



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

LIDSAY LOUREIRO DA COSTA

**PROJETO “PSICOMOTRICIDARTE”: UM DIÁLOGO ENTRE
PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E ARTES VISUAIS NUMA ESCOLA
PÚBLICA EM HORIZONTE – CE**

FORTALEZA

2024

LIDSAY LOUREIRO DA COSTA

PROJETO “PSICOMOTRICIDARTE”: UM DIÁLOGO ENTRE PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL E ARTES VISUAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA EM HORIZONTE – CE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Artes da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre em Artes.
Área de concentração: Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Professora Dra. Luciane Germano
Goldberg.

FORTALEZA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D11p Costa, Lidsay Loureiro da.
Projeto “PsicomotricidArte”: um diálogo entre psicomotricidade relacional e artes visuais numa escola pública em Horizonte – Ce / Lidsay Loureiro da Costa. – 2024.
143 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg.
1. Artes visuais na escola pública. 2. Arte no ensino fundamental. 3. Psicomotricidade relacional. 4. Narrativas autobiográficas. I. Título.

CDD 700

LIDSAY LOUREIRO DA COSTA

PROJETO “PSICOMOTRICIDARTE”: UM DIÁLOGO ENTRE PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL E ARTES VISUAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA EM HORIZONTE – CE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Artes da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre em Artes.
Área de concentração: Ensino de Artes.

Aprovada em: 26/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Artes/PROFARTES – UFC

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Pinto
Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGARTES – IFCE

Prof. Dr. Wendel Alves de Medeiros
Programa de Pós-Graduação em Artes/PROFARTES – IFCE

À Fabiane, com todo meu amor!

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento carinhoso à minha orientadora Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg pela aceitação, escuta e leve condução do meu trabalho de pesquisa, por suas orientações sempre muito assertivas e enriquecedoras, por sua abertura em partilhar todo seu conhecimento. Sem dúvida uma grande inspiração para toda minha vida e trabalho como professora e pesquisadora.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Siomara Aparecida da Silva pelo seu “sim”, pela sua prontidão, generosidade e acolhimento no exame de qualificação.

Agradeço ao Prof. Dr. Wendel Alves de Medeiros, que me presenteou duplamente, como professor e agora membro da minha banca, quanto privilégio.

Agradeço à professora Jacqueline por me honrar com sua generosa contribuição nesse momento ímpar em meu processo acadêmico, no caso a defesa da dissertação.

Agradeço a todos/as/es meus/as/es professores/as do curso de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES da Universidade Federal do Ceará – UFC por tanta eloquência na condução de suas aulas.

Agradeço a todos/as/es alunos/as/es que têm me inspirado e me encorajado a tornar-me uma professora mais reflexiva e sempre em busca de um aperfeiçoamento em minha prática.

E, por último, mas não menos importante, um agradecimento repleto de afeto por Fabiane, minha esposa, a pessoa que me incentivou a fortalecer os caminhos do conhecimento e somente com seu apoio e incentivo foi possível entrar no curso de Mestrado. Sua participação foi determinante para esta caminhada. Espero estar sempre com você no decorrer da vida e que nosso amor sempre se fortaleça.

Uma escola que continua a formar para um pensamento estático, baseado na memorização de conhecimentos definitivos, sobre um saber outorgado, em relação ao qual todo erro é sancionado, é um anacronismo no mundo de hoje (LAPIERRE, 1988, p. 60).

RESUMO

A presente pesquisa, de caráter (auto)biográfico, é fruto da prática de uma Professora de Arte e Psicomotricista Relacional que, incomodada com uma didática educacional excludente, que privilegia o ter em detrimento do ser, tem buscado incorporar os saberes oriundos de uma abordagem centrada nos processos intrínsecos ao ser humano, no caso a Psicomotricidade Relacional (LAPIERRE, 1988) e a sua atuação pedagógica. Propõe-se investigar as contribuições da práxis da Psicomotricidade Relacional para o ensino de Artes Visuais (BARBOSA, 1989; FERRAZ, FUSARI, 2009; DUARTE JUNIOR, 2007) em uma escola pública localizada no município de Horizonte/CE. Buscamos compreender e analisar, através de narrativas (auto)biográficas, o quanto uma metodologia baseada em processos lúdicos e artísticos de valorização e validação do/a/e aluno/a/e enquanto protagonista da sua própria aprendizagem pode impactar de maneira significativa em seu processo formativo. Caracteriza-se como uma Pesquisa Qualitativa (MINAYO, 2008), de abordagem (auto)biográfica (GOLDBERG, 2021; JOSSO, 2004), por referir-se a uma realidade particular não mensurável, que objetiva a compreensão de fenômenos de alto grau de complexidade interna subjetiva em consonância com histórias de vida e percepções pessoais dos sujeitos participantes da pesquisa. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a Pesquisa Bibliográfica, a Observação Participante, o Questionário e o Diário de Campo para organização e produção do material. O trabalho de campo foi realizado através de um projeto intitulado de “PsicomotricidArte”, o qual teve sua base de sustentação na associação dos saberes da Psicomotricidade Relacional em diálogo com as Artes Visuais, utilizando como principal abordagem metodológica a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), a qual foi contemplada através de um breve estudo sobre a vida e a obra da artista visual Frida Kahlo, eixo norteador do presente trabalho. O projeto foi realizado em 06 (seis) encontros no período de férias escolares, em dois dias por semana. Foi realizada uma seleção entre os alunos de 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Milton Nogueira Neris, localizada no município de Horizonte – CE, cumprindo o critério apenas de nunca terem participado de atividades dessa natureza. A participação e o envolvimento dos/as/es alunos/as/es envolvidos no projeto foi bastante satisfatória, eles/as demonstravam prazer na realização de tudo o que lhes era proposto, contribuindo, dessa maneira, com o êxito da pesquisa, possibilitando resultados bastante positivos tanto em relação ao despertar artístico e estético dos/as/es participantes quanto a uma imersão em si, autorreflexiva e autoafirmativa, as quais ficaram transcritas na execução de cada artefato artístico (auto)biográfico.

Palavras-chave: Artes Visuais na escola pública; arte no Ensino Fundamental; psicomotricidade relacional; narrativas autobiográficas.

RESUMEN

La presente investigación, de carácter (auto)biográfico, es el resultado de la práctica de una Profesora de Arte y Psicomotricista Relacional que, molesta por una didáctica educativa excluyente, que privilegia el tener en detrimento del ser, ha buscado incorporar el conocimiento desde un enfoque centrado en los procesos intrínsecos del ser humano, en este caso la Psicomotricidad Relacional (LAPIERRE, 1988) y su desempeño pedagógico. Se propone indagar en los aportes de la praxis de la Psicomotricidad Relacional a la enseñanza de las Artes Visuales (BARBOSA, 1989; FERRAZ, FUSARI, 2009; DUARTE JUNIOR, 2007) en una escuela pública ubicada en la ciudad de Horizonte/CE. Buscamos comprender y analizar, a través de narrativas (auto)biográficas, en qué medida una metodología basada en procesos lúdicos y artísticos de valoración y validación del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje puede impactar significativamente en su proceso formativo. Se caracteriza por ser una Investigación Cualitativa (MINAYO, 2008), con un enfoque (auto)biográfico (GOLDBERG, 2021; JOSSO, 2004), porque se refiere a una realidad particular no medible, que tiene como objetivo comprender fenómenos con un alto grado de complejidad interna subjetiva en línea con las historias de vida y las percepciones personales de los sujetos que participan en la investigación. Se utilizaron como instrumentos de investigación la Investigación Bibliográfica, la Observación Participante, el Cuestionario y el Diario de Campo para la organización y producción del material. El trabajo de campo se realizó a través de un proyecto titulado "PsicomotricidArte", el cual tuvo como base de sustento en la asociación del conocimiento de la Psicomotricidad Relacional en diálogo con las Artes Visuales, utilizando como principal enfoque metodológico el Enfoque Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), el cual fue contemplado a través de un breve estudio sobre la vida y obra de la artista visual Frida Kahlo. eje rector del presente trabajo. El proyecto se llevó a cabo en 06 (seis) reuniones durante las vacaciones escolares, dos días a la semana. Se realizó una selección entre los alumnos de 8º grado de la Escuela Municipal de Educación Básica Milton Nogueira Neris, ubicada en el municipio de Horizonte – CE, cumpliendo el criterio de no haber participado nunca en actividades de esta naturaleza. La participación e implicación de los alumnos implicados en el proyecto fue muy satisfactoria, mostraron agrado en llevar a cabo todo lo que se les proponía, contribuyendo así al éxito de la investigación, posibilitando resultados muy positivos tanto en relación con el despertar artístico y estético de los participantes como a una inmersión en sí mismos. autorreflexivas y autoafirmativas, que se transcribieron en la ejecución de cada artefacto artístico (auto)biográfico.

Palabras clave: Artes Visuales en escuelas públicas; arte en la escuela primaria; psicomotricidad relacional; narraciones autobiográficas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acolhida inicial	52
Figura 2 – Confecção do primeiro autorretrato, usando como base o balão	55
Figura 3 – Confecção do primeiro autorretrato, usando como base o balão	55
Figura 4 - Confecção do primeiro autorretrato, usando como base o balão	56
Figura 5 - Confecção do primeiro autorretrato, usando como base o balão	56
Figura 6 - Autorretrato desenhado no balão	56
Figura 7 - Apresentação utilizando o balão como mediador	57
Figura 8 - Iniciando o brincar	58
Figura 9 - Brincar livre e espontâneo	59
Figura 10 - Brincar livre e espontâneo	59
Figura 11 - Permitindo-se à espontaneidade do brincar	59
Figura 12 - Relaxamento	60
Figura 13 - Fruição das primeiras obras de Frida Kahlo	61
Figura 14 - Vestido de veludo, 1926. Autorretrato, 1926. Óleo sobre tela, 78,7cm x 58,4 cm.....	62
Figura 15 - As duas Fridas, 1939. Óleo sobre tela, 1,7 m x 1,7 m.....	63
Figura 16 - Diego e eu, 1949. Óleo sobre tela revestida com masonita, 60,69 cm x 21,59cm.....	64
Figura 17 - Pés, para que te quero, se tenho asas para voar?, 1953	65
Figura 18 - Desenho do autorretrato no papel	66
Figura 19 - Desenho do autorretrato no papel	66
Figura 20 - Desenho do autorretrato no papel	66
Figura 21 - Desenho do autorretrato no papel	67
Figura 22 - Desenho do autorretrato no papel	67
Figura 23 - Desenho do autorretrato no papel	67
Figura 24 - Desenho do autorretrato no papel	67
Figura 25 - Desenho do autorretrato no papel	68
Figura 26 - Pintura de preparação para a utilização posterior do vinil	69
Figura 27 - Processo de secagem do material ao	69
Figura 28 - Minha babá e eu, 1937. Óleo sobre metal, 29,84 cm x 34,92 cm.....	70
Figura 29 - Meus avós, meu pai e eu, 1936. Óleo e têmpera sobre metal de painel, 30,79 cm x 34,6 cm.....	71

Figura 30 - O ônibus, 1929. Óleo sobre tela, 26,03 cm x 55,88 cm	72
Figura 31 - A coluna partida, 1944. Óleo sobre masonita, 40 cm x 31,1 cm	73
Figura 32 - Trabalho com os limites – espaço	75
Figura 33 - Jogo estruturado com regras	76
Figura 34 - Jogo simbólico – poder	76
Figura 35 - Jogo simbólico de competição	77
Figura 36 - Apresentação do material - panos de chão	78
Figura 37 - Explicações e indagações sobre a escolha do material.....	78
Figura 38 - Elaboração do artefato artístico	80
Figura 39 - Elaboração do artefato artístico	80
Figura 40 - Elaboração do artefato artístico	81
Figura 41 - Desenho em tecido	82
Figura 42 - Desenho em tecido	82
Figura 43 - Desenho em tecido	83
Figura 44 - Desenho em tecido	83
Figura 45 - Desenho em tecido	84
Figura 46 - Desenho em tecido	84
Figura 47 - Desenho em tecido	85
Figura 48 - Retomada da pintura da base do vinil	86
Figura 49 - Fruição - 3º encontro	87
Figura 50 - Árvore da esperança, 1946. Óleo sobre masonita, 55,88 cm x 40,64 cm.....	87
Figura 51 - Autorretrato com bonito, 1941. Óleo sobre masonita (sem demais referências)	89
Figura 52 - Material disponibilizado para livre escolha.....	90
Figura 53 - Intervenção psicomotora educacional	91
Figura 54 - Intervenção psicomotora educacional - convite ao brincar	92
Figura 55 - Jogo estruturado – regras.....	92
Figura 56 - Jogo semiestruturado	93
Figura 57 - Jogo de regras colocadas pelos próprios estudantes.....	93
Figura 58 - Jogo simbólico - banda marcial	94
Figura 59 – Relaxamento.....	94
Figura 60 - Apresentação do material – argila.....	96
Figura 61 - Primeiras sensações de contato com o material	96
Figura 62 - Descobrimdo/explorando a argila	97

Figura 63 - Prazer com a estimulação tátil	97
Figura 64 - O Artefato artístico: Escultura com argila.....	98
Figura 65 - O Artefato artístico: Escultura com argila.....	99
Figura 66 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo.....	100
Figura 67 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo.....	101
Figura 68 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo.....	101
Figura 69 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo.....	102
Figura 70 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo.....	102
Figura 71 - Seleção do material	105
Figura 72 - Construções simbólicas	106
Figura 73 - Desenho utilizando a tela.....	107
Figura 74 - Desenho utilizando a tela.....	107
Figura 75 - Desenho utilizando a tela.....	108
Figura 76 - Desenho utilizando a tela.....	108
Figura 77 - O Artefato artístico: Pintura em vinil ou tela.....	109
Figura 78 - O Artefato artístico: Pintura em vinil ou tela.....	110
Figura 79 - Frida e Diego Rivera, 1931. Óleo sobre tela, 99,06 cm x 80,01 cm.....	111
Figura 80 - Lembrança, 1937. Óleo sobre metal, 40 cm x 27,9 cm.....	112
Figura 81 - Autorretrato como tehuana, 1943. Óleo sobre masonita, 62,86 cm x 60,96 cm.....	113
Figura 82 - Autorretrato na fronteira entre México e Estados Unidos, 1932. Óleo sobre metal, 31,75 cm x 34,9 cm.....	113
Figura 83 - Brincadeira individual	116
Figura 84 - Brincadeira individual	116
Figura 85 - Momento de relaxamento e conversa.....	117
Figura 86 - Confecção do bordado em tecido no bastidor e narrativa de vida em formação	119
Figura 87 - Artefato artístico: Bordado em tecido no bastidor e narrativa de vida em formação	119
Figura 88 - Artefato artístico: Bordado em tecido no bastidor e narrativa de vida em formação	120
Figura 89 - Elaboração de autorretrato.....	121
Figura 90 - Momento interessante de verbalizações e trocas	123
Figura 91 - Artefato artístico: Autorretrato.....	124

