



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE ARTES – IARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**



**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

**ISABEL CRISTINA ALVES PIMENTA BRAGA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO NA INCLUSÃO**

**UBERLÂNDIA**

**2016**

**ISABEL CRISTINA ALVES PIMENTA BRAGA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO NA INCLUSÃO**

Artigo e proposta pedagógica apresentados ao curso de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), na Universidade Federal de Uberlândia, como exigência para obtenção do título de Mestra em Artes.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Bittencourt Meira  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Andréa Silva Lima

**UBERLÂNDIA**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE ARTES – IARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**



**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO NA INCLUSÃO

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de arte a alunos com deficiência, tendo o chão como elemento mobilizador. Parte-se de uma reflexão sobre a formação inicial, a formação continuada e a práxis pedagógica, indicando a busca por caminhos pedagógicos em artes visuais e em arteterapia. Mostra-se a construção de práticas artísticas, com a apresentação de um processo de trabalho corporal envolvendo estudantes com deficiência, em um processo que mobiliza a potência do movimento em corpos ativos para a aprendizagem na arte. A prática é aqui pensada na trajetória profissional/pessoal e contextualizada no ensino da arte, na educação especial e na escola inclusiva, mediante estreita relação com a experiência, a autobiografia e a sensibilização corporal. O foco das proposições está na atividade com alunos com deficiência no âmbito da expressão corporal. A análise reflexiva é ancorada por pesquisas sobre o movimento corporal expressivo em estudos relacionados ao ensino da arte e ao campo da arteterapia e da educação somática. Apresenta-se um memorial descritivo e reflexivo sobre a formação docente em práticas pedagógicas no contexto do ensino da arte e da educação inclusiva. Analisam-se os procedimentos desenvolvidos nas oficinas com o grupo de alunos com deficiência, que constituem experiências de potencialização do movimento pela conscientização do corpo dentro da expressão corporal. Por fim, ressalta-se teoricamente o chão como um dos elementos corporais mobilizadores para potencializar o movimento expressivo corporal articulado em práticas com os alunos na alteridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** O Chão. Práticas artísticas. Potência do movimento. Inclusão.

# **PEDAGOGICAL PRACTICES IN MOVEMENT INCLUSION**

## **ABSTRACT**

This work presents a pedagogical proposal for the teaching of art to students with disabilities, having the floor as a mobilizing element. It begins with a reflection on the initial formation, the continued formation and the pedagogical praxis, indicating the search for pedagogical paths in visual arts and in art therapy. It shows the construction of artistic practices, with the presentation of a bodywork process involving students with disabilities, in a process that mobilizes the power of movement in bodies active for learning in art. The practice is thought as the professional / personal trajectory and contextualized in art education, special education and inclusive school, through close relationship with experience, autobiography and body sensitization. The focus of the propositions is on the activity with students with disabilities in the scope of corporal expression. Reflexive analysis is anchored by research on expressive body movement in studies related to the teaching of art and to the field of art therapy and somatic education. We present a descriptive and reflective memorial about teacher education in pedagogical practices in the context of art teaching and inclusive education. The procedures developed in the workshops with the group of students with disabilities are analyzed based on the experiences of enhancement of the movement through the awareness of the body within the body expression. Finally, the ground is theoretically emphasized as one of the mobilizing body elements to potentiate the body's expressive movement articulated in practices with the students in otherness.

**KEY WORDS:** The ground. Artistic practices. Power of movement. Inclusion.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	O SER DOCENTE EM ALINHAVOS.....	8
2.1	O fluxo de uma trajetória profissional em entrelaço para o futuro.....	11
2.2	A complexidade por conexões nas linguagens.....	12
2.3	Linguagens que se cruzam em descobertas para o ensino.....	16
2.4	Ingressando num “universo especial”.....	19
3	O CHÃO COMO ELEMENTO MOBILIZADOR.....	27
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS.....	35
	APÊNDICE A – PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	38

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada no Mestrado Profissional em Artes (Profartes) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), dentro da linha de investigação dos processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, sob a orientação da Professora Doutora Renata Bittencourt Meira e coorientação da Professora Doutora Carla Andrea Silva Lima. Envolveu estudos voltados para os procedimentos teóricos e metodológicos relativos ao ensino, à mediação e à aprendizagem em artes.

O objetivo principal deste trabalho foi buscar uma proposta pedagógica que renovasse minhas práticas. Parti de uma reflexão mediada por minhas experiências como docente, através de processos que foram mobilizados na arte, para assim enfatizar a potência do movimento em corpos ativos para a aprendizagem.

A prática é embasada na minha trajetória profissional/pessoal, contextualizada pelo ensino da arte, mediante estreita relação com a experiência e a autobiografia. Fundamentei-me também na sensibilização corporal, focando sempre os alunos com deficiência visualizados na expressão corporal. Durante a trajetória no curso de mestrado, as leituras, as vivências e as práticas propostas nas disciplinas ampliaram o meu trabalho docente. Os elementos da prática corporal foram processados na perspectiva da arte para, assim, acontecer o reconhecimento do processo pedagógico enquanto elemento de conhecimento.

Aqui é importante ressaltar que a análise reflexiva das práticas sempre apontou para um processo de reconstrução de minha própria identidade profissional e pessoal, não linear, refletida pelas transformações educacionais. Esse material pedagógico está descrito na proposta pedagógica que acompanha o artigo. Foi uma caminhada profissional permeada por inquietações, desejos de rever paradigmas, romper barreiras e encontrar metodologias específicas de práticas artísticas diante das diferenças.

De volta a este estudo, o questionamento que o norteou foi: como trabalhar a expressão corporal com pessoas que apresentam deficiência física, motora e intelectual, com foco na potência do movimento?

A inclusão aparece como um assunto de sentido linear, promovendo a questão de como incluir essas pessoas nas expressões artísticas. Esse olhar inclusivo, *a priori*, aponta para uma necessidade de modificação e flexibilização do professor mediador, para que assim possa ocorrer uma mudança de pensamento.

Com relação ao contexto terapêutico, foi desenvolvido um trabalho ancorado na abordagem junguiana, que visa à individuação do ser em seus aspectos globais. Também foi considerada a

abordagem no campo da educação somática, que se interessa pela consciência e pelo movimento do corpo. As oficinas foram trabalhadas com alunos com deficiência, no âmbito da educação de jovens e adultos.

As metodologias adotadas foram a exploratória, a descritiva, a experimental e a explicativa. A investigação baseou-se em dados bibliográficos e experimentais com intenção qualitativa.

A apresentação do trabalho permeia a esfera teórica e a análise de práticas, que sempre estiveram presentes ao longo da investigação. Por isso foi utilizada a primeira pessoa do singular, procurando “casar” o texto de maneira coesa entre a informalidade dessa primeira pessoa com a formalidade necessária para a apresentação teórica, ancorados por citações bibliográficas. Dentre essas, é possível destacar os seguintes nomes: Ana Mae Barbosa (1996), Ramos (2007), Miller (2012) e Fux (2011).

De modo semelhante à lógica de meu percurso profissional em um fazer que se iniciou pela intuição, o percurso da pesquisa não foi linear. Porém, as leituras, aos poucos, me mostraram um aprofundamento teórico-prático, o que possibilitou um avanço significativo na pesquisa. Os elementos corporais tornaram-se subsídios de análise na investigação, auxiliando o processo da qualificação docente no campo do trabalho do corpo em seus desdobramentos.

Este estudo trouxe um despertar para o corpo consciente pelas experiências e aprendizagens, bem como contribuiu para a ampliação da minha prática docente pedagógica junto aos alunos com deficiência, por meio de elementos do corpo no trabalho de práticas corporais na perspectiva das artes. As oficinas foram propostas a um grupo de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursando o primeiro ano do ensino fundamental na escola Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência em Uberlândia (MG), que apresentavam pouco movimento corporal em sua potência. Desde o início, foi proposto iniciar as oficinas com um trabalho no chão como uma oportunidade para que os estudantes experimentassem uma relação diferente com o próprio corpo, livres da dependência de muletas, cadeiras de rodas ou ainda de alguém.

Deste modo, a linguagem das artes cênicas ofereceu uma mobilização para a consciência do movimento a partir da noção do corpo vivo, que carrega afetos, com a capacidade de se relacionar e potencializar esse movimento corpóreo.



## 2 O SER DOCENTE EM ALINHAVOS

Revisito minha trajetória de professora, desde 1987, com o objetivo de lançar um novo olhar para esse percurso profissional. Considerada muito nova, tudo era inédito para um início de carreira, tanto na sala de aula regular quanto, e principalmente, na educação especial. A partir de então, configuraram-se, em meu caminho, os nós e os embaraços de uma linha que perpassa o tempo e o espaço.

Havia acabado de concluir o tradicional curso de magistério, qualificada como professora para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com metodologias específicas de conhecimento para sala regular. Para minha surpresa, aceitei meu primeiro desafio profissional em uma escola de educação especial.

Em 1986, ingressei no curso de Educação Artística na UFU, o qual auxiliou no início de minha carreira como docente, quando eu era responsável por ensinar técnicas de desenho a alunos adolescentes surdos, tal como sugerido pela diretora da escola, a fim de contribuir para a expressão gráfica deles na comunicação.

Os alunos eram agrupados por mim, para realização desse trabalho, fora da sala de aula, usando a ambientação diferente como uma estratégia motivadora. Íamos para a calçada, com as carteiras debaixo de uma árvore, e eu ensinava a técnica de ampliação de desenho em quadriculado. Essa experiência iniciou um período em que tive oportunidade de trabalhar com variadas deficiências e faixas etárias ao longo de dois anos, com ensino da leitura e escrita, com maior ênfase na socialização e comunicação.

De acordo com Dechichi (2008), nessa época, a educação especial estabelecia um sistema com maior flexibilidade, criando condições favoráveis ao atendimento das diferenças individuais dos alunos. A Lei 5692/71, em seu artigo 9º, discorria que:

Art. 9º: Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971).

O serviço de educação especial, na década de 1980, ainda era eminentemente assistencialista. A integração social no Brasil, que era impulsionada por movimentos mundiais da normatização do atendimento educacional especial, se mostrava muito insignificante, sendo pautada no modelo médico da pessoa com deficiência, compreendida como “doentes e debilitadas, pois estão afastadas

de um ‘estado normal’ de condição humana que, nesse caso, seria aquele estado considerado dentro da norma – o ser normal, o ser saudável” (DECHICHI, 2008, p.185).

Nesse viés, o foco da escola em questão era o ensino da leitura labial para surdos. De acordo com Carlos Rodrigues “a concepção educacional naquela época era o oralismo”, (apud Dechichi, 2011, p. 157). O oralismo era um método muito procurado e reconhecido pelos pais que buscavam a suposta normalidade para seus filhos, com o objetivo de integrá-los na sociedade de ouvintes. Tentativas advindas desde o final da Idade Média, segundo Skliar (1997), esboçavam um caminho para a educação do surdo que se colocava na forma de preceptorado, isto é, havia um professor que se dedicava inteiramente a um aluno para ensiná-lo a falar, ler e escrever para que ele pudesse ter o direito de herdar os títulos e a herança familiar.

Foi nesse panorama que se deu meu primeiro contato na escola com crianças com deficiência: surdos, autistas, com deficiência intelectual, com dificuldades motoras, de fala e outras deficiências, além de alunos inaceitáveis em outras escolas por comportamentos indisciplinados. Os surdos compunham esse quadro de segregação e exclusão na escola especial juntamente com alunos considerados pela sociedade incapazes de aprender na classe comum.

Sem nenhuma experiência, sentia-me incapacitada. Nesse momento ocorreu minha primeira inquietação em como fazer esse trabalho. Porém, ver ali, tão próximas a mim, crianças com deficiência, que precisavam que eu fizesse a diferença na vida delas, era mais motivador do que inquietante.

Hoje, quando rememoro esse período, me lembro de comportamentos educacionais e pedagógicos que eram desumanos e preconceituosos, porém, imperceptíveis aos olhos da sociedade. Nessa época ainda era vivido o auge do período de exclusão, em que as pessoas com deficiência ficavam presas, escondidas em suas casas, negadas ao convívio social. A opção mais comum era a educação especial. Entretanto, algumas famílias tinham a coragem de procurar uma escola comum para seus filhos. Com os poucos que chegavam a frequentar a escola comum era realizado um trabalho de suposta integração: estudantes com padrão divergente da normalidade escolar eram inseridos na classe comum, porém ignorados pedagogicamente, o que paradoxalmente os tornava cada vez mais excluídos.

A respeito dessa situação, é possível fazer uma analogia com David Rodrigues (2008), pois para ele os alunos com dificuldades semelhantes teriam vantagem em serem educados em conjunto, ideia que pressupõe a standardização ou a padronização das formas de ensiná-los. As escolas especiais eram, entre poucas, as possíveis respostas para situações de “não educação e de não escolarização de crianças com deficiência” (RODRIGUES, 2008, p. 39-40).

Na escola em que iniciei minha vida de docente, o que mais me chamava atenção eram os exercícios de estimulação sensorial, feitos em conjunto com outro professor, sob a orientação do professor de educação física. Nessas atividades o corpo de cada estudante era conduzido, com nosso auxílio, por via de estímulos sensoriais sequenciais cuja função era a de ativar a percepção. Tal prática era viabilizada por meio de um painel de luzes – aparelho utilizado para estimulação visual – de modo que a visão era direcionada por uma alternância de cores de luz, que acendiam e apagavam acompanhadas de palavras e ações direcionadas ao aluno, indicando o movimento de arrastar, o deslocamento com dissociação de membros, assim como o rolar no chão, envolvendo crianças com maior comprometimento de aprendizagem, comportamental e motora.

