. 85).

Nesse contexto, como parte de uma reflexão prática, serão analisadas neste subcapítulo três obras bidimensionais criadas em cada um desses níveis durante disciplinas no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMS. Os trabalhos foram concebidos como atividades de aprendizagem em Pintura II e em Gravura em Relevo.

Dessas obras, a primeira é um tríptico (Figura 4), consistindo em duas telas menores e uma maior. A abordagem adotada aqui destaca como essas produções visualizam uma experiência lúdica de dança, onde a composição visual entre as telas cria uma continuidade e interconexão.

Figura 4: Diego Paulino (MS, 1996). Tríptico, 2022. Óleo s/tela, 60 x 40 cm.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

A produção é composta pelas cores vermelho, amarelo, azul e preto. Possui linhas em formas orgânicas em cada uma das telas, sendo preenchidas por essas

cores como se fosse um quebra-cabeça. Sua visualidade representa meus movimentos a partir de um vídeo de dança (Figura 5), pelo qual a música, o cenário e os movimentos são o fio condutor da proposta, refletindo uma produção audiovisual em uma obra plástica.

Figura 5: Diego Paulino (MS, 1996).Frame de vídeo, 2022.



Fonte: Instagram - @disun_, 2023.

O frame na Figura 5 retrata minha dança na música "Amor em 150" de Jonjon, inspirada por um pedido de uma amiga. Os movimentos se entrelaçam com o cenário, mostrando a conexão entre os espaços no vídeo. A gravação ocorreu no Parque da Ciência na UFMS⁸, buscando unir o cenário acadêmico com expressões culturais da periferia, destacando que as cores do figurino foram escolhidas para complementar o ambiente, criando uma harmonia visual.

Decorrente dessa produção em dança, são tomadas as linhas dos movimentos e, o caminho que o corpo faz se materializa na construção da pintura e, através do lúdico, transpõe a dança para as telas. A sensação do movimento é expressa no suporte, onde os pincéis e tintas são reflexos da sinestesia que envolve a construção da pintura. Nesse sentido, Merleau-Ponty diz que:

⁸ O Parque da Ciência na UFMS é um espaço na universidade com objetos lúdicos que podem ser acessados pela comunidade interna e externa.

[...] a sensação, uma vez introduzida como elemento do conhecimento, não nos deixa a escolha da resposta. Um ser que poderia sentir - no sentido de coincidir absolutamente com uma impressão ou com uma qualidade - não poderia ter outro modo de conhecimento. Que uma qualidade, que uma superfície vermelha signifique algo, que ela seja, por exemplo, apreendida como uma mancha sobre um fundo, isso significa que o vermelho não é mais apenas essa cor quente, experimentada, vivida, na qual eu me perco, que ele anuncia alguma outra coisa sem a conter, que exerce uma função de conhecimento e que suas partes em conjunto compõem uma totalidade à qual cada uma delas se liga sem abandonar seu lugar. (Merleau-Ponty, 1999, p. 35-36)

A partir dessa reflexão, é possível dizer que o repertório individual se apoia na obra como um amplificador de visualidades, conectando o que se vê com as informações que cada indivíduo carrega em seu conhecimento. Isso possibilita que a pintura dialogue, ou não, com quem a observa.

Conforme mencionado por Merleau-Ponty (1999), a sensação atua como um fio condutor, onde o criador da obra experimenta um sentimento que pode se refletir em sua produção. Assim, cria-se um jogo que envolve as normas de produção, os sentimentos do autor e do público, e a fruição da obra, perpetuando o ciclo deste jogo.

Retomando a Figura 4, existe um jogo de movimento, no qual suas formas orgânicas transpassam o limite das telas, fazendo com que quem a observa também dance com o olhar, seguindo o percurso das linhas e construindo em sua imaginação as formas preenchidas pelas cores. O jogo entre criador, criação e público, através da visualidade emergente de uma sensação corporal, ressignifica as linhas e as cores, não só como elementos visuais, mas como elementos sinestésicos, que podemos concluir como aponta Merleau-Ponty, que: “Doravante o vermelho não me é mais apenas presente, mas ele representa algo, e aquilo que ele representa não é possuído como uma ‘parte real’ de minha percepção, mas apenas visado como uma ‘parte intencional’.” (1999, p. 36).

A intenção emerge na construção de qualquer produção, seja na composição, seleção de cores, organização dos elementos ou até mesmo na retomada visual de algum estilo/movimento artístico. No caso da Figura 4, o estilo se organiza por uma visualidade abstrata, na qual não percebemos um nível representacional figurativo, mas sim a abstração do movimento pela forma. Na constituição da pintura a sinestesia é perceptível pelo gestual das mãos, materializando o movimento do

corpo, enquanto se ouve a música que também é ritmada. Essa construção pode variar de pessoa para pessoa, pois cada um expressa o que sente da forma que lhe é mais confortável, motivo pelo qual podemos compreender que:

Ver uma figura só pode ser possuir simultaneamente as sensações pontuais que fazem parte dela. Cada uma delas permanece sempre aquilo que ela é, um contato cego, uma impressão, o conjunto se faz "visão" e forma um quadro diante de nós porque aprendemos a passar mais rapidamente de uma impressão a outra. Um contorno é apenas uma soma de visões locais e a consciência de um contorno é um ser coletivo. (Merleau-Ponty, 1999, p. 36)

As figuras, como cita Merleau-Ponty, são carregadas de significações e construções sociais, políticas e etc. A intenção da escolha pela abstração nas imagens reunidas aqui é desassociar a obrigatoriedade de representar o movimento do corpo somente pela figura do corpo em si.

Apesar de o abstracionismo não ser tão recorrentemente representado em contextos sociais periféricos, nada impede que esse estilo possa representar o movimento do corpo periférico, além de suas visualidades já percebidas e condicionadas como produção artística de periferia. Em minha vivência, como artista da dança situado desde a periferia, tomo como referências também o Grafitti, o lambe e o Hip Hop.

Nesse diálogo intercultural, trago na Figura 6 uma gravura em relevo que mantém a proposta do movimento, mas, diferenciando-se do tríptico (ver Figura 4), surge uma imagem com a composição em nível simbólico de uma folha. A planta potencialmente ligada a essa folha, anuncia na composição, conexões com o mundo ao seu redor.

No centro da composição (Figura 6), a representação da folha tem sua parte superior arredondada, o centro em formato ondulado e, em sua parte inferior, uma ponta. Essa imagem é bicolor, mantendo-se apenas com tinta preta e a cor da folha utilizada como suporte e possui uma organicidade nas linhas, perceptíveis pelos contornos paralelos que acompanham o formato da parte superior da folha. O título do trabalho, faz alusão a um sistema pelo qual o caos surge como método de retroalimentação entre corpo e mente, princípio utilizado em minha dança a partir da música homônima "Sistema obtuso", do *rapper* Criolo⁹.

⁹ A dança está disponível no link: <https://www.instagram.com/p/CgPkS35lman/>. Acesso em 12 jun. 2024.

No centro da folha, uma mancha preta serve de origem para linhas que se estendem do meio até as bordas da figura. Na parte inferior, essas linhas se condensam, adicionando variedade à composição, e, ao redor desta figura central, aparecem outras manchas pretas. Nos espaços entre elas, formas e linhas são empregadas para evocar raízes e outras formas do universo vegetal, dispostas em várias direções na composição o que aproxima a abstração da figuração, reforçando a perspectiva de Fayga Ostrower (1987), para quem:

Figura 6: Diego Paulino (MS, 1996). Sistema obtuso, 2022. Óleo s/tela, 60 x 40 cm.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

No centro da folha, uma mancha preta serve de origem para linhas que se estendem do meio até as bordas da figura. Na parte inferior, essas linhas se condensam, adicionando variedade à composição, e, ao redor desta figura central, aparecem outras manchas pretas. Nos espaços entre elas, formas e linhas são empregadas para evocar raízes e outras formas do universo vegetal, dispostas em várias direções na composição o que aproxima a abstração da figuração, reforçando a perspectiva de Fayga Ostrower (1987), para quem:

Cada materialidade abrange, de início, certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades. Se as vemos como limitadoras, pois dentro das delimitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas. De fato, só na medida em que o homem admita e respeite os determinantes da matéria com que lida como essência de um ser, poderá o seu espírito criar asas e levantar vôo, indagar o desconhecido. (Ostrower, 1987, p. 32)

A associação da composição da folha e das raízes com os movimentos do meu corpo no vídeo homônimo, se identificam por ser ambos bicolores, com movimentações que reforçam o contraste, porém intercalando a ênfase dessa abordagem específica com momentos cujos movimentos evocam a semelhança.

Quando o artista compõe uma imagem, desdobrando os vários elementos visuais, dispõe de duas modalidades básicas para fazê-lo: pode relacionar as formas através de semelhanças ou através de contrastes. [...] através de semelhanças o artista introduz seqüências rítmicas, enquanto através de contrastes ele articula tensões espaciais. Quando predominam visualmente os aspectos rítmicos, o caráter expressivo da imagem tende para o lírico, ou também épico, ao passo que as tensões determinam o conteúdo dramático da obra. (Ostrower, 1983, p. 125).

Essa possibilidade surge ao relacionar o corpo como parte da natureza e do mundo vivido, refletindo a construção dos movimentos em uma obra de gravura em relevo. Isso nos permite perceber a materialidade do mundo e do corpo no mundo como visualidade bidimensional. A respeito disso, Ostrower diz que:

[...] por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, isto é, voltado para a materialidade de um fazer, não há de se ver o 'concreto' como limitado, menos imaginativo ou talvez não-criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade. (Ostrower, 1987, p. 32)

Através do ato de imaginar, reconheço o lúdico, onde consigo estabelecer conexões entre movimento e visualidade dentro das diferentes materialidades do corpo e do suporte para a pintura. Ao relacionar a figura da folha, que por si só possui um movimento intrínseco, com o movimento do corpo, ambos convergem na mesma produção, criando uma interseção entre os movimentos naturais e os movimentos expressivos do corpo.

Figura 7: Diego Paulino (MS, 1996). Tá de cão, 2022. Óleo s/tela, 60 x 40 cm.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

A Figura 7 denota o abstracionismo, porém com o nível representacional perceptível. O suporte da pintura, diferente da tela e do papel, foi o vidro, com a materialidade impressa com tinta acrílica. Utilizando a transparência do suporte na composição visual, a obra é composta pelas cores preto, amarelo, azul, vermelho e rosa.

Uma linha preta se estende de um lado ao outro da tela, formando uma imagem abstrata que se harmoniza com as cores aplicadas em pinceladas isoladas e no preenchimento dos espaços no vidro. É através dessa linha que estabeleço a conexão com o nível representacional, representando a figura de um dançarino de *breakin*, evocando a dança característica da cultura hip hop.

O título do trabalho, inspirado na música "Tá de Cão" de Djonga, reflete a ironia da música em relação à percepção externa sobre a vida na periferia. Djonga utiliza essa expressão para descrever as complexidades e desafios enfrentados por

esses moradores, enquanto ironiza a ideia de que não possam ter uma vida digna. A música aborda a agitação da vida urbana, a lealdade e as relações sociais, destacando como a realidade é percebida e muitas vezes mal interpretada por aqueles de fora da comunidade.