Figura 92 - Visita à exposição de Van Gogh (31/07/2023)	125
Figura 93 - Visita à exposição Van Gogh.....	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: INTERFACES DE UMA PESQUISA.....	16
2	ARTISTA DE SI MESMO: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL & ARTES VISUAIS	27
2.1	Protagonismo	33
2.2	Entrelaçando Saberes: Artes e Psicomotricidade	37
3	PROJETO PSICOMOTRICIDARTE: UM DIÁLOGO ENTRE AS ARTES VISUAIS E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL	43
3.1	Caminhos metodológicos: abordagem e procedimentos de pesquisa.....	43
3.1.1	Lócus e sujeitos de pesquisa	46
3.2	Projeto de Intervenção PsicomotricidArte: aspectos metodológicos	49
3.2.1	A formação do grupo participante.....	50
4	PROJETO PSICOMOTRICIDARTE: RELATOS DO VIVIDO	52
4.1	Descrição e resultados dos encontros do Projeto Psicomotricidarte.....	52
4.1.1	Primeiro Encontro: Tema Gerador: Revelo-me em traços (11/07/2023).....	52
4.1.2	Segundo Encontro: Tema Gerador: Exponho meus limites (13/07/2023).....	68
4.1.3	Terceiro Encontro: Tema Gerador: Moldo a mim (18/07/2023).....	85
4.1.4	Quarto Encontro: Tema Gerador: Cores de Frida (20/07/2023)	99
4.1.5	Quinto Encontro: Tema Gerador: Bordados de mim (25/07/2023).....	110
4.1.6	Sexto Encontro: Tema Gerador: Autorretrato – Esse/a sou eu! (27/07/2023)	120
4.1.7	Sétimo Encontro – Visita à exposição de Van Gogh (31/07/2023).....	125
5	REFLEXÕES SOBRE O PROJETO.....	127
5.1	Transcrição das respostas de acordo com cada participante	127
5.2	Achados, elaborações e reflexões sobre o vivido.....	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	144

1 INTRODUÇÃO: INTERFACES DE UMA PESQUISA

A presente pesquisa propõe-se a analisar as contribuições da práxis da Psicomotricidade Relacional incorporada ao Ensino de Artes Visuais numa escola pública do Município de Horizonte - CE e tem suas bases alicerçadas na minha inquietação enquanto Pesquisadora, Psicomotricista Relacional há 22 anos e Professora de Artes do Ensino Fundamental II há 04 anos. Tal práxis em questão, de acordo com os estudos de Vieira, Batista, Lapierre (2005), constitui-se em uma prática centrada no desenvolvimento humano, compreendendo o indivíduo enquanto ser global, valorizando sua inteireza:

A Psicomotricidade Relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados ao enfoque da Globalidade Humana. Busca superar o dualismo cartesiano corpo/mente, enfatizando a importância da comunicação corporal, não apenas pela compreensão da organicidade de suas manifestações, mas essencialmente, pelas relações psicofísicas e sócio-emocionais do sujeito (VIEIRA; BATISTA LAPIERRE; 2005, p. 39).

A pertinência dessa pesquisa valida-se na perspectiva de buscar compreender o/a/e aluno/a/e em sua globalidade, respeitando seus limites, valorizando suas potencialidades e incentivando seu protagonismo com vistas a um desenvolvimento formativo integral. Pesquisa essa, baseada em minhas próprias investidas na aplicação de tal práxis nas aulas de Artes que tenho ministrado na escola pública, o que tem me rendido bons frutos, os quais tenho percebido quando comparo a turma na qual aplico tal metodologia com outras em que não a utilizo. Acredito, inclusive, que a promoção de atividades diferenciadas, inovadoras, lúdicas e vivenciais sejam necessárias à educação como um todo, o que nem sempre tenho percebido como prática no Município onde trabalho.

Nas escolas em que já atuei e em que atuo, no município de Horizonte, tenho visto poucas práticas inovadoras e/ou instigantes inseridas na didática do Componente Curricular Artes, de certo que aparece uma ação aqui, outra ali, mas bastante isoladas e com inadequada fundamentação teórica e, por vezes, descontínua, perdendo-se ou desaparecendo no meio do percurso, talvez pela maioria dessas intervenções constituírem-se apenas em cópias de alguma outra que surtiu resultados positivos em determinado local. Pedagogicamente, parecemos viver de “modismos”, pegando um pouco do que um/a/e teórico/a/e fala aqui, logo em seguida o substituindo pelo que um/a/e outro/a/e fala acolá, assumindo uma postura didática adotada em um lugar que disseram que deu certo, mas já mudando quando se comentam que há algo melhor. Mas, no fim, retomando a sala de aula regular, vemos práticas muitas vezes condicionantes e

com características depositárias/bancárias, conceito elencado por Freire (1987) para se referir ao processo de educação como o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos por meio da narração dos conteúdos que devem ser decorados pelos/as/es alunos/as/es, pois, no final de tudo, o que prevalece é a necessidade do/a/e aluno/a/e ser aprovado/a/e em um exame que o/a/e qualifique a determinado curso e/ou conseguir um emprego na profissão para a qual está sendo preparado/a/e.

A realidade é que, pelo que tenho presenciado, por mais que se fale, ainda vem sendo disponibilizada pouca ou inadequada atenção ao desenvolvimento global dos/as/es alunos/as/es, seres em formação que estão à nossa frente, no nosso dia a dia. Vivemos em uma sociedade que requer “pressa e qualificação”, o que geralmente exclui os processos de formação do indivíduo, pois o mais importante e o que é cobrado pelo sistema educacional é a prontidão da estimulação intelectual, com ênfase nos componentes curriculares que comungam mais com essa prática a ser seguida. Estes, por sinal, são os mesmos que são mais cobrados e valorizados, por conseguinte, necessitam ser mais estimulados, e que são aqueles para os quais há perguntas e respostas exatas e pouco espaço para a reflexão e o pensamento, como é, ou deveria ser a didática adotada no Ensino de Artes, em consonância com os estudos de Duarte Jr. (2010) sobre a estimulação de um saber sensível que, segundo ele contempla a compreensão do indivíduo em sua totalidade:

[...] A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto[...] (DUARTE JR., 2010, p. 31).

Assim como Duarte Jr. (2010), autores como Barbosa (1989) e Ferraz e Fusari (2009) preconizam que o Ensino de Artes precisa estar voltado para a necessidade do indivíduo, que deve valorizá-lo/a/e e estimulá-lo/a/e, promovendo meios através dos quais ele/a possa vivenciar diferentes concepções, saberes e linguagens. Essa também é uma preocupação e/ou compromisso que trago comigo, o alcance de uma metodologia que priorize o ser; esse é um dos motivos pelos quais me fazem sempre iniciar o ano letivo – com turmas que me são novas – conversando com os/as/es alunos/as/es, buscando compreender o que significa a Arte para eles/as, pergunto quais atividades eles/as já realizaram no ensino de Arte e solicito que façam uma reflexão sobre o que acreditam que irão aprender no ano que se inicia; geralmente, não me conforto com o que encontro em grande parte de suas narrativas: “Arte é pintar e desenhar”, ou

ainda que “Arte é ler o que tem no livro” – seguindo os padrões da maioria dos outros componentes curriculares.

Também é comum alguns/as/es estudantes falarem sobre o que gostam e suas habilidades, mas é interessante colocar que poucos/as/es falam que adquiriram habilidades, qualificando a Arte apenas como um lugar de “dom”, como se a Arte também não pudesse ser aprendida, a colocando em lugar de algo inalcançável para quem porventura não tenha sido/a/e contemplado/a/e com tal dom. A desmistificação da produção artística enquanto algo relacionado apenas a poucas pessoas habilidosas, se assim as podemos categorizar, é uma ação que precisa ser realizada, pois todos/as/es somos capazes de criar, mas para tanto se faz necessária uma abordagem pedagógica que solidifique isso para o/a/e aluno/a/e, que valide sua capacidade de construção e elaboração, sem entretanto limitar-se apenas ao fazer/produzir, concepção já documentada desde os anos noventa pelo documento norteador da época, no caso os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997):

Assim, a partir desse quadro de referências, situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 27).

De acordo com o supracitado, o Ensino de Arte possui uma interessante amplitude, mas seu foco principal correlaciona-se ao processo global de desenvolvimento do indivíduo, fator que tem me intrigado de sobremaneira e me inspirado a pesquisar e entender um pouco mais sobre o Ensino de Arte e o quanto ele pode impactar na vida dos/as/es alunos/as/es, mas não esse ensino que muitas vezes lhes é reservado, mas uma metodologia que de fato alimente o seu pensar e agir, pois acredito que tal componente curricular pode estimular o pleno desenvolvimento do indivíduo, uma vez que possibilita o exercício de reflexão, expressão e criação, ações que interferem de maneira interessante no desenvolvimento do ser em formação. Encontro o respaldo para essa minha reflexão na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o

documento norteador em vigor no prezado momento, o qual nos elucida a respeito de uma articulação entre as diferentes linguagens artísticas e seis dimensões do conhecimento – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – responsáveis por uma organização que orienta e facilita a atuação pedagógica.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BNCC, 2020, p. 194).

De acordo com essa concepção, encontramos um leque fluido de possibilidades de atuação de tal componente curricular, o que valida sua pertinência e relevância no processo de aprendizagem do indivíduo. Tal importância nos remete ao fato de que não é somente incluir esse ensino na estrutura curricular, de certo que esse fato já se constitui em um enorme ganho, considerando toda a história da “Arte-educação” até os dias atuais, mas prover mecanismos para que de fato o/a/e aprendiz se beneficie qualitativamente, o que encontramos respaldado nos estudos de Barbosa (1998, p. 17):

Contudo, não é só incluindo arte no currículo que a mágica de favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como construtor de sua própria nação acontece. Além de reservar um lugar para a arte no currículo, o que está longe de ser realizado pelos Estados-membros da Unesco, é também necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada.

Essa preocupação de como a Arte é ensinada e concebida relaciona-se diretamente com o modo de como ela é vista e aprendida socialmente, tal questão me faz refletir ainda mais sobre o processo formativo dos/as/es estudantes, o qual pode ser alimentado, em âmbito escolar, quando é viabilizado ao/a aluno/a/e um movimento de protagonismo, proferindo-lhe um espaço e um tempo de narrativas livres, onde esse/a possa se colocar em sua inteireza, com seus medos, conflitos, anseios, competências, possibilidades e frustrações que, por sinal, fazem parte de qualquer processo de desenvolvimento. Espaço esse de vivência e que pode ser muito bem incrementado com os saberes da Psicomotricidade Relacional, elencados de maneira consistente por Acouturier e Lapierre (1988).

A utilização da Psicomotricidade Relacional em sala de aula está me fazendo compreender o quanto essa atuação tem auxiliado minha dinâmica pedagógica, através de

momentos lúdicos, reflexivos e acolhedores, nos quais o indivíduo não só é instigado/a/e a pensar, mas também é respeitado/a/e e valorizado/a/e em toda a sua narrativa, que pode ser expressa sob diversas maneiras, em consonância com as diferentes formas de manifestações artísticas. Tais manifestações, portanto, necessitam acolher o indivíduo, que na ausência de uma verbalização da narrativa as utiliza para melhor se fazer compreender, atitude que passa pelo corpo com toda sua expressividade e espontaneidade e que nos abre ao questionamento sobre o lugar do corpo na educação, partindo do pressuposto de que não temos um corpo, mas que somos um corpo, premissa básica de compreensão da prática psicomotora, de acordo com Fonseca (2005).

Aceitar, acolher e valorizar o sujeito e o que seu corpo nos apresenta e não centrarmos apenas no cognitivo nos elucida a respeito da importância de uma educação aberta ao protagonismo estudantil e com vistas a um processo formativo como bases de sustentação de um desenvolvimento respeitoso, global e harmônico do ser. Essa, talvez, constitua-se como a premissa inicial e motivadora dessa minha pesquisa, que questiona se poderia a práxis da Psicomotricidade Relacional contribuir com o Ensino de Arte, mais especificamente às Artes Visuais. Pesquisa validada e alicerçada por investidas práticas, numa proposta metodológica que alia as Artes Visuais à Psicomotricidade Relacional e está centrada na busca por uma integração do sujeito, possibilitando uma prática pedagógica voltada à valorização e ao provimento de vivências capazes de estimular nos/as/es alunos/as/es suas potencialidades, objetivando compreender, respeitar e auxiliar o desenvolvimento dos/as/es educandos/as/es em sua globalidade.

Sem abster-me dos conteúdos curriculares de Arte a serem ministrados em cada seriação, busco integrá-los a essa didática, colocando-os como temas geradores, a partir dos quais, os/as/es alunos/as/es vivenciam, brincam, produzem, interagem, refletem, constroem e elaboram saberes, sempre a partir do quê e de como eles/as concebem cada temática, em um processo centrado no/a próprio/a/e aluno/a/e, um processo em que inicia e termina nele/a próprio/a, pois ele/a é o/a/e executor/a/e de sua própria aprendizagem, portanto dela deve apropriar-se. Solidifico essa minha atuação com os contributos de Barbosa (1998), quando ela nos fala sobre apropriação de saberes, nos apresentando o Ensino de Arte como um saber significativo a ser compreendido, respeitado e valorizado:

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo nem

educação cognitiva, nem educação emocional. Wordsworth disse: "A arte tem que ver com emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas" (BARBOSA, 1998, p. 20).

Ainda respaldada por Barbosa (1998), realizo a proposta metodológica aqui apresentada utilizando-me de seus conceitos sobre a Abordagem Triangular, a qual configura-se como um de seus maiores legados para o Ensino de Arte, a trilogia do conhecer, fruir e produzir. “[...] a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização [...]” (BARBOSA, 1998, p. 37), proposta esta imbricada com a (auto)biografia, ou narrativas de si, como nos coloca tão bem Pimentel (2017) em seu artigo intitulado “Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte”, leitura em que encontrei uma certa similaridade com meus pensamentos aqui externados.

Em sua interface com a Abordagem Triangular, as narrativas de si têm estreita relação com as três ações basilares: no fazer, no fruir e no contextualizar, sendo que o fazer visa propiciar uma rede de construção de conhecimentos baseados no contato direto com experimentações estéticas; o fruir visa propiciar outras percepções do objeto, ou seja, a fruição pressupõe conhecimento e conseqüente correlação de elementos contextuais; o contextualizar visa estabelecer relações pela compreensão histórica, social e cultural da Arte nas sociedades (PIMENTEL, 2017, p. 310).

Outra consideração importante sobre a metodologia utilizada pela abordagem triangular é sua convergência com a Pedagogia de Projetos, embasada pelos estudos de Dewey (1973), que permite elencar uma temática a ser abordada, a partir da qual oportuniza-se aos/as/es alunos/as/es práticas e vivências que os/as/es instiguem a construir novas aprendizagens a partir de suas próprias concepções e interesses, em outras palavras, os/as/es possibilita a estarem continuamente em “processo de devir”, que de acordo com Deleuze e Guatarri (1997) implica em uma condição de constante mudança, de apropriação de si mesmo, opondo-se à prática de mera reprodução/imitação do outro, o que deveria ser entendido como premissa básica de todo processo educacional, a construção da aprendizagem e não a imitação de algo que ao/a aluno/a/e é repassado.