As atividades em que acompanhava os alunos aconteciam em uma sala grande, construída com materiais específicos para esse trabalho, e eram direcionadas a alunos que necessitavam de estímulos sensoriais e motores. Em grupo, eles eram repetidamente conduzidos pelo professor, responsável pela turma, na mesma sequência de exercícios, tornando possível o desenvolvimento das funções inatas dos sentidos pelas luzes, cores, sons, texturas, aromas, contato físico e com objetos que proporcionavam uma experiência de acionar os canais sensoriais. A observação se voltava para a atenção que aquela atividade fazia emergir dos alunos, permitindo que a modificação corporal transparecesse nas energias ativadas por cada exercício, mesmo que conduzidos com uma liberdade limitada para execução dos exercícios sozinhos.

Nesse contexto, é válido tecer um breve panorama sobre a visão de corpo que se encontrava em processo de rompimento com o dualismo cartesiano. Na década de 1980, o tema “corpo” começou a ocupar significativo espaço nas discussões científica, acadêmica, fisioterapêutica e psicológica, tendo em vista que o “problema” do corpo começou a ser repensado no sentido humano. O interesse maior, segundo Greiner (2005), era o de se voltar para pesquisas sobre a singularidade do corpo, do gesto e dos estados corporais com aplicações no terreno de experimentações práticas na área médica e na arte.

Na escola, entretanto, o corpo continuava a ser considerado como instrumento e era submetido a treino pela educação física sistematizada que ainda exercia o controle moral e social. Mas a mudança de pensamento daquelas discussões indicava que o corpo deveria ser entendido numa relação global, sistêmica e dialética.

No final do século XX, novos paradigmas, outras metáforas e experiências excederam a perspectiva dualista, tendo como base o ponto de vista cognitivo e experiencial, fato que, para Najmanovich (apud GARCIA, 2002, p. 92), “nos proporciona a possibilidade de ampliar, enriquecer e sofisticar o pensamento e a vivência da corporalidade”. Contudo, percebo que as concepções de

corpo e corporalidade, relacionadas diretamente com a aprendizagem, nas experiências das quais participei se mostraram implícitas naquela época por uma hegemonia do mecanicismo. Mas, na atualidade, é possível notar que o aluno com deficiência que consegue estimular o corpo e o movimento é mais feliz no sentido físico, emocional e pedagógico.

Eu tinha ainda pouco conhecimento, mas parturejava em mim um sentimento de gratificação, o que me fazia considerar o trabalho com esses alunos com deficiência como uma forma de colaborar com o desenvolvimento de cada um, pois eu podia auxiliá-los na execução de algumas atividades de leitura e escrita, utilizando a arte como recurso. Assim, buscava maneiras eficientes para entendê-los e oferecer algo a mais como professora. Fui despertada para um maior interesse no tocante ao conhecimento prático, construído na relação com as crianças e na observação da conduta de professores com maior experiência. No entanto, encontrei nesse percurso reduzidas informações sobre o trabalho com deficiência.

Sendo assim, posso afirmar que, mesmo sem muita experiência, o início do meu trabalho como docente foi algo que me motivou a prosseguir o trabalho com pessoas com deficiência, pois comecei a “olhá-las” como capazes de se desenvolverem na área cognitiva, motora e criativa. Foi o que me incentivou a enveredar pelo caminho da expressão corporal. Hoje é um trabalho concreto, mas naquela época era apenas o início de uma possibilidade.

## **2.1 O fluxo de uma trajetória profissional em entrelaço para o futuro**

“Você é o futuro da Arte-Educação, mas um pouco de passado ajudará a entender este futuro que você será”. Essa afirmação e promessa orgânica foi escrita pela pesquisadora do ensino de arte Ana Mae Barbosa, em dedicatória a mim, em um dos seus livros intitulado *Arte-Educação no Brasil*, adquirido em minha participação no IV Congresso Nacional da FAEB Ensino da Arte, em 1991. Esse foi um período em que vivenciei a efervescência do desenvolvimento do ensino da arte.

Continuei minha trajetória naquele ano como professora de arte, concursada em dois cargos como docente municipal e já graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UFU. O curso na época já vinha passando por reestruturação para atender à formação em habilitações plásticas, musicais e artes cênicas, tendo sido reformulado para quatro anos em período integral e cinco anos para noturno. Cursei o currículo básico, em destaque com artes visuais, didáticas e expressão musical nos primeiros dois semestres e expressão cênica nos dois últimos semestres. Dentre esses, ficaram em minha memória a prática de jogos cênicos e de espelhos e as improvisações corporais por temas, mas quase nada de teoria. O curso, em sua legalidade, seguiu tal como sinalizado

por Barbosa (1996, p.10), com “um currículo mínimo obrigatório que não é adequado para preparar professores capazes de definirem seus objetivos e estabelecerem suas metodologias”.

Propostas educacionais por um trabalho democrático, tal como a *Pedagogia Libertadora*, de Paulo Freire, direcionavam a discussão para ações de transformações sociais e culturais. Contribuições de Saviani e Libâneo também procuravam, nessa época, articular com os movimentos um novo redirecionamento pedagógico ao “propiciar a todos os estudantes o acesso e o contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora” (FERRAZ, 1993, p.34) e integrar o professor e o aluno ao saber fazer com consciência.

O movimento de arte-educação se apresentou como proposta de discussão e reflexão para redimensionamento do trabalho do professor e valorização de sua área, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade, com propostas de novas metodologias de ensino e aprendizagem nas escolas.

Percebi então a necessidade de capacitação e formação por meio de programas e cursos de arte para sala de aula, uma vez que minha proposta para o ensino da arte necessitava de uma adequação quanto a metodologias e estruturação curricular.

Nesse contexto, em 1991 e 1992, concomitantemente às aulas do município, fiquei responsável pela alfabetização na pré-escola, no ensino privado, numa abordagem construtivista. A arte era utilizada como suporte de metodologia, para criatividade no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos. Essa experiência foi marcada pela chegada de um aluno à sala de alfabetização que apresentava problemas de adaptação em outras escolas e um bloqueio emocional para aprendizagem. Ao final do ano o trabalho realizado com afetividade e dentro de uma construção de aprendizagem criativa, obteve-se êxito no processo de sua formação, com resultados de boa socialização, afetivo-emocionais e de melhor desempenho cognitivo.

Nesse período, me percebo nesses trabalhos como uma professora de arte na condição de polivalência. Era recém-formada e responsável por educar os alunos (da educação básica) em todas as linguagens artísticas. Cabiam a mim as tarefas de assimilar e integrar as várias modalidades artísticas de forma a relacioná-las ao conhecimento teórico e prático. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) postulam que:

Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinasse Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. (BRASIL, 1998, p. 27).

Tendo como base o exposto acima, convém destacar que a formação para o ensino da arte necessitava de uma adequação quanto à metodologia, ao conteúdo e à estruturação curricular, conforme salienta Barbosa (1996, p. 23): “Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas são incapazes de promover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como auto expressão”.

## **2.2 A complexidade por conexões nas linguagens**

As minhas aulas de arte foram concentradas em duas escolas da zona rural: uma era a Dom Bosco e a outra ficava no distrito de Tapuirama. Nelas atuava como professora de educação artística na educação básica (infantil e fundamental) para crianças, adolescentes e adultos trabalhadores rurais e de granjas da comunidade. A realidade dos alunos era bem específica: tinham em comum a vida em meio ao campo e a simplicidade aliada às dificuldades que o ambiente precário oferecia, tais como as poucas oportunidades de lazer, cultura e estudos, a condição financeira mínima e o trabalho pesado.

Nessas escolas, a concepção de aula de arte era definida por um fazer técnico em busca do aprimoramento da habilidade motora que se desenvolvia através dos exercícios de reprodução com interesse no produto final, na preparação do estudante para trabalho em sociedade. Dessa maneira, o que se via era um contexto de reflexos dos anos de ditadura vividos no país, que acabaram por reprimir a expressão individual. Sobre essa questão, Barbosa (1996, p. 11) esclarece que “não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autolibertação domine as artes, a arte educação e os conceitos”.

Ainda no rastro cultural e educacional da ditadura, a arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica a partir da Lei nº 9.394/94(artigo 26, parágrafo 2º): “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Essa legislação já estava em discussão desde a Constituição de 1988.

Neste contexto, foi aberta na escola Dom Bosco uma sala para dez alunos com deficiência. A turma, que ficava na sala mais escondida da escola, inseria-se no programa de ensino alternativo e específico. As aulas de arte eram ministradas por mim e acolhidas em horários geminados semanais. Entretanto, minhas atividades não seguiam a concepção corrente entre os educadores, haja vista que eu promovia a arte dentro da reflexão sobre as produções dos alunos em momentos de diálogo mediante a prática e o conhecimento dos elementos artísticos trabalhados. Fazia atividades ao ar livre, aproveitando que a escola tinha espaço arborizado, e uma variedade de práticas possibilitadas pela

sala de artes, que era enorme. Em semanas alternadas, desenvolvia um trabalho corporal de alongamento com músicas suaves e movimentos acompanhados de brincadeiras, de forma a estabelecer uma empatia com o grupo, fato que tornou possível o manuseio de materiais artísticos e gerou maior interesse pelas aulas.

O comportamento e as atitudes afetivas daqueles estudantes foram visivelmente modificados, com maior concentração, interesse nos estudos e evolução no grafismo, minimizando a agressividade que apresentavam nas relações com os outros colegas. Aquela turma foi sendo diluída e, ao longo dessa trajetória, alguns alunos foram inseridos em salas comuns, onde todos recebiam a mesma proposta de trabalho. Havia o estímulo ao fazer artístico, haja vista que “a arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas responsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem” (BRASIL, 1998, p.38).

Por volta do ano 2000, a Secretaria de Educação prosseguia com o suporte de coordenação do grupo de professores de arte que defendiam junto à administração de escolas (diretores, supervisores e demais professores) uma visão do favorecimento da área como conhecimento e direcionamento nos planos de aula. Nesse sentido, os professores se reuniam mensalmente no espaço do Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE) para discutir encaminhamentos que fundamentavam a estruturação de um programa curricular para o ensino de arte nas escolas vinculadas à Prefeitura Municipal de Uberlândia, baseado nos eixos norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Isso representou um importante avanço ao intensificar as reformulações do ensino da arte qualitativamente em relação a uma maior eficiência do trabalho, fluidez, disponibilização de recursos materiais, planejamento, auxílio da produção artística em relação ao desenvolvimento educacional do aluno, bem como a implementação da abordagem triangular na rede de ensino.

Paralelamente, a participação em cursos de aperfeiçoamento, congressos e seminários me fortalecia no tocante ao embasamento teórico e experiencial, à aquisição e à troca de conhecimento e, por conseguinte, enriquecia minha prática pedagógica.

Entretanto, a atuação em três turnos distintos na educação infantil e no ensino fundamental, somada à realidade dos alunos do noturno, na condição de trabalhadores rurais dentro daquele contexto sociocultural e econômico, muito me preocupava. Às vezes me via na tentativa de equacionar uma diversidade de objetivos a serem alcançados, exatamente como situam os PCNs (BRASIL, 1998), com atividades múltiplas, envolvidas por exercícios musicais, plásticos e corporais, divididos apenas pela faixa etária. Comecei então a relacionar a arte com a prática de vida daqueles alunos, propondo a articulação do conhecimento artístico com o contexto e o cotidiano deles.

Percebo que sempre houve em mim, durante toda minha trajetória, um incômodo no sentido de me preocupar se o aprendizado estava sendo concretizado de alguma maneira. Nessa perspectiva, procurava planejar aulas que fizessem, a partir do conhecimento em arte, fluir a criatividade, permitindo que os alunos aproveitassem o máximo de seu potencial, seja no desenho, na pintura, na escultura, no corpo ou na poesia. Independentemente de como fosse, a arte permitia o processo criativo.

Os momentos culturais realizados na escola, por meio de projetos ou práticas artísticas, proporcionavam motivação para o aprendizado em arte não só na linguagem visual, mas também na integração das várias linguagens artísticas de forma polivalente: músicas que viravam jogos de encenação; danças movidas por criação de coreografia e interpretações; expressão corporal tomada como comunicação; contação de histórias, com representação de personagens e dramatizações; construção de fantoches para a criação da própria história por alunos com função de apresentação ou não.

Na perspectiva de que não havia receita para o ensino da arte, encontrava poucas referências sobre como trabalhá-la longe do fazer artesanal. Partia da convicção de que a prática artística, enquanto conhecimento e trabalho criativo, deveria ser construída com minha docência, conforme minha realidade, e essa construção se dava por meio da improvisação com materiais, com exploração de espaços e elementos que pudessem enriquecer e desdobrar o planejamento das aulas. Tendo como base a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, me convencia de que a metodologia para o ensino da arte era construção de cada professor em sua sala de aula, muitas vezes movido pela intuição ou motivação de se entranhar em espaços desconhecidos. Tal como salientado pela autora:

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41).

Reconhecia que, frente a tantas dificuldades, aliadas a tão pouco recurso pedagógico disponível, não houve desânimo na busca pela contribuição da arte ao processo de elaboração de saberes, artísticos e estéticos, dos alunos. Continuava a articular experiências com eles para que conhecessem a arte e suas linguagens *in loco*, promovendo encontros com obras e diálogos com os artistas regionais, dentre eles Alexandre França, Afonso Lana e outros em período de exposição.

Foram experiências únicas, durante as quais observei o processo de aprendizagem, as condições sociais, o meio e a cultura em que os alunos estavam inseridos. Então, entendi ser fundamental aceitar e interpretar aquilo que eles traziam de experiência artística, uma vez que era imprescindível para o processo de construção pedagógica com significação.



### 2.3 Linguagens que se cruzam em descobertas para o ensino

O teatro na escola em caráter de experimentações intuitivas, que definiriam os procedimentos e as técnicas pedagógicas com participação dos alunos em festividades culturais ou apresentações esporádicas, englobava dramatizações, faz de conta, contação de histórias, encenações, apresentação de música e dança ou mesmo exercícios de improvisação na sala de aula. O objetivo era mobilizar as crianças a apreciarem o mundo, de maneira prazerosa e lúdica, por meio da arte.