A dança (Figura 8), que inspira esse trabalho foi realizada na região conhecida como Orla Morena¹⁰, em Campo Grande/MS, filmado na pista de skate. Seus movimentos buscam uma representação do contexto urbano pelo espaço e na motricidade da ação, pela qual a dança se manifesta por movimentos do hip hop.¹¹

No frame, realizo movimentos que surgem do improviso dentro dos fundamentos do hip hop dance, o qual reflete os movimentos da periferia. O espaço da Orla Morena combina os elementos urbanos com a natureza, tendo ao fundo uma escadaria com pixos¹², visualidade característica do movimento hip hop.

Figura 8: Diego Paulino (MS, 1996).Frame de vídeo, 2022.



Fonte: Instagram - @disun_, 2024.

¹⁰ Orla Morena é um local público na cidade de Campo Grande/MS, com espaços para diversas práticas esportivas como ciclismo, skate, patinação e sociabilização.

¹¹ A dança pode ser conferida no link: <https://www.instagram.com/p/CZQEsJdIIIV/>. Acesso em 12 jun. 2024.

¹² PICHANÇA – A intenção ao se realizar uma pichação é demarcar território e presença no mundo, legitimando o pertencimento a um grupo ou como meio de interação entre grupos. Seu caráter é de contextação e clandestinidade e propõe colocar a ordem em cheque. [outras abordagens atestam também o pixo com distinção à pichação]. (Tavares, 2008, p. 1133)

É significativo destacar que a pintura pode ter a percepção das cores alterada conforme é deslocada, pois a transparência interfere na imagem, fazendo emergir uma nova visualidade pelos movimentos dos corpos. A respeito dessa mudança na imagem pelo seu deslocamento, Merleau-Ponty (1999), reflete que a maneira como vemos e entendemos o espaço ao nosso redor não depende apenas de olhar para objetos separados, mas sim de como esses objetos se relacionam e coexistem juntos.

O autor (Merleau-Ponty, 1999), também sugere que, em vez de pensar nos objetos como completamente independentes, podemos começar a ver como eles se conectam e formam um todo maior. Isso nos ajuda a entender melhor o mundo ao nosso redor, observando não só as coisas isoladas, mas também como elas se encaixam no espaço.

Podemos relacionar as *aposições* mencionadas por Merleau-Ponty (1999), aos conteúdos de artes visuais e aos locais em que os estudantes vivem, pois essa justaposição de conhecimentos faz com que o discente seja autônomo em sua criação, usando sua motricidade e pensamento crítico para a manifestação de seu pensamento a respeito de determinado conteúdo. Nesse mesmo sentido:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (Freire, 1996, p. 16)

Ter consciência de que o professor/professora é exemplo para os educandos não apenas ensinando sobre os conteúdos, mas também podendo ser referência em suas atitudes, nos permite compreender, segundo Freire, que nosso fazer no mundo vivido se estende aos discentes, fortalecendo ou não o que está sendo dito. Portanto, os conhecimentos do professor/professora a respeito de si mesmo, sua motricidade, pensamento crítico e criatividade durante as aulas refletem no ensino e na aprendizagem, pois:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do **tu**, que me faz assumir a radicalidade de meu **eu**. (Freire, 1996, p. 18-19)

O pensamento do “eu” que Freire menciona nos mostra a importância do conhecimento sobre si mesmo e até mesmo a análise de nossas palavras, atitudes e, no caso, de nossos movimentos que se refletem em uma obra visual a partir dessa reflexão. Compreender a maneira de tornar visível as potencialidades e criatividade de si mesmo e dos discentes, através dos conhecimentos adquiridos em sala, nos potencializa como seres sociais e históricos.

Nos incluir como seres mutáveis dentro e fora da sala de aula possibilita que todas as experiências motrícias se envolvam no processo de ensino-aprendizagem e corroborem com a metodologia dentro da sala de aula. Freire diz que a relação do mundo com o ensino é tão importante, visto que:

[...] não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (Freire, 1996, p. 21)

A partir da fala de Freire, entendo que um exemplo concreto e prático da teoria envolve não apenas o compromisso docente com o que ensina, mas também a interação dos alunos e alunas com seus ambientes sociais. Assim, conectar os conteúdos ao mundo dos estudantes fortalece o processo educativo, criando mais conexão e reduzindo o distanciamento entre o que é ensinado em sala de aula e a realidade dos educandos.

3 Investigando o movimento no ensino de arte nas escolas

Este terceiro capítulo se constrói a partir de uma pesquisa qualitativa, por meio da qual serão entrevistados quatro docentes da rede pública de ensino de Campo Grande/MS, com formação em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, a fim de compreender suas experiências a respeito da motricidade, ludicidade e do movimento dentro de sala de aula durante aulas de artes.

Para compreender como os professores e professoras lidam com o movimento dos discentes em sala de aula, sua motricidade e desenvolvimento social, e como relacionam isso com os conteúdos específicos das aulas de artes visuais, foi escolhida a pesquisa qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994):

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Ainda que alguns investigadores utilizem equipamentos vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis. Contudo, mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo. Além do mais, os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-48)

Conforme afirmam os autores, a pesquisa qualitativa é realizada a partir do contato direto com o meio a ser pesquisado, observando como a cultura local se desenvolve e influencia as pessoas ao seu redor. Aparelhos digitais podem ser utilizados para o desenvolvimento do estudo, sendo que o foco da pesquisa qualitativa é o processo e não os resultados. Logo:

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas negociam os significados: Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o "senso comum"? Qual história natural da actividade ou acontecimentos que pretendemos estudar? Por exemplo, em estudos relativos ao ensino integrado nas escolas, os investigadores estudaram primeiro as atitudes dos professores para com determinadas crianças, estudando posteriormente o modo como tais atitudes eram traduzidas nas interações diárias e como eles representavam as atitudes iniciais. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49)

As questões trazidas pelos autores nos levam a questionar como os fenômenos ocorrem, e ,a partir disso, direciono a pesquisa para uma abordagem fenomenológica. Esse enfoque permite compreender aspectos que, de forma natural ou não, se desenvolvem ao longo do tempo, contribuindo para a formação de alguns comportamentos ou pensamentos em certos contextos. A respeito da abordagem fenomenológica na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), descrevem uma situação que ilustra essa perspectiva:

No local de um acidente automóvel verificou-se um diálogo que ilustra duas das abordagens que as pessoas utilizam para compreender o que se passa à sua volta. Num cruzamento em que todas as ruas tinham sinais de stop, verificou-se a colisão de dois automóveis. Os condutores estavam a discutir o que se tinha passado quando chegou um polícia ao local. Um dos condutores afirmou que o outro não tinha parado no stop, ao que o segundo retorquiu que não só tinha parado como tinha mesmo prioridade. Uma testemunha relutante foi chamada a depor por um dos intervenientes e, ao prestar testemunho, afirmou que era muito difícil relatar aquilo que se tinha exactamente passado do sítio em que se encontrava. Ouviram-se frases tais como "como é possível que diga isso?", "passou-se mesmo à frente dos seus olhos", "factos são factos, você não parou!", "você estava mas era a olhar para o outro lado". Perguntou-se ao polícia como é que costumava resolver estes relatos conflituosos. A sua resposta foi a de que a contradição está sempre a verificar-se e que as pessoas envolvidas na discussão não estavam necessariamente a faltar à verdade, porque "tudo depende do ponto em que nos encontramos, da nossa perspectiva". A abordagem que o polícia assumiu para lidar com a situação reflecte as abordagens qualitativas que se baseiam na perspectiva fenomenológica. Fazem uso de um conjunto de asserções que diferem das que se utilizam quando se estuda o comportamento humano com o objectivo de descobrir "factos" e "causas". (Bogdan; Biklen, 1994, p. 53)

Ao pesquisar a partir de diferentes pontos de vista, no meu caso, de docente em formação e de docentes em atuação que entrevistei para essa pesquisa, podem emergir do fenómeno questionamentos e reflexões sobre uma situação específica, seja por razões pessoais ou da própria formação. O objetivo é compreender a situação não de forma definitiva ou correta, mas de maneira que permita o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o fenómeno em questão, que Joel Martins e Viviani Bicudo pontuam ser necessário situar.

Isso quer dizer que só há fenómeno psicológico enquanto houver um sujeito no qual ele se situa. Assim, o pesquisador está interessado no sujeito que está aprendendo, no sujeito que está ansioso, no sujeito que está com medo, etc. Há sempre um sujeito, em uma situação, vivenciando o fenómeno. Por vivência é entendido, também, experiência, mas é a experiência percebida de modo consciente por aquele que a executa. (Martins; Bicudo, 2003, p. 75)

Ao refletir sobre a vivência (experiência consciente), como mencionam Bogdan e Biklen (1994), percebe-se a importância de o sujeito reconhecer-se como pertencente ao mundo e ao ambiente em que vive. Essa consciência permite que ele reflita sobre suas vivências e percepções, possibilitando um entendimento mais profundo sobre o seu próprio desenvolvimento e sobre como essas experiências influenciam sua jornada pessoal e social. Nesse sentido:

Eu visio e percebo um mundo. Se eu dissesse, com o sensualismo, que ali só existem "estados de consciência", e se eu procurasse, através de "critérios", distinguir minhas percepções de meus sonhos, eu deixaria escapar o fenômeno do mundo. Pois se posso falar de "sonhos" e de "realidade", se posso interrogar-me sobre a distinção entre o imaginário e o real, e pôr em dúvida o "real", é porque tenho uma experiência do real assim como do imaginário, e o problema é agora não o de investigar como o pensamento crítico pode se dar equivalentes secundários dessa distinção, mas o de explicar nosso saber primordial do "real", o de descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa idéia da verdade. (Merleau-Ponty, 1999, p. 13)

Para alcançar os resultados dessa pesquisa, selecionei quatro docentes da rede pública de ensino, cada um de uma área das artes, tendo como critério a convergência com a formação no Mestrado Profissional em Artes da UFMS. O objetivo é compreender o movimento do corpo dentro das diferentes abordagens de cada profissional nas aulas de arte.

Através dos convites feitos por e-mail, dois professores e uma professora responderam aceitando participar da entrevista. Como a ideia era ter um de cada linguagem, e um deles não respondeu, surgiu a necessidade de entrar em contato com outra pessoa, também por e-mail, que aceitou colaborar. As entrevistas foram agendadas em locais distintos, conforme a disponibilidade de cada docente, e, nesse mesmo sentido, duas delas aconteceram de forma remota pelo *Google Meet*.

A partir disso, as entrevistas foram conduzidas identificando cada participante, sua formação, e atuação, direcionando a investigação pela questão: "Dentro de sua abordagem, como você trabalha o movimento do corpo nas aulas de arte?". Respeitando a abordagem de pesquisa fenomenológica adotada (Souza, 2014), novas questões específicas quando indispensáveis, e que pudessem auxiliar no desvelamento do fenômeno do movimento do corpo nas aulas de arte, foram realizadas para cada participante.

3.1 Análise dos resultados

Para estruturar as informações emergentes sobre o fenômeno, foram criados dois quadros: o Quadro 1, que apresenta algumas informações dos profissionais entrevistados para esta pesquisa, e o Quadro 2, que consiste na matriz nomotética, organizando as informações que surgiram da análise fenomenológica.