Contudo, a partir dessa didática que substitui a reprodução pela reflexão/elaboração, tenho identificado uma gama de oportunidades para o Ensino de Arte, mais especificamente nas Artes Visuais, ao passo que busco tirar o/a/e estudante do inatismo para leva-lo/a/e a um lugar de construções e de narrativas. As Artes Visuais, por se constituírem em um campo plural que engloba diversas possibilidades do fazer artístico, facilitam essa produção, uma vez que ao/a/e aprendiz é disposto/a/e um contingente vasto de possibilidades de criação, o que pode contribuir de maneira interessante com seu processo formativo. A concepção dessa

amplitude das Artes Visuais corrobora com os estudos de Barbosa (1998) quando nos coloca que tudo é visual, o que de fato constitui-se como algo relativamente forte e presente em nossa sociedade atual.

Em concordância com tudo o que foi colocado até aqui, debruço-me sobre a pergunta geradora de minha pesquisa: “Como as Aulas de Artes Visuais, em diálogo com a Psicomotricidade Relacional, através de uma práxis centrada nos processos lúdicos, vivenciais e (auto)biográficos, podem contribuir para o processo formativo dos/as/es alunos/as/es considerando toda a potência que essa linguagem artística pode lhes proporcionar?”.

A resposta à essa pergunta e a outras tantas perguntas e inquietações que me fizeram chegar até a formulação dessa em especial, derivam de todo meu legado profissional, que iniciou com uma prática clínica, em que atuei durante 15 (quinze) anos como Psicomotricista Relacional em um Centro de Atendimento Clínico e Educacional no Município de Horizonte, no qual tive a possibilidade, não somente de implantar o serviço no Município em questão, como também executá-lo durante esse período de tempo. Tempo esse no qual fui agraciada em poder atuar com diversos tipos de deficiências, síndromes, transtornos ou dificuldades outras, específicas do desenvolvimento humano; foram anos de práticas e estudos em busca da compreensão dessas situações adversas que contribuem negativamente com o ser em formação, ações que me fizeram compreender que somente os saberes da Psicomotricidade Relacional não me eram suficientes para que eu alcançasse determinados resultados e/ou novas aprendizagens, foi então que busquei os saberes de minha outra formação – Arte –, objetivando um acesso mais interessante a conteúdos específicos que algumas daquelas pessoas não eram capazes de organizar e/ou verbalizar.

Passei então a implementar meus atendimentos clínicos e educacionais em Psicomotricidade Relacional com a Arte, mais especificamente as Artes Visuais. Ao invés de solicitar que meu/as/es pacientes verbalizassem, solicitava que construíssem narrativas a partir da elaboração de artefatos artísticos, em outros momentos iniciava os atendimentos utilizando-me das Artes Visuais, principalmente a pintura, o desenho e a escultura, com algumas pessoas que não se permitiam de pronto à práxis da Psicomotricidade Relacional, como, por exemplo, em diversos casos de crianças que atendi com diagnósticos mais severos e com comprometimentos significativos nas áreas de comunicação interpessoal, pude perceber que esse acesso ao outro/a/e era facilitado quando utilizava-me da Arte como mediadora da relação para só após iniciar a Psicomotricidade Relacional fazendo, portanto, o inverso na atuação.

Outro achado importante da contribuição das Artes Visuais foi que passei a apresentar artistas nos atendimentos de pacientes que tinham um nível mais interessante de

compreensão e isso lhes abriu um acesso melhor de narrativas de suas próprias questões, uma vez que falar de si nem sempre é um processo fácil.

Ao voltar para sala de aula no ensino regular, trouxe esse meu conhecimento agregado, sabia que as Artes Visuais contribuía de maneira significativa para a prática da Psicomotricidade Relacional, em um casamento perfeito de saberes, foi a partir dessa questão que passei a me perguntar se isso acontece, o contrário também não poderia acontecer? Ou seja, se as Artes Visuais contribuem para a práxis da Psicomotricidade Relacional, a Psicomotricidade Relacional não seria capaz de contribuir com o Ensino de Artes Visuais?

Essas minhas reflexões estão alicerçadas em uma prática que me trouxe a validação e a importância das Artes Visuais no processo de desenvolvimento do indivíduo; como já colocado, atuando como Psicomotricista Relacional, ao incorporar Artes Visuais em minha práxis pude, progressivamente, perceber que através dessa modalidade artística as crianças e adolescentes que participavam dos atendimentos conseguiam não somente se expressar melhor, mas também interagir, estabelecendo trocas significativas com o/a/e outro/a/e e se reconhecer, o que lhes possibilitava um desenvolvimento mais harmônico. Então, se isso era possível, se as Artes Visuais apresentam tamanha potência, nos abrindo um enorme leque de possibilidades, pressuponho que ela também pode auxiliar que o/a/e aluno/a/e não se limite apenas à aprendizagem de conteúdos pré-estabelecidos, mas que vá além, que tenha ganhos em seu processo formativo de um modo mais amplo.

Envolta a tantas indagações, resolvi colocar em prática o diálogo entre essas duas ciências no âmbito educacional, ação que tenho chamado de “laboratório” – tenho realizado vivências de Psicomotricidade Relacional em minhas aulas de Artes Visuais no Ensino Fundamental II buscando compreender os benefícios dessa práxis e até se minha pesquisa poderia ter fundamentação prática – tenho percebido, através da minha experiência em sala de aula como professora de Arte, que ao passo que o/a/e estudante vivencia os diferentes conteúdos curriculares através de recursos lúdicos oriundos dos saberes da Psicomotricidade Relacional, estabelecendo uma relação consigo mesmo/a/e, em uma perspectiva (auto)biográfica, ele/a consegue não somente internalizá-los melhor, mas sim apropriar-se de fato de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Em função disto, estas inquietações levaram à pergunta norteadora desta pesquisa, a partir da qual exponho agora os objetivos da minha pesquisa, que tem como objetivo geral desenvolver um projeto de intervenção envolvendo a Psicomotricidade Relacional e as Artes Visuais a fim de investigar as contribuições desse diálogo para a formação artística e estética de alunos/as/es que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental II da EMEF Milton Nogueira

Neris, através de uma proposta (auto)biográfica. Esse objetivo está intrinsecamente relacionado às minhas indagações e vem ao encontro do que pretendo compreender de maneira macro nessa relação entre Psicomotricidade Relacional e Artes Visuais, vislumbrando uma aprendizagem que alcance os processos formativos.

Como objetivos específicos, destacamos:

- Refletir sobre a relação entre Artes Visuais e Psicomotricidade Relacional e as contribuições desse diálogo para a construção do sujeito enquanto ser pensante e reflexivo, protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem;
- Criar e desenvolver uma proposta de intervenção com estudantes do Ensino Fundamental, relacionando Psicomotricidade Relacional e Artes Visuais, com enfoque autobiográfico a partir da Abordagem Triangular, tendo como referência a obra da artista Frida Kahlo;
- Identificar as contribuições das práticas lúdicas, vivenciais e (auto)biográficas promovidas pelo projeto de intervenção, para o processo de criação e aprendizagem em Artes Visuais.

A compreensão da importância das Artes Visuais para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser pensante e reflexivo associa-se muito aos estudos em Arte/Educação, a exemplo das autoras Ferraz e Fusari (2009), consiste em um dos objetivos específicos de minha pesquisa, saber como e de que maneira o Ensino de Artes Visuais pode prover ao/a aluno/a/e uma condição de crescimento dentro de uma proposta pedagógica amparada na concepção de que o/a/e aluno/a/e necessita ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Meu segundo objetivo específico versa sobre a identificação da potência da práxis da Psicomotricidade Relacional para o ensino de Artes Visuais, como já exposto anteriormente. Durante muito tempo, busquei refletir e compreender as contribuições das Artes Visuais na Clínica Psicomotora Relacional; agora pretendo fazer o inverso, inclusive saindo da clínica para a educação, tenho como objetivo a compreensão de como a Psicomotricidade Relacional pode contribuir com o Ensino de Artes Visuais, alicerço a necessidade dessa compreensão baseada nos saberes de Aucouturier e Lapierre (2004), que nos falam que a Psicomotricidade Relacional, quando utilizada na educação, é promotora e facilitadora de uma aprendizagem mais satisfatória.

Meu terceiro objetivo específico, consiste na reflexão sobre as contribuições de práticas lúdicas, vivenciais e (auto)biográficas para o processo de aprendizagem. Quando penso nessa compreensão, refiro-me à confluência entre a Psicomotricidade Relacional e Artes Visuais, como uma análise de como essas duas potências, quando trabalhadas de acordo como

devem ser, podem auxiliar positivamente o processo de aprendizagem dos/as/es alunos/as/es. Pensar em práticas lúdicas é voltar-me a uma atuação voltada ao prazer, ao brincar, à construção de possibilidades de atuação distante de algumas amarras arraigadas pelo sistema educacional, é promover um lugar de livre expressão de seres com corpos pulsantes (AUCOUTURRIER; LAPIERRE, 2004). Refletir sobre o vivenciar me leva a um lugar de abertura de caminhos para uma educação do sensível (DUARTE JR., 2010) e em relação àquilo que me toca (LARROSA, 2015), ao sentir, um acesso aos afetos e sentimentos. Já quando penso em (auto)biográfico, me remeto à ideia de um ser em construção que fala de e sobre si (GOLDBERG, 2021), dentro de uma perspectiva formativa, pois ao falar de si, a pessoa vai se estruturando, se organizando, se desenvolvendo, aprendendo.

A busca pelo alcance dos objetivos supracitados dar-se-á a partir de uma metodologia que concilia Artes Visuais e Psicomotricidade Relacional, através de um projeto intitulado PsicomotricidArte que se propõe a ofertar aos participantes momentos em que eles/as serão convidados a uma breve imersão na vida e obra da artista visual Frida Kahlo, por intermédio da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, intercalando fazer, fruir e ler algumas de suas obras. Tal projeto foi desenvolvido em 06 encontros, cada um com uma temática específica e sequencial, foram eles: 01. “Quem sou eu?”, 02. “O que são limites? O que me limita?”, 03. “Cores de Frida”, 04. “A roupa que habito”, 05. “Bordados de mim” e 06. “Autorretrato – Esse/a sou eu!”. Em cada encontro contamos com atividades da Psicomotricidade Relacional nutrindo as narrativas autobiográficas dos/as/es estudantes através das Artes Visuais, por intermédio de artefatos produzidos pelos/as/es próprios/as/es estudantes.

Contudo, a presente pesquisa direciona-se à observação, compreensão e avaliação da execução do projeto supracitado, constituindo-se com uma abordagem de cunho qualitativo com ênfase nos processos (auto)biográficos, utilizando-se da observação participante como base estrutural, visto que além de pesquisadora também estive à frente de toda a sua prática como Professora de Arte e Psicomotricista Relacional. Para colheita de dados utilizei-me do diário de bordo, que me possibilitou realizar registros significativos de cada encontro, contribuindo para uma melhor organização, tanto das ações quanto da escrita posterior. Utilizei-me também do recurso da entrevista para colher informações através do que cada um/a/e pôde elaborar sobre o que vivenciou; valendo ressaltar que também me utilizei de uma prévia pesquisa bibliográfica para uma validação científica da metodologia aqui proposta, por intermédio de diversos autores/as, consegui uma base de sustentação que tanto me organizou quanto me orientou.

A estrutura do trabalho de pesquisa está organizada obedecendo uma sequência lógica de acontecimentos, a qual inicia-se pela introdução das interfaces da pesquisa, objetivando situar o/a/e leitor em relação ao que o/a/e mesmo encontrará no decorrer de sua leitura; em seguida, busco uma elucidação teórica que valida o sujeito enquanto artista de si mesmo, corroborando com a ideia de protagonismo que também apresento nesse que é o segundo capítulo, o qual está embasado teoricamente no entrelaçamento de saberes entre Artes Visuais e Psicomotricidade Relacional, trazendo como principais referenciais teóricos Barbosa, 1989, Duarte Junior, 2007, Ferraz e Fusari, 2009 e Lapierre, 1988, os quais dão sustentação ao capítulo de número 3, onde procuro o estabelecimento de um diálogo entre as Artes Visuais e a Psicomotricidade Relacional para, então, percorrer os caminhos metodológicos, trazendo como base de sustentação a proposta (auto)biográfica embasada pelos estudos de Goldberg (2021) e Josso (2004), assim como a apresentação do tipo de pesquisa, respaldada por Minayo (2008).

Ainda no terceiro capítulo trago toda a estrutura do Projeto de Intervenção PsicomotricidArte para, no capítulo seguinte, poder descrevê-lo detalhadamente, enfatizando sua execução e resultados. No quinto capítulo, apresento as principais reflexões sobre o Projeto e, na sequência, as considerações finais dele. Concluindo, apresento toda a bibliografia aqui referenciada diretamente ou não.

2 ARTISTA DE SI MESMO: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL & ARTES VISUAIS

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (LARROSA, 2002, p. 76).

Temos, ou pelo menos deveríamos sempre ter, sonhos, esperanças de um futuro melhor em um processo constante de construção e ressignificação de quem somos, nos moldando como “artistas de nós mesmos”. Refletindo o quê de fato é capaz de tornar a pessoa um/a/e artista de si mesmo? Uma elaboração de um artefato ou de uma narrativa? Ou será sua autoconstrução? Ou uma junção de tudo isso permeado por um processo de devir? Resolvi iniciar esse capítulo com essas indagações, até porque pesquisar também é indagar, levantar hipóteses, buscar. É essa minha busca que apresentarei nas linhas que se seguem, onde tento explicar um pouco sobre o processo formativo em uma perspectiva na qual a pessoa é vista como protagonista do seu próprio desenvolvimento, como um/a artista de si mesmo, sem esquecer o quão é bonito quando a gente comunga gente, associa saberes e percebe que não estamos e nem somos sós, que somos um emaranhado de vivências e saberes que internalizamos com o decorrer do tempo, saberes que somados uns aos outros nos possibilitam a uma atuação profissional mais harmônica.

Dentro desse pensamento trago duas das minhas grandes paixões acadêmicas: a Psicomotricidade Relacional e as Artes Visuais, procurando destacar essas duas abordagens, falo sobre a Psicomotricidade de maneira macro até entrar em uma das suas especificidades, no caso a Psicomotricidade Relacional, assim como busco falar do Ensino de Arte até entrar especificamente nas Artes Visuais. Trago nessa perspectiva a importância do ensino de Arte frente a esse processo de construção do sujeito, objetivando uma compreensão, respeito e valorização dele enquanto ser humano em desenvolvimento, frente a uma sociedade que pouco valoriza os processos individuais de formação do ser.

Vivemos em um mundo cada vez mais competitivo, onde o “ter” sobrepõe-se ao “ser”, numa luta constante para ver quem consegue, de maneiras cada vez mais rápidas, acumular bens materiais, dentro de uma sociedade que compreende a escola como um local de construção de “máquinas”, lugar onde a condição humana, por vezes, é delegada a um segundo plano, pois o que geralmente prevalece é a formação intelectual, numa corrida desregulada de saberes, em um confronto que associa o fato de saber ao subsequente poder de construir um

capital, distanciando-se do ato de construir-se enquanto pessoa. Compreensão de escola que apresenta uma educação bancária, conceituada por Freire (1987) ainda na década de 80, mas que persiste até os dias atuais, caracterizada pela departamentalização de conhecimentos através de disciplinas conteudistas, as quais muitas vezes são vazias de significado para os/as/es alunos/as/es, corroborando com a ideia de uma perspectiva depositária:

A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar (FREIRE, 1987, p. 42).