Meu trabalho com o teatro iniciou-se paralelo às atividades visuais, de forma bastante simples, na sala de aula com adolescentes, em que propus jogos que facilitavam a dramatização e a imaginação por meio do uso de músicas sertanejas dos anos 1990, como *Pense em mim* (Leandro e Leonardo), *Boca a boca* (Odair José), entre outras. Uma das primeiras encenações realizadas pelos alunos foi no antigo Ubershopping em Uberlândia, num evento da área de educação, com a música *Cio da Terra* (Milton Nascimento e Chico Buarque).

A criação e os momentos de apresentações artísticas na escola se intensificaram, com o objetivo de promover a relação dos alunos com sua cultura. Dentre essas atividades culturais percebi que o lugar da dança como linguagem artística na escola era de pouca expressividade, ficando seu ensino sob a responsabilidade do professor de educação física e restrito à elaboração de coreografias.

Nessa perspectiva, os PCNs salientam que: “Aquilo que se tem geralmente expressa uma visão bastante espontaneísta e/ou tecnicista da dança, não se discutindo com a profundidade requerida, por exemplo, as relações entre dança, corpo, sociedade e culturas brasileiras e o processo educacional” (BRASIL, 1998, p. 29).

A dança ainda tinha um espaço informal na escola, se embreando como proposta pedagógica dentro de temas tratados na pluralidade cultural, para “levar os alunos a conhecerem e respeitarem as diferentes expressões de dança existentes, banir qualquer tipo de discriminação entre pessoas, grupos e tipos de danças e apontar possibilidades de transformação social” (KIOURANIS apud CAPPELLI, 2014, p. 94).

Nesse contexto, estabeleci um período de busca de sistematização para o ensino da arte através do fazer e da apreciação dramática, mediante o mínimo de conhecimento da linguagem da dança. Isso, naquela época, não tinha muita consistência, porque dança era vista apenas como uma forma de apresentação, como um mero recurso, e não como área de conhecimento, ao contrário do afirmado por Kiouranis, que enfatiza que:

No ambiente escolar, especialmente na educação formal, a dança se faz presente como um conhecimento genuíno das disciplinas de educação Física e de Artes e na educação informal a dança vai ganhando espaço por meio de projetos ligados a políticas públicas educacionais, os quais devem estar sintonizados com proposta pedagógica da escola. (KIOURANIS apud CAPPELLI, 2014, p.89).

Tanto a dança quanto o teatro enfrentavam mudança de paradigma no campo educacional. Embora fossem trabalhados na escola, agregando conhecimentos interdisciplinares, não eram considerados com o devido valor educacional, passando por um processo de luta por legitimação no contexto escolar, reconhecimento de meios e fins na escola.

Quanto ao meu interesse em aprimoramento pessoal na área cênica, o processo iniciou-se em 1994, com a participação no primeiro curso *Oficina de Teatro*, ministrado por Aglaia Azevedo e Almir Ribeiro, fora da universidade. Essa experiência despertou-me o interesse e as possibilidades para o trabalho de iniciação à encenação nas escolas em que atuava, a partir de exercícios de aquecimento, concentração e jogos dramáticos na exploração das fronteiras entre corpo e improvisação. Nesse curso tive contato com os jogos que são utilizados no teatro - dramáticos (a partir de textos de teatro), de cena e de improvisações - e com jogos lúdicos. Eles possibilitaram a experiência da interpretação teatral, as técnicas na forma de vivência e a cooperação.

Desde então reverberaram em mim algumas iniciativas de jogos e práticas teatrais, de acordo com as potencialidades manifestas pelos alunos. Tinha o desejo de proporcionar a eles algo diferente, que pudesse ajudá-los no processo de aprendizagem,

Sabemos que a importância da prática teatral está também nos processos de cooperação e de estabelecimento de vínculos afetivos. Dessa maneira, baseia-se a importância do teatro não apenas no resultado artístico, mas também no processo de montagem de um espetáculo. Espera-se mobilizar o teatro como uma forma de enxergar o mundo.

No entanto, reitero que o teatro se concretizava de maneira instrumental, congregando diversas formas de expressão. Dentre elas é possível destacar: música, arte visual, dança, mímica, literatura, história, geografia, assim como temas religiosos, políticos e sociais.

O teatro – o conhecimento de suas técnicas juntamente com os elementos necessários para montagem de uma cena – foi o que motivou a melhoria dos relacionamentos interpessoais dos estudantes, pois começaram a se conhecerem, serem mais expressivos gestualmente e na comunicação. Sendo assim, percebi que desenvolver a aprendizagem mediante o conhecimento da arte pode propiciar algo inovador. Tal percepção está ligada diretamente com os relatos no momento da elaboração do planejamento anual, uma vez que os alunos manifestaram o desejo de serem mais espontâneos em seus gestos e sua verbalização.

A leitura sobre a experiência relatada no livro *Jogos Teatrais na Escola* (1989), de Olga Reverbel, foi fundamental para possibilitar a continuidade do trabalho com a linguagem teatral a fim de desenvolver o conhecimento da expressão dramática em sala de aula. A obra aborda os resultados do trabalho de Reverbel com dois grupos: um formado por alunos com bom desempenho na capacidade de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção e outro com bloqueio nessas mesmas capacidades.

Iniciei, então, as oficinas de teatro na escola Dom Bosco. O trabalho com a expressão corporal foi estabelecido por sensibilizações, exercícios, jogos e atividades, com encenação de temas relacionados ao cotidiano dos alunos. As sensibilizações começavam com os estudantes em pé e uma música instrumental para que eles relaxassem, até que se centrassem naquele lugar, com respiração e alongamento das partes do corpo (cabeça, ombro, tronco, pernas e pés) em atenção. Eu propunha, entre alguns comandos, a ocupação do espaço, de modo que voltassem a percepção para o próprio corpo e assim caminhassem em vários ritmos e situações imaginárias. Apresentava-lhes jogos os quais ensejavam um tema secreto para que criassem cenas mudas para o outro grupo adivinhar. Eram realizados jogos de expressão gestual em dupla, com o objetivo de colocar os alunos para se relacionarem uns com os outros por meio do contato físico. Também eram propostas outras atividades corporais para que adquirissem confiança no grupo. Desse modo, aos poucos, os alunos foram tendo contato com a linguagem teatral.

Durante o processo ficou nítida a melhora nos relacionamentos com os outros colegas e a ampliação da capacidade de diálogo. Percebi nos relatos que professores mencionavam a transformação dos estudantes, pois aumentaram o desempenho em aprendizagem de modo geral. O conhecimento teatral foi fundamental para que ocorresse uma melhor compreensão de regras, da formação de elementos para a construção da cena e do contexto histórico do enredo, além de maior envolvimento na produção de cenários.

Neste momento é significativo relatar minha participação em um curso de formação continuada, o qual foi intitulado de *Iniciação à Linguagem Teatral*, oferecido durante o ano de 1999, pelo CEMEPE, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia em parceria com a UFU. O curso, ministrado por Marcos Medeiros, possibilitou a mim o trabalho com o meu corpo através dos jogos teatrais, o que resultou numa experiência de percepção da minha mobilização corporal. O processo, vivenciado por meio da metodologia do jogo teatral e de exercícios corporais, chamou minha atenção para a utilização de aspectos cênicos da improvisação, proposição de regras e contato com a plateia.

A partir de então, o trabalho coletivo que eu realizava nas escolas se desenvolveu com maior segurança e liberdade. Foi um conhecimento prático do fazer fundamentado sobre o caráter estético, gestual e lúdico, que foi se consolidando ao longo do meu percurso profissional.

Enfim, no decorrer da minha prática pedagógica é possível vislumbrar dois lados: um antes da realização do curso de teatro promovido pela UFU no CEMEPE e o outro após a realização do curso. Antes eu tinha uma visão de que o teatro era instrumental e interdisciplinar, mas depois, passei a vivenciar técnicas mais aprimoradas, as quais contextualizam o teatro com uma área de conhecimento específica.

## **2.4 Ingressando num “universo especial”**

Passei a ver na arte a possibilidade de ir além do raciocínio estético, trabalhando as emoções também como um pilar fundamental para a construção do ser. Nessa perspectiva, encontrei a arteterapia. Veio até mim o convite para o conhecimento da arteterapia por meio de um curso de extensão, do qual participei de setembro de 1999 a novembro de 2000, com vivências e teorias que me fortaleciam.

Em abril de 2002, comecei a trabalhar em um projeto de arteterapia em escolas da rede municipal que tinha o objetivo de atender alunos com deficiência e déficit de atenção, para melhorar a aprendizagem, atuando em suas ansiedades, emoções e concentração e desenvolvendo assim a capacidade de conscientização do ser global.

Com a oficialização das políticas públicas de inclusão na rede municipal de Uberlândia, o projeto de arteterapia se constituiu no programa do Núcleo de Atendimento ao Deficiente (NAD), como normatização ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares do município. Era oferecido juntamente com as oficinas de linguagem, de psicomotricidade e de raciocínio lógico como complementação ou suplementação da aprendizagem na sala comum. A inclusão escolar era incrementada no município, garantindo à criança o direito a ser diferente, com atendimento de suas necessidades sociais, emocionais e intelectuais de maneira adequada.

Tendo em vista essa nova realidade de atuação como docente, me dividi entre as escolas de zona rural, com o ensino de arte, e outras duas escolas urbanas, atuando em oficinas de arteterapia com os alunos do AEE e para a comunidade escolar (pais e/ou profissionais) na própria escola.

A necessidade de conhecer as dificuldades dos alunos que chegavam às oficinas de arteterapia e de proporcionar novas possibilidades de bem-estar a eles levou-me ao interesse de formação no curso de especialização em educação especial. Minha preocupação se justificava pela carência de um

ensino mais adequado e ampliado a todas as áreas, tendo em vista a política de mobilização e ampliação da inserção desses alunos com deficiência no ensino regular, na perspectiva da inclusão.

Essa aprendizagem me orientou muito quanto à discriminação e identificação de patologias e suas características, significando um passo à frente no tocante ao conhecimento sobre meus alunos com especificidades de comportamento, emoções e dificuldades a serem trabalhadas.

Consecutivamente, iniciei um curso de pós-graduação, uma especialização em arteterapia oferecida em Goiânia pela instituição Potiguar, do Rio Grande do Norte. Lá recebi subsídios, por meio de vivências e teorias, que se mostraram fundamentais no meu próprio processo terapêutico para o trabalho de facilitadora do processo do outro.

Nesta pós-graduação, a abordagem adotada era junguiana, compreendida como um dos caminhos para a individuação por intermédio da arte. Essa individuação é entendida como “o processo de construção do indivíduo, conseguido através da expressão de impulsos inconscientes que, ao serem objetivados tornam-se passíveis de serem confrontados” (URRUTIGARY, 2006, p.27), por diálogos integrados a conteúdos materializados na própria arte.

Segundo Valladares (2003), “a arteterapia na teoria junguiana permite o fornecimento de materiais expressivos diversos e adequados para a criação de símbolos presentes no universo imagético singular de cada indivíduo, que se traduz em produções simbólicas que retratam, por sua vez, estruturas psíquicas internas do inconsciente pessoal e coletivo”.

O autor entende ainda que a arteterapia facilita a entrada no psiquismo humano por infinitas possibilidades da arte e, por intermédio da abordagem junguiana, possibilita o surgimento dos símbolos, abrindo caminho para o trabalho do arteterapeuta.

A arte como processo terapêutico é mediada pelos recursos artísticos, as técnicas e os materiais, que atuam como facilitadores da superação de conflitos, permitindo a expressão do eu interior pela significação da verbalização da imagem subjetiva do sujeito. A arte como disciplina visa a resultados estéticos e conceituais. Já o arte-educador utiliza a arte como conhecimento, dentro de um contexto histórico em que os elementos plásticos, no caso das artes visuais, estão inseridos num conceito estético.

Sendo assim, minha formação como arteterapeuta exigiu estágios com grupos de adolescentes em condição de risco, tais como usuários de drogas e psicóticos, e outros com déficit intelectual grave. A terapia por meio da arte deu a eles suporte criativo para um processo de autoconhecimento e desenvolvimento da consciência.

Nesse contexto, concretizei meu desejo, fundamentando-o na proposta de trabalhar arte como recurso para a individuação, situando-me profissionalmente na perspectiva do trabalho com arte pela

via da arteterapia e sua busca pela espontaneidade e criatividade do sujeito em desenvolvimento nos processos cognitivos e afetivos.

Em 2007, em continuidade aos atendimentos em arteterapia e o ensino da arte na zona rural, fui convidada a assumir os atendimentos na escola Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, em Uberlândia, que se encontrava sem profissional na área. Ali recebi, para oficinas de arte e atendimentos em arteterapia, alunos com características bem específicas em suas deficiências, os quais necessitavam de maior atenção aos seus estados físico, de saúde e cognitivo.

A partir de então, depois de 16 anos de experiência profissional, meu interesse se voltou totalmente para o aluno da educação especial, a fim de conhecer novas formas de trabalhar as práticas artísticas com diferentes deficiências, suas patologias, seus métodos e sua linguagem. Para tanto, utilizei como fonte de conhecimento e formação a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), a Associação de Amigos do Autista (AMA) em São Paulo e a Associação Nacional de Equoterapia (ANDE) em Brasília e, como formação continuada, os cursos oferecidos pelo CEMEPE. Esses cursos abordaram as áreas motora, pedagógica, arteterapêutica, psicossocial e comunicação alternativa em atividades como socialização, práticas corporais, jogos e brincadeiras. Entre os cursos que mais me fomentaram o desejo de buscar outras possibilidades de desenvolvimento desses alunos, estiveram o de *Relation Play* e o da equoterapia, por trazerem práticas corporais focadas num resultado perceptível e acompanhadas de conhecimento do corpo humano.