No Quadro 1, estão dispostas as informações de cada docente entrevistado para esta pesquisa. A tabela é composta por 4 colunas e 5 linhas. A primeira linha apresenta as categorias de informações, que incluem o nome do profissional, sua área de formação, o nível de formação e o início de sua trajetória na docência. Cada coluna é dedicada a uma dessas categorias, exibindo, de forma organizada, os dados referentes aos professores e professoras.

Quadro 1 - Apresentação do grupo de participantes da pesquisa

| Nome | Área de Formação | Nível de Formação | Início da docência |
|----------|------------------------|--------------------|--------------------|
| Karoline | Música | Mestranda em Artes | 2011 |
| Eliseu | Artes Visuais | Mestrando em Artes | 2008 |
| Jhonatan | Artês Cênicas - Teatro | Mestrando em Artes | 2022 |
| Larissa | Artes Cênicas - Dança | Mestranda em Artes | 2022 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

O Quadro 2 possui a mesma estrutura do Quadro 1, de forma a dispor visualmente as etapas de análise nesta investigação, destacando o conjunto de elementos que organiza e estrutura da matriz nomotética para as características em estudo. A matriz é estruturada como uma tabela, com três colunas e quatro linhas. Na primeira linha, encontram-se os nomes dos autores e os títulos de seus trabalhos, enquanto a primeira coluna lista as categorias. Essas categorias representam temas identificados a partir das análises das falas dos professores e professoras, sendo elas: **A) Nesse lugar eu comecei, B) Tá sempre ali presente, C) Tudo de alguma forma se conecta, D) A gente vem tentando.**

Quadro 2 - Matriz Nomotética - quadro com a distribuição das unidades de significado

| Discursos / Categorias | Karoline | Eliseu | Jhonatan | Larissa |
|---|---|---------|--|---|
| A) Nesse lugar eu comecei | 1; 6; 7; 9; 12; 14; 17; 31 | 1 | 1; 6; 9; 11; 21; 29; 31 | 1; 2; 5; 25 |
| B) Tá sempre ali presente | 3; 8; 11; 15; 16; 18; 19; 21; 22; 24; 25; 27; 28d; 35; 40; 43 | 3; 4; 6 | 3; 4; 5; 8; 10; 12; 15; 17; 19; 22; 25; 27; 30; 32; 33; 35 | 3; 10; 12; 13; 15; 18; 21; 23; 24; 26; 28 |
| C) Tudo de alguma forma se conecta | 10; 20; 23; 26; 30; 32; 34; 36; 37; 38; 41; 44 | 2; 5 | 2; 13; 14; 16; 23; 24; 34 | 4; 7; 16; 27 |
| D) A gente vem tentando | 2; 4; 5; 13; 29; 33; 39; 42 | | 7; 18; 20d; 26; 28 | 6; 8; 9; 11; 14; 17; 19; 20; 22 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

A construção das categorias na análise das entrevistas envolveu leituras aprofundadas dos trabalhos selecionados, com o objetivo da pesquisa como referência central. Durante essas leituras, foram destacados trechos que apresentaram relação direta com a investigação, identificando-se, na fenomenologia, como **unidades de significado**, conforme descrito por Joel Martins (2003) e Souza (2022).

Essas unidades foram agrupadas de acordo com os temas em que convergiam, formando as categorias de análise. Souza (2014) argumenta que a organização de convergências temáticas possibilita uma estruturação consistente das categorias, alinhada à metodologia empregada, refletindo as percepções e experiências dos quatro entrevistados. Na tabela de análise, cada unidade de significado é representada numericamente, na sequência em que surgiram durante o processo de leitura e organização dos dados, relacionando-se com as categorias e facilitando a compreensão do alinhamento temático.

A) Nesse lugar eu comecei

A categoria "**Nesse lugar eu comecei**" surge a partir da fala da professora Karoline, quando ela aborda sua formação e o interesse pela docência (A6). O

enfoque dessa categoria é o desenvolvimento docente e o percurso realizado rumo à profissionalização. As graduações em música (Karoline, A1), artes visuais (Eliseu, A1), artes cênicas com foco em teatro (Jhonatan, A1) e artes cênicas com foco em dança (Larissa, A1) convergem nessa categoria, evidenciando a formação tanto no âmbito acadêmico quanto como docentes na rede pública de ensino.

Segundo os participantes, o movimento do corpo está enfatizado no currículo de artes cênicas, sendo o foco principal o estudo das artes do corpo e do movimento, que, por meio dos conteúdos de teatro e dança, constroem o saber docente (Jhonatan A6, A9, A11, Larissa A2, A5). Essas abordagens diferenciam-se das formações em música e artes visuais, no entanto, ainda segundo Jhonatan e Larissa, nelas não se excluem, potencialmente, a presença do corpo e do movimento. Nessa relação, para além dos conteúdos específicos, me remeto a Freire, pois:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. (Freire, 1996, p. 14)

A professora Karoline, dentro de sua formação em música (A7), afirmou ter reconhecido a importância do movimento do corpo no canto através do Coral Cênico (A9; A14), compreendendo como o corpo é fundamental em toda a composição da arte sonora, especialmente no trabalho com pessoas que possuem necessidades especiais, sendo esse o enfoque central de sua atuação profissional (A31).

A conexão do corpo com a voz surgiu através do interesse da professora em buscar o conhecimento quando segundo ela, em 2015 teve a: “[...] oportunidade de ir para São Paulo, antes de passar no concurso quando eu trabalhei, [...] no Sesc e lá me deram o coral pela primeira vez. Falaram: ‘Olha você vai ter que ensinar crianças a cantar’” (Karoline, A12), e, conseqüentemente, passar esse conhecimento adiante, reforçando aquilo que Freire diz sobre a pesquisa e ensino:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 14)

Podemos relacionar as experiências com o Coral Cênico da professora Karoline com a ideia de corpo somático (Jhonatan, A21), onde o corpo é considerado em sua totalidade, articulando aspectos sensoriais, cognitivos, afetivos e motores, que eu situo a partir de Merleau-Ponty (2004), na significação emocional da experiência humana. A presença do corpo se manifesta em todos os ambientes, e reconhecer suas necessidades é essencial nas diversas linguagens artísticas e em todo o processo de formação, uma vez que o conhecimento:

[...] para a fenomenologia, só tem sentido se estiver relacionado à experiência. O saber humano é motivado e dinamizado por uma certeza implícita da existência de mais sentidos, posto que o sentido pleno jamais será encontrado. [...] Apreender o sentido da coisa não é um ato do espírito, mas um ato do corpo. A coisa se mostra, revela seu ser pela própria organização de seus aspectos sensíveis. Por meio da fenomenologia, o sensível recebe um estatuto diferenciado daquele postulado pelo empirismo clássico e pelo racionalismo. O sensível passa a ser compreendido enquanto território instituidor da experiência humana. (Carbonell, 2010, p. 101)

Essa compreensão se evidenciou também no contato do professor Jhonatan (A29) com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em cujas ações o corpo somático se tornou parte integrante do processo pedagógico. A presença da teoria e prática no âmbito do movimento dentro da sala de aula revela as possibilidades pedagógicas que surgem ao pensar, fazer e refletir sobre o fazer. Freire afirma que:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade do pensar certo procura. (Freire, 1996, p. 17-18)

Ainda segundo Jhonatan (A31), essa prática pedagógica envolvida no PIBID também apresenta desafios significativos no processo de formação, especialmente no que diz respeito ao domínio da sala de aula. Nessa dinâmica, os corpos dos alunos muitas vezes são controlados e submetidos a uma hierarquização, o que resulta em uma falta de movimentação.

Essa repressão corporal é vista como um reflexo da estrutura do ensino, fazendo com que os alunos se tornem "corpos reprimidos" ou "não-moventes" (Larissa, A25). Os participantes da pesquisa, considerando sua experiência, fazem uma crítica ao sistema de controle que envolve a educação, pontuando àqueles profissionais que agem de forma autoritária:

[...] para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são "coisas". Para eles, há um só direito - o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda, porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam "generosos"... Esta maneira de assim proceder, de assim compreender o mundo e os homens (que necessariamente os faz reagir à instalação de um novo poder) explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora. (Freire, 1987, p. 25)

O reflexo da opressão no sistema educacional faz com que esses corpos reprimidos reflitam as hierarquias na educação. Por essas hierarquias a repressão aos discentes ocorre para que "absorvam" conhecimento, mesmo quando não há má fé ou a intenção de qualquer docente em tratar estudantes como esponjas.

Toda essa hierarquização afeta a formação do professor e no seu papel como docente. Abordagens pedagógicas que humanizam as aulas, envolvendo estudantes no movimento da aula, do corpo e do conteúdo junto aos professores, constroem um saber corporal que vai além do saber intelectual.

B) Tá sempre ali presente

Essa categoria **Tá sempre ali presente**, foco dos excertos que envolvem processos de ensino-aprendizagem, emergiu da fala do professor Jhonatan (B3), quando ele menciona o movimento do corpo no processo de ensino-aprendizagem, que está constantemente presente em todas as experiências dentro da sala de aula: "E aí esse movimento vai **tá sempre ali presente** de alguma forma. E aí, vai depender muito [...] da turma que a gente vai tá, do ano que vai tá, se [...] educação infantil, ensino fundamental 1, 2, médio e tudo mais [...]" (Jhonatan, B3). Nesse sentindo, também se reúnem reflexões dos participantes sobre a expressividade das alunas e dos alunos, que segundo Eliseu, ordenam-se por um movimento corporal pelo qual "[...] o aluno permite se expressar através de suas emoções, criatividade e

experimentação. Ele se movimenta também através da obra ou a performance que exige um movimento e interação [...]” (Eliseu, B3).

Essa expressividade do corpo também aparece nas falas das professoras Larissa (B3) e Karoline (B19), que mencionam a necessidade das crianças de se movimentarem e a importância de que esse movimento esteja presente nas aulas. Conforme destaca Karoline (B19): “[...] criança é do movimento. A criança precisa do movimento”.

Evidencia-se também a necessidade de experimentar, no próprio corpo, o conhecimento que é mediado pelo docente, através de atividades, experimentações e reflexões (Karoline, B11, B21; Jhonatan, B8, B10, B12), apesar de, segundo Larissa (B18), existir em alguns estudantes a vontade de “[...] ser o corpo da não-movência, [...] ele vai quer ficar alí, ele vai ter dificuldade pra sair da carteira, [...] dificuldade às vezes de falar com a professora, [...] de falar com os próprios estudantes”. Portanto, é indispensável uma proposta pedagógica que promova e estimule a percepção crítica dos estudantes para além das atividades avaliativas.

Ao desenvolver essa visão crítica, os estudantes podem compreender o conteúdo da aula de maneira mais ampla, conectando-se de forma mais profunda ao processo de ensino e aprendizagem. Merleau-Ponty, a respeito da percepção, afirma que:

Decerto, quando defino uma mesa de acordo com o dicionário [...], posso ter o sentimento de atingir como que a essência da mesa, e me desinteresso de todos os atributos que podem acompanhá-la, forma dos pés, estilo das molduras etc., mas isto não é perceber, é definir. Quando, pelo contrário, percebo uma mesa, não me desinteresso da maneira como ela cumpre sua função de mesa, e o que me interessa é a maneira, a cada vez singular, como que ela sustenta seu tampo, é o movimento único, desde os pés até o tampo, o que ela opõe ao peso e que torna cada mesa distinta de todas as outras. (Merleau-Ponty, 2004, p. 56-57)

A percepção corporal ocorre por meio das atividades realizadas em sala de aula, abrangendo a percepção do todo através das práticas de teatro (Jhonatan, B15), propostas de performances (Eliseu, B4), a ritmicidade da música que promove a expressividade corporal (Karoline, B8, B24) e até a reorganização das carteiras em sala para propostas de dança (Larissa, B13, B23; Jhonatan, B27). Essa movimentação no espaço provoca um estranhamento inicial entre os discentes (Larissa, B12, B35; Jhonatan, B4;), mas também os leva a sair de um lugar de restrição do movimento ou "não-movência" (Larissa, B10; Jhonatan, B32).