Em consonância com o pensamento freireano, segue boa parte de nosso legado educacional permeado por uma pedagogia tradicional e/ou tecnicista que visam a eficiência e a produtividade, conceito descrito por Saviani (2008); escolas mais preocupadas com depositários de conteúdos do que com seres aprendentes em pleno processo de desenvolvimento, numa prática metodológica voltada ao armazenamento, cujos componentes curriculares se ocupam de inundar saberes que, em sua maioria, serão descartados no futuro dos/as/es alunos/as/es, mas que “precisam” ser ministrados, pelo simples fato de que quanto mais se sabe, quanto mais o indivíduo se apropria do conhecimento, mais evolui intelectualmente, por conseguinte, melhor será para o seu futuro (Será?). Nessa perspectiva ressalta-se a importância do ensino de língua portuguesa, de matemática, dentre outras também “importantes”, mas e a Arte? Por que ensinar Arte? Qual pertinência do ensino de Arte dentro dessa visão de educação, visto que é uma disciplina que está mais preocupada com o processo de formação do indivíduo enquanto ser crítico e reflexivo, ou pelo menos deveria estar.

Quando falo que deveria estar, é porque, especificamente nas escolas que conheço no município em que trabalho – Horizonte, Ce –, as aulas de Arte muitas vezes são delegadas a um segundo plano, sufocadas por práticas conteudistas que acabam se sobrepondo à didática que deveria ser aplicada em seu ensino, quer seja pela minimização e/ou até distanciamento com uma lógica de pensamento, o que acaba fazendo com que o ensino de arte continue repetindo o mesmo movimento de anos atrás, de busca por uma melhoria em sua prática, mas que geralmente fica em um espaço onírico, o que de certa maneira corrobora com a metodologia educacional presente na maioria das escolas; no entanto, o presente componente curricular parece não ter encontrado seu espaço de “importância”, como mencionado anteriormente em

relação às demais disciplinas, então ele segue à margem, como se o ensino de arte fosse inferior aos demais.

Mas porque será que isso ocorre? Teria alguma associação com o fato de o ensino de Arte apresentar-se com características diferenciadas dos demais, principalmente em relação à ausência de severidade ou formalidade científicas, objetivando que o/a aprendiz seja visto/a, valorizado/a e contemplado/a enquanto ser humano, questão reforçada por Barbosa e Coutinho (2009, p. 21):

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

A atuação com essa proposta de formação do sujeito de forma global, considerando sua percepção, capacidade criativa e criticidade, pode não ser tarefa tão fácil quanto a minimização educacional de sobrecarregar o/a/e aluno/a/e de diversos conceitos/saberes que o possibilitem à realização com proficiência de atividades avaliativas muitas vezes excludentes. Nessa perspectiva, emerge o questionamento em saber se teria a educação essa função real de colaborar com a constituição do indivíduo, já que é essa a proposta que se espera enquanto processo formativo, ou se a escola de fato apenas seria uma fábrica de mecanização diante de um sistema capitalista global selvagem, o que não deveria ocorrer, já que estamos falando em seres humanos em processo de devir, mas que corrobora com o que a nossa sociedade nos impõe. Acredito que ainda teremos um longo caminho a percorrer entre essa educação que se preconiza (libertadora, reflexiva, crítica) e a que temos (manipuladora, desigual e conteudista).

Saviani (2008), em seus estudos sobre as diferentes tendências pedagógicas, nos apresenta essas visões de educação que vão desde a tradicional até a progressista, abrindo uma reflexão a respeito de toda essa evolução histórica do processo educativo, nos colocando inclusive as reformulações necessárias à práxis pedagógica, adequando-a ao período vigente; no entanto, e como já citado anteriormente, parece que na prática essa evolução nem sempre se apresenta. Ainda encontramos uma grande disparidade entre o que é dito e o que é realizado em ambiente escolar, o que também acontece, e de maneira talvez em maior escala com o ensino de Arte. Portanto, a necessidade dessa reflexão partir do cerne da questão, tentando minimamente compreender qual a importância das aulas de Arte na vida dos educandos. Não

falo somente em relação aos conteúdos a serem ministrados, mas sim aos estímulos criativos, vivências e possibilidades de experienciar o que a arte nos proporciona.

Dentro dessa perspectiva, encontramos em Barbosa (2005) que o Ensino de Arte deve potencializar a criatividade, o que irá contribuir positivamente com o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, possibilitando que o/a/e aluno/a/e se expresse de maneira mais fluida, organizando melhor seus atos e ideias. Em comparação com a visão de Duarte Júnior (2007), a arte objetiva expressar a visão humana em uma criação, ou seja, busca externalizar a percepção de mundo do indivíduo, suas ideias e emoções.

Saviani (2002), sem conceituar o ensino de Arte, mas em um conceito geral de Educação, reafirma e reforça as concepções supracitadas quando nos coloca que além da transmissão e recepção de conhecimentos, a educação, através de suas práticas e vivências, deve possibilitar ao/a aluno/a/e o pleno desenvolvimento nas diversas áreas e habilidades, tanto afetivas quanto sociais, intelectuais e motoras, ideia reforçada por Aranha (2002), que também traz essa visão macro de educação, lhe atribuindo o caráter de promotora da humanização, da socialização e do aperfeiçoamento das atividades e comportamentos. Em suma, a educação necessita assumir o compromisso de prover meios pelos quais o/a/e aluno/a/e seja capaz de se desenvolver em sua plenitude.

Compreendendo a necessidade da educação assumir essa postura mais formativa e menos depositária, alicerça-se a pertinência de um componente curricular Arte que, em seus direcionamentos deve atuar de maneira prática, de ordem experiencial e vivencial, objetivando a compreensão de sua importância para a construção do sujeito enquanto ser pensante, reflexivo e autônomo, reforçando o real sentido do ato de educar, que deve acontecer em conjunto, em parceria com os demais componentes curriculares, se fosse de fato vista e respeitada a condição do/a/e aluno/a/e enquanto ser global, o que vai ao encontro das ideias de Ferraz e Fusari (2009, p. 18) sobre a importância do ensino de Arte:

Primeiramente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências.

Aprender, portanto, necessita ir além da recepção e armazenamento de conteúdos, precisa da obtenção desse caráter vivencial, uma vez que é uma ação que não deveria distanciar-se da realidade, pelo contrário, deveriam ser coesas. Ao aprender, o sujeito evolui. Evolução essa que necessita ir além das questões intelectuais, pois o ser é global e em sua globalidade,

ele funciona como um somatório dos diversos estímulos que lhe são conferidos e a partir deles se adapta, se constrói, alicerça seu comportamento.

A evolução da cognição emerge da ação, ou melhor, do seu controle, implicando dois componentes que se fundem mentalmente: a sensação ou detecção de estímulos e a ação ou resposta motora adaptativa, equivalente ao comportamento (PUGLIESSE, 2021, p. 27).

Quando pensamos na aprendizagem com esse enfoque formativo, percebemos a necessidade de prover ao alunado condições que os possibilite agir, interagir, criar, crescer e de fato evoluir, práxis que, como já colocado anteriormente, deveria ser constante no ensino de Arte. Como nos coloca Read (2001, p. 288):

[...] Precisamos propiciar a iniciativa criativa. O impulso, assim como a sensibilidade, é essencial, pois a sensibilidade sem o impulso leva a decadência, e o impulso sem sensibilidade leva à brutalidade. E o hábito da arte é por ele definido como o hábito de apreciar valores vividos.

Revendo-me no lugar de aprendente, a aluna que fui na educação básica não encontrou essa disciplina como algo vivencial. O ensino de arte nunca instigou minha criatividade, pelo contrário, podou muito do que eu tentava externar, por diversos fatores, mas principalmente por fatores corporais pois, segundo meus professores e minhas professoras da época, era necessário que eu tivesse um corpo magro e atlético para poder realizar as atividades, principalmente de dança e teatro, da maneira que eles consideravam adequadas. Mais à frente falarei do lugar desse corpo, ou da ausência desse lugar, nas aulas de arte.

Retomando minha reflexão acerca das aulas de arte enquanto era estudante, nunca me motivaram, elas apenas aconteciam e passavam. Larrosa (2002, p. 21), nos coloca que “A experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Para mim, as aulas de arte passavam, aconteciam, não me passavam, por não me incluírem e não me aconteciam até eu começar a me fazer incluir, mesmo assim de alguma maneira me tocavam, por isso busquei outras possibilidades de participar, de maneira ativa e colaborativa.

Já que eu não podia, ou simplesmente não era selecionada para participar das apresentações, que eram a realidade vigente ou, pelo menos por mim conhecida enquanto aula de arte nos anos 80, me disponibilizava sempre a ajudar, participava ativamente dos ensaios, dava dicas, contribuía com tudo o que me era possível, sempre buscando me incluir. Portanto, eu aluna e apreciadora de arte, assumi um movimento de querer fazer parte, enquanto a grande

maioria que não “se apresentava”, ficava à mercê, por vezes conversando ou fugindo para o banheiro ou passeios aleatórios pela escola, chegava a ser entediante.

Complicado confluir tédio e aula de arte, como podia algo que deveria despertar o prazer, a criatividade, a criticidade, a reflexão, se tornar um momento monótono e desgastante? Essa questão me intriga até hoje, provavelmente pelo fato de sempre ter sido encantada por tudo que dizia respeito às artes, encantamento desestimulado pelo ambiente escolar. Isso tudo me faz refletir sobre a professora de arte que não quero ser.

Interessante mencionar aqui outra didática, por mim vivenciada enquanto aluna do ensino fundamental, utilizada pelos professores e pelas professoras de arte e ainda em vigor até hoje, a reprodução de desenhos e pinturas. Disponibiliza-se ao alunado um determinado desenho pronto para que pintem com cores previamente estabelecidas, ou se propõe aos mesmos que desenhem algo específico. Então, me surge mais um questionamento: Onde fica o estímulo à criatividade? Sim, porque essa é, ou pelo menos espera-se que seja, uma das funções do ensino de arte; fato que me faz recordar uma pesquisa realizada por Ana Mae Barbosa em 1983 com 2500 (dois mil e quinhentos) professores da arte, na qual ela nos coloca que:

Todos eles mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade, e eles praticavam o desenho em seu ensino; para aqueles que lecionavam principalmente canto-coral, criatividade era definida como autoliberação e organização (BARBOSA, 1989, p. 171).

Então, se o desenvolvimento da criatividade era algo tão importante, pelo menos teoricamente falando, o mais adequado deveria ser colocá-lo em prática. Em contrapartida, os estudos de Ana Mae de uma certa maneira justificavam essa não prática quando ela nos falava que:

A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum de criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas são determinadas pelo currículo mínimo (BARBOSA, 1989, p. 171).

Essa pesquisa foi realizada na década de 80, uma época em que se lutava muito pelo Ensino de Arte, em que o Brasil começava a se abrir, mesmo que discretamente à aceitação e valorização desse que por tantas investidas foi contemplado na LDB 9.394/96 se configurando como componente curricular. Portanto, o ensino arte já se faz presente no currículo escolar do ensino básico, mesmo que nem sempre tenha uma adequada valorização, o que também acontece com outros componentes curriculares que estão mais preocupados com a formação

integral do indivíduo do que como mercado de trabalho, o que é assunto para outra pesquisa. Vale salientar que o Ensino de Arte também se faz presente nas universidades, embora discretamente, mas pelo menos já existem e já temos diversos cursos que a abrangem, inclusive *stricto sensu*.

Diante do exposto, porque será que alguns/as professores e professoras ainda apresentam dificuldades com o Ensino de Arte? Será pela falta de material/recursos? Talvez, porque, pelo menos dentro da minha realidade, isso é um dos entraves. Mas também pode ser dificuldade em abrir-se para o acolhimento do leque de criatividade que alunos/as/es lhes apresentam. Questões pertinentes quando pesquisamos o Ensino de Arte. Acolher a criatividade, colocar o/a/e estudante em lugar de destaque nem sempre é tarefa fácil, visto que também temos nosso tempo de aplicação de aula reduzido – falando na educação básica, as aulas de Arte contam com 1 hora-aula semanal, no caso, 50 minutos – portanto, limitante para a realização de diversas investidas, se tornando mais fácil, por vezes, o ato de planejar e levar o material já pronto, considerando também o número de alunos/as/es por sala, de fato um sistema que não nos é tão parceiro.

Parando um pouco para refletir e pensando pelo lado da facilidade e considerando nosso sistema educacional, é mais descomplicada e menos trabalhosa essa didática do levar pronto e do “copia-e-cola”, ou melhor, visualiza e reproduz, de preferência obedecendo a padrões preestabelecidos, como, por exemplo: pintar um coração de vermelho ou reproduzir uma obra de determinado artista tal qual lhe é conferido ou até mesmo reproduzir fidedignamente determinada dança ou espetáculo teatral, muito mais fácil do que solicitar que os/as/es alunos/as/es realizem escolhas, reflitam, utilizem a criatividade, tornem-se protagonistas da sua própria aprendizagem porque esse processo pode gerar um certo desconforto pois quando essa pessoa se põe a pensar, conseqüentemente torna-se questionadora ou até desafiadora, o que não é, na maioria das vezes, bem recebido pelos professores e professoras e, principalmente, por um sistema capitalista.

2.1 Protagonismo

Protagonismo estudantil, de que estamos falando? Modismo? Tendência educacional? Atualmente, muito tem se falado sobre o protagonismo estudantil. Que o aluno deve ser a peça fundamental para a construção do conhecimento durante sua formação. Segundo Silva, (2009, p. 3) “[...] o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento,

participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania [...]”.

A autora supracitada nos afirma que o/a estudante protagonista é aquele/a que está em desenvolvimento permanente, característica que é um pré-requisito para que ele desempenhe um papel autônomo na sociedade, que este se constrói elaborando um novo saber ao passo em que se envolve com seu processo de ensino e aprendizagem. Um/a estudante autônomo/a é aquele/a capaz de pensar, agir, transformar, de decidir por si próprio acerca dos seus atos e escolhas, de assumir a responsabilidade, de se assumir enquanto sujeito social.

Levando em consideração o que Freire (1996) nos apresenta, acerca da necessidade do respeito à autonomia, podemos compreender o quão é importante possibilitarmos a nossos/as/es alunos/as/es a melhor elaboração desta, promovendo meios capazes de fazer-lhes evoluir não somente intelectualmente, mas também criticamente, para que se tornem cidadãos/as/es responsáveis pelas suas escolhas e atitudes, o que deveria ser uma das funções de todo e qualquer processo educacional, promover meios para que o/a/e aluno/a/e se desenvolva enquanto ser pensante e reflexivo e não como um mero reprodutor ou depositário de supostos saberes. Isso posto, fica claro o quanto se faz pertinente uma abordagem educacional que viabilize essa promoção de um pensamento mais crítico e reflexivo, o que teoricamente encontramos no Ensino de Arte, mas que na prática, como já vimos, nem sempre acontece.

Uma educação baseada no saber sensível, conceituada por Duarte Jr. (2007), capaz de proporcionar ao/a aluno/a/e momentos de escuta, fazer com que ele/a se sinta acolhido/a, valorizado/a, reconhecido/a, estimular essa pessoa que está em pleno processo de formação, para que se torne um/a cidadão/ã consciente precisa ser uma das muitas funções da educação.