Em 2011, participei como aluna do curso de extensão de Atendimento Educacional Especializado, oferecido a distância pela UFU, que me abriu horizontes através dos estudos para a qualidade do trabalho com os alunos com deficiência. Esse curso reverberou na minha participação na sua equipe como tutora e, na sequência, ao me aventurar também como tutora no curso de Pedagogia a distância da mesma instituição, passando pela formação e conclusão de duas turmas finalizadas em 2014 e 2015. Assim, com um diploma de graduação em Pedagogia esquecido por quase 20 anos na gaveta e, graças a esse processo profissionalizante, meu mundo foi revirado e resgatado pela necessidade de atualização e aprendizagem em estudos e como pesquisadora.

A atuação como mediadora desses cursos, ao acompanhar e orientar atividades, corrigir provas, sugerir leituras, compartilhar experiências e trocar conhecimento, interferiu no meu processo de aprendizagem positivamente. Foi um desenvolvimento fundamental, somado ao meu crescimento pessoal e intelectual. Tive a necessidade de me aprofundar em teorias e práticas pedagógicas, conduzida a trilhar novas tessituras que conferissem legibilidade e visibilidade expressas nos saberes do cotidiano escolar.

A partir de 2013, após mais de 20 anos de trabalho com ensino de arte na zona rural, me despedi desse contexto, focando então minhas aulas no Campus, com a educação especial, e na educação infantil, na expectativa de desenvolver os eixos norteadores do ensino de arte sob a perspectiva da abordagem triangular: o conhecimento, o fazer e a apreciação da arte

Mesmo trabalhando em salas regulares de educação, acredito e me dedico ao processo da inclusão, que se constitui como forma de inserção radical e sistemática de toda e qualquer criança no sistema escolar comum (MANTOAN, 1998), reconhecendo o direito de todas as pessoas em situação de exclusão ao acesso a uma educação integradora com vista à maximização do seu potencial.

A atual realidade da escola regular é a seguinte: recebem-se cada vez mais alunos com deficiência, já em processo de inclusão, para a sala comum, porém, ainda sem uma adaptação adequada às particularidades desse aluno no que se refere aos recursos humanos, materiais e de acessibilidade.

Na concepção de Mantoan (1998), mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de efetivar os processos de ensino e aprendizagem têm prioridade sobre o desenvolvimento de recursos físicos e dos meios materiais para a realização de um processo escolar de qualidade. Situação recorrente, não poderia ser diferente a falta de recursos humanos e materiais em meio a tantas dificuldades e posicionamentos conflituosos na reformulação da educação especial.

Durante os nove anos atuando no Campus Municipal de Educação à Pessoa com Deficiência, o resultado da mobilização da arte enquanto recurso de autoconhecimento - por meio de desenhos, poesias, dramatizações e pinturas - estimulava a criação, tomada aqui numa perspectiva multidisciplinar, por favorecer a diversidade de técnicas. A afetividade estabelecia um bom desenvolvimento durante o processo de criação e aprendizagem.

Os resultados eram percebidos a partir do momento em que se tinha como base a melhora no comportamento dos alunos, a elaboração de conteúdos mais objetivos dentro de um processo terapêutico criativo, em acompanhamento ora individual, ora em grupo. Tudo era organizado criativamente para, assim, permitir a ampliação de conhecimentos e, conseqüentemente, do vocabulário. Desenvolviam-se imagens artísticas mais organizadas, interpretações de composições mais bem identificadas e maior habilidade motora em seus desenhos artísticos. Tudo me trazia prazer e, ao mesmo tempo, preocupação e questionamentos em não deixar a arte somente como objeto de produção.

Dessa forma, até então, já em condição aprimorada, reflito uma realidade pouco diferenciada dentro de um paradigma educacional inclusivista, que não aceita a segregação por diversificação de atendimentos. Porém, proporcionar uma educação voltada para maximização do potencial em alunos

com deficiência, inseridos não só fisicamente, mas com garantia de educação regular de qualidade para desenvolvimento social, emocional e intelectual adequado, ainda se constitui um desafio (DECHICHI, 2008).

A conscientização humana seria o primeiro passo da não exclusão em qualquer hipótese, transformada em soluções que atendam à diferença. Assim, é permitido “[...] o aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço, a instituição de novos posicionamentos e procedimentos de ensino” (DECHICHI, 2008, p.191-1922). Práticas pedagógicas estruturadas para um ensino significativo, assim como uma avaliação produtiva do processo educacional e o envolvimento de todos os profissionais constituem fatores para o progresso na aprendizagem.

As modificações interiores refletidas em comportamento, relacionamento e aprendizagem, emergidas pelo não verbal, se davam na medida em que os conteúdos eram elaborados e reconhecidos pelos alunos. Os atendimentos (assim chamados por não serem considerados aulas) eram pautados na observação da evolução do ser e vinham ao encontro de minhas expectativas de práticas, por não se valerem apenas do resultado apresentado, dentro de um processo que se propunha ir além da transmissão de conteúdo, tal como postula Dechichi:

Atender as diferenças, atender as necessidades educativas especiais, ressignificar, mudar o olhar sobre a prática escolar, pensando não a adaptação do aluno, mas a adaptação do contexto escolar a esses alunos, significa romper as barreiras humanas, possibilitar experiências diversificadas para o aluno, dando novos sentidos à aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano. (DECHICHI, 2008, p. 161).

A reestruturação da escola Campus, de educação especial, partiu da flexibilização da Política Nacional de Educação Especial. A perspectiva da educação inclusiva, para os autores Silva, Dechichi e Souza (2012), se caracteriza como um processo de estruturação que visa à construção de sistemas educacionais inclusivos e que supõe tratar a educação especial não mais como substitutiva da escolarização. Propõe-se, nesse sentido, uma reorientação pedagógica das instituições especializadas e escolas especiais em centros de apoio, recursos e serviços. Devemos, assim, considerar que as instituições especializadas e escolas especiais têm grande experiência e estrutura a serem aproveitadas na proposta de educação inclusiva.

No ano de 2013, conquistei a permanência em dois turnos (manhã e tarde), na escola Campus de Atendimento à Pessoa com Deficiência, trabalhando com as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino fundamental do primeiro ano quinto ano e AEE. Esse contexto de reformulações educacionais implicou uma mudança de paradigma enquanto professora de arte, haja vista que a estruturação do ensino escolar requer como propostas novas metodologias para o ensino da arte, abarcando as características e especificidades dos nossos alunos para uma efetiva



aprendizagem, que possibilite o conhecimento por meio da intersecção da experimentação, da decodificação e da informação, tal como salienta Ana Mae Barbosa (1996). Para Mantoan (2003) há a necessidade de propiciar todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral, para seu processo de inclusão na sociedade.

Muitas vezes, para pensar o outro, é necessário tempo. Um tempo que não é nosso, mas um intumescer de ideias. É necessário um estado de imobilidade, conforme a carta sobre a compreensão imóvel de um mestre japonês desconhecido, do século XI:

[...] imobilidade não quer dizer ficar parado como uma pedra ou um tronco de árvore sem entendimento. A compreensão imóvel é o que há de mais ágil no mundo, está pronta a assumir todas as possíveis direções e não tem nenhum ponto de paragem. Imóvel significa sem excitação, significa não fixar nem deter a atenção num único ponto, impedindo a de se voltar para outros pontos que se seguem continuamente. (LEMINSKI, 1983, p.84).

O provável estado de imobilidade permite a compreensão do próprio corpo ao exercitar pontos que o atingem no movimento, ao fixar o pensamento em si mesmo, após um exercício de esvaziamento, a fim de um diálogo que não é posto, mas que vai além do que está tão próximo e latente, no caso, o corpo.

A questão da arte é uma etapa que vai muito além do lecionar, mas que reforça a potencialidade de uma aprendizagem enquanto aquisição de conhecimento, apreciação e reflexão, conforme os eixos norteadores dos PCNs, e não somente a condição de fazer arte. Assim diz Rodrigues:

Sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre seus alunos. (RODRIGUES, 2006, p.14)

Muitas vezes, as pessoas com deficiência são privadas socialmente de condições normais de convivência em sociedade. Por isso, cabe à escola desenvolver um trabalho que mobilize todos os recursos disponíveis para aproximar essa reiteração.

Em 2014, sob esse prisma, eu buscava aprender algo que pudesse ser acrescentado às aulas de arte, solucionando coisas que não fizeram sentido ou não atingiram os objetivos pedagógicos, ideais que não tiveram força de projeção no trabalho com esse grupo de alunos.

Uma vez entendido que a inclusão deve significar primeiramente o acreditar no potencial individual de cada um, vendo-o como cidadão que possui direitos e deveres e, acima de tudo, desejos

e necessidades a serem respeitados, o projeto contemplava os alunos que ainda estariam à margem da sociedade, enquanto sujeitos privados da participação social e cultural.

Nesse sentido, a arte conferia a todos a possibilidade de construção de conhecimentos que interagissem com suas emoções, através do pensar, do apreciar e do fazer arte, independentemente de suas limitações. O projeto teve como metas a experimentação e a exploração das possibilidades da linguagem artística, o entendimento e a organização de informações sobre a arte, em contato com diferentes artistas e obras.

Gomes (2002, p. 91) aponta que, para Feuerstein, o desenvolvimento cognitivo somente pode acontecer de forma natural e saudável se o indivíduo puder experimentar uma interação humana que lhe forneça os instrumentos para lidar com o mundo, consolidada em suas próprias interpretações. O processo de construção da aprendizagem dos alunos superou minha expectativa, na perspectiva de que a arte tem um papel significativo no desenvolvimento do sujeito. Porém, gerou muitas dúvidas e um questionamento: o que pode a arte na experiência corporal da pessoa com deficiência?

Uma experiência em particular, na qual os alunos realizaram exercícios de encenação em sala de aula da vida do pintor Van Gogh, motivou o desejo de registrar e iniciar a divulgação desse processo de prática, em que ficou revelado o sobressair da existência da linguagem corporal. Esse processo norteou de forma consciente minha escolha no mestrado.

A partir desse mote, pretensiosamente, meu olhar se voltou para a investigação desse grupo de alunos que recebiam educação especial na EJA, Campus Municipal de atendimento à pessoa com deficiência em Uberlândia, cursando o ensino fundamental do primeiro ano, que apresentavam pouco movimento corporal em sua potência.

Busquei para esse foco a capacitação em oficinas ministradas na (UFU) pelo Coletivo Teatro da Margem (2014), Dança e Percepção com Joana Ribeiro (2014) e com Neide Neves em participação no 9º Seminário de Dança Angel Vianna no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro (2015).

Nessa perspectiva, foram propostas oficinas, com a seleção de seis participantes que se encontravam no primeiro ano da turma A dessa escola, com necessidade de estimulação motora, intelectual, social, de comunicação e afetiva pela encenação. A esses alunos considerei significativo o movimento dos corpos mecanizados, pois estavam presos em seus cotidianos e necessitavam de mais liberdade para assim manifestarem movimentos mais expressivos. Os jogos corporais que promovem a interação dos participantes foram desenvolvidos de forma a não estabelecer críticas, mas considerando as especificidades individuais dos alunos para solucionar os problemas de atuação propostos.

Percebi para essa proposta que os corpos, quando projetados para ressignificação de movimentos corporais, auxiliam na aprendizagem e, mediante as experiências de práticas corporais com alunos da educação especial, entendi que o movimento, associado à arte, permite mais vivacidade para o ser. Assim, há uma perspectiva de ensino e aprendizagem que os transformem, mas, acima de tudo, os façam ser.

### 3 O CHÃO COMO ELEMENTO MOBILIZADOR

Quando pensei na articulação das oficinas de práticas corporais para esse grupo específico, formado por pessoas com deficiência, parturejei a ideia de forma que as propostas contemplassem a todos os alunos. Acreditei que iniciar as oficinas com a proposição de um trabalho no chão ofereceria oportunidade para que eles experimentassem uma relação diferente com o próprio corpo, livres da dependência de muletas, cadeiras de rodas ou ainda de alguém. O movimento no chão, nesse momento inicial, se relacionaria à ideia do apoio, adquirindo assim, através da observação e da percepção, o fortalecimento e a segurança individual.

Tal como salienta Jussara Miller (2007, p.59), “o chão é um elemento primordial e a mais concreta referência para o aluno se observar e se perceber”. Sob esse prisma, os alunos eram colocados no chão para execução e experimentação do movimento, na pesquisa de qualidades de movimento e consequentemente de percepções de si e do corpo.

Para Fux (2011), no contexto terapêutico, o chão é um elemento de articulação comumente usado na etapa de sensibilização e de despertar o corpo como fortalecimento do processo. Assim, associa-se a uma função de sensações nos processos vitais e reguladores, a uma percepção da realidade, como a base para o crescimento, a uma forma no espaço e na existência humana.

O chão foi utilizado em todas as oficinas como apoio, tanto para o espreguiçar quanto para o mobilizar o corpo, trazendo, a partir do contato com o chão, a experimentação gradativa do movimento. Conforme apontado por Miller (2007, p.67): “Qualquer contato que o corpo estabeleça com o chão deve ser considerado suporte, suporte este que provém do solo, ou como transferência do corpo, acionando o movimento com base na pressão dos apoios no chão, ao se espreguiçar, sentar, deitar, ajoelhar, levantar, etc.”.

Aqui evidencio que, no início das oficinas, a ação de deitar no chão causou certo estranhamento em alguns alunos, que se mostraram muito resistentes em permanecerem deitados. Alguns se sentavam e se levantavam, sinalizando incômodo, outros até permaneciam deitados, mas falavam o tempo todo. Tendo em vista essa referência inicial, foi necessária paciência, bem como uma maneira afetuosa de abordagem com base na tolerância, na observação e na compreensão dos caminhos que se desenhavam de forma singular com cada aluno. Para alguns, o chão não era totalmente confiável, pois a posição deitada não lhes dava a chance de se atentar ao ambiente, de modo que surgia ali uma condição de vulnerabilidade diante do desconhecido. Então, como estratégia

para os próximos encontros, voltei a trabalhar com eles sentados, utilizando o diálogo por mais tempo. Tal ação permitiu, em um momento posterior, que eles arriscassem a se deitar com maior confiança.