Segundo os entrevistados, essa diferenciação nos padrões de ensino dentro da sala de aula gera estranheza e julgamentos por parte dos outros professores e professoras que não sabem o que está acontecendo ali e não compreendem como está sendo abordado o conteúdo específico (Larissa, B21; Jhonatan, B5, B30), pois, segundo Larissa (B15) “[...] qualquer aula que tire o aluno dessa não-movência, é... [...] uma aula que é bagunça [...]”.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando "burocratização da mente". (Freire, 1996, p. 43)

Em relação à atuação do professor em sala de aula, onde práticas inovadoras podem gerar em outros profissionais a percepção de “aula bagunçada” ou até a ideia de que o professor de arte não possui “controle” sobre a turma, Jhonatan (B33) afirma:

[...] aí eu entendi que essa movimentação ela não é bem vista nem bem quista, né? Dentro de um ambiente escolar, então é sempre um ato de rebeldia [risos], se movimentar dentro de sala de aula assim, e principalmente quando não é algo padronizado dentro dos campos da beleza como entendida... né? Esse campo do belo aí, como as pessoas costumam entender. (Jhonatan, B33)

Corroborando com o pensamento de Jhonatan, a professora Karoline (B3) afirma: “Professor da sala de aula, ele tem que dar conta de muitas outras coisas que estão além do [...] seu fazer, né? Do seu trabalho [...], de planejar, ensinar.” Essas funções que o professor exerce além do seu planejamento e processo de ensino-aprendizagem estão relacionadas a todas as outras disciplinas. Porém, nas aulas de arte, surgem questionamentos como “aula bagunçada”, que tendem a podar pedagogias não tradicionais e a trazer a prática de volta para um lugar de controle, sem movimento e “não-movência”. As propostas pedagógicas que geram esse tipo de pensamento frequentemente surgem da vontade do professor de

buscar novos conhecimentos e retornar à sala de aula com uma mentalidade renovada (Karoline, B15, B16).

Essas experimentações, que fogem dos processos padronizados de ensino, são práticas que constroem nos estudantes um saber corporal que perdura para a vida, proporcionando uma compreensão dos conteúdos do componente curricular de uma forma diferenciada e promovendo propriedade em diversas áreas do saber sobre um mesmo conteúdo. Nesse processo de construção e experimentação do saber, Jhonatan (B35) reflete sobre suas aulas e diz que o desenvolvimento delas seguem um processo contínuo: “[...] durante o ano inteiro pra chegar [...] em algum resultado mas sem a pretensão de resultado também. Pra testar aquilo, mais pra se movimentar né? Dentro daquele, daqueles conhecimentos específicos [...]”.

O andamento das aulas permeia um caminho de criatividade e potencialidade nos estudantes, que se sensibilizam com o processo e, a partir disso, criam e expressam sua criatividade. Ostrower (1997), afirma que:

Vemos estabelecer-se aqui uma qualificação dinâmica para a sensibilidade: diríamos que, por se vincular no ser consciente a um fazer intencional e cultural em busca de conteúdos significativos, a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criadora, pois incorpora um princípio configurador seletivo. Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, a criatividade não seria então senão a própria sensibilidade. O criativo do homem se daria ao nível sensível. (Ostrower, 1987, p. 17)

A reflexão sobre o movimento emerge do contato direto entre os estudantes com a própria produção em atividades dentro de sala de aula. Essa interação ocorre, segundo Eliseu (B6), pela *criação tridimensional*, pois os alunos e as alunas têm: “[...] que passar o movimento em volta da obra, ter essa noção da percepção visual. E aí, pra que ele tenha essa percepção, ele acaba se movimentando em diversos planos pra conseguir as cores que ele quer produzir.”

Além disso, em meio a diversas atividades e conteúdos (Karoline, B18), quando os estudantes refletem sobre o próprio corpo durante o processo de experimentação (Karoline, B22; Jhonatan, B17), desenvolvem criticidade e reconhecimento sobre si mesmos. Esse processo potencializa o ensino e a aprendizagem, afastando as aulas de uma monotonia e permitindo que a mediação dos componentes curriculares seja sempre conduzida de maneiras diferentes. (Karoline, B25; Jhonatan, B19).

Reconhecer o contexto em que os estudantes vivem é indispensável para que o docente possa integrar suas práticas a esses ambientes. Como afirma Larissa (B26): “A gente enquanto professor, a gente vai conhecendo a turma, questão de contexto, contexto é uma coisa muito cara pra nós, muito valiosa e a gente tem que tá sempre atento a isso.” Ao se aproximar do contexto social, cultural e político dos discentes, o professor facilita a conexão com as abordagens pedagógicas, promovendo um espaço onde os conteúdos dialogam com as vivências dos alunos e favorecem a integração aos conteúdos específicos das aulas (Larissa, B24, B28; Karoline, B27, B43).

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da "prise de conscience" do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. (Freire, 1996, p. 23)

Compreender as necessidades específicas dos discentes é essencial para evitar o deslocamento social, sentimental ou psicológico dos estudantes. Para isso, o docente deve reconhecer essas particularidades e adaptar metodologias ou abordagens que permitam uma compreensão acessível do tema da aula (Jhonatan, B22, B25; Karoline, B40). As especificidades de cada pessoa, quando consideradas, podem promover uma conexão mais significativa com o conteúdo, enquanto a falta de atenção a elas pode causar distanciamento.

As propostas que diferem do padrão vigente nas instituições de ensino não são apresentadas aqui como um meio de “reeducação do movimento” (Karoline, B28d), mas sim como iniciativas que fomentem uma criticidade e reflexão sobre o movimento em sala de aula, considerando como ele pode, ou não, contribuir para o desenvolvimento de conhecimento e expertise entre estudantes.

C) Tudo de alguma forma se conecta

Essa categoria explora o movimento do corpo em sala de aula a partir das perspectivas dos docentes entrevistados, com seu título inspirado pela fala da professora Karoline (C44). Ela descreve uma experiência em que, durante uma

atividade pedagógica com estudantes com necessidades especiais, observou o brilho no olhar de um aluno, mesmo sem visão, ao poder interagir sensorialmente com o conteúdo da aula: “[...] você via o brilho no olhar dele mesmo ele não enxergando... De poder ter essa oportunidade de tocar, isso é sinestesia, ele precisou sentir como funcionava aquilo. Então é, **tudo de alguma forma se conecta né?**”. Essa fala ressalta a importância da sinestesia e do movimento como meio de conexão e expressão lúdica, sobretudo para discentes que aprendem por meio de diferentes estímulos sensoriais. Pois:

Entre sentir e conhecer, a experiência comum estabelece uma diferença que não é a existente entre a qualidade e o conceito. Esta rica noção do sentir encontra-se ainda no uso romântico e, por exemplo, em Herder. Designa uma experiência em que não nos são dadas qualidades "mortas", mas propriedades ativas. Uma roda de madeira posta no chão não é, para a visão, aquilo que é uma roda carregando um peso. Um corpo em repouso porque nenhuma força se exerce sobre ele não é para a visão aquilo que é um corpo em que forças contrárias se equilibram. A luz de uma vela muda de aspecto para a criança quando, depois de uma queimadura, ela deixa de atrair sua mão e torna-se literalmente repulsiva. (Merleau-Ponty, 1999, p. 83)

A percepção de diferentes pontos de vistas a partir de uma experiência vivida, remete a vivência da professora Karoline junto ao coral cênico, onde ela relata que, ao participar de uma oficina, passou a entender o corpo como parte integral do espetáculo, indo além do canto: “[...] a gente começou a trabalhar esse corpo pra cantar mas a gente começou a trabalhar esse corpo pra se expressar, pra se movimentar, e eu achei aquilo muito incrível [...]” (Karoline, C10). Eliseu também destaca a motricidade dos estudantes nas atividades artísticas, afirmando que: “o corpo é trabalhado através da, [...] coordenação motora principalmente na escultura, coordenação motora fina, é... Expressão corporal, né?” (C2). A respeito da expressão, Merleau-Ponty diz que:

O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. E a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura. Ele é o tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor. (Merleau-Ponty, 1999, p. 84)

Relaciono essa perspectiva com as abordagens de Larissa e Jhonatan, os quais destacam o movimento expressivo do corpo como o foco central de seus trabalhos (Jhonatan, C2), enfatizando que a expressividade na dança (Larissa, C4) e

no teatro emerge de um corpo completo, expressivo e somático (Jhonatan, C13; Karoline, C23). Larissa reflete sobre o poder do movimento para estimular questionamentos sobre o que está sendo realizado e sobre a própria pessoa que executa esses movimentos.

Ela pontua que, muitas vezes, não reconhecemos que a dança é uma forma de expressão do corpo capaz de: “[...] Falar sobre o que eu sinto, falar das minhas experiências, [...] Traduzir através do movimento corporal sensações, sentimentos, [...] talvez questionamentos que eu tenho que vão surgindo ao longo da minha vida mesmo.” (Larissa, C7).

As propostas que retiram estudantes de sua zona de conforto têm como objetivo promover o desenvolvimento e o benefício de práticas que: “despertam um corpo que não era pra ser despertado” (Larissa, C16). Esse estímulo contribui para prevenir futuros problemas físicos, já que, conforme relata a professora Karoline, em alguns casos, estudantes pouco incentivados pedagogicamente ao movimento acabam por: “[...] chegar na vida adulta sem tônus muscular, [...] sem consciência corporal, [...] com muitas questões motoras não resolvidas” (Karoline, C30).

Com essas propostas que incentivam os estudantes a saírem da sua zona de conforto, relaciono com Fayga, a qual afirma que:

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia. (Ostrower, 1987, p. 26-27)

A ampliação da percepção e criatividade dos estudantes está relacionada a suas movimentações em sala de aula, que está diretamente ligada ao seu desenvolvimento como seres humanos, permitindo que, segundo Eliseu, interajam com o mundo ao seu redor e reflitam sobre ele em relação às atividades realizadas em sala (Eliseu, C5). Essa ideia também se relaciona com a fala do professor Jhonatan, que descreve o corpo como um “corpo casa”, afirmando que: “é aonde eu me encontro pra trazer uma ideia de percepção corporal” (Jhonatan, C14).

Podemos associar a percepção e movimentação mencionadas pelos professores com a *euritmia* abordada pela professora Karoline (C26), que explica:

“Euritmia é um ritmo que eu desenvolvo, que parte do que eu adquiero, do que eu recebo do mundo, de como eu me identifico nesse espaço.”