Pensar em protagonismo estudantil corrobora com a ideia de compreender o sujeito enquanto responsável pela sua aprendizagem, atuante e colaborativo, comprometido com o seu processo de devir, o que não o coloca como único autor desse processo, embora seja sim o “principal ator”, visto que é um ser em formação e que necessita de ser auxiliado. Portanto, precisa encontrar na educação esse espaço de orientação, troca, estimulação, valorização e reconhecimento.

Em seus estudos sobre protagonismo estudantil, mais especificamente, juvenil, Costa e Vieira (2000) nos elucidam sobre a importância da implementação de propostas pedagógicas vivenciais, respeitando a realidade vigente, capazes de possibilitar aos/as/es alunos/as/es a atuação como personagens principais, alicerçando de maneira interessante seu desenvolvimento, em um processo formativo, comungando com o caráter autoformativo, uma

vez que este é o agente e o construtor principal desse processo que é seu. Os autores referem-se ao/a aprendiz como um ser autônomo/a/e quando o/a/e mesmo/a possui a capacidade de reflexão, ação, decisão e transformação, reforçando, contudo, que essas capacidades necessitam ser viabilizadas, principalmente em meio educacional, no qual se faz necessária a criação de condições que possibilitem ao/à aprendiz exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de seu desenvolvimento, aprendizagem e autonomia.

Corroborando com o pensamento de Freire (1996, p. 59) “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. Isto posto, a fomentação de ações que promovam o protagonismo estudantil deve ser prioridade no sistema educacional. O que nos remete ao pensamento de Costa e Vieira (2000, p. 124):

A educação não pode reduzir-se à mera transmissão de conhecimentos, hábitos, habilidades e destrezas. O processo pedagógico fica restrito a uma exterioridade vazia, se não tiver como núcleo – segundo a visão de homem, de mundo e de sociedade de cada sistema educativo – um conjunto estruturado de valores.

Portanto, se faz necessário um sistema educacional mais ativo e globalizante para que de fato esse tão falado protagonismo estudantil possa lograr êxito. Aos/as educadores/as, portanto, cabe a viabilização de uma conscientização sobre a importância de consolidar ações em que o/a/e aluno/a/e seja de fato o centro de todo seu processo educativo. A promoção de ações práticas integradoras e que possibilitam ao alunado a condição de pensar, refletir e agir precisa ser uma constante no ensino do componente curricular Arte.

Em minha prática de sala de aula, como professora de Arte, tenho me aventurado nessa pesquisa para melhor compreender os processos de protagonismo estudantil/juvenil com vistas a seu processo formativo. Tentando entender como os/as/es alunos/as/es se expressam e o que eles/as desejam com isso. Quais suas reais necessidades, quem são essas pessoas e o que eles/as querem se tornar? Quais as possibilidades ou dificuldades que lhes são mais evidentes? Sem perder o direcionamento educacional, buscando, contudo, compreender a importância da educação através da Arte nas vidas dessas pessoas, como ela age, como ela lhes possibilita um acesso ao desenvolvimento enquanto ser humano. Duarte Júnior (2007) reforça essa ideia ao ressaltar um importante aspecto do Ensino de Arte para a formação humana, que é a educação do sentimento. Ele nos fala que educar os sentimentos é igualmente importante à educação do pensamento.

Esse pensamento de educação pelo sentimento vai ao encontro de uma das premissas básicas da prática psicomotora de acordo com Aucouturier e Lapierre (2004), que

nos elucidam a respeito de uma educação através dos sentimentos e da relação com o outro e consigo mesmo, promotora de um desenvolvimento mais harmonioso. Tais teóricos também reforçam a importância de um processo formativo comungando com ações de protagonismo geradoras daquilo que chamam de qualidade de vida.

A “qualidade de vida” é a qualidade do ser, não do ter. Ser, existir, é exercer livremente o próprio poder de agir sobre o meio, mantendo a autonomia das próprias decisões. [...] No tipo de educação que defendemos, o processo essencial, no qual a atenção do educador está permanentemente concentrada, não é mais o processo de ensino, de transmissão de saberes, mas o processo de evolução da pessoa (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 109).

São essas as nuances que me motivam, dentro de uma perspectiva formativa (auto)biográfica, que possui um interessante engajamento com o protagonismo, pois ao passo que o indivíduo se percebe, se reconhece e se apropria de seus processos, ele/a evolui, se constrói. É a pesquisa dessa formação que me interessa, a qual comunga com os estudos de Josso (2004) ao que ela conceitua como “histórias de vida em formação”, ressaltando a importância da pesquisa centrada na pessoa que está em processo formativo a partir da reflexão sobre o vivido.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido (JOSSO, 2007, p. 420).

Somos, ou pelo menos deveríamos ser, seres em eterno processo de formação, de conhecimento. Estamos a todo momento passando por diferentes experiências capazes de nos fazer evoluir e/ou até regredir em determinados aspectos das nossas vidas. Esse processo formativo (evolutivo?) se faz ainda mais notório na adolescência, onde os indivíduos estão permeados de novas informações e vivências, período no qual a maioria das pessoas sofre uma enxurrada de pressões em todas as esferas da vida, precisam tomar decisões, realizar escolhas, já não podem mais realizar algumas ações por não serem mais crianças, em contrapartida não podem fazer o que querem por não serem ainda adultos.

2.2 Entrelaçando Saberes: Artes e Psicomotricidade

A Psicomotricidade é uma ciência que busca a promoção de um tempo e um espaço para que o indivíduo possa mostrar-se em sua inteireza com foco nos processos psíquicos, relacionais, motores e neurológicos, como nos apresenta a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP):

É uma ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno e externo, e de suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2022).

De acordo com a definição supracitada, a psicomotricidade pode ser compreendida como a ciência que tem como objeto de estudo o ser humano com o seu corpo em movimento e suas relações com o seu mundo tanto interno quanto externo. Ao falarmos de mundo interno, estamos nos referindo a sensações, emoções, desejos, fantasias. Quando nos referimos ao mundo externo, falamos de um corpo social, em movimento no espaço e no tempo, um corpo que age e interage; corpo esse pertencente a um indivíduo que necessita deste para comportar-se de maneira ativa, funcional, reflexiva, capaz de suprir suas necessidades e de aprender.

Essas capacidades de ação em um contexto educacional nos elucidam quanto à necessidade da integração de funções emocionais, linguísticas, sociais, simbólicas, motoras e intelectuais, o que vem a enfatizar a ideia do funcionamento humano em sistema de totalidade, integrando os aspectos cognitivos e afetivos aos da motricidade; entendendo o ser humano de maneira complexa e não fragmentada, corroborando com a ideia de que o corpo e a mente são instâncias inseparáveis. Fonseca (2005) reforça esse pensamento quando nos reporta à ideia do indivíduo como um ser global – não podendo ser visto de forma separada, que mente e corpo andam juntos – ao nos falar que:

A Psicomotricidade tem por objeto de estudo a globalidade do ser humano, no plano teórico e prático, ela combate a dicotomia do soma e do psíquico, ensaiando pelo contrário a sua fusão e unificação complexa e dialéctica (FONSECA, 2005, p. 36).

Nesse sentido, corpo e mente se interrelacionam, sofrendo influências recíprocas provenientes de vivências/experiências que vão compondo o indivíduo, estruturando sua personalidade, construindo saberes. Portanto, podemos concluir que a qualidade do que é vivido interfere diretamente na construção de sua aprendizagem. Então, a prática pedagógica que possibilita essas vivências, contribui de maneira significativa para a construção/autoconstrução

do sujeito, uma vez que, ao vivenciar, ele participa como agente ativo de todo seu processo, o que comunga com o pensamento de Pugliesse (2021, p.38):

Ação e cognição são inseparáveis no nosso organismo, só por distinção artificial as podemos dividir, pois a comunicação entre o cérebro e o corpo e entre a motricidade e a mente depende largamente das mensagens que emanam do corpo para o cérebro e da motricidade para a mente.

Portanto, o indivíduo evolui ao passo que aprende, aprendizagem essa que se processa de maneira interessante quando vivenciada, de fato se instalando no indivíduo, causando uma mudança perceptível tanto para ele quanto para o meio que o cerca. Somos seres globais e precisamos ser compreendidos como tais, somos um emaranhado de conexões que se inter-relacionam, somos sentimento, ação, emoção, motricidade, cognição e socialização, sem uma ordem definida, mas em comunhão.

Dentro dessa óptica de relacionamento, cognição e desenvolvimento, nesse todo que nos constitui, encontramos os saberes da Psicomotricidade Relacional, que como o próprio nome diz, atua na perspectiva da relação, mais especificamente de uma relação afetiva, de trocas e sentimentos, ações que necessitam estar presentes em todo processo educacional de maneira verdadeira e empática, validado por Vieira, Batista e Lapierre. (2005, p.40):

No que se refere à Psicomotricidade Relacional, podemos dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento se produzem pelas formas de relação afetiva com o outro, de acordo com as possibilidades e limites de cada um, em comum acordo.

Respeitar e reconhecer as possibilidades do/a/e outro/a/e, por conseguinte, a aceitar e acolher essa pessoa constitui-se como uma das premissas básicas da Psicomotricidade Relacional, reforçada pelos ensinamentos de Lapierre (2002, p. 99) quando nos fala que a pessoa necessita, acima de tudo, ser “[...] aceita como é, e não como ‘deveria’ ser”. Aceitar e respeitar me vem como duas condições indispensáveis ao sistema educacional, pois só posso, de fato, alcançar algum êxito no processo de ensino e aprendizagem dos/as/es meus/as alunos/as/es se os/as/es aceito e respeito.

A aceitação do/a/e outro/a/e, aqui no caso o/a/e aluno/a/e, configura-se como uma ação empática, uma vez que para ocorrer, de acordo com Lapierre (2002), é preciso primeiro se colocar no lugar dessa pessoa objetivando compreendê-lo/a/e, o que nem sempre é tarefa fácil, frente à complexidade do nosso sistema educacional, mas que, por outro lado, é extremamente gratificante pois ao alcançarmos essa ação, chegamos a um nível de relação mais autêntico e verdadeiro, o que nos possibilita um estreitamento de laços, numa vinculação afetiva de

qualidade, a qual vai repercutir automaticamente na qualidade da aprendizagem do/a/e aprendiz.

O ato de respeitar deve configurar-se como premissa básica de todo e qualquer tipo de relação, principalmente entre professor/a/e e aluno/a/e. O respeito ao/a outro/a/e, de acordo com Lapierre (2002), possui uma forte ligação com a aceitação e o reconhecimento. Ele nos coloca a ideia de que ao aceitar, reconhecer e valorizar o/a/e outro/a/e, o/a/e estou respeitando. O referido teórico ressalta também que o respeito se sobrepõe a qualquer tipo de relação, pois ao respeitar o indivíduo, ajo de maneira mais verdadeira, por conseguinte, me relaciono com mais qualidade. Sobre essa qualidade de relação no meio educacional, Cabral (2001, p. 61) em seus estudos sobre a Psicomotricidade Relacional nos fala que:

As relações interpessoais não podem mais ser postas de lado na escola. Não é mais possível dizer ao aluno: esqueça seus conflitos e desejos e venha aprender. Só aprende quem se situa como sujeito desejante. Quem tem identidade própria reconhece os limites do possível e deseja. O professor e demais funcionários da escola tem que compreender o sujeito com que lidam, frente à tarefa da aprendizagem. Ao mesmo tempo devem se questionar e avaliar o lugar e a função que ocupam, como pessoas adultas, diante do processo de transmissão de conhecimento.

A Psicomotricidade Relacional efetiva-se pelo estabelecimento desse nível de relação mais autêntico, estabelecendo-se por intermédio de narrativas verbais e não verbais, onde os diálogos vão além das possibilidades do falar, transcendendo a simples compreensão do/a/e aluno/a/e enquanto sujeito do processo educativo, o/a/e colocando como centro de todo esse processo, pois uma vez que o/a/e aceito, respeito e me relaciono, possibilito-lhe um nível de aprendizagem mais satisfatória, já que essas ações me fazem compreendê-lo/a/e enquanto ser global, em consonância com a ideia de que essa pessoa não pode ser vista de forma fragmentada, ou até separada: corpo e mente, intelecto e sensações, por configurar-se em uma unidade, global sim, mais uma unidade. Unidade nem sempre considerada pelo sistema educacional, que ainda insiste em querer sobrepor a cognição à toda corporeidade.

[...] meu corpo não é apenas um conjunto de órgãos, nem o dócil executor das decisões da minha vontade. Ele é o lugar onde vivo, sinto, onde existo. Lugar de desejo, prazer e sofrimento, domicílio da minha identidade, do meu ser (LAPIERRE; ACOUTURIER, 1988, p. 13).

Portanto, qual o lugar do corpo na educação? Mais especificamente, qual o lugar e a importância do corpo nas aulas de Arte? Vivemos em um mundo que desvaloriza as subjetividades do indivíduo, que foca no que é prático, rápido e objetivo; onde há uma prevalência do intelectual sobre o corporal, onde o mundo dos sentidos e das práticas é relegado a um segundo plano, pois o mais importante é o intelecto, como se aprender se limitasse a

reproduzir algo que já foi previamente estabelecido, encaminhado. Um mero processo de repetição de diversos conteúdos curricularmente estabelecidos que, em sua maioria, não agregam nada de substancial à vida dos/as/es aprendentes; muito pelo contrário, a maior parte do que é repassado em sala de aula pelos/as/es professores/as, se vai com o término do ano letivo.

Esse fato acontece porque a maioria dos componentes curriculares está voltada a um objetivo específico, a aprovação no final do ano ou o bom desempenho em avaliações externas, que também nem sempre interessam aos/as/es alunos/as/es. Essa curricularização na grande maioria das vezes é castrante, limitante, pois:

Quanto mais restringirmos o professor e os alunos a um programa limitado a uma cronologia rígida, mais esterilizaremos a criatividade das crianças e mais fracassos produziremos. Ao levarmos em consideração os interesses dos alunos, vamos muito além do programa em determinadas áreas, o que poderá não acontecer em outras áreas. Mas se deixarmos evoluir essa dinâmica durante um período de tempo suficiente, perceberemos que a imbricação dos conhecimentos é tamanha que o desejo de sua ampliação e de seu aprofundamento, em qualquer área, fará surgir a necessidade de adquirir aqueles conhecimentos que tinham sido negligenciados anteriormente, despertando, em relação a eles, um interesse secundário, mas real (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 110-111).

Um sistema educacional que valoriza, legitima e acolhe o/a/e aluno/a/e em sua complexidade, enfatizando suas potencialidades e incentivando sua criticidade e sua criatividade, certamente logrará mais êxito do que um sistema mero reprodutor, pois de acordo com Duarte Jr. (2007, p. 25):

Aprender não é decorar. Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem. Já decorar, é algo assim como o que ocorre com o animal: uma resposta fixa, sem criatividade, a um estímulo fixo. A campanha toca, os alunos se sentam e passam a escrever um sem-número de palavras, cuja significação não compreendem bem. Cuja significação está distante de sua vida cotidiana. As palavras deixam de ser símbolos, representando conceitos, para se tornarem quase que meros sinais.

Esse sistema ou pelo menos essa metodologia educacional, necessita estar presente no Ensino de Arte, já que elas devem transcorrer com esse caráter mais vivencial, deve tocar o/a/e aluno/a/e possibilitando-lhe a elaboração de pensamentos crítico-reflexivos.