A ativação do corpo deitado, em “descanso”, pela via do relaxamento implica sentir o corpo e, assim, percebê-lo de outro modo, mediante o espreguiçar. Em concordância com Angel Vianna, citada por Ramos (2007), tal relaxamento consiste em soltar as tensões no chão para depois se mover. Trata-se de uma movimentação que ganha sentido, pois a interação do contato da pele com o chão, o espreguiçar, passa pela via da percepção interna, dando condição ao indivíduo de se expressar, ter maior concentração e conhecimento do próprio corpo.

A qualidade de movimento do grupo de alunos no trabalho de chão era, a princípio, uma mistura de tensão e alegria. Pude perceber uma tensão que pairava no ar, talvez por aquilo que era desconhecido ou pela expectativa de como o corpo responderia aos movimentos propostos. Contudo, havia uma transição da tensão para o prazer, momento que se consolidava por meio do acolhimento ou da compensação por um cobertor, um rolinho para cabeça ou uma almofada triangular para o equilíbrio dos tónus, objetos esses que lhes proporcionavam melhor posicionamento e, conseqüentemente, maior envolvimento na ação. Afinal, durante os exercícios, expressavam-se provocações, movimentações e percepções do corpo entre o equilíbrio e a liberdade, de modo que os alunos iam encontrando aos poucos suas próprias descobertas na experiência.

Aqui vale enfatizar a questão do estar presente, na essência de todas as ações, “isto é, estar atento a tudo que se faz, a fim de perceber as informações e incorporá-las de forma consciente” (RAMOS, 2007, p.20). Essa busca por estar presente foi fundamental para a exploração do trabalho corporal, por ser uma necessidade de trazer a esse grupo maior atenção ao que fazem, sentem e pensam. Foi o desenvolvimento para um estado de atenção ao que acontecia no real momento da ação que acarretou aos alunos um corpo mais conectado, com uma escuta um pouco mais aguçada e um sentir mais sensível.

O despertar sensível, segundo Miller (2012), traz a percepção do aluno ao que acontece com seu corpo e à sua volta em um estado de atenção e prontidão corporal. Durante as atividades foi possível observar que os apoios foram despertados pelas partes que tocam assim como pelas partes que não tocam o chão, diferenciadas em qualidades de apoio. Desta forma, teve início o reconhecimento dos apoios, não só na pausa, mas também no movimento. Tal como apontado por Carrieri (apud ARCURI, 2004), nos primeiros contatos do trabalho corporal, a sensibilidade é despertada por meio do tato, do olhar, da audição, do paladar, da pele, o que delimita uma fronteira entre o nosso corpo físico e o nosso interior com todo o ambiente externo.

Nessa perspectiva, os alunos foram se atentando para as passagens de uma posição para outra e também de um nível para outro, em relação ao chão, aos objetos utilizados e ao próprio corpo. O uso do apoio relacionado à percepção do chão e articulações foi fundamental para a exploração de movimentos, desenvolvimento de jogos corporais em dupla, jogo de soltura do peso e dinâmicas de equilíbrio.

Assim como aponta Miller (2007), a estimulação no tocante a uma observação de como o aluno sente o chão – se quente, frio, liso ou duro – e ainda como sente o contato do corpo no chão – confortável ou desconfortável– foi imprescindível, pois demonstrou de imediato uma abertura para esse aprendizado, o de despertar o movimento corporal integrando-o ao canal do movimento e do gesto, à expressão corporal e à sua potencialidade. Os alunos, com a exploração dos movimentos e os estímulos ao conhecimento do próprio corpo, despertavam para o movimento realizado e para outros que ainda não tinham sido explorados. Assim foi perceptível que, no processo do acontecer o deslocamento, à medida que o chão ficava mais próximo, os alunos se integravam melhor às atividades. Mesmo que necessitassem de dicas para um rolamento, um arrastar, um movimentar mais intenso, mais expressivo, mais visível, os alunos se mostravam ávidos pela mobilização. Ainda perceberam o gosto de descobrirem que o corpo todo recebia sensações de contato e pressão: as mãos, a pele, a cabeça, a parte da frente, a parte de trás, os lados, as variáveis do tecido da roupa, o corpo por inteiro em sua tridimensionalidade.

Percebi que, à medida que iam aprendendo sobre o preenchimento do espaço interno através da respiração, desenvolviam um melhor deslocamento no espaço externo, a partir da perspectiva do próprio corpo. Foi possível observar também que os alunos libertavam seus movimentos com maior amplitude e autonomia ao se abaixarem e subirem do chão, tendo-o como apoio ao pressionarem o corpo. Também a mesma autonomia e amplitude eram percebidas no manifestar da sensação da leveza dos tônus, ao entregarem o corpo no espaço. O chão, relacionado com a força da gravidade, além de favorecer a flexibilização dos movimentos, foi elemento de exploração do peso e da variação da tonicidade muscular, uma vez que, do deslocar-se no espaço surgiu a necessidade de maior expressão no movimento ativo, de acordo com a abertura de cada aluno.

Nessa perspectiva, constata-se que “aos poucos vai se criando uma intimidade com o chão, de acolher-se, de apoiar-se, deslizar, rolar. Enfim, o chão vai se tornando um aliado no trabalho de percepção do próprio corpo” (MILLER, 2007, p.60). Entretanto, pude observar que, em se tratando de alguns alunos, o corpo manteve-se adormecido, tendo em vista que somos criados dentro de certos

padrões e ficamos acomodados com aquilo, sendo difícil se permitir a experimentar situações, posturas e movimentos que fogem ao apreendido.

Portanto, com o desenrolar das oficinas, percebi a importância desses alunos, em suas diferenças, manterem o contato sensível com o próprio corpo e conhecerem a sua limitação estando no chão. Acreditei que a vivência desse processo de despertar o corpo para o movimento seria um pré-requisito para avançar na exploração da potência desse movimento. Foi o início do trabalho, que possibilitou surgirem, assim, outras etapas, objetivando potencializar seus movimentos na expressão e na criatividade e ampliar movimentos da “dança” não formalizada. Tudo isso está em concordância a expressão de Angel Vianna (apud RAMOS, 2007, p.16), a qual acredita na possibilidade de “tornar a arte de dançar prazerosa”, trabalhando a utilização proveitosa do movimento corporal, assim como a execução e a expressão de tudo aquilo que pulsa dentro do ser.

Todavia, para esse grupo, o trabalho com movimento, de alguma maneira, superou o estigma da incapacidade e deixou lugar para estímulos corporais, antes, pouco explorados. Foi tudo realizado de maneira intensa e, assim, foram perceptíveis os olhares dos alunos, cada vez mais encorajados. O fundamental aqui era mobilizá-los a conhecerem o próprio corpo, suas condições, habilidades, fragilidades e limitações na busca por resgatar qualidades de movimento, com o intuito de potencializar uma dimensão corporal criativa com o corpo trabalhado no nível baixo.

Mediante a prática corporal, posso afirmar que o aluno com deficiência deve ser estimulado a todo tempo a (re)conhecer o próprio corpo, para que a promoção gradual da transformação ocorra de uma ausência corporal para a presença corporal, ou seja, da “dormência” para o “acordar” em busca da consequente disponibilização do corpo para lidar com o instante do momento presente. Essa transformação ocorre pelo despertar dos cinco sentidos, por meio dos quais nos relacionamos com o mundo e desenvolvemos o sentido cinestésico, que compreende a percepção do corpo no espaço. Nesse despertar corporal surge a necessidade de movimentos novos. A exploração do movimento corpóreo se intensifica dentro das descobertas de um movimento que flui naturalmente, sem imposição. Assim, para Miller:

O despertar sensorial vai trazendo o aluno para o mundo do aqui e agora, instaurando um corpo vivo e atento: Antes, durante e depois dos exercícios, durante a pesquisa de movimentos, todo o tempo éramos instalados a manter o estado de atenção em relação ao que ocorria em nosso corpo e à nossa volta. (NEVES 2004, p.57apudMILLER, 2007, p.61).

Contudo, o trabalho corporal com o objetivo de alcançar a consciência do corpo somente é possível ao se abrir para a potência do movimento fluir e entrar em contato com as percepções sutis, por exemplo, as sensações de ampliação dos espaços internos ou os deslocamentos da pele, dos músculos, das articulações. Assim, é necessário que a cada estímulo considere-se o tempo de espera do corpo e conseqüentemente faça-se o que ele está pedindo, sempre concluindo a ação.

Lembramos que o objetivo da metodologia de Klauss Vianna que é o de baixar o grau de tensão até o equilíbrio adequado dos tônus, para então começar a movimentação. Ainda de acordo com Angel Vianna, citada por Ramos (2007), as tensões devem ser dissolvidas para então se realizar o movimento. Nas oficinas, ao soltar o corpo no chão, cada estudante procurou sentir o volume e a forma dos seus ossos, ao mesmo tempo em que visualizava, por meio de estímulos, a passagem dos bloqueios à liberdade de fluxo do movimento pela percepção interna do corpo.

Para essa prática, Ramos (2007) afirma que a preocupação de Angel Vianna era com o descanso do corpo, como forma de eliminar as tensões. O comprometimento do corpo por tensões, com movimentos presos, prejudica o processo de criação. Nesse sentido, é possível investigar um corpo acostumado há anos com a execução de movimentos nas mesmas posições e atividades, pois dele não se exigia algo diferenciado, mas que necessitava de maiores estímulos, espaços e apoios para adquirir novos desafios de movimento, fazendo-o acreditar na força de poder realizar movimentos inovadores.

Segundo Ramos (2007), a diluição da tensão muscular dos tônus é possível por meio de um movimento orgânico – o espreguiçar – e da focalização da atenção em determinadas partes do corpo, a fim de perceber o volume, o espaço interior, o esqueleto e a mobilidade das articulações. O autor ainda afirma que:

A redução do grau do tônus, entretanto, não deve ser total a ponto de levar ao sono, mas, sim, a um relaxamento, que deve acontecer e ser mantido. O ideal é buscar o equilíbrio desse tônus, um equilíbrio que permita se apoiar no objeto ou em si próprio de diversas maneiras. (RAMOS, 2007, p.28).

Uma conquista relevante tendo o chão como elemento mobilizador foi os alunos acionarem o movimento do corpo, sentir o espaço com estímulos e explorarem o movimento percebendo os apoios no chão, estabelecidos pelo seu acolhimento, criando uma intimidade para a entrega corporal.

Por outro lado, a percepção das características dos apoios do corpo pôde sensibilizar o uso do chão ativamente. O chão servia para o movimento de empurrar, de pressionar, durante a realização de todas as ações físicas do trabalho. Miller (2012) denomina de apoio ativo quando se estabelece



uma relação do chão com as articulações, validando o estado de atenção e prontidão corporal, o que fez o desenvolvimento de vários jogos corporais em dupla e em grupo ser possível de se observar, executando movimentos enriquecidos pela percepção do próprio corpo. O despertar do corpo no chão mobilizou a continuidade de explorações de movimento no mesmo plano e um trabalho em vários níveis, com mais vivacidade.

Indubitavelmente, o prazer dos alunos em se expressar com liberdade, fazer com autonomia descobrir-se sem constrangimentos ou julgamentos prévios se manifestava em pura alegria, a qual permeava os improvisos na mobilização observada, transformando-se em um gostoso desdobrar do processo criativo. Sem dúvida, através do chão, abriram-se novas possibilidades, o que facilitou a vivência do próprio corpo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na estruturação deste caminho, observo que experiências da expressividade corporal se consolidaram em novos paradigmas para o ensino de alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a reflexão crítica em relação à minha prática pedagógica revelou meu processo de reconstrução permanente de identidade profissional e pessoal enquanto docente. Isso gerou uma ressignificação de meu percurso artístico e também implicou uma transformação educacional.

O conhecimento se concretizou mediante o reconhecimento da minha prática na arte como conhecimento e ainda a arte com finalidade terapêutica. Essas constatações possibilitaram uma melhor consideração do olhar terapêutico para um trabalho de expressividade do movimento, de maneira bem intensa.

Logo, a expressividade do movimento foi observada e constatada durante a realização das oficinas, pois nesses momentos foi possível haver uma conexão direta entre a teoria e a prática. Trabalhar questões teóricas atreladas a experiências é algo gerador de muita solidez, pois se concretiza e se comprova o que foi discutido por teóricos na prática, o que leva à afirmação de que a relação entre ensino e aprendizagem com produtividade está diretamente associada à prática.

Ainda é fundamental destacar a associação dos campos da arteterapia e da educação somática, pois tal junção facilitou a compreensão de que a conscientização corporal deve ser individual e ativada constantemente, proporcionando uma maior autonomia à expressão do movimento. No processo arteterapêutico, a elaboração de conteúdos que emergiam somava ao campo da educação somática dentro do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a educação somática se aplica, segundo Bolsanello (2005, p.105-106), para a diminuição de sintomas antálgicos; a melhora da coordenação motora; a prevenção de problemas musculoesqueléticos; a melhora da respiração; a melhora da flexibilidade muscular e da amplitude articular; o relaxamento de tensões excessivas e ativação de músculos pouco utilizados; a transformação de hábitos e posturas inadequados e o desenvolvimento da capacidade de expressão. Tudo isso associado ao interesse da consciência e o movimento corpóreo.

Em se tratando de um contexto escolar inserido em propostas curriculares da EJA e da educação especial, o corpo se fez presente atrelado às experiências artísticas e na relação de corpo e linguagem, pois entre corpo e movimento ocorrem trocas de vivências. Na perspectiva de prática educativa do corpo em movimento, a inclusão é favorecida, uma vez que diferentes aprendizagens são acionadas no corpo vivo com as possibilidades do conhecimento e a exploração da criatividade da potência desse movimento.