A expressão do corpo através do movimento, sua motricidade, permite que os discentes percebam suas potências corporais e através da arte possam se relacionar com o mundo de formas mais amplas, pois o movimento liberta e: “quando isso acontece é [...] muito interessante também porque a gente tem esses corpos que ao mesmo tempo eles se sentem tão controlados e eles estão mesmo, sabe? Mas também com uma necessidade dessa expressividade.” (Larissa, C27). Corroborando com a afirmativa da professora Larissa, relaciono a fala da professora Karoline que diz:

“não é só a criança que precisa do movimento”, [...] hoje em dia eu verifico os meus estudantes aqui e vejo quanto todos nós, tendo ou não tendo deficiência, precisamos do movimento. Ele é assim, acho que uma parte fundante do corpo humano, que a gente foi perdendo ao longo do tempo, da história. (Karoline, C20)

E esse movimento do corpo também reflete na questão postural e até mesmo forma de comunicação entre as pessoas, pois as pessoas mais novas, crianças e adolescentes aprendem com os exemplos das pessoas mais velhas e, segundo Karoline (C32):

[...] a questão postural ela é algo assim muito sério que acontece, especialmente com os congênitos, porque uma pessoa que enxergou e perdeu a visão no decorrer da vida, ela já formou um conceito, né? De mundo, das coisas. Ela já teve essa visualidade desenvolvida, né? O que é uma mesa, o que é uma cadeira, o que é um computador, esse conceito tá formado. Para o congênito, aquele que nasceu, é muito mais complexo se ele não teve um trabalho de estimulação lá na primeira infância dele, naturalmente ele vai ter movimentos que são muito retraídos [...].

Faço a conexão da afirmativa da professora Karoline com a fala do professor Jhonatan, que, em seu percurso pedagógico, incorpora o conceito de corpo somático em suas aulas, permitindo que o conhecimento dos estudantes sobre o próprio corpo se aprofunde. Ele aponta que, muitas vezes, algo que possa estar impactando negativamente uma área do corpo pode ter origem em outro fator (Jhonatan, C23). A reflexão sobre as sensações corporais é constante no cotidiano, e a professora Karoline afirma que, ao terem contato com o desenvolvimento corporal desde o início de sua vida escolar, os estudantes vão:

[...] desenvolver a sua parte motora, sua consciência corporal, a sua coordenação motora fina, tudo eu acredito que vai contribuir, né? Vai ter uma sensibilidade maior ali, uma percepção de mundo diferenciado. A gente entende que as artes elas provocam isso nas pessoas, nem todo mundo vai se tornar artista, nem todo mundo vai atuar como profissão mas todo mundo merecia ter acesso. (Karoline, C37)

Esse desenvolvimento motor dos estudantes é essencial não apenas para a postura e o controle corporal, mas também para a capacidade de expressão, pois, segundo Karoline (C34): “[...] o músculo, se a gente parar de usar, ele atrofia. Então, o aluno que não desenvolveu essa expressão facial, que nunca viu uma pessoa sorrindo, fazendo gestos e expressões, tende a ter pouca expressão facial também, né?”.

A reflexão sobre o que acontece internamente em cada ser humano influencia o que se manifesta externamente e compreendo isso a partir de Merleau-Ponty (1999), pois, se o mundo muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo, o conhecimento sobre si possibilita que a consciência corporal e motora ajude cada pessoa a se relacionar com as situações do cotidiano.

Relacionando esse pensamento com a sala de aula, trago a fala do professor Jhonatan, quando ele afirma que busca incentivar uma reflexão dos estudantes que vá além de “[...] prestar atenção [...] no dedinho que tá doendo, mas no restante do corpo como um todo e sempre não dissociar essa ideia de corpo somático, principalmente pra eles não dissociarem tanto a teoria com a prática [...]” (Jhonatan, C24).

Nessa perspectiva, me remeto a Freire (1996), pois trabalhar o desenvolvimento do corpo em diferentes áreas do conhecimento incentiva os estudantes a se humanizar, indo além de seus interesses pessoais e promovendo um benefício ao qual todas as pessoas têm direito. A respeito do desenvolvimento do corpo, a professora Karoline afirma que:

[...] tudo que eu trabalho em relação a corpo, né? Ele vai... colaborar para o desenvolvimento integral desse ser humano, não só para minha área que me interessa, que é a música, eu quero que eles se desenvolvam musicalmente, eu quero que eles se desenvolvam artisticamente, eu quero que eles encontrem o artista dentro de si, que todo mundo tem [...] (Karoline, C36)

Essa abordagem de estimular os estudantes desde a infância contribui para seu desenvolvimento nos aspectos artísticos, potencializando sua comunicação e aproveitamento nas aulas (Karoline, C38). Além disso, possibilita que o discente se sinta pertencente ao ambiente em que vive, pois, segundo a professora: “[...] eu vejo que essa questão corporal, a sinestesia, você desenvolver isso no ser humano é premissa” (Karoline, C41).

A sinestesia trabalhada em sala de aula permite diversas abordagens e atividades pedagógicas, pois a interação com o mundo ocorre constantemente e está associada aos sentidos humanos — visão, tato, audição, entre outros. Sobre isso, o professor Jhonatan explica que, em suas aulas, propõe que: “[...] a gente estuda as articulações e essa percepção do eu, do espaço, da presença, pra depois começar numa percepção do outro [...]” (Jhonatan, C16).

A conexão dos alunos e alunas consigo mesmos é fundamental para que o desenvolvimento humano se consolide. Esse processo amplia a percepção e fortalece a socialização em meio aos acontecimentos que vivenciam, incentivando a expressão pessoal, além de desenvolver pensamentos reflexivos e críticos sobre os temas abordados em sala de aula. Tudo isso ocorre enquanto vivenciam sinestesicamente cada etapa do processo de desenvolvimento humano. Essa experiência acontece, pois:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (Freire, 1996, p. 18-19)

Esse processo se afasta da concepção tradicional do que é "belo" ou esteticamente agradável, uma vez que as experiências artísticas e corporais são únicas e variam conforme o contexto. Segundo Jhonatan (C34): “Mesmo dentro de uma escola os outros professores acham que o belo é aquilo lá que se faz bonito e perfeitamente, a arte perfeita, e aí... Não entendem também, por exemplo, o processo né? Que precisa se passar por um processo [...]”.

O desenvolvimento humano é único para cada indivíduo, influenciado por estímulos e vivências pessoais, culturais e políticas. No entanto, é essencial que, ao longo de sua trajetória escolar, todos e todas tenham a oportunidade de vivenciar

propostas pedagógicas que promovam o autoconhecimento e o reconhecimento de si enquanto seres humanos, permitindo que se desenvolvam para além de pressupostos superficiais. Esse processo é essencial, pois o corpo, enquanto veículo de experiências, será constante ao longo de suas vidas.

D) A gente vem tentando

Assim como nas categorias anteriores, o procedimento utilizado para nomear esta sessão surge da fala da professora Larissa (D8), que diz: “[...] é o que **a gente vem tentando** trabalhar na escola e que tem sido bastante desafiador”, e se agrupam aqui as dificuldades encontradas pelos docentes em seu percurso pedagógico nas escolas da rede pública de Campo Grande, MS.

Quando falamos em dificuldades existentes nos ambientes escolares, o que atinge a maioria dos profissionais, ou não, é o impacto da realidade escolar no início da carreira docente, em que essa realidade se mostra para além das teorias estudadas na academia, pois, na universidade não é possível replicar o ambiente escolar e propor uma experiência de formação profissional que só o cotidiano pode oferecer.

Nessa perspectiva, os professores de arte, particularmente, são condicionados - para dizer de forma leve -, a compreender um pouco de cada linguagem artística, mesmo que formados em uma delas, visto que a base nacional comum curricular prevê todas as linguagens de arte dentro da sala de aula. A partir desse pensamento, os profissionais entrevistados, em sua maioria, relatam esse processo como desafiador, pois, a professora Karoline diz:

Então eu entrei na Rede, tive aquele “baque” porque nunca tinha trabalhado, [...] com a disciplina de Arte tendo que trabalhar com todas as linguagens ali, tendo que tentar entender um pouquinho de tudo pra poder passar pros estudantes e... então foi um desafio muito difícil pra mim lidar [...] primeiro, com o sistema, com a parte burocrática que eu não sou uma pessoa boa com burocracias, então assim, eu sofria muito, pra mim eu só queria planejar minha aula e dar minha aula e não é assim. (Karoline, D2)

Essa dificuldade também emergiu das falas de Larissa e Jhonatan, formados em Artes Cênicas, e disseram que: “[...] parece realmente que a gente vai na contramão sabe Diego, parece que a gente tá o tempo todo na contramão do que a escola entende enquanto disciplina mesmo sabe.” (Larissa, D20), “Apesar de já ser

previsto em lei faz um bom tempo aí, eu conheço vários colegas que não conseguiram trabalhar ainda o teatro ou a dança, então tinham que trabalhar as artes visuais [...]” (Jhonatan, D7).

Vemos que essa dificuldade acompanha os docentes de arte, pois, embora haja liberdade para planejar a aula, o cumprimento do currículo precisa ser seguido. Assim, dentro da sala de aula, algumas abordagens de música, teatro, dança e artes visuais podem ser pouco desenvolvidas, dado que, normalmente, a formação docente abrange apenas uma dessas linguagens.

Esse processo, como qualquer outro do desenvolvimento humano, propõe dificuldades a serem superadas pelos docentes, mas deixar de atuar com o que se especializou durante a graduação acarreta a falta de interesse e conseqüentemente, um distanciamento com métodos pedagógicos inovadores, como relata a professora Karoline, (D4) ao lembrar o início de sua prática em sala de aula.

As dificuldades também trazem seus benefícios quando são compreendidas e superadas, afirma a professora Karoline (D5), que diz: “Nunca tinha trabalhado com pessoas com deficiência, e pra mim foi uma virada de chave nesse sentido, porque eu descobri um outro universo”.

No âmbito do movimento dentro da sala de aula, surgem questões que são comuns aos docentes, como ir “na contramão [...] do que [...], muitas vezes [...] é entendido enquanto conhecimento” (Larissa, D22) e “a gente chega em uma escola que ela tá muito condicionada [...] a um corpo da não-movência [...]” (Larissa, D9), mesmo que o ambiente escolar seja um espaço de muitos movimentos. No entanto, quando esse movimento está associado aos conteúdos específicos das aulas de arte, pode ser interpretado como bagunça. Relaciono a fala da professora Larissa com a afirmativa do professor Jhonatan, o qual diz que:

Essa movimentação do corpo que às vezes acaba encontrando essas barreiras, né? [...] principalmente estrutural dentro de, [...] uma educação básica pública, né? E aí acaba brecando um pouco nosso trabalho também né? [...] E aí, [...] o calor dentro de sala de aula é uma das coisas que impacta essa ideia do movimento dentro da sala de aula, é o movimento que eu falo é o corporal, físico mesmo né? Assim, pelo suor, pelo cansaço e também pelo pouco espaço que se tem pra fazer uma boa prática [...]. (Jhonatan, D18)

O ambiente escolar é um local de muitos acontecimentos simultâneos, e todos eles influenciam a formação da criança e do adolescente inseridos nesse

meio. Contudo, compreendo que, quando os professores e as professoras de arte não conseguem espaços adequados e/ou até mesmo materiais para dar continuidade ao desenvolvimento de suas aulas, isso não é prejudicial apenas para o docente que propõe a atividade, mas também para os estudantes, que deixam de desenvolver uma atividade que possa vir a ser, ou não, essencial na vida daquele ser humano.