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura (LARROSA, 2015, p. 13).

A Arte com todo seu potencial vivencial nos possibilita o sentir, aguça nossos sentidos, chega a lugares muitas vezes inusitados, possui a capacidade de tocar, de sensibilizar, de nos fazer sentir. Dentro dessa perspectiva o Ensino de Arte, portanto, deve propor-se a estimular de forma integrada o pensamento, a criatividade, a imaginação, a percepção e a sensibilidade, auxiliando no desenvolvimento integral do ser, o qual, de acordo com Barbosa (1998) pode alcançar interessante amplitude se trabalhado com as Artes Visuais, às quais, segundo a referida autora, possui um leque mais extenso de possibilidades, o que a torna mais acessível e viável a todos/as/es, valendo salientar que esse estudo não busca inferiorizar as demais manifestações artísticas, como a música, o teatro, a dança, mas apenas encontrou nas Artes Visuais mais possibilidades dentro de uma atuação pedagógica, respeitando inclusive minha formação acadêmica e a própria linha de pesquisa aqui escolhida.

Entende-se por Artes Visuais, de acordo com Barbosa (2008), uma manifestação artística que se utiliza de elementos visuais, de natureza vasta, que por sua acessibilidade, possibilitam ao indivíduo tanto sua apreciação quanto a sua elaboração e reflexão, ações capazes de lhe possibilitar uma organização de ideias, a partir de sua leitura e contextualização. No campo educacional, as Artes Visuais podem atuar contribuindo com o desenvolvimento harmonioso do indivíduo, auxiliando seu processo formativo, facilitando o desabrochar da criatividade, da autenticidade e da autoafirmação. As Artes Visuais configuram-se por intermédio do que pode ser sentido, visto, palpável e imagético, fotografias, pinturas, sobreposições, desenhos, modelagens, esculturas entre outras muitas e diversas possibilidades do se fazer Arte.

Ainda de acordo com a autora supracitada, o Ensino de Artes Visuais alicerça-se através de características próprias, nas quais a aprendizagem pode ser fomentada por intermédio da interlocução dos seguintes pontos: o fazer artístico, a apreciação e a reflexão, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), documento que primeiro conceituou as Artes Visuais como um campo vasto, que engloba diversas modalidades artísticas, abrangendo desde o desenho até a arquitetura, a qual é capaz de provocar uma experiência estética visual, por estar diretamente ligada à imagem. Essas diferentes linguagens visuais possibilitam ao/à/e aluno/a/e uma gama de possibilidades de combinações entre o visual, o tátil e o afetivo. Contudo, ensinar Artes Visuais consiste em proporcionar ao/à/e aluno/a/e um mundo de possibilidades, provendo-lhes um acesso a diferentes linguagens, expressividades, materiais, formas, sensações, percepções e vivências.

Perante o exposto e envolta nessas ideias, retomo aqui os objetivos específicos da minha pesquisa. Quando penso na busca pela compreensão da importância das Artes Visuais

para a construção do sujeito enquanto ser pensante e reflexivo, protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, me remonto a todo esse potencial vivencial que a Arte pode nos possibilitar e que identifiquei sua presença e potência em toda a execução do projeto PsicomotricodArte, que vem englobar os saberes da Psicomotricidade ao ensino de Artes Visuais, destacando-se enquanto parceira colaboradora, trazendo uma nova possibilidade de imersão lúdica, inclusive a identificação dessas práticas lúdicas, vivenciais e (auto)biográficas para o processo de aprendizagem em Artes Visuais correspondem a um dos meus objetivos específicos aqui elencados e que foram satisfatoriamente percebidos no percurso das atividades, as quais na sequência explanarei com todos os detalhes necessários.

3 PROJETO PSICOMOTRICIDARTE: UM DIÁLOGO ENTRE AS ARTES VISUAIS E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Pesquisar é abrir-se ao novo, um novo repleto de possibilidades, dúvidas, frustrações, ansiedades... Num processo de devir que nos atravessa, nos dilacera e nos reconstrói; uma busca incansável pelo que está por vir, repleto de expectativas passíveis de serem detonadas, assim como possíveis de serem realizadas. Pesquisa, de onde vem o seu poder? Poder de desestabilizar e motivar. Onde mora seu mistério? Suas interfaces e nuances, permeadas pelas noites em claro, capaz de ressignificar, de fomentar ou construir novos saberes.

Envolta nessas construções e desconstruções de minha vida enquanto pesquisadora, debruço-me na escrita desse meu segundo parágrafo, no qual procurei deixar o mais clara possível toda a metodologia que me conduziu nesse processo, comecei identificando a abordagem que utilizei em minha pesquisa, apresentando alguns teóricos que estudei para melhor compreender por que caminhos eu devia seguir, validando com isso teoricamente minhas mal traçadas linhas. Na sequência, explico o *locus* escolhido para sua realização, apresentando inclusive as pessoas que participaram da pesquisa – digo pessoas porque não consigo conceber a terminologia “objeto de pesquisa” por se tratar de seres humanos – inclusive apresento todos os critérios de seleção por mim cuidadosamente escolhidos. Logo após, abordamos os procedimentos utilizados nesse meu processo de pesquisadora, sempre buscando validá-los teoricamente, e finalizamos explicando detalhadamente tudo o que propus e vivi com os/as/es meus/as/es alunos/as/es. Te convido agora para viajar um pouquinho comigo!

3.1 Caminhos metodológicos: abordagem e procedimentos de pesquisa

Minha pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa por tratar-se de uma investigação centrada em um processo formativo (auto)biográfico, o qual não pode ser compreendido quantitativamente, por referir-se a uma realidade particular não mensurável, mas que possui rigor e caráter científicos que o validam, comungando com os estudos de Minayo (2008) que ressaltam que a abordagem qualitativa é utilizada objetivando a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna subjetiva em consonância com histórias e percepções pessoais. Em suas palavras:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

Esse processo de investigação, interpretação e compreensão que foram produzidos com os/as/es participantes da referida pesquisa, assim como seus processos formativos; por conseguinte, de construção e autoconstrução, consistem no objetivo central desse trabalho que é desenvolver um projeto de intervenção envolvendo a Psicomotricidade Relacional e a Artes Visuais a fim de investigar as contribuições desse diálogo para a formação artística e estética de alunos/as/es que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental II da EMEF Milton Nogueira Neris, através de uma proposta (auto)biográfica.

Para uma pesquisa com o perfil dos sujeitos da pesquisa, os adolescentes, escolhi a Pesquisa (auto)biográfica, que se apresentou como uma forte aliada nesse momento em que o/a/e adolescente passa a afirmar-se perante o mundo, e por abrir esse espaço para a elaboração de narrativas de si, de seu processo e do que o/a/e outro/a/e lhe coloca e/ou o/a/e afeta. Desta forma, esta abordagem nos possibilitou uma compreensão melhor do indivíduo, uma vez que se torna menos impessoal e mais afetiva pelo estabelecimento de uma relação entre participantes da pesquisa e pesquisador/a/e, onde não há local para objetos e sim para seres humanos, o que nos remete aos estudos de Goldberg (2021, p. 33):

A pesquisa (auto)biográfica surge da necessidade de uma renovação metodológica em crítica à ciência tradicional com suas noções de neutralidade, domínio da razão e distanciamento entre pesquisador e “objeto” de pesquisa. Tenta-se superar o método científico tradicional, para o qual os problemas sociais podiam ser pesquisados e controlados como “coisas”, como simples partes de um todo, de forma fragmentada, negando o lado subjetivo e o caráter imprevisível da vida humana.

Em relação aos procedimentos, utilizei-me da pesquisa bibliográfica, a observação participante e o diário de campo, estes na fase da pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica, como o próprio nome nos fala, busca fazer breve revisão e análise de estudos já realizados e publicados sobre determinados temas. Minayo (2007) amplifica esse conceito de pesquisa nos apresentando o que ela chama de “pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla”, aqui elencarei dois pontos aos quais essa pesquisa se propõe: a disciplina e a crítica, visto que por não se tratar de uma pesquisa somente bibliográfica, não terei como alcançar uma amplitude de busca que assim possa ser qualificada.

Disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolha dos textos e autores. Quais serão as chaves temáticas de busca? Serão incluídos somente os textos mais recentes? Serão textos oriundos somente de uma área de conhecimento? Haverá alguma forma de escolha dos autores? Aqueles, por exemplo, que defendem determinada linha de pensamento? Responder a estas perguntas ajuda a definir a pesquisa bibliográfica (MINAYO, 2007, p. 36).

Pensando nessa perspectiva, busquei selecionar vários autores da Psicomotricidade Relacional, da Psicomotricidade, das Artes, das Artes Visuais, da Pesquisa e da Educação, partindo de leituras que eu já havia realizado anteriormente e agregando outras por mim recém conhecidas. Busquei seguir uma linha de raciocínio: estudo Artes, mas meu foco são as Artes Visuais, assim como pesquiso Psicomotricidade, mas meu foco é a Psicomotricidade Relacional. Também busquei privilegiar as recentes publicações acerca dos temas, sem, no entanto, desconsiderar suas fontes, ou seja, os/as/es teóricos/as/es, suas bases. Em relação aos fatos críticos da pesquisa bibliográfica:

Crítica porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido – uma revisão não pode ser diletante, mas precisa estar atenta à correlação entre os métodos propostos e os resultados encontrados por outros pesquisadores. Desenvolver essa capacidade comparativa e analítica em relação aos outros estudos nos ajuda a melhor delimitar nossa proposta (MINAYO, 2007, p. 36).

Esse fator “criticidade”, tenho tentado estabelecer através de uma análise pormenorizada do que cada teórico/a/e me apresenta, buscando compreender e analisar seus diferentes ou coesos pontos-de-vista, o que cada um preconiza em relação às ciências que me propus a estudar. Também busquei trazer para a presente pesquisa estudiosos/as/es mais atuais. Minha grande dificuldade está em não ter encontrado nenhum/a/e autor/a/e que aborde a Psicomotricidade e a Arte, não há estudos convergentes sobre esses assuntos. Busco, então, algumas linhas de raciocínio que comunguem com esses saberes, que para mim são coesos. Um ponto interessante que a referida autora nos coloca é a necessidade de organizar as leituras através de fichamentos. Essa metodologia adotei para minha vida de pesquisadora e tem me ajudado bastante, pois são tantos estudos/leituras que precisamos realizar nesse processo que por vezes podemos nos perder.

Outro procedimento escolhido para a produção de dados em comunhão com uma pesquisa de cunho (auto)biográfico foi a Observação Participante. Optei por esse tipo de procedimento porque, enquanto Psicomotricista Relacional, precisei me envolver diretamente com os/as/es participantes da minha pesquisa, uma vez que estive à frente da práxis em questão, uma prática alicerçada nos processos relacionais humanos não comunga com um distanciamento entre as partes envolvidas, contudo sem desconsiderar a ética e o compromisso profissional os quais me propus a seguir e respeitar. Nesse procedimento metodológico de pesquisa, Minayo (2007) ressalta a presença dessa relação direta em sua conceituação de observação participante:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2007, p. 70).

Essa observação participante me viabilizou um acesso a uma escrita centrada nos processos do sujeito, que, comungando com a proposta (auto)biográfica, aumentou e solidificou meus leques de possibilidades de produção de dados sobre cada participante. Por falar em produção de dados, esse foi um dos instrumentos que escolhi para uma melhor compreensão e organização de minha pesquisa. Realizei registros, de todos os encontros realizados, em um diário de bordo no qual também ficaram as produções e narrativas realizadas pelos/as/es alunos/as/es. Considerando que o diário de bordo é um instrumento que necessita ser construído a cada encontro, devendo conter um rigor científico e ético, principalmente por se tratar de uma pesquisa realizada com adolescentes, portanto, menores de idade, segui assim os critérios do comitê de ética e a realização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos/as/es estudantes e seus responsáveis.

3.1.1 Lócus e sujeitos de pesquisa

O *lócus* da pesquisa, foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Milton Nogueira Neris, que está localizada na divisa entre a zona rural e a zona urbana do Município de Horizonte, região metropolitana da capital cearense, valendo salientar que, mesmo que a escola corresponda à área delimitada como “sede” – nomenclatura utilizada para denominar as divisões distritais do município –, a mesma localiza-se no lado oposto ao centro da cidade, cidade essa que é cortada ao meio por uma rodovia federal, constituindo-se em uma área de acesso não tão fácil para quem está no centro, visto que ao dividir a cidade, os retornos ficaram bem distantes, dificultando o livre tráfego, o que isola a escola da zona urbana, fazendo com que a referida instituição de ensino tenha como a maior parte da sua clientela, alunos/as/es oriundos/as da zona rural. A referida escola foi escolhida por ser meu local de trabalho, sou professora de Arte – englobando todas as linguagens – no Ensino Fundamental II, lotada do 7º ao 9º nessa Instituição de Ensino.

Os/as/es participantes dessa pesquisa foram 06 (seis) alunos/as/es egressos/as/es da zona rural, todos/as/es estudantes regularmente matriculados/as/es na referida escola, no 8º ano

do ensino fundamental II e têm entre 12 (doze) e 13 (treze) anos de idade. Valendo ressaltar que todos/as/es eram meus/as alunos/as/es no Componente Curricular Arte.

Os critérios utilizados para a seleção dos/as/es alunos/as/es foram: em primeiro lugar, a possibilidade de deslocamento até a escola no contraturno, visto que não havia garantia de transporte público para os/as/es mesmos/as/es irem participar da pesquisa; em segundo lugar, o comprometimento desses aprendentes com seu processo de ensino e aprendizagem, para que eles/as participassem com assiduidade e responsabilidade; em terceiro lugar, o interesse que eles demonstraram no momento em que eu, enquanto professora dos/as/es mesmos/as/es, realizei o convite; e em quarto lugar, mas não menos importante, o nível de interesse dos/as/es mesmos/as/es pelas Artes Visuais.

Em relação à escolha dessa série, no caso o 8º ano do Ensino Fundamental II, justifica-se por ser uma etapa inicial da adolescência em que se apresenta uma ebulição de questionamentos, principalmente em relação a seu processo formativo. Fase em que os confrontos se fazem mais presentes, concomitante a necessidade de autoafirmação e de busca pelo reconhecimento/valorização. Já não são crianças, mas ainda não são adultos/as/es e, portanto, estão em um momento complexo no qual a necessidade de afirmar-se enquanto pessoa se faz notório, o que justifica a pertinência da presente pesquisa que se valida pela abertura de uma escuta desse/a ser em formação, pois:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõem à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 48).

De acordo com o supracitado, as experiências formadoras auxiliam a pessoa a construir-se e é sobre esse ponto que emerge a necessidade da compreensão da importância do ensino de Arte para a construção do sujeito enquanto ser pensante e reflexivo, o que valida a pesquisa enquanto (auto)biográfica, a compreensão de seus processos e desenvolvimento, numa abordagem centrada na pessoa, mas sem desconsiderar o outro e seu ambiente circundante.