A pesquisa com oficinas contribuiu para a aprendizagem dos alunos por ser uma experiência que visou a estimular e explorar o movimento do corpo, favoreceu a elevação da autoestima e desenvolveu a autonomia em relação a atitudes corporais, a responsabilidade e a interação entre os pares. O movimento do corpo foi trabalhado para o benefício de todos. Ao aceitar as diferenças e respeitar as possibilidades de cada um, visualizei no processo o crescimento e a ampliação da mobilidade com expressividade por perceber as sensações e a consciência do movimento.

A prática realizada com relevância no movimento corporal expressivo também significou uma abertura para auxílio da melhoria da qualidade de vida. A experiência artística foi agregada a uma humanização na mediação de novas aprendizagens, articulada a um conhecimento sensível de ampliação do padrão corporal do movimento a novas descobertas e conquistas.

Enfim, todo o processo de descobertas pessoais e construção das práticas indicou a necessidade de se integrarem novas trajetórias na educação curricular e inclusiva, até mesmo com esses alunos jovens e adultos, pois possibilita a inserção social de pessoas com deficiência na experiência do movimento artístico que dispõe de instrumento para intervir no processo de ensino aprendizagem na perspectiva inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. C. F. F. Contextualizando a arte na escola para todos. **Revista Integração**, Brasília, n. 24, p. 37- 43, 2002.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Resenha. **Redescrições**, ano 2, n. 4, p. 108-14, 2011. Disponível em: <[http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2\\_04/resenha\\_Dewey.pdf](http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_04/resenha_Dewey.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- ARCURI, Irene. **Arteterapia de Corpo e Alma**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte e inclusão. In: ANDRÉ, A. (Org.) **Caderno de textos 3: educação, artes, inclusão**. v. 1. n. 1. Rio de Janeiro: Funarte, 2002. p. 39-58.
- \_\_\_\_\_. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BOLSANELLO, Débora. **Educação somática: o corpo enquanto experiência**. Motriz, Rio Claro, v.11 n.2 p.99-106, mai/ago. 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPPELLI, Ricardo Garcia. Prefácio. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (Orgs.). **Práticas corporais e a organização do conhecimento: Ginástica, dança e atividades circenses**, Maringá: Eduem, 2014. v. 3.
- DECHICHI, Cláudia. **Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DECHICHI, Cláudia, SILVA, Lázara Cristina. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Org. Jo Ann Boydston; trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. Trad. Daisy Souza. São Paulo: Summus, 1977.
- FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUCHS, Angela Maria Silva; FRANÇA, Maria Nani; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

- FUSARI, Maria F. de Resende e. **Arte na educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FUX, Maria. **Ser dançaterapeuta hoje**. São Paulo: Summus, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Depois da queda... dançaterapia**. São Paulo: Summus, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- GARCIA, Leite Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GIL, José. **Movimento Total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KLINTA, Cia. **Autoconfiança, comunicação e a alegria do movimento** através dos movimentos Sherborne- 'Relation Play". Trad. Vera O. Juhlin. São José dos campos: Univap, 2001.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan. /abr. 2002.
- LEMINSKI, Paulo. **Bashô, Matsuô**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão: ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MATTOS, Lúcia. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- MEIRA, Renata B. Corpo no teatro: primeiras reflexões. In: \_\_\_\_\_. MACHADO, Irley; TELLES, Narciso; MERÍSIO, Paulo. (Org.). **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 119-27.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

\_\_\_\_\_. **A escuta do corpo:** sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo; Summus, 2007.

ORRÚ, Silvia Ester. **Para além da educação especial:** avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Walk, 2014.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica de arte-terapia:** a compreensão do sujeito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RAMOS, Enemar. **Angel Vianna:** a pedagoga do corpo. São Paulo: Summus, 2007.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola:** atividades globais de expressão. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

RODRIGUES, David (Org.) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. Inclusão. **Revista Eduespe**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33- 40, jan. /jun. 2008.

SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; SOUZA, Vilma Aparecida de. **Inclusão educacional:** do discurso à realidade - construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente.** Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SKLIAR, Carlos [Org.]. **Educação e exclusão:** abordagem sócio- antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva; KEISERMAN, Nara (Org.). **O corpo cênico:** entre a dança e o teatro. São Paulo: Annablume; Rio de Janeiro: Unirio, Capes, 2013.

URRUTIGARY, Maria Cristina. **Arteterapia:** A transformação pessoal pelas imagens. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

VALLADARES, A. C. A. **Arteterapia com crianças hospitalizadas.** 2003. 258 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2003.

VIANNA, Klauss. **A dança.** São Paulo: Summus, 2005.

XAVIER, Felipe Salles. **O que é a arteterapia de abordagem junguiana???** Psique Objetiva, 2012. Disponível em <<https://psiqueobjetiva.wordpress.com/2012/09/03/o-que-e-a-arteterapia-de-abordagem-junguiana/>>. Acesso em 12 nov. 2016.

## APÊNDICE A - PROPOSTA PEDAGÓGICA

### O CHÃO: ELEMENTO MOBILIZADOR NA DIFERENÇA

ISABEL CRISTINA ALVES PIMENTA BRAGA

A proposta pedagógica aqui apresentada constitui-se em oficinas de práticas corporais, desenvolvidas com os alunos da escola Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que cursam o Ensino Fundamental (anos iniciais) e recebem Atendimento Educacional Especial (AEE) no município de Uberlândia dentro da grade curricular na disciplina de Arte. As oficinas foram oferecidas semanalmente às terças-feiras, das 13h35 às 14h55, de abril a dezembro do ano de 2015.

O grupo foi formado por alunos que participaram do exercício de construção e encenação da vida do pintor Van Gogh em estudos nas aulas de arte. Iniciei as oficinas com seis participantes, a saber: Bruna, Ana Paula, Maria Clara, Geovanni, Bruno e Baiano<sup>1</sup>; portanto, três mulheres e três homens com idades entre 17 e 29 anos.

Para o desenvolvimento das oficinas considerei como prioridade a potencialização do movimento corporal desses alunos acometidos por: paralisia cerebral, seqüela neurológica, transtorno do desenvolvimento, transtorno do espectro do autismo, síndrome de Sturge-Weber e esquizofrenia; entre eles, havia ainda um cadeirante com paralisia cerebral.

As oficinas somaram um total de 23 encontros. O aluno Baiano participou até o mês de julho, tendo em vista que foi afastado das atividades escolares por ordem médica. Geovanni não compareceu a seis encontros devido a consultas médicas e falta de transporte. Bruna faltou a cinco oficinas – quatro por falta de transporte e uma por consulta. Bruno e Ana Paula tiveram apenas uma falta cada, devido a resfriado. Maria Clara participou de todas as oficinas. Apesar das ausências relatadas, a participação do grupo foi considerada positiva, favorecendo o desenvolvimento das atividades. O registro das oficinas foi feito por fotos e filmagens parciais das atividades realizadas, ficando somente dois encontros sem nenhum registro de imagem.

---

<sup>1</sup> Os nomes aqui apresentados são fictícios escolhidos por eles a fim de preservar suas identidades.

Foto 1 – Atividade desenvolvida no chão durante oficina de prática corporal



Fonte: A autora

Também foram feitas algumas anotações no caderno, tais como o planejamento e esquemas de reações mais relevantes dos alunos. Ao realizar a execução das atividades considerei as seguintes premissas:

- Práticas corporais para todos;
- Respeito ao tempo, espaço e ritmo individual;
- Conscientização dos movimentos intrínsecos.

Essas premissas compreendem análises teóricas e práticas. Sendo assim, cabe aqui explicar um pouco de cada premissa. Para a realização das práticas corporais foi considerada a participação de todos os alunos com deficiência. A partir de então, reverberaram as provocações do movimento de um corpo que buscasse sua visibilidade a partir da mobilização corporal expressiva. Neste momento é possível referenciar Matos (2014):



Inicia-se uma dialogia, baseada na alteridade, não mais presa a representações ou a única leitura dos pares dicotômicos, mas criando maleabilidade para o cruzamento de fronteiras até então demarcadas por espaços estáveis, o que contribuiu para que os terrenos sociais e culturais, inclusive os da dança, tornem - se mais moveáveis. (MATOS, 2014, p. 39).

Isso foi visualizado dentro da possibilidade da fruição do trabalho de investigação entre espaços de diálogos, aprendizagem e movimento, no que concerne à adequação da pessoa para melhor desenvolvimento de tudo aquilo que é proposto ao corpo e percebido na experiência. Tal trabalho abre para a pessoa com deficiência as fronteiras de um corpo cênico em construção frente à sua diversidade. Assim, é preciso enfatizar que, na educação, caminhos estão sendo abertos através de espaços de diálogos entre cognição e movimento. Nessa proposição, há de existir um reconhecimento próprio no processo de formação pessoal, o qual abranja a plena participação de todos por meio de “práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação” (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Sendo assim, foi considerada a questão do olhar para a pessoa como um todo, com uma compreensão de todas as suas possibilidades, sendo elas motoras, afetivas e cognitivas. A relação intrínseca entre as dimensões de corpo, mente e emoção permitiu a observação do próprio corpo em suas potencialidades ao acionar os mecanismos do autoconhecimento.

Outro fato importante entendido como premissa foi o respeito ao tempo, ao espaço e ao ritmo individual na execução do movimento com foco na singularidade de cada corpo. Todavia, de acordo com Miller (2012, p.85), o trabalho na prática pressupõe “[...] respeito à individualidade, ao outro, bem como o próprio corpo e aos seus limites anatômicos”.

Ainda no aspecto da individualidade é importante ressaltar que, por considerar o ser singular, as práticas não enfatizavam erros ou virtudes. Assim, muitas vezes, a necessidade de esclarecimento quanto à dificuldade de compreensão dos movimentos era demonstrada no meu próprio corpo, o que enriquecia os movimentos trazidos e explorados nas atividades.

Outra premissa a ser considerada e discutida é a questão da conscientização dos movimentos intrínsecos, os quais foram constantemente impulsionados no grupo, levando-se em conta a singularidade de cada aluno. Segundo Gil (2012, p.142), “a consciência do corpo não acaba no corpo. Mergulhando no corpo, a consciência abre se ao mundo”. Sendo assim, o corpo que está no mundo abre e amplia suas conexões com o mundo, gerando um contágio.

No caso das oficinas, era um trabalho potencializado nos movimentos, os quais eram ativados com o corpo em sua alteridade. Entretanto, a execução dos exercícios corporais foi planejada de acordo com as possibilidades de realização e soluções para que o corpo fosse sensibilizado. Seguindo esse raciocínio, percebi que o desenvolvimento da pessoa é completo, por isso, o movimento corporal deve ser integrado à rotina do aluno, de forma a garantir um espaço de acolhimento e atitudes corporais na prática.

Para ressaltar a integralidade do movimento corporal, concordo com Huizinga (1980), pois ele acredita que o jogo é considerado legitimamente uma “totalidade”, e é nessa perspectiva que procurei a compreensão real daquilo que o jogo tem a intenção de mobilizar. Tal fato é comprovado no trabalho de expressão corporal juntamente com o reconhecimento das estruturas ósseas e de como lidar com essas percepções articulares, de forma a envolver a todos os participantes do grupo. Uma vez que os jogos corporais executados nas oficinas, tais como o de pique-esconde, corre-cotia, dança da cadeira e outros, se consolidavam, concomitantemente concretizava-se a experiência de mobilizar os corpos através da ludicidade.

Nessa abertura para a experiência do movimento corporal potencializado, compactuo plenamente com Mantoan (2003, p. 70), que afirma que “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno”, independentemente de suas condições, mas em função de suas potencialidades.

A dinâmica das oficinas aconteceu sob a perspectiva do trabalho corporal na expressividade dos movimentos, na consciência corporal de si, na relação com os objetos e com o outro. No processo, os alunos, pouco a pouco, foram encorajados a se movimentarem, o que permitiu novas vivências corporais, despertando-os para o movimento de um modo diferente, tendo em vista que, na escola, as atividades corporais (aquáticas, equestres, físicas e psicomotricistas) eram realizadas visando à reabilitação e ao condicionamento físico desses corpos.

Para acionar os movimentos utilizei, a cada encontro, objetos variados que funcionaram também como apoio corporal. Nos três primeiros encontros adotei, para a sensibilização e o estímulo do movimento, pedaços de tecidos em crepe de cores variadas, assim como o macarrão utilizado em sequência. O chapéu e o tapete de texturas na mesma quantidade também foram aproveitados. O balde com água para realização do escalda-pés foi trabalhado por quatro vezes nas oficinas. O rolo de papel higiênico esteve presente como recurso pedagógico por duas vezes. A bola e as bolinhas foram usadas uma vez a cada oficina. As vendas para os olhos, o bicho de pelúcia e os pandeiros serviram como recursos durante as atividades. Esses objetos foram utilizados com o objetivo de trabalhar o toque e

o contato, o que dava continuidade ao conhecimento corporal, com foco no desenvolvimento da criatividade para a movimentação e a comunicação quando estimulados nessa relação de novas descobertas.

Foto 2 – Atividade desenvolvida com uso do tecido



Fonte: A autora

Aqui vale ressaltar um objeto utilizado por mim de forma enfática como recurso didático: o modelo representativo do esqueleto humano, explorado para o conhecimento específico do corpo. Assim, a visualização e a manipulação desse objeto contribuíram com os exercícios, tanto na identificação quanto na localização, no reconhecimento das articulações ósseas e na percepção das musculaturas no corpo. A utilização desse objeto em algumas oficinas, levado aos alunos com intenção lúdica e interativa, foi significativa, de modo a facilitar a percepção do espaço interno, o que proporcionou a liberdade de movimento em seus próprios corpos pela compreensão das estruturas ósseas e articulares.