Uma alternativa que busca o desenvolvimento dessas atividades é a *desorganização* das carteiras na sala de aula onde o docente propõe a atividade. Isso gera um estranhamento nos outros profissionais que trabalham no ambiente escolar, pois é como se o movimento não fosse bem visto (Jhonatan, D26, D28; Larissa, D14). Quando se propõe uma atividade diferente em sala de aula, como afirma Larissa: “[...] é bastante desafiador quando nós chegamos lá com essa proposta um pouco diferente, porque aí a gente tem que voltar lá, né?” (D11).

Ressalto a fala da professora Larissa, que afirma: “[...] os desafios já começam por aí” (D17) e “[...] é muito, realmente é desafiador quando a gente pensa em movimento em escola, sabe [...]”. Essas afirmativas remetem ao processo de ensino-aprendizagem que a professora Karoline descreve. Ela relata que, quando seus alunos com necessidades visuais especiais desenvolvem um trabalho, surgem questionamentos como: “‘Ah, mas não foi um cego que fez isso’. Foi, por que não? Por que ele não pode?” (Karoline, D39).

A arte vai além do que pode ser visto, pois a sinestesia a que os estudantes são submetidos, no entrelaçamento das diversas linguagens artísticas, faz emergir, ou não, sensações e sentimentos que precisam ser expressados. Essa expressão que se inicia nos discentes, materializa-se no papel, no suporte com que realizam suas atividades, ou até mesmo nos movimentos que executam.

Em suas falas, a professora Karoline menciona a importância do movimento do corpo percebida no desenvolvimento de suas pesquisas sobre o Coral Cênico e diz: “eu tinha feito muitos cursos, mas eu nunca tinha trabalhado com isso” (Karoline, D13). Essa pesquisa reflete em seu desenvolvimento pedagógico em sala de aula, pois essa movimentação a fez perceber que todo o processo de descobrimento corporal está se perdendo com o tempo, dizendo que: “[...] é triste porque a gente tá vendo isso se perder cada vez mais, né?” (Karoline, D42), e complementa dizendo que:

[...] coisas assim que, infelizmente na nossa geração a gente vê que tá, tá se perdendo né? A gente, as pessoas estão muito sedentárias, as crianças já estão muito sedentárias, é triste ver, as crianças não sabem mais subir numa árvore, não sabe mais cair. Crianças fraturam facinho, né? Não sabem cair, não sabem... coisas básicas que a gente desenvolve na infância. Algumas questões motoras que não estão sendo resolvidas na infância e aí essa, esse sujeito leva isso pra vida adulta, né? (Karoline, D29)

[...] às vezes o congênito não tem nenhuma deficiência intelectual mas as pessoas confundem ele com deficiente intelectual por quê, porque como ele não desenvolveu essa visualidade, ele se volta pro próprio corpo e esse “se voltar pro próprio corpo”, ele sofre muitas retrações musculares, é... todos os movimentos, tudo que ele faz tá voltado para si e isso reverbera na coluna dele, no corpo, em como o corpo se desenvolve [...]. (Karoline, D33)

O desenvolvimento dos estudantes ocorre juntamente com os conteúdos e abordagens em sala de aula, pois os professores e professoras, como mediadores do conhecimento, precisam compreender as facilidades, dificuldades e necessidades de seus alunos e alunas, para que as propostas pedagógicas sejam possíveis ou até mesmo adaptáveis para todos e todas. Isso ampliará o processo de criticidade dos estudantes, permitindo que se desenvolvam a partir de experiências vivenciadas em sala de aula.

Corroborando com esse pensamento, trago a fala do professor Jhonatan (D20d), que diz sobre o movimento acontecer para além da proposta do docente, emergindo do discente e acontecendo a partir da: “[...] imaginação deles, o coletivo deles, né? A comunicação também... outras formas desse movimento acabar acontecendo dentro da área ainda mas é assim, de acordo com essas limitações né?”.

Considerações

Meu objetivo nesta pesquisa foi reconhecer o corpo e seus movimentos como meio para a criação bidimensional no ensino de artes visuais. Esse interesse surgiu a partir da minha experiência como estudante na educação básica, quando, por meio de um projeto social, pude conhecer e ter contato com a arte através do Hip Hop.

Para atingir esse objetivo, com **A Motricidade no Ensino de Arte**, busquei compreender, através da fenomenologia (Merleau-Ponty, 1999), o conceito de motricidade (Kolyniak filho, 2002), como ele é construído e sua relação com o ensino de arte, considerando a educação básica em áreas periféricas. Compreendi nessa etapa de meu trabalho que a motricidade pode ser melhor desenvolvida com base no conhecimento prévio de estudantes, relacionando saberes adquiridos em contextos sociais, culturais e políticos com as aulas de arte. Nesse período da construção de meu trabalho, encontrei e tracei uma relação com o conceito de *Gesamtkunstwerk*, criado pelo compositor Richard Wagner, que se refere à obra de *arte total*, isto é, a presença de todas as linguagens artísticas e a arquitetura em uma única obra.

No processo que realizei **Compreendendo a Ludicidade**, aproximo o conceito de *Gesamtkunstwerk* com o movimento do corpo na produção de obras bidimensionais, cuja conexão foi desenvolvida ao longo de meu percurso no curso de Artes Visuais – Licenciatura, na UFMS. Durante as disciplinas, criei obras que dialogam com o movimento corporal e pude vincular essa pesquisa aos conteúdos específicos de cada disciplina.

Associo também a ludicidade com a ideia de Jogo, como construída por Caillois (2017), em diálogo com leis e regras de convívio social, articulando-se pelo que é permitido ou proibido, e como as escolhas nesse jogo social moldam o mundo. Quando algo contraria essas leis, surge uma nova regra, não menos *tirânica*. Neste capítulo, essa relação de liberdade foi apresentada por meio da ludicidade, considerando os níveis representacional, abstrato e simbólico, por meio de produções que dialogam visualmente com os autores referenciados nesta pesquisa.

Para ingressar no campo objetivo da pesquisa, **Investigando o movimento no ensino de arte nas escolas**, analisei como docentes de arte trabalham o movimento do corpo em sala de aula e os significados dessa abordagem no

aprendizado dos alunos e alunas. Para o desenvolvimento desta etapa do trabalho, foram selecionados quatro professores da rede pública de Campo Grande, MS, que possuem em comum a formação pelo Mestrado Profissional em Artes da UFMS (PROFArtes), sendo um representante de cada linguagem de arte. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, foi conduzida por meio da abordagem fenomenológica e ordenou-se por entrevistas com cada professor e professora.

Na análise, quatro categorias emergiram das entrevistas, refletindo temas da experiência do fenômeno do movimento do corpo dentro da sala de aula, como a que envolve os referenciais da formação docente, o percurso do profissional no desenvolvimento pedagógico e a como essa relação se manifesta em seu dia a dia em sala de aula. A imanência do fenômeno também surgiu na análise e se refere diretamente ao movimento do corpo dentro da sala de aula, com foco na compreensão desse movimento no processo de ensino-aprendizagem e em como ele se relaciona com o desenvolvimento das aulas de artes visuais.

Percebi que tudo de alguma forma se conecta, pelas falas que se relacionam diretamente com o movimento e sua influência no desenvolvimento dos discentes, potencializando e incentivando a criticidade e a autonomia nas aulas. Como se observa, a gente vem tentando, e a última dessas categorias remete às dificuldades encontradas pelos docentes para desenvolver suas aulas na escola.

Os professores relatam que o movimento do corpo dentro da sala de aula “[...] não é bem visto e nem bem quisto” (Jhonatan, B33), e as propostas pedagógicas que ultrapassam as práticas tradicionais são frequentemente “[...] brecadas” (Jhonatan, D28). Eles ainda complementam que isso se deve ao fato de que, historicamente, a escola é vista como um lugar de “[...] não-movência” (Larissa, PT13), onde a estrutura da aula — com o professor em pé e todos os alunos sentados — se consolidou ao longo do tempo.

Percebemos que quando uma proposta busca a horizontalidade e a mediação do conhecimento, muitas vezes é mal interpretada nos estabelecimentos de ensino, o que pode ser dificultoso, é um desafio mas não deve nos desestimular. Minhas expectativas com esta pesquisa foram superadas, pois, inicialmente, eu tinha um pensamento específico sobre o assunto. No entanto, à medida que a investigação se desenvolveu, fui capaz de compreender diversos outros aspectos desse fenômeno, como seus sentidos, o contexto social, cultural e político, tanto das pessoas quanto

da instituição em si, que também integram o movimento do corpo nas artes visuais e nas aulas de arte.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.120

AIDAR, Laura. **Escola de Bauhaus**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/escola-de-bauhaus/>. Acesso em: 15 abr. 2024

ARISTÓTELES. Poética. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.31-44.

BOGARIM, Beatriz S.; PASSAMANI, Guilherme R. **“A rua é o lugar disso tudo”**: arte de rua e modos de ocupação em Campo Grande - MS. Proa: Revista de Antropologia e Arte, Campinas, SP, v. 13, p. e023001, 2023. DOI: 10.20396/proa.v13i00.16718. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/16718>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro grego: tragédia e comédia** / Junito de Souza Brandão. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2022: 152p.

BURGOS, Rosalina. **Periferias urbanas da metrópole de São Paulo: territórios da base da indústria da reciclagem no urbano periférico**. 357 f. 2009. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CARBONELL, Sonia. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010

CASTANHEIRA, Ricardo Manuel Ramos. **Gesamtkunstwerk**. A utopia de Wagner. 2013. Dissertação (Mestrado em Arquitectura) – Faculdade de Arquitectura – Universidade do Porto. Portugal, Porto, 2013

DA NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. Princípios: **Revista de Filosofia** (UFRN), v. 7, n. 08, p. 95-108, 2000.

DIAS, Michelle S.; BARNABÉ, Luís E. O uso do teatro antigo em sala de aula:

ludicidade e conceitos históricos. **Cadernos PDE**, v. 1, 2016. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Governo do Paraná, Secretaria da Educação. p. 1-14. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=47930&ext=pdf&k=>. Acesso em:

DONDIS, Donis. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. **Bauhaus**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024, s.p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire, - São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2018.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar**. Construção psicopedagógica, v. 18, n. 17, p. 53-66, 2010.

MACHADO, João Carlos. **Do ritimifiquetor ao remiquistifiquetor: trânsitos entre a materialidade e a imaterialidade**. 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Poéticas Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2003

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**. Organização e notas de Stéphanie Ménasé; tradução de Fábio Landa, Eva Landa; revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** / Maurice Merleau-Ponty ; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo : Martins Fontes, 1999. - (Tópicos)

MILLER, Jussara C. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klaus Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

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

MILLER, Jussara; NEVES, Neide. **Técnica Klauss Vianna - Consciência em movimento**. *ILINX - Revista do LUME*, Campinas, n. 3, set. 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: teoria da formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, Marcos Antonio dos; MARTINS, Carlos Alberto Ferreira. **A síntese das artes como resgate da vida comunitária: da Gesamtkunstwerk à nova monumentalidade e o core**. *Artelogie [Online]*, n. 1, 2011. Posto online em 01 mar. 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/artelogie/8287>. Acesso em: 08 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/artelogie.8287>

SILVA, Dora A. **O corpo move sendo: práticas artísticas e pedagógicas entre a dança, a educação somática e a performance como territórios cartográficos**. *In*: SOUZA, Paulo C. A.; ABREU, Simone R.; FERNANDES, Vera L. P. (Orgs.). *Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas*. Campo Grande: Ed.UFMS, 2021, p. 171-207.