Falando especificamente os/as/es participantes do Projeto de Intervenção PsicomotricidadeArte, trago inicialmente um ponto em comum, todos tinham 13 (treze) anos na data da execução do Projeto. São eles/as:

Adrielly, mora com os pais e um irmão mais novo, gosta de frequentar a escola, mas, segundo ela, não gosta muito de estudar, mas sabe que é necessário, por isso se esforça. Apresenta-se com uma adequada autoestima e passa a maior parte do tempo enfocando seu

namorado que também é aluno da escola em que a pesquisa foi realizada. Possui como forte característica um perfil de liderança e empatia, mas, por vezes, se perde na necessidade de manter a organização e o controle.

Aline, filha única, mora com os pais, é uma aluna estudiosa, mas bastante contida, destaca-se na escola pela inteligência lógico-matemática, sempre participativa e atenta às explicações. Apresenta certa dificuldade em expressar-se, afirma com frequência não conseguir realizar atividades em que tenha que se expor de alguma maneira, fato que foi evidenciado durante suas narrativas e construções desenvolvidas no Projeto.

Andressa Hanna, mora com a mãe, o padrasto e uma irmã mais nova, fruto desse segundo relacionamento de sua mãe. Tem como características a força e o altruísmo. Demonstra bastante convicção no que deseja e questiona tudo ao seu redor. É uma adolescente bastante responsável e comprometida, entregou-se a todas as propostas sem nenhuma objeção, permitiu-se viver cada momento em sua completude, inclusive trazendo conteúdos particulares intensos.

Dion Victor, filho único, mora com os pais e afirma gostar demais do fato de não ter que dividi-los com irmãos. É um estudante bastante comprometido, busca realizar todas as atividades com perfeição e não tolera bem a inabilidade de outros, por isso afirma gostar mais de realizar tudo o que lhe é proposto, de maneira individual, não permitindo-se muito a participar de grupos. Possui habilidades artísticas interessantes, como desenho e pintura.

Íthallo, mora com familiares – avós, mãe e irmãos – em uma estrutura um tanto quanto singular, pois relata que sua mãe passa a semana em outra cidade a trabalho, por isso só lhe vê aos finais de semana, o que não interfere tanto em sua qualidade de relacionamento. Foi uma das mães mais presentes, mesmo à distância, todas as suas produções, o aluno fazia questão de fotografar e lhe enviar, mesmo esta tendo, aos poucos, questionando se de fato a produção era de seu filho. Trata-se de um adolescente com laudo inconclusivo, que na época da realização do Projeto, fazia terapia com o serviço de psicologia, onde a própria psicóloga solicitou um relatório das ações que ele estava participando, visto seu envolvimento e, segundo ela, crescimento intelectual.

Lídia, filha mais nova, mora com os pais. É uma aluna dedicada, mas apática e calada. Respeitosa e contida, pouco expressiva, mas bastante participativa. Foi uma das participantes que mais tentou se esquivar das atividades propostas, mas ao mesmo tempo, foi a que considero que mais foi tocada pela presente intervenção.

Samuel, filho mais velho e com uma carga interessante de responsabilidade, mora com os pais e um irmão diagnosticado com o transtorno do espectro autista, o que faz com que a atenção de seus pais se volte mais a essa criança. É um aluno exemplar, visto e valorizado por

toda a escola como o “aluno nota 10”, não se permite ao erro, lidando de maneira muito negativa com as frustrações, mesmo assim não apresenta soberba por essas características, pelo contrário, possui um quê de humildade e contenção. Já trabalha aos finais de semana, segundo a família, não para ajudar em casa, mas para comprar algo que lhe é necessário.

3.2 Projeto de Intervenção PsicomotricidArte: aspectos metodológicos

Para atingir o objetivo geral, a proposta para a pesquisa de campo foi realizar um projeto de intervenção com o título “PsicomotricidArte” no contraturno da escola, dialogando com as práticas de Psicomotricidade Relacional com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, através dos pilares Contextualizar, Fruir, Criar. Tem como referência artística nas Artes Visuais a artista mexicana Frida Kahlo, a qual traz, em suas obras, conteúdos autobiográficos, com o objetivo de inspirar as narrativas autobiográficas dos/as/es estudantes participantes do projeto através da criação de artefatos autobiográficos criados com técnicas das Artes Visuais, como desenho, pintura, bordado etc.

Escolhi Frida Kahlo, por observar que ela se coloca em suas produções de maneira interessante, falando sobre si nas entrelinhas de suas obras, se colocando sempre como figura participante de uma construção que era sua, o que me remeteu à ideia do que defendo desde o início da minha pesquisa: as possibilidades formativas que a Arte nos proporciona quando ao sujeito é possibilitado a capacidade de reflexão sobre si, sobre o/a/e outro/a/e e seu mundo circundante. Através do estudo da vida e obra de Frida Kahlo, os/as/es participantes da presente pesquisa tiveram um acesso facilitado ao autoconhecimento, uma vez que foi instigado a expressar narrativas do vivido e de si.

A partir disso, estruturei o projeto em 6 encontros, desdobrando-se nos seguintes temas geradores: 01. “Quem sou eu?”, 02. “O que são limites? O que me limita?”, 03. “Cores de Frida”, 04. “A roupa que habito”, 05. “Bordados de mim” e 06. “Autorretrato – Esse/a sou eu!”. A cada encontro a Psicomotricidade Relacional proporcionou.... e foram seguidos os pilares da Abordagem Triangular.

3.2.1 A formação do grupo participante

O Projeto PsicomotricidArte foi pensado, inicialmente, para ser realizado no contraturno das aulas dos/as/es estudantes que seriam selecionados, com uma proposta de realizar uma seleção contemplando 06 (seis) alunos/as/es das turmas de oitavos anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Milton Nogueira Neris, situada na Cidade de Horizonte/CE, mas, após reavaliações e organizações, também considerando que na referida escola, atualmente estou atuando como professora do componente curricular Arte nas 05 (cinco) turmas de oitavo ano, em funcionamento no ano de 2023 e, em que apenas em 01 (uma) turma tenho aplicado a práxis da Psicomotricidade Relacional, procurando compreender sua real importância e viabilidade, tínhamos outras 04 (quatro) turmas em que os/as/es alunos/as/es não tiveram contato com a mesma didática, o que nos fez, eu e a orientadora da presente pesquisa, Profa. Dra. Luciane Germano Goldberg, decidirmos por selecionar 08 (oito) alunos/as/es, todos/as/es egressos/as/es das turmas não participantes da metodologia que tenho aplicado, fato que valida ainda mais a presente pesquisa.

Outra resolução que tomamos disse respeito ao período de aplicação da pesquisa, pois optamos por realizá-la no mês de julho, portanto, férias escolares. Essa mudança justificou-se pela nossa decisão em tentarmos formar um grupo com os/as/es alunos das 04 (quatro) turmas supracitadas, ação que seria inviável, posto que não tínhamos condições de seguirmos a proposta de contraturno, pois tínhamos que realizar a aplicação em um dos turnos da escolarização, o que poderia prejudicar a própria dinâmica da escola e/ou causar alguma perda em relação a um outro componente curricular, visto a dinâmica do horário escolar. Contudo, optamos por abrir, no referido mês, uma seleção no grupo de WhatsApp da escola, estabelecendo alguns critérios, que eram: não ser aluno/a/e matriculado na turma do 8º ano (turma já beneficiada com a práxis), ter responsabilidade, disponibilidade, ética e compromisso, valendo salientar que o acordo com essas regras englobava não somente o/a/e aluno/a/e, mas também a pessoa por ele/a responsável, por estarmos tratando com menores de idade.

Para minha surpresa, na primeira hora em que postei a seleção no grupo, apareceram 27 (vinte e sete) pessoas interessadas. Logo avisei que estávamos com as inscrições fechadas e que tínhamos um encontro no mesmo dia, no período da tarde, no qual deveriam comparecer o/a/e/ aluno/a/e e seu respectivo/a/e responsável. A esse encontro compareceram 13 (treze) alunos/as/es, mas somente 11 (onze) com seus responsáveis, o que já havia sido dito que seria critério de eliminação. Agradei aos que vieram, mas esclareci as condições e prossegui com a reunião com os onze restantes.

Iniciei explicando que se tratava de uma pesquisa de Mestrado e que, para tanto, era necessário zelarmos pela ética e compromisso com a pesquisa. Coloquei as datas em que as atividades iriam acontecer, falei que haveria o transporte cedido pela prefeitura com rota normal, para quem dele porventura necessitasse. De pronto, duas mães afirmaram que seus/as filhos/as/es não poderiam participar a todos os encontros por questões de viagem e/ou acompanhamento médico. As agradei a disponibilidade e segui com as demais. Expliquei que os encontros realizados seriam filmados e solicitei para que cada um/a/e assinasse um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (vide APÊNDICE A), me autorizando à publicação de imagens de seus/as respectivos/as/es filhos/as/es. Alguns/as/es levaram o termo para casa por estarem sem os documentos; 04 (quatro) me entregaram o termo no mesmo momento. Tínhamos então 09 (nove) alunos/as/es selecionados/as/es, optei por agregar um/a/e a mais. A seguir uma descrição dos encontros realizados.

4 PROJETO PSICOMOTRICIDARTE: RELATOS DO VIVIDO

4.1 Descrição e resultados dos encontros do Projeto Psicomotricidade

Neste item, abordarei uma descrição dos encontros fundamentando o diálogo entre Psicomotricidade Relacional e Artes Visuais, partilhando o passo a passo, as atividades, as obras etc.

4.1.1 Primeiro Encontro: Tema Gerador: Revelo-me em traços (11/07/2023)

Participantes: Adrielly (13), Aline (13), Andressa Hanna (13), Dion Victor (13), Íthallo (13), Lídia (13) e Samuel (13).

Iniciei com uma acolhida (ver figura 1) agradecendo aos/as/es estudantes por terem aceitado o convite para participarem do projeto PsicomotricidadeArte e explanando brevemente o que e como realizaríamos nossas atividades e sobre o que rege a presente pesquisa. Busquei tanto responder algumas dúvidas quanto firmar acordos de compromisso, reforcei que teríamos apenas 06 (seis) encontros e que, em cada um deles, iríamos realizar uma produção artística e que, por esse motivo, não poderíamos ter faltas, salvo a casos extremos, como um adoecimento. Mas deixei claro que era um grupo fechado e que, a partir do nosso primeiro encontro, não poderia entrar mais ninguém. Todos/as/es concordaram e se mostraram cientes.



Figura 1 – Acolhida inicial. Fonte: arquivo da pesquisa. Fonte: arquivo da pesquisa.

Continuei a conversa perguntando o que eles/as haviam entendido e o que achavam que de fato iriam fazer, como estavam se sentindo e quais suas expectativas. Vieram várias respostas sobre o que fariam, mas o que a maioria falou foi que estava ali para estudar, para

aprender algo, já que se tratava de uma escola, mas que estavam bem e ansiosos. Lhes falei que estávamos ali para brincar, aprender mais um pouco sobre Artes Visuais e realizar produções artísticas (criar). Veio, então, o maior questionamento: “Brincar?”. Falei que sim e eles/as aceitaram bem, mas a fala de que não eram mais crianças, foi quase que unânime, apenas acolhi e prossegui com as explicações, falei em que consistia esse brincar à luz da Psicomotricidade Relacional e também contextualizei o porque da escolha pelas Artes visuais enquanto manifestação artística e eles/as demonstraram ter compreendido.

Expliquei o que é a Psicomotricidade Relacional, trazendo de maneira clara e sucinta o conceito de Cabral (2001) no tocante à “Terapia Psicomotora Relacional”, mas ressaltei que minha atuação na presente intervenção não seria clínica, mas sim educacional e que essa questão seria evidenciada por eles/as no decorrer dos encontros. No entanto, essa conceituação era a que eu acreditava ser mais pertinente para o momento:

O objetivo da Terapia Psicomotora Relacional é modificar as estratégias relacionais do indivíduo e levá-lo a desenvolver o mais plenamente possível sua capacidade de ação inteligente e criadora, seja seu potencial íntegro ou esteja ele afetado por deficiências de qualquer origem (CABRAL, 2001, p. 20).

Contudo, busquei a partir do objetivo indicado acima sobre a práxis utilizada, situar os/as/es participantes da pesquisa em relação ao que fariam, mesmo estando consciente de que a compreensão da mesma só aconteceria a partir do que seria vivido, ou seja, praticado/experimentado. Outra explicação pertinente para o momento foi o porquê da escolha pelas Artes Visuais, a modalidade artística enfatizada na presente pesquisa. Abordei, então, o conceito de Barbosa (1998, p. 16), que nos coloca que “Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”. Validando-se, assim, um diálogo pertinente entre essas duas ciências e em consonância com o assunto que seria abordado, no caso, a artista visual Frida Kahlo, que por sinal, também foi enfatizada nesse momento inicial.

Apresentei a artista supracitada, trazendo inicialmente referências básicas sobre ela, como, por exemplo, seu nome de batismo, que era Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón, de origem mexicana, que nasceu em 06 de julho e faleceu em 13 de julho de 1954, na mesma cidade, Coyoacan. Mas que ficou conhecida como Frida Kahlo, uma importante pintora que deixou um grande contributo para a cultura mexicana e que era conhecida pelos seus muitos retratos, autorretratos e obras inspiradas na natureza e artefatos do México.

Enfatizei que, mesmo que sua obra apresente uma certa amplitude de figuras, a artista voltou-se mais especificamente para pinturas de si mesma, autoprojeções elaboradas a partir de suas autopercepções, como afirma Herrera (2011). Consoante a essa atenção especial dada aos autorretratos, tentei estabelecer uma relação entre o que abordaria sobre a Psicomotricidade Relacional e as Artes Visuais no tocante à expressividade, criatividade, narrativas e reconhecimento de si através dessa grande pintora que nos deixou obras potentes e singulares, muito importantes para o mundo das Artes Visuais, principalmente por conseguir pintar de maneira tão particular a constituição de si mesma a partir de seus anseios, sonhos, limites, medos, em outras palavras, sentimentos.

Como citei acima, nesse momento inicial lhes apresentei Frida Kahlo e busquei colher informações sobre o que eles/as sabiam sobre a Artista em questão e em outro momento, após a vivência em Psicomotricidade Relacional, lhes apresentei três obras de Frida e falei um pouco sobre suas principais características, utilizando-me como norte a BNCC – Base Nacional Comum Curricular no que tange ao Ensino de Arte, mais especificamente seus direcionamentos em relação ao Ensino Fundamental – anos finais:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espraiando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade. Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis. Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (BNCC, 2017, p. 205).

Para o desenvolvimento das atividades, baseei-me nos estudos de Barbosa (1998) em relação à metodologia criada pela referida autora, que inicialmente recebeu o nome de Proposta Triangular, e que hoje se chama Abordagem Triangular, uma metodologia que auxilia bastante a práxis pedagógica, valendo ressaltar que pode ser usada nas demais disciplinas, tamanha é a sua amplitude e complexidade. A presente autora nos fala que tal metodologia é fruto de duas outras triangulações, mas aqui abordarei apenas uma, a qual ela identifica como sendo a primeira, visto sua natureza epistemológica.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/ aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (BARBOSA, 1998, p. 33).