O trabalho nas oficinas exigiu uma atenção mais específica ao grupo devido a fatores como: movimentos padronizados, o zelo para com o corpo e suas articulações sensíveis, a questão da linguagem e o fator lúdico, sempre presente em todas as atividades.

Tais especificidades se manifestaram no processo de desenvolvimento da oficina, ocorrido em três etapas: sensibilização (diálogo, respiração, acordar o corpo e alongar), aquecimento (expressão do movimento e percepção) e elaboração (jogo, consciência corporal e dança). A abordagem do movimento corporal se destacou em todas as categorias, o que direcionava e estruturava os procedimentos, permitindo o reconhecimento de todas as etapas pelos alunos, de maneira imediata.

Para a sensibilização ser concretizada, foi sugerido aos alunos que, durante a oficina, retirassem os calçados, as órteses, as talas e as muletas de modo a ficarem mais à vontade, estando no chão. Esse fato refletiu positivamente, construindo no processo uma iniciativa autônoma para com os alunos. Nesse momento, a sensibilização era trazida para o espaço, iniciada com a roda de movimento e diálogo, em que os alunos tinham a oportunidade de compartilhar alguma novidade oralmente.

Após a interação, os estudantes eram levados à ação da respiração, alertados para uma observação do que acontecia com todo o corpo, interna e externamente, no ato da mobilização. Ao esgotar o processo de respiração, sutilmente, eram conduzidos para o contato com o corpo, ora deitados, ora sentados. Concomitante à respiração, ocorria o ato de espreguiçar-se, “acordar” os pés, com abertura dos dedos, articulando metatarso e tornozelo, mobilizando as articulações do joelho, fêmur, pélvis, escápula, braços, ombro, pescoço e cabeça. Tudo isso permitia as sensações dos tónus e de alguns músculos, evidenciando a panturrilha e o glúteo.

A musculatura é tão complexa e articulada que é possível partir de qualquer parte do corpo e mexer com a totalidade: se mexo um dedo da mão, mexo também com todos os ossos do corpo. As articulações estão interligadas e qualquer movimento em um determinado osso ou músculo leva informações para o resto do corpo. (VIANNA, 2005, p.140).

Foi um processo gradual de visualização de pequenas partes do corpo para a percepção da amplitude do movimento. Tais movimentos eram intensificados com o acompanhamento de objetos diversificados, para assim consolidar a sensibilização. No que tange a sensibilizar o procedimento da respiração, em Miller (2007) Klauss Vianna entende que respirar é sinônimo de abrir, permitir espaço: “A respiração é um processo de troca com o mundo, eu me alimento por meio dela.

Exatamente por isso fico sem resposta quando prendo a respiração, quando deixo de me relacionar e trocar com o mundo” (VIANNA, 2005, p.141).

Portanto, considero que subtrair os espaços corporais é o mesmo que impedir a respiração, bloqueando o ritmo livre e natural dos movimentos. Nessa proposição, o ato de respirar precisou ser instigado para ocorrer sensibilização dos movimentos involuntários e peristálticos, permitindo o conhecimento dos movimentos internos durante a ação.

Em seguida, ocorria a segunda etapa do aquecimento corporal, que eu procurava realizar em todos os encontros. Os praticantes continuavam a manusearem os objetos, porém, de maneira mais intensa na execução do movimento corporal através de massagens individuais ou em dupla e exercícios com o uso de objetos de apoio para sentir as partes do corpo, sempre se atentando aos reflexos do movimento no organismo todo.

A estimulação sensorial e motora foi muito importante para o contato com a pele e com o outro, pois à medida que eram aguçados deixavam aflorar descobertas necessárias para a mobilidade. Também ao desenvolver a mobilização ainda no chão com o objeto eram estimulados no arrastar, rolar, engatinhar, balançar e outros movimentos manifestos em reconhecimento das articulações trabalhadas no grupo. Tal reconhecimento se apresentava para os alunos relacionado diretamente a ações atingidas por uma libertação do movimento e sua fluidez, que acontecia com sutileza, ao revigorar seus movimentos.

Por fim, ocorria a elaboração do movimento, que era manifesta através do relacionamento corporal com os objetos e com os outros. Era expressa também nos jogos e na dança não formalizada. Essa etapa perpassava ainda pela questão da consciência corporal, por meio das sensações e percepções dos movimentos executados. Para Teixeira (apud Tavares, 2013, p.128), “a experiência da consciência corporal amplia a capacidade e assimilação mútua entre o ‘fora’ (os estímulos do meio/mundo) e o ‘dentro’ (todos os sentidos assimilados por uma interioridade integrada)”. O aluno, ao incorporar o vocabulário e a exploração do movimento estabelecido pelo contato ativo no reconhecimento do próprio corpo, compreende o que sente, podendo assim inserir significado à ação.

O processo da execução dos movimentos foi construído aos poucos de maneira lúdica, em um jogo de experimentações sob orientações, conforme o ritmo de cada um, ou seja, o desenvolvimento dos sentidos ocorreu de acordo com o andamento e desenvolvimento do grupo. O processo lúdico, conforme Miller (2007), tem a finalidade diretamente relacionada com a conquista de um corpo com maior liberdade de movimento e capacidade de registrar, conscientemente, as sensações de um corpo presente.

Nas oficinas, o que aprimorou muito a ludicidade foi a utilização dos jogos, que tornavam criativo o movimento corporal, com a possibilidade de brincar com as palavras e movimentos, enriquecendo a locomoção, trazendo a alegria e o prazer na percepção do corpo, uma vez que, nos encontros, os jogos e as brincadeiras foram provocadores dos movimentos, sendo que alguns foram sugeridos pelos estudantes: dança da cadeira, estátua, morto-vivo, cobra-cega, corre-cotia e pique-esconde. Neste momento presenciei uma situação que me emocionou, pois a realização do grupo foi aflorada e declarada mediante sentimentos. Era nítida a satisfação do desejo, concretizado por vivenciarem aquele momento único.

Foto 3 – Atividade com papel higiênico, na qual se observam a mobilização dos alunos



Fonte: A autora

Em todas as etapas pedagógicas a experiência nas aulas ocorreu em processo lúdico de liberdade para com o movimento corporal, estimulando as percepções, o que o corpo sente e o

pensamento em função da flexibilização e preservação nas habilidades expressivas sem detrimento as habilidades técnicas.

Para Miller, a sensibilidade e a expressividade são possíveis na proposta pedagógica de Klaus Vianna, em abordagem técnica, desde que “seja considerado e trabalhado o soma<sup>2</sup> do praticante, e não o corpo como instrumento a ser afinado, lapidado, treinado, adestrado” (MILLER, 2012, p. 90). Os procedimentos foram relacionados com práticas lúdicas e exercícios no campo da educação somática realizados em oficinas voltadas para o desenvolvimento da pesquisa desta pós-graduação. Durante todas as etapas foi necessário manifestar uma função mediadora, exercida por mim. A relação de empatia já existente entre professor e alunos permitia uma compreensão das necessidades apresentadas pelo grupo.

“Toda ação mediadora deve estar repleta de significado entre o professor e seu aluno” (ORRÚ, 2012, p.122), percebida na experiência mediada e vivenciada no movimento, com o objeto e na relação com o outro. Logo, a execução de movimentos simples com a clareza dos objetivos dava sentido e significado à aprendizagem. A mediação facilitava a aprendizagem e auxiliava a realização dos movimentos.

Aqui é preciso enfatizar as estratégias utilizadas, as quais foram construídas dentro das possibilidades do grupo, ao longo de novas descobertas do movimento corporal. Como estratégia pedagógica, os objetos selecionados para as práticas com a função de estímulo ao movimento foram utilizados em vários encontros, conforme a necessidade das experiências, bem como a repetição dos exercícios, objetivando trazer maior atenção à realização do movimento, ampliando assim as atividades propostas em cada aula. Para Ramos (2007), a prática baseada na comunicação corporal, na energia gasta no esforço e na sua real capacidade de se realizar se vale de repetições para que ocorra em vários níveis e seja mais real com a participação do corpo. Nesse sentido, o pensamento e o movimento se integravam.

O fato é que o processo de aprendizagem é quase sempre fundamentado no uso da repetição e da memorização como resultado. A repetição do movimento com pausa de uma ação para outra significa estar atento ao que se realizou. Prestar atenção ao que lhe acontece na ação durante a detenção de uma série de execução e às suas repercussões leva o indivíduo à compreensão do movimento e a uma prontidão corporal. Caso contrário, permanece um processo mental meramente mecânico sem integrar a personalidade, sem a percepção das mudanças que ocorrem na ação e no

---

<sup>2</sup> “[...] soma é o corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo” (HANNA, 2003, p.50 apud BOLSANELLO, 2005, p.100).

corpo. A repetição do movimento com suavidade age como facilitador gradual, tornando mais contínua e confortável a execução. No processo foi relevante a questão da repetição, pois utilizar o material por mais tempo no sentido de conhecê-lo e explorá-lo levou os alunos a uma conscientização do movimento. Assim, aumentaram as possibilidades de diversificar as experiências.

Foto 4 – Atividade com apoio do macarrão, a fim de acionar sensibilizações dos participantes



Fonte: A autora

Outra estratégia utilizada foi a antecipação verbal do planejamento da aula para os alunos. Percebi ao longo do período que revelar de antemão o que iria acontecer nas oficinas era muito importante, pois lhes dava maior segurança e estrutura, trazendo a sequência temporal do começo, meio e fim das atividades. A antecipação expressa dos fatos era relatada ao grupo verbalmente e visualizada no material a ser trabalhado, logo no começo da oficina, e contribuía para uma elaboração mental, na estruturação dos alunos, para as atividades a serem trabalhadas, tornando a execução de suas produções segura e sem imprevistos.



O planejamento foi sendo efetivado a partir de pistas dadas pelos alunos em ações e reações, tendo como base o desenvolvimento em cada encontro, como a manifestação do desejo de efetivarem brincadeiras da infância que não haviam sido experiências nessa fase ou a intensificação por maior tempo de um objeto que causou mais interesse na ativação do próprio movimento. Desse modo, os elementos foram sendo adicionados no decurso das aulas.

Já em relação às diretrizes verbais feitas aos alunos durante trabalho prático, utilizei o vernáculo “comanda”, apresentado aqui como substantivo feminino, pois tem a intenção de reforçar o fato de que o professor não está no “comando” do exercício, mas sim, faz uma encomenda ao aluno, em concordância com Bolsanello (2005), quando ela faz referência ao campo da educação somática. A clareza da linguagem trazia ao grupo uma receptividade tranquila, causando liberdade nas ações e, conseqüentemente, a libertação dos movimentos.

Ao longo dos procedimentos com o trabalho corporal relatei a arte, a expressão corporal e as noções de jogos corporais. Tal relação se articulou pelo fato da arte, enquanto disciplina, dialogar com a expressão corporal nos conceitos de criatividade, corporalidade e potencialização do movimento, dando assim abertura para a inserção das noções de jogos corporais, os quais ensejavam uma melhor percepção de um movimento mais consciente. A abordagem corporal se destacou em todas as categorias, desde o sensório-motor ao afetivo, dentro de uma metodologia muito específica para o grupo, constantemente voltada para afetividade.

Ainda é fundamental expressar que a música sempre esteve no planejamento, como recurso de estímulo ao movimento, da sensibilização ao fechamento das aulas. Os temas musicais utilizados para a mobilização do corpo foram variados: instrumental, rock, regional, sertanejo, forró, country e outros. Em alguns momentos, o encontro foi realizado sem o uso de música, estimulando a escuta do silêncio, do corpo e dos sons ambientes. Através da música, canal de comunicação para com esses alunos, todos os outros estímulos foram possíveis de serem trabalhados. Impulsionados pela música, os corpos se liberavam em movimentos sensibilizados e transformados.

Outro recurso utilizado para a exploração do movimento foi a dança não formal, priorizada ao término da execução dos exercícios em todos nossos encontros e que tinha função integradora entre o encontro e as questões ali trabalhadas. A movimentação na dança era trazida pelos estudantes, em uma dinâmica de possibilidades, na interação de promover a codificação e o reconhecimento do movimento do corpo na ação. Os alunos participavam das aulas com entrega, sem preconceitos, sendo eles mesmos. Durante a oficina observei a dança como uma disciplina capaz de auxiliar na

assimilação, na transformação e também na produção individual, mas, acima de tudo, ficou claro que o movimento se sobressaia em meio à concretização do conhecimento.

A atenção e a observação dos movimentos e do comportamento de cada aluno eram constantes durante as práticas, através de uma relação de troca. Toda a orientação estava condicionada à realização do movimento individual ou em grupo. Questões como a aceitação, a compreensão e a demonstração de dificuldade na execução das propostas apresentadas foram constantemente consideradas, uma vez que eram relevantes na consolidação da prática ao abordar o olhar da arteterapia. Para Pain (1996, p. 53), “[...] na arte, o possível passa pelo corpo [...]”, pois se vive o ato. O presente também é vivenciado pelo registro do corpo. Dentro desse contexto terapêutico, a autora situa o corpo no plano das coordenações motoras em que as percepções e ações tomam sentido. Também no plano afetivo o corpo desperta as emoções, momento em que os afetos estão latentes na memória. Ao mesmo tempo, o plano da constituição do “eu” corporal tem o lugar de produzir a identificação pessoal do sujeito.

Logo, de acordo com meus conceitos de arteterapeuta, acredito que o sujeito vive seu corpo em seus próprios gestos e não só na produção de uma imagem plástica, uma vez que o próprio corpo se integra à ação. O conhecimento do corpo na relação terapêutica, para Fux, é uma parte sensível e inconsciente que alguns ignoram, deixando de ser explorada e integrada em sua totalidade “Para mover-se dessa maneira é necessário abrir espaços e aceitar-se, e aceitar formas de reconhecimento de seu mundo interno que podem descarregar-se de maneira espontânea para sentirem-se criadores” (FUX, 1986, p. 98).