SOUZA, Paulo C. A. **O mundano e o promíscuo na arte latinoamericana: a prática social de pintores populares**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2336>. Acesso em: 08 abr. 2024.

SOUZA, Paulo C. A.; GHIZZI, Eluiza B.; CAMARGO, Isaac A. (org.). **O olhar em formação: processos de criação e princípios epistemológicos das Artes Visuais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

SOUZA, Paulo C. A. **Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência**. *In*: SOUZA, Paulo C. A.; ABREU, Simone R.; FERNANDES, Vera L. P. (Orgs.). *Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas*. Campo Grande: Ed.UFMS, 2021, p. 209-257. <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5115>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

TAVARES, Jordana F. **Graffiti, o muro, a parede, a universidade e até a galeria**. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE: A Arte e a História da Arte entre a

produção e a reflexão, 4, 2008, Campinas. Anais, Campinas: EHA, 2008.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

Apêndices

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Este documento se configura como um convite para sua participação na pesquisa com título provisório: **"A sinestesia nas artes visuais: uma abordagem lúdica do movimento"**, realizada por Diego Paulino Paiva e orientada por Paulo César Antonini de Souza.
2. Sua aproximação com o ensino de arte e a experiência de seu trabalho com este componente curricular é o motivo deste convite e sua participação é totalmente voluntária, sendo possível aguardar sua resposta para este convite pelo tempo necessário à reflexão individual e/ou consulta de outras pessoas. Ainda, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.
3. Essa pesquisa tem como objetivo: reconhecer o corpo e seus movimentos como meio para a criação bidimensional no ensino de artes visuais.
4. Os benefícios de sua contribuição na participação desta pesquisa podem se realizar com subsídios para que seja possível compreender o movimento do corpo nas aulas de artes visuais promovendo pensamento crítico, explorando significados e ampliando a experiência estética.
5. Sua participação não envolve gastos ou pagamentos de qualquer natureza, no entanto, caso seja necessário ressarcimento financeiro mediante despesas não previstas ou alguma indenização originada por dano decorrente de sua participação na pesquisa, o pesquisador se compromete a encaminhar os procedimentos necessários que ofereçam soluções para tais.
6. Sua colaboração na pesquisa consistirá em uma entrevista gravada em aparelho digital portátil, tendo como questão inicial: **"Dentro de sua abordagem, como você trabalha o movimento do corpo na aula de arte?"**. Questões subsequentes, caso existam, podem emergir da compreensão compartilhada por você durante a entrevista, que será aquele no qual você se sinta confortável em falar e/ou esteja satisfeito/a com as respostas apresentadas.
7. Os riscos de sua participação na pesquisa podem envolver desconforto, cansaço, desinteresse ou constrangimento originado durante a entrevista ao recordar alguma memória, e os mesmos poderão ser anunciados por você a qualquer momento, no intuito de que encontremos soluções adequadas para sua superação ou alívio.
8. Caso você sinta a necessidade de acompanhamento psicológico para a superação ou alívio do cansaço, desinteresse ou constrangimento originado durante a entrevista, o pesquisador se dispõe a colaborar para encaminhamento especializado, sem custos, no âmbito da instituição vinculada a esta pesquisa.
9. O depoimento, dado em entrevista, e as possíveis imagens obtidas mediante sua contribuição nesta pesquisa, poderão ser utilizados como fonte de dados para artigos e/ou resumos contemplando os resultados do estudo, que além de compartilhados com você, podem vir a ser encaminhados para publicação e divulgação em eventos científicos, livros, websites e periódicos relacionados com Arte e/ou Educação. Após o período de cinco anos, os dados coletados em sua entrevista serão arquivados e mantidos sob guarda.
10. Caso seja de seu interesse, seu nome será mantido em sigilo, de forma a proteger sua identidade, razão pela qual é possível optar por utilizar um pseudônimo, garantindo o seu direito à privacidade, que será utilizado quando for feita alguma referência à suas contribuições para com a pesquisa.
11. Este termo de consentimento será feito em duas vias: uma destinada aos pesquisadores, outra destinada a você. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, e sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a instituição
12. Caso seja necessário tirar dúvidas sobre a pesquisa e/ou sua participação, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; pelo e-mail: cepoonep.propp@ufms.br; ou pelo telefone: (67) 3345-7187. Também será possível entrar em contato com o estudantes pelo telefone/WhatsApp: (67) 99235-3775 ou pelo e-mail: disun17@gmail.com e/ou com seu orientador pelo telefone/WhatsApp: (67) 3345-7591 ou pelo e-mail: paulo.antonini@ufms.br. As orientações deste Termo se fundamentam pela Resolução CNS/MS nº 466/2012 e pela Norma Operacional nº001/2013 CNS/MS.

Diego Paulino Paiva

Paulo César Antonini de Souza.

_____, ____ de _____ de 20____

assinatura

Nas redações onde se apresente minha participação na pesquisa, serei identificada/o como:



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



DIEGO PAULINO PAIVA

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais
Criança é do movimento: o movimento dentro das aulas de artes visuais

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais apresentado como parte dos requisitos para a aprovação no curso de Artes Visuais – Licenciatura – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientação: Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza

Campo Grande - MS
2024

1. APRESENTAÇÃO

O presente Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais busca **promover o ensino de artes visuais com práticas sinestésicas, enfatizando a motricidade e o movimento do corpo dos estudantes**. A motricidade dos alunos e alunas e sua movimentação em seu contexto social são muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho, pois, segundo Paulo Freire (1996):

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (Freire, 1996, p. 15).

Aproveitar os saberes dos educandos sobre seus contextos sociais e relacioná-los aos conteúdos específicos de artes visuais possibilita aos discentes um maior envolvimento com as práticas e com a exposição dos conteúdos apresentados pelo docente. A partir disso, alunos e alunas desenvolvem sua criatividade e criticidade sobre o conteúdo e realizam as atividades com o saber construído na prática comunitária. Segundo a autora Fayga Ostrower (1987):

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (Ostrower, 1987, p. 5).

A partir das potencialidades de cada estudante, as práticas sinestésicas propostas nas aulas relacionam os sentidos do corpo — visão, audição e tato — ao reconhecimento dos materiais e às possibilidades de desenvolvimento das atividades. As propostas pedagógicas que conectam diferentes sentidos influenciam os educandos a refletirem sobre a integração desses sentidos em uma atividade de artes visuais. Relaciono essa perspectiva com Merleau-Ponty, que

afirma:

Dado o mundo objetivo, admite-se que ele confia aos órgãos dos sentidos mensagens que devem então ser conduzidas, depois decifradas, de modo a reproduzir em nós o texto original. Donde, em princípio, uma correspondência pontual e uma conexão constante entre o estímulo e a percepção elementar. (Merleau-Ponty, 1999, p. 28-29)

Retomando o conteúdo do TCC de Diego, o conhecimento prévio dos educandos relacionado aos conteúdos específicos de artes visuais potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Ao relacionar o seu contexto cotidiano, o discente adquire diversas formas de compreender e desenvolver as propostas pedagógicas de artes visuais, conectando o movimento do corpo à produção artística nas aulas.

Por meio de uma abordagem pedagógica mediadora, reconhece-se, através da ludicidade, a percepção gradativa dos alunos e alunas em relação aos sentidos, além da reflexão e criticidade sobre como relacionar esses sentidos com o desenvolvimento pedagógico, para que tenham a liberdade de expressar seu ponto de vista e sua interpretação sobre uma situação ou tema, resultando em uma manifestação artística única e distinta das demais, mesmo que orientada pelas mesmas instruções (Paiva, 2024). Ao relacionar o processo criativo com os saberes adquiridos do mundo, Souza, diz que:

Ao aproximar as reflexões, sobre os processos de criação estética que emergem de ser-no-mundo de artistas populares, à compreensão e as características pedagógicas de sua prática social, desvela-se um elemento potencialmente desde o Brasil, possibilidades de um agir epistemológico, tendo como apoio desta ação: sua intencionalidade para a criação. (Souza, 2016, p. 134).

Portanto, o presente Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais configura-se como uma proposta que visa à arte total, tendo como referência a *Gesamtkunstwerk* do compositor Richard Wagner, em que as diferentes linguagens artísticas se relacionam em uma única obra de arte. Nesta proposta, essas diversas linguagens artísticas conectam-se ao processo de ensino-aprendizagem de artes visuais.

Por essa razão, o projeto prioriza uma abordagem avaliativa processual e contínua (Luckesi, 1998) que, por meio da criatividade e da sinestesia, visa

estabelecer relações conceituais, temáticas e processuais com a produção de artistas locais, nacionais e estrangeiros, tanto da atualidade quanto de outras épocas (Brasil, 2024).

2. OBJETIVOS GERAL

Promover, por meio da motricidade, da sinestesia e da movimentação dos alunos e alunas, a reflexão sobre os conteúdos de artes visuais e a criatividade, relacionando-os aos diferentes sentidos do corpo humano.

3. CONTEÚDO/TEMA GERAL

Desenho

4. IDENTIFICAÇÃO DO ANO ESCOLAR

4º Ano do Ensino Fundamental I

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

AULA 1 e 2

Objetivos específicos

- Trabalhar conceitos geométricos e artísticos, como linha, ponto, forma e cores.
- Incentivar a autonomia, a criatividade e a expressividade de cada aluno e aluna.

Conteúdo específico

Desenho

Procedimentos Metodológicos

No início da aula, cumprimentar a sala e perguntar para os alunos e alunas: “você sabem o que são linhas?; E o que são pontos?; O que são formas geométricas?; Quais cores vocês conhecem?”. Dialogar com os estudantes que responderem e pedir para eles exemplificarem o que estão dizendo.