De acordo com o pensamento de Barbosa (1998), a integração dessas três ações da Abordagem Triangular objetiva um ensino de arte que busca uma aprendizagem construtivista, dialógica, interacionista e multiculturalista, ressaltando a importância da promoção de uma formação mais ampla do/a/e aluno/a/e, objetivando fazer com que ele/a protagonize sua própria aprendizagem, uma vez que o/a/e mesmo/a/e é motivado a refletir, fruir e produzir. Proposta metodológica que utilizei em minha pesquisa. No entanto, antes de trazer essa parte mais didática, se for possível classificá-la assim, tivemos nossa primeira vivência em Psicomotricidade Relacional, a qual iniciei entregando um balão vazio a cada participante e solicitei que cada um/a/e se desenhasse naquele material, nosso primeiro esboço de um autorretrato, para tanto, disponibilizei canetas permanentes de cores diferentes (ver figuras 2, 3, 4 e 5).



Figura 2 - Confecção do primeiro autorretrato, usando como base o balão. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 3 - Confecção do primeiro autorretrato, usando como base o balão. Fonte: arquivo da pesquisa.

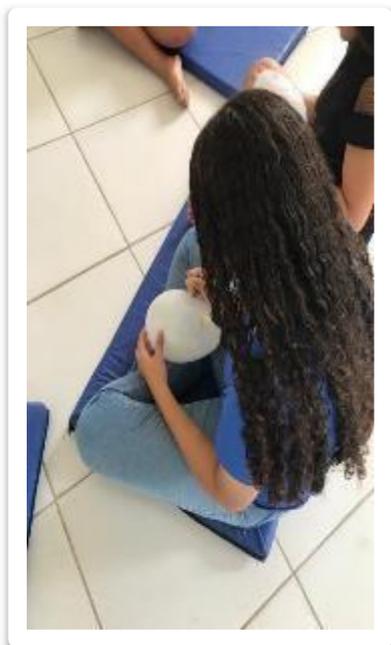


Figura 4 - Confeção do primeiro autorretrato, usando como base o balão. Fonte: arquivo da pesquisa.

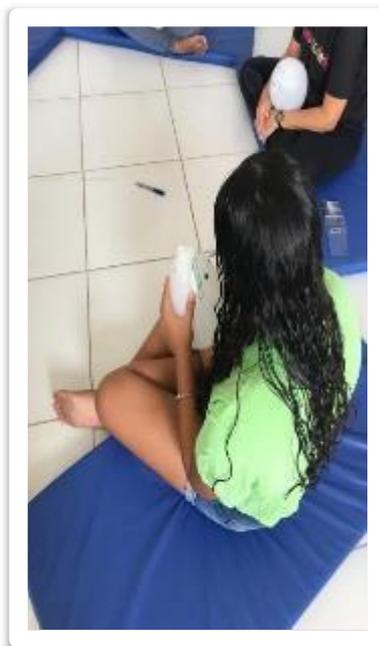


Figura 5 - Confeção do primeiro autorretrato, usando como base o balão. Fonte: arquivo da pesquisa

Para a primeira sessão, utilizamos como material os balões. Essa escolha se justificou pelo material ser bastante conhecido e pela sua atuação como facilitador da integração e da livre expressão principalmente nas vivências iniciais, possibilitando um brincar espontâneo pelo seu dinamismo de movimento, além de nele ser possível a realização de um desenho proposto (ver figura 6), atividade que serviria como mediadora em um contato inicial entre o grupo.



Figura 6 - Autorretrato desenhado no balão. Fonte: arquivo da pesquisa.

A consigna foi que cada aluno/a/e se apresentasse através de sua produção (ver figura 6), trazendo consigo uma vertente lúdica para esse momento inicial, brincando com sua produção, entrando no simbolismo próprio do brincar, comungando com os ensinamentos de Lapierre (2002, p. 138) em relação ao simbolismo direcionado ao material: “Pelo simbolismo do objeto, aquilo que se exprime é todo o conteúdo da relação”. Busquei, portanto, prover um meio para uma promoção de uma vinculação afetiva no grupo.



Figura 7 - Apresentação utilizando o balão como mediador. Fonte: arquivo da pesquisa.

Outra consigna interessante de se colocar nesse momento inicial é que, nos momentos de utilização da práxis, e ainda em consonância com os direcionamentos de Lapierre (2002), na hora da vivência a verbalização oral necessitaria dar espaço à corporal. Portanto, eles/as não deveriam se comunicar a não ser pelo corpo, podendo, porém, emitir sons. Cabral (2001, p. 19) reforça essa questão em seus estudos sobre a corporeidade quando nos fala que:

[...] o corpo é mensageiro de idéias que ultrapassam o comunicável através da linguagem verbal, pois o movimento, as tensões, gestos e mímicas veiculam algo que se manifesta em nível de ícones e índices que não se consegue nomear com precisão e que só pode ser verbalizado em linguagem poética e metafórica.

Abordei os porquês desse direcionamento de maneira sucinta, explicando apenas que, na ausência da voz, nosso corpo busca meios de se expressar de maneira ainda mais autêntica e verdadeira, transladando-se às nuances do agir e do sentir. Após esse momento de

apresentação, coloquei uma música instrumental animada, objetivando que a mesma os/as/es auxiliasse na descontração tônica e no aumento do ritmo do movimento. Tonicidade e ritmo são conceitos da Psicomotricidade no que diz respeito ao desenvolvimento neuropsicomotor. Em relação ao tônus encontramos em Sousa (2004, p. 79) que:

Tônus corporal é uma manifestação muscular involuntária, permanente e infinitamente variável, tanto na sua intensidade, bem como na sua distribuição dos diferentes grupos musculares. Suas modulações diversas estão relacionadas aos estados afetivos e emocionais, conscientes e inconscientes.

Já em relação ao ritmo, encontramos em Fonseca (1995, 210) que:

A função do ritmo ultrapassa a dimensão temporal, visto que se insere em todas as manifestações de comportamento, desde as biológicas e às nervosas e às psicológicas, daí sua importância na observação psicomotora.

Realizei uma leitura do tônus dos/as/es participantes da vivência para uma melhor compreensão de que ações seriam tomadas. Na sequência; percebi a necessidade de um aumento do ritmo que os/as/es possibilitasse uma disponibilidade corporal maior. Então, falei que poderiam ampliar os movimentos, explorar o material, brincar da maneira que quisessem com os materiais expostos na sala, que eram diversos balões coloridos. Iniciaram a atividade de maneira tímida e contida e evoluíram para movimentos mais competitivos e autoafirmativos, em um brincar livre e espontâneo proposto pela práxis em questão (ver figuras 8, 9, 10 e 11).



Figura 8 - Iniciando o brincar. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 9 - Brincar livre e espontâneo. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 10 - Brincar livre e espontâneo. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 21 - Permitindo-se à espontaneidade do brincar. Fonte: arquivo da pesquisa.

Sobre os estudos em Psicomotricidade, encontramos em Sousa (2004, p. 22):

Na Educação Psicomotora, o papel do psicomotricista é ajudar a criança no seu processo de autoconhecimento, visando estabelecer novas interações com o outro a

partir da relação psicomotora livre, criativa e/ou dirigida. A atividade livre e espontânea permite a criança expressar seu desejo através da ação, do movimento ou mesmo da verbalização. Assim ela se torna mais criativa em face das suas possibilidades de ação e descoberta pessoal. Ao brincar, se manifesta mais alegre e mais humana [...].

Isso posto, ressalta-se a importância do brincar livre e espontâneo que, embora a autora supracitada refira-se à criança, também se adéqua às demais idades. Retomando a falar sobre a dinâmica, após o brincar, os/as/es participantes foram convidados/as/es a, pouco a pouco, irem diminuindo o ritmo, baixando o tônus para então descansar (ver figura 12).



Figura 12 - Relaxamento. Fonte: arquivo da pesquisa.

Na sequência, retornaram ao círculo inicial para verbalizar o que vivenciaram. Cada um/a/e falou sobre o que realizou/vivenciou em seu jogo, sem julgamentos e/ou interferências dos/as/es demais, ressaltando ainda o respeito e o sigilo desse momento, o quê, por sinal, foi acordado entre todos/as/es no início da nossa conversa. Após esse momento de escuta e retorno, partimos para nosso segundo momento, no qual abordamos as Artes Visuais.

Retomei o que havia falado rapidamente sobre a artista visual Frida Kahlo, contextualizando, primeiramente, o movimento artístico com o qual sua obra mais se identifica, no caso o Surrealismo que, de acordo com Löwy (2002), é um movimento artístico e literário vanguardista, datado de 1924 e idealizado por André Breton, que possuía como uma das suas principais características a livre expressão, muitas vezes ligada ao mundo onírico, buscando retratar questões relacionadas ao inconsciente humano, como, por exemplo, àquelas relacionadas a ideais, desejos, limites, dentre tantas outras. No entanto, mesmo tendo sua obra correlacionada a determinado movimento, Frida Kahlo o negava pois afirmava não ser pintora de desejos inconscientes ou sonhos, mas sim uma artista que retratava nas telas a sua própria

realidade: “Pinto a mim mesma porque sou sozinha. Sou o assunto que conheço melhor” (KAHLO, 1995, p. 14), em uma fusão da arte com sua própria vida.

Expus a frase acima, fechando o assunto sobre o surrealismo e perguntei o que eles/as podiam me falar a respeito. Surgiram várias conversas, mas a mais interessante disse respeito ao fato de “ter que enquadrar-se”. Sobre os porquês de as pessoas terem sempre que pertencer a uma “tribo” – termo utilizado pelos/as/es alunos/as/es para representar grupos distintos. Após essa conversa, lhes apresentei as primeiras obras de Frida Kahlo a serem trabalhadas em nosso projeto. Lhes expliquei que a cada encontro, eu traria obras da referida artista para que pudéssemos, a partir da sua fruição (ver figura 13), falar o que cada um/a/e compreendeu após a leitura visual delas; e de pronto se colocaram a tentar entender o que estava disposto em cada obra. As obras selecionadas, nesse primeiro encontro, foram: *Vestido de veludo* (1926), *As duas Fridas* (1939), *Diego e Eu* (1949) e *Pés, pra que te quero, se tenho asas para voar?* (1953) (Figuras 14 a 17).



Figura 13 - Fruição das primeiras obras de Frida Kahlo. Fonte: arquivo da pesquisa.

Eixo contextualização e fruição/apreciação:

Vestido de veludo, 1926 (ver figura 14):



Figura 14 - Vestido de veludo, 1926. Autorretrato, 1926. Óleo sobre tela, 78,7 cm x 58,4 cm. Fonte: Coleção de Alejandro Gómez Ariaz, Cidade do México. Fotografia de Hayden Herrera.

Assim, o primeiro Autorretrato era uma espécie de súplica visual, uma oferenda amorosa, produto de um período em que Frida sentia que tinha perdido a pessoa que ela mais amava. É uma obra sombria e melancólica, em que ela conseguiu pintar uma imagem de si mesma a um só tempo bonita, frágil e vibrante. Ela estende a mão direita, como se pedindo para que alguém a segurasse; é de imaginar que ninguém, nem mesmo o desafeiçoado Alejandro, podia resistir ao impulso de tê-la nas mãos. Frida está usando um romântico vestido de veludo cor de vinho, com gola e punhos que parecem ser de brocado dourado. Evitando o estilo “melindrosa”, ela acentua sua feminilidade: dramaticamente, um profundo decote chama a atenção para a pele pálida, o longo pescoço e os seios com mamilos salientes. A maneira afetuosa como ela retrata os seios parece sugerir vulnerabilidade, sem de fato admiti-la. Por contraste, sua expressão facial permanece tranquila e reservada. E, em vez de preencher toda a extensão da tela com o busto, Frida deixou um espaço em ambos os lados da figura. Assim, como em *Moça com cravo*, de Hans Memling, são enfatizadas as qualidades delicadas e espirituais da retratada, e a figura feminina esbelta e alongada parece ainda mais sozinha em contraste com o oceano sombrio e o céu (HERRERA, 2011, p. 60).

Relatos da Fruição/apreciação:

As falas foram de que ela queria representar que ela tinha dinheiro e que estava esperando seu namorado. Uma aluna levantou o seguinte questionamento de que ela poderia ser casada, mas foi retrucada por duas outras que verbalizaram que se ela era casada, não precisaria estar tão arrumada, ao que um dos alunos se posicionou afirmando que nunca ia casar porque as mulheres não se cuidavam após o casamento. Questionei essa sua colocação e ele me afirmou que seu pai lhe falava isso com frequência – uma questão de machismo estrutural, muito presente até os dias atuais. Em relação a essa colocação, o grupo demonstrou concordar,

acolhi, mas levantei alguns questionamentos sobre questões biológicas, financeiras e tempo para o autocuidado. Ficou a reflexão.

As duas Fridas, 1939 (ver figura 15):



Figura 15 - As duas Fridas, 1939. Óleo sobre tela, 1,7 m x 1,7 m. Fonte: Coleção do Museo de Arte Moderno, Cidade do México. Fotografia de José Verde.

As duas Fridas mostrava a dualidade de sua personalidade. Como os outros autorretratos em que ela aparece duas vezes (Dois nus em uma floresta e Árvore da esperança). As duas Fridas é uma imagem de autonutrição: Frida se conforta, se protege e se fortifica (HERRERA, 2011, p. 245).

Relatos da Fruição/apreciação:

Dúvidas pairaram sobre o fato de Frida ter retratado duas pessoas ou ela mesma duas vezes. Ficaram se questionando sobre quem seriam, e quando chegaram a um consenso de que era ela mesma, retratada em dualidade, começaram a levantar hipóteses considerando todos os detalhes da obra, o sangue, o coração, a ligação. Chegaram a verbalizar que era ela com duas personalidades, que inclusive podia ser um reflexo da sua bipolaridade, o que foi questionado por um dos alunos ao afirmar que todos/as/es nós éramos assim, dias bons e dias ruins.

Diego e Eu, 1949 (ver figura 16):

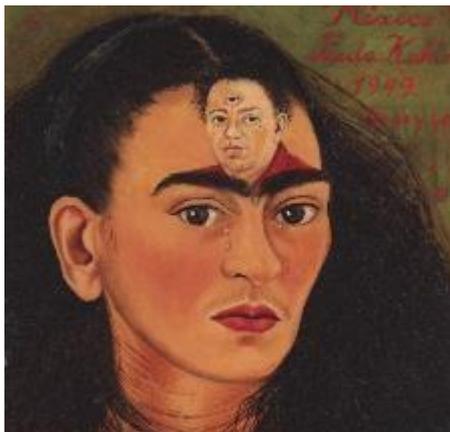


Figura 16 - Diego e eu, 1949. Óleo sobre tela revestida com masonita, 60,69 cm x 21,59cm. Fonte: Coleção sr. S.A. Williams, Wilmette, Illinois. Fotografia de William H. Bengston.

Em Diego e eu, o desespero de Frida com os flertes e namoricos de Rivera é quase histérico. O retrato do marido está alojado na testa, mas ele mesmo está em outro lugar, e Frida parece estar se estrangulando no redemoinho de seus próprios cabelos — uma mulher se afogando na solidão (HERRERA, 2011, p. 315).

Relatos da Fruição/apreciação:

Essa obra chamou bastante atenção pela figura de Diego na testa de Frida, fazendo com que dois alunos se levantassem e fossem até bem próximos à tela para visualizarem melhor. Eles/as reagiram com sorrisos com a pintura em questão, dizendo que a pintora era muito apaixonada, tanto que vivia com o namorado na cabeça, de pronto começaram a se identificar