Nessa perspectiva, diante da necessidade de mover-se como algo inerente à pessoa, as oficinas se efetivaram pelo prisma da disposição e realização dos movimentos, percepções por reações corporais, manifestações verbais e relações afetivas com estímulos à expressividade corporal. Contudo, é salutar evidenciar as percepções observadas mediante o trabalho com o movimento corporal.

No primeiro contato com o grupo realizei uma sondagem do movimento corporal em relação ao conhecimento do próprio movimento dos alunos. Essa sondagem ocorreu mediante dois questionamentos: Quando você movimenta? O que você movimenta? A aluna Bruna respondeu que mexia a mão quando tomava banho; Geovanni disse que movimentava quando falava e mexia a boca; já Maria Clara respondeu que seu movimento acontecia quando andava e o que movimentava era a cabeça.

Essa sondagem possibilitou um canal para provocações e sensibilizações na experiência ativa do movimento para com esses alunos, no sentido de um trabalho que pudesse ampliar o conhecimento de seus movimentos e potencializar os que já apresentavam no cotidiano.

Os alunos iniciaram as práticas corporais, em geral, com movimentos tímidos, estereotipados e com pouca projeção, os quais foram sendo ampliados à medida que eram provocados ao movimento e executavam, conheciam e se percebiam com o corpo. Alguns questionamentos norteavam todo o processo da execução das práticas como motivadores à exploração do movimento: “O que acontece? Como movimenta? O que sente?”. Essas perguntas eram ressaltadas durante a realização do exercício, o que motivava uma melhor atenção às suas ações. Assim, procurei despertar os estudantes para o movimento que faziam, como ele acontecia e ainda a forma como foi utilizado o movimento do corpo.

Durante os primeiros encontros, as respostas para os questionamentos já referenciados eram bem objetivas, pois os alunos respondiam apenas que movimentavam “o braço”, “o corpo”, “a mão”, sendo que alguns não verbalizavam, mas concordavam com os colegas.

Outra percepção, ainda inicial, era de que a maioria deles se encontrava em estado de tensão, pois o corpo não estava por completo apoiado ao chão, pelo fato de se sentirem apreensivos. A apreensão era percebida, pois eu visualizava braços, pernas e cabeça um pouco erguidos, o que mostrava a tentativa de enxergar o que iria acontecer, parecendo que se protegiam de algo. À medida que as oficinas iam fluindo eles ganhavam mais segurança e se permitiam o movimento.

A experiência de se deslocarem pelo chão com o corpo, arrastando ou rolando, fez com que utilizassem a liberdade e a possibilidade de se movimentarem e se relacionarem fisicamente com o colega, o que proporcionou o relacionamento de um corpo com o outro pelo tato e contato com a pele, integrando-se no espaço. Mediante a integração entre os alunos, a tensão se desfazia e produzia harmonicamente o equilíbrio emocional. O esforço muscular se transformava de maneira expressiva e era efetivado em pleno movimento.

Ao longo do processo, os alunos foram se deixando sensibilizar através de reações e provocações corpóreas. Ainda quanto ao movimento, eles foram sendo despertados de maneira gradativa, pelas partes do corpo. A ampliação das percepções do corpo todo se fazia em descobertas e se manifestava na riqueza de trocas que eram sentidas, enquanto suas possibilidades eram exploradas nas ações.

Dessa forma, os corpos eram trabalhados para serem reconhecidos, mediante o movimento da pélvis, que alguns não conheciam, mas passaram a experimentar a qualidade do movimento ao se levantarem e rodarem. Neste processo, foi trabalhada também a mobilização da escápula e da

panturrilha, com o apoio do macarrão e da bola, com o propósito de auxiliar as sensações. Para tal, Miller aborda que:

O reconhecimento das articulações é feito por meio da exploração das possibilidades de movimento de cada uma delas. Primeiro elas são identificadas e localizadas no corpo, percebendo as como encontros ósseo, com o objetivo de ganhar espaço e liberdade de movimento. (MILLER, 2007, p.62).

As articulações foram exploradas de acordo com a pesquisa de movimento, enfatizando de maneira bem expressiva a noção do anatômico, utilizado como meio de compreensão e facilitação da percepção do movimento corporal. Os alunos experimentavam o movimento também no local onde o objeto tocava, sentindo a reação no corpo todo. Cabe, aqui, relatar que os posicionamentos corporais dos alunos foram trabalhados com o meu auxílio e dos educadores.

Havia momentos em que os estudantes eram instigados para o sentir o apoio e, depois, perceberem o corpo em relação ao chão para realização do movimento. Era proposto que os alunos pudessem sentir como estava o chão: se frio, se quente, se confortável ou não. Se estivesse ruim, era dada a comanda para procurassem uma melhor posição.

Em outras situações, uma calma e um silêncio pairavam na sala, pois em instantes os corpos pareciam conectados em si mesmos. Visualizava todos os alunos puxando o ar e emitindo até um som. Era perceptível o bater do coração e, assim, eles eram estimulados a sentirem os outros órgãos internos.

No decorrer das oficinas, os alunos mencionavam que sentiam as partes do seu corpo que não encostavam o chão. Percebia que, mesmo com a cabeça às vezes estando no ar, o auxílio de um objeto, mais especificamente uma almofada ou um encosto triangular, permitia maior liberdade de apoio para os tónus. Procurava instigar para que o corpo todo, quando acionado, recebesse as sensações de contato e pressão: as mãos, a pele, a cabeça, a frente, a parte de trás, os lados, as variáveis do tecido da roupa, enfim, o corpo por inteiro em sua tridimensionalidade.

As atividades de movimento utilizando os pés foram mais intensificadas nas oficinas, pois tal membro é visto como um território de apoio integrado à base corporal. Para Klauss Vianna, os pés têm a função de distribuir a energia por todo corpo e, se mal utilizados, acumulam pontos de tensões desequilibrados pelo organismo. “O pé também denuncia nossa relação com a vida, ao pisarmos brigando com o solo, ignorando-o, deslizando, aéreos ou indiferentes” (VIANNA, 2012, p. 94). O reconhecimento das articulações dos pés dos alunos, com abertura dos ossos metatarso, foi possibilitado pelo trabalho com a bolinha e o pisar sobre o macarrão. A visualização do próprio pé e

o do colega tocando e sendo tocado capacitou-os para um movimento com maior firmeza no pisar e ousadia na criação.

Por fim, os alunos tiveram percepções extremamente relevantes. Dentre elas é possível destacar alguns fatos que agiram de modo a estimular a memória, os sentidos, o comportamento, as emoções e os pensamentos desses corpos, sobre o que haviam experienciado dentro dos aspectos da execução do movimento corporal.

A atividade de escalda-pés com estímulo de bolas de gude proporcionou acionar o movimento dos pés. Em seguida, ocorreu a interação com os alunos, a qual era concretizada com a massagem dos pés. Tal experiência permitiu que os alunos manifestassem suas percepções: Maria Clara sentiu seu estado corporal “molinho”; Bruna percebeu que seu corpo ficou “novo”; já Geovanni sentiu um corpo relaxado e diferente.

Aqui se faz necessário ressaltar que o aluno Geovanni, que tinha alta sensibilidade nos pés e proteção exagerada para com eles, expressou que ao ser tocado e colocado no chão o seu medo foi transformado em liberdade. Para isso acontecer o aluno disse que havia se “deixado”, assim, o pensamento o fez ficar calmo, pois gerou um sentimento de segurança que não tinha antes, o que mudou seu jeito, tornando-o um indivíduo mais confiante. Com esse mesmo aluno observei que, quando foi se encontrando com o corpo, se descobrindo e construindo possibilidades de se movimentar, ele começou tentativas de virar os seus tónus de um lado para o outro sozinho e dizia que estava “maravilhoso”.

Outro relato interessante foi do aluno Baiano, pois ele percebeu que o corpo havia “dado uma mudada”. Expressou que sentiu uma energia, relacionada ao seu movimento. Na prática, mostrava de onde vinha a energia, batendo a mão no peito. Bruno foi motivado e concordou com o colega, batendo no peito também e, em seguida, colocou a mão na barriga e puxou o ar emitindo um som. Tais atitudes se consolidaram para responder à pergunta que eu havia direcionado a ele sobre como estava seu corpo. Esse mesmo aluno, sempre que gostava da realização de um movimento, sorria e beijava a mim e aos colegas.

Já a aluna Maria Clara, na execução do movimento, conseguia ficar muito tempo na mesma posição, com pernas estiradas e braços para cima dobrados, alongava-se e se mantinha calada, mas sorria sempre, principalmente quando criava novos movimentos. Ao ser averiguada, dizia que estava bom. No exercício com a bolinha comentou que sentia seu corpo flutuar.

Por sua vez, Bruna me surpreendia a cada dia, mostrando gosto pelas práticas, construindo novos movimentos e sendo desafiada a trabalhar seus impulsos corporais, os quais a deixavam com

maior autonomia em movimentos da vida diária de levantar, para subir e abaixar o seu corpo. E Ana Paula demonstrava, durante os encontros, interesse em realizar os exercícios e ainda percebeu que seu corpo se movimentava de maneira integrada, conjunta, e não mais em partes.

Uma atividade relevante foi o desfile representando o desenvolvimento da qualidade do movimento, com construção e percepções de como se deu o movimento conjunto, ao se deslocarem com autonomia e criatividade em um espaço da escola, em que os pais apreciavam o andamento do processo da potencialização corporal. Tinha como desafio proporcionar a experiência do movimento, em sua apreciação e na produção dentro do processo de conscientização. A potencialização do movimento, em especial do aluno Geovanni, cadeirante, foi encostar e sentir o movimento de seus pés também no chão. O êxito foi obtido ao colocá-lo sentado na cadeira de escritório, o que lhe permitiu a condução de seu deslocamento, mediante novas possibilidades de sensibilizações e movimentos que não fossem somente o corpo no chão.

Durante o encerramento das oficinas a mãe do aluno Bruno declarou a riqueza vista no trabalho em grupo. Afirmou que o estar junto com os colegas e a troca de experiências fez com que seu filho “quebrasse” a barreira da timidez e se mostrasse para os outros no momento do desfile, atitudes que anteriormente a esse trabalho ele não se sentia capaz de ter.

A arte de dançar busca a relação com a realidade e a individualidade do aluno, pois afeta os ossos, os tecidos, a pele, as glândulas, enfim, a sua totalidade. No corpo é encontrado o melhor meio de comunicação e expressão cultural para os alunos com dificuldades motoras. Nesse mesmo raciocínio, Larrosa Bondia (2013, p. 49) afirma que não há uma “experiência humana não mediada pela forma e cultura e é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto das formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos”.

Outros momentos significativos foram as brincadeiras de pique-pega e esconde-esconde, que se mostraram experiências diferentes, pelas quais os estudantes não haviam perpassado no período da infância, conforme me relataram. Era nítida a alegria deles ao serem conduzidos nessas brincadeiras, pois percebiam suas descobertas em movimentos espontâneos. Essas brincadeiras aconteciam no espaço externo da escola, com interpelação com a natureza, causando uma dinâmica incomum e, ao mesmo tempo, o desejo da experiência e a criatividade. A interação dos alunos com as regras e a agilidade nos movimentos realizados ou não conforme cada momento foram “ricas”, porque exploravam as habilidades de movimento.

Foto 5 – Atividade lúdica que possibilita o movimento interativo dos estudantes



Fonte: A autora

A observação foi imprescindível nesse processo de desenvolvimento. Essa foi uma tarefa difícil, uma vez que o exercício constante da lapidação de minha própria observação enquanto mediadora foi revelado no experimento do movimento diante de seus significados. Isso fez meu olhar se voltar ao outro nas diferentes sensações relacionadas ao corpo físico e sua realidade. Afinal, segundo Fux:

Devemos exigir de nós mesmos um trabalho profundo de comunicação auditiva e sensorial antes de nos aproximarmos de alguém a quem devemos dar; melhorar o que temos para ir com ideias claras que se movem conosco, caminhando e vivendo a cada instante e à medida que as entregamos. (FUX, 1983, p. 65).

Outro fato interessante e que merece ser comentado é com relação à proposta do tempo para realização das atividades. Foi algo que me preocupou, pois parecia ser excessivo, porém, a alegria que cada aluno demonstrava ao sentir, fazer e estar era contagiante e em nenhum desses encontros foi

percebido que o tempo passou. Aliás, parecia ser insuficiente, pois a vontade de continuar era sempre manifesta. Visualizava o corpo dos alunos de maneira intensa: em pensamento, sentimento e vida naquele lugar, o que permitiu que eu me integrasse a eles naquele momento.

Todo o trabalho em levar a experiência do movimento a esses alunos foi planejado e realizado com o objetivo de buscar apontar um caminho para fortalecer um ponto que gerasse movimento para todo o corpo, trazendo o autoconhecimento e promovendo uma mobilização corpórea consciente com fluidez. Assim, o movimento resgatou o lado lúdico, num corpo em que a vivência é essencial, pois o aluno começa a descobrir o próprio corpo, seu ritmo, suas limitações, para então transformar um gesto frágil em uma movimentação expressiva.

Nesse sentido, a autonomia foi sendo adquirida no processo de se descobrir e ultrapassar os bloqueios corporais na construção de seus próprios espaços, através das ações e reações que aconteciam no corpo de cada um. A obtenção de maior autoconhecimento e expressividade nessa experiência não deveria ser privilégio de uma classe ou alguma pessoa, ou seja, a fluidez de sensações do movimento corporal deveria ser oportunizada a todos.

Foto 6 – Atividade sensorial explorada com os pés



Fonte: A autora



Todavia, é salutar afirmar que todos os encontros foram significativos em seus aspectos gerais, sendo aqui elencados em experiências que demonstraram a forma de exploração da mobilização corporal e as percepções as quais foram percebidas, mediante o trabalho com o movimento.