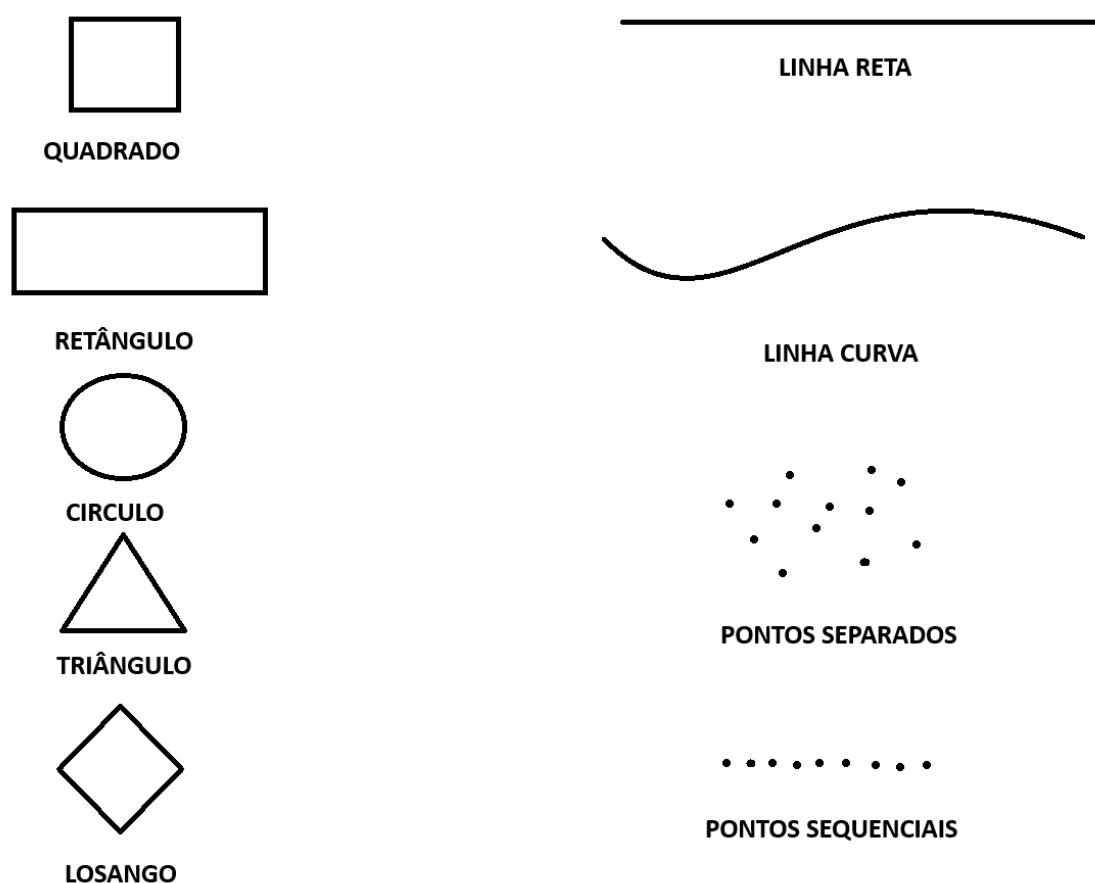
Após o diálogo, desenhar na lousa linhas retas, linhas curvas, pontos

separados, pontos sequenciais, formas geométricas (Figura 1) e mostrar lápis de cor com cores diferentes, citando o nome de cada cor.

Pedir para os alunos desenharem linhas retas, linhas curvas, pontos separados, pontos sequenciais, formas geométricas em seus respectivos cadernos utilizando cores variadas, em seguida, trocar de caderno com os colegas e ver o que cada um produziu. A partir disso, os estudantes serão incentivados a experimentar as combinações entre esses elementos, trabalhando sua criatividade e expressividade relacionando essas formas com os objetos de seu cotidiano.

Ao decorrer da aula, será colocada uma música envolvendo cantigas populares (Cantada, 2024) para que os discentes ouçam e desenvolvam a atividade proposta.

Figura 1: Esquemática visual proposta pelo professor.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Música: Palavra Cantada | Coletânea Cantigas Populares | 22 minutos
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8ou8bcWITU>

Recursos

Caderno de arte, lousa, canetão/giz, lápis de cor, caixa de som.

Avaliação

No fim da aula, apontar para os desenhos na lousa e perguntar para os alunos qual é o respectivo desenho que estou apontando. Demonstrar um lápis colorido e perguntar qual a cor do lápis, a fim de compreender o aprendizado dos alunos e alunas.

AULA 3 e 4**Objetivos específicos**

- Trabalhar conceitos geométricos e artísticos, como linha, ponto, forma e cores.
- Incentivar a autonomia, a criatividade e a expressividade de cada aluno e aluna.
- Incentivar a observação e reconhecimento de formas no ambiente externo a sala de aula.

Conteúdo específico

Desenho

Procedimentos Metodológicos

No início da aula cumprimentar a sala e perguntar: “você lembram o que fizemos na aula passada?”, dialogar com as respostas dos discentes e a partir disso, propor que os alunos e alunas desenhem os objetos que vêem na sala de aula. Após essa etapa, ir com os alunos até fora da sala de aula e pedir para que os alunos desenhem as formas e objetos que eles observam ao redor.

Ao voltar para a sala de aula, propor para os alunos que façam um desenho colorido com as formas desenhadas dentro e fora da sala de aula. Ao decorrer da aula estará tocando uma música.

Música: Palavra Cantada | Músicas para curtir o VERÃO | 45 minutos

Fonte:

https://www.youtube.com/watch?v=855r8tVDiU4&list=PLJP_tVi1LVdhkBzmjrF6VkcZ5lvpmF1bA

Recursos

Caderno de arte, lousa, canetão/giz, lápis de cor, caixa de som.

Avaliação

Ao final da aula, observar as produções dos alunos que dialogam com as propostas da aula.

AULA 5 e 6**Objetivos específicos**

- Incentivar a autonomia, a criatividade e a expressividade de cada aluno e aluna.
- Incentivar o trabalho em grupo.
- Incentivar o olhar crítico do discente.

Conteúdo específico

Desenho

Procedimentos Metodológicos

Ao início da aula cumprimentar os alunos e alunas e pedir para que façam grupos de até 5 pessoas. Após a formação dos grupos, será distribuído um papel Kraft de 100cm x 100cm para cada grupo. Será colocada uma música e os discentes irão ouvir a música e, um de cada grupo por vez, reproduzir o que a música fala, do jeito que entenderem, e a partir disso, os demais que estavam observando o colega se movimentar, irão desenhar no papel o que viu o seu colega fazendo compondo um desenho em conjunto.

Após a realização da atividade, cada grupo falará um pouco do que desenhou e como entendeu os movimentos que os demais colegas fizeram. Ao fim da aula, será proposto que os estudantes observem os objetos, cores e formas do seu cotidiano, para utilizar esse conhecimento na próxima aula.

Música: Palavra Cantada | Ciranda dos Bichos

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=H9fXoZmMHK8>

Recursos

Lápis de cor, papel kraft, caixa de som.

AULA 7 e 8**Objetivos específicos**

- Incentivar o olhar crítico do discente.
- Desenvolver a compreensão e relação das formas e objetos com o cotidiano do discente.

Conteúdo específico

Desenho

Procedimentos Metodológicos

Ao início da aula, cumprimentar os alunos e perguntar: “como foi pra vocês a atividade de observar o colega se movimentando e desenhar o que vocês viram?”, dialogar com os estudantes a respeito dessa pergunta. Em seguida, propor que os alunos peguem seus materiais e façam uma roda sentados no chão, a partir disso, colocar uma música para tocar e os alunos e alunas irão desenhar os objetos observados no seu cotidiano, como solicitado na aula anterior.

Quando desenharem um objeto em seu caderno, passarão o caderno para o colega ao lado e esse colega desenhará o que ele percebeu em seu cotidiano, e assim sucessivamente até voltar o caderno respectivo dono. Os alunos e alunas irão pintar seus desenhos com as cores ditas na música.

Após essa prática, cada discente irá desenhar na lousa o objeto/forma que percebeu em seu cotidiano e os colegas irão identificar quais desses objetos e formas são comum em seus cotidianos, dialogando: “onde vocês viram esse objeto?”, “quem sabe o que é esse objeto?”, “essa forma remete a que objeto da casa de vocês?”, “já viram algo parecido com essa forma no caminho que vocês fazem de casa até a escola e da escola para casa?”, dialogar com os estudantes a respeito dessas perguntas e instruir que continuem observando as formas e objetos do cotidiano dentro e fora de suas casas.

Música: Palavra Cantada | Coloridos

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=x8VNNyobJRo>

Recursos

Caderno de arte, lápis colorido, caixa de som.

AULA 9 e 10

Objetivos específicos

- Incentivar a criatividade dos discentes.
- Produzir uma obra em coletivo.

Conteúdo específico

Desenho

Procedimentos Metodológicos

Ao início da aula, cumprimentar a sala e perguntar: “você observaram os objetos e formas do seu cotidiano?”, “perceberam alguma coisa diferente da outra vez que você olharam?”. A partir disso, em um papel kraft de 2 metros de comprimento, disposto no chão, os discentes, coletivamente, produzirão uma obra em desenho expandido, com os movimentos do próprio corpo, utilizando tintas em barbantes, nas mãos e pés, desenhando a escola e as ruas que a cercam, onde construirão um desenho coletivo. Ao fim da produção, essa obra será exposta na parede do lado de fora da sala dos discentes, onde cada sala terá sua produção exposta.

Ao longo da aula, tocará uma música durante a produção dos estudantes.

Música: Palavra Cantada | Bafafá Completo | Coletânea 40 minutos

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=t3-sHSbXJ1M>

Recursos

Papel kraft, lápis de cor, caixa de som.

Avaliação

Ao final da aula, observar as produções dos alunos que dialogam com as propostas da aula e como foi a interação coletiva na produção da obra.

AULA 11 e 12

Objetivos específicos

- Produzir uma obra em coletivo.
- Construir um mural de exposição da obra.

Conteúdo específico

Desenho

Procedimentos Metodológicos

Ao início da aula cumprimentar os alunos e alunas, organizar a sala e continuar a produção da obra coletiva iniciada nas aulas 9 e 10. Ao fim da produção, expor a obra na parede do lado de fora da sala de aula. Ao longo da aula, tocará uma música durante a produção dos estudantes.

Música: Palavra Cantada | Bafafá Completo | Coletânea 40 minutos

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=t3-sHSbXJ1M>

Recursos

Papel kraft, lápis de cor, caixa de som.

Avaliação

Ao final da aula, observar as produções dos alunos que dialogam com as propostas da aula e como foi a interação coletiva na produção da obra e como interagem no auxílio da exposição da obra emergente.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, observando o desenvolvimento dos alunos e

alunas por meio das propostas pedagógicas, com foco nas relações que estabelecem entre os temas, conteúdos e seus conhecimentos do mundo vivido, aplicados aos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais. Esta proposta busca analisar o desenvolvimento dos estudantes ao longo de cada aula, construindo um saber significativo vinculado ao cotidiano de cada um, pois, segundo Luckesi (1998), afirma que:

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade. (Luckesi, 1998, p. 175).

Portanto, em todas as aulas será aplicada a metodologia de avaliação, considerando a continuidade dos estudantes em compreender e desenvolver os conteúdos e propostas pedagógicas.

Nesse contexto, não se trata de um julgamento definitivo, mas de uma oportunidade para reflexão e melhoria do ciclo de aprendizagem. Assim, busca-se promover uma experiência de ensino interdisciplinar que conecte diferentes linguagens artísticas, inspirada na ideia de Gesamtkunstwerk, ou "obra de arte total," de Richard Wagner. Essa abordagem integra práticas artísticas de diferentes tempos e culturas, estimulando a criatividade, a reflexão e a criticidade dos estudantes (Brasil, 2024), contribuindo para humanizar o ensino de artes visuais, como uma prática significativa e inclusiva, que valoriza o corpo, os sentidos e a cultura como elementos centrais para a criação artística.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo:

Cortez, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAIVA, Diego P. **O Movimento no Ensino de Artes Visuais**: uma abordagem lúdica e sinestésica. 2024. Monografia (Graduação em Artes Visuais Licenciatura) – Curso de Artes Visuais Licenciatura – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

PALAVRA CANTADA. Coletânea cantigas populares. [CD]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8ou8bcWITU>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SOUZA, Paulo C. A.; GHIZZI, Eluiza B.; CAMARGO, Isaac A. (org.). **O olhar em formação**: processos de criação e princípios epistemológicos das Artes Visuais. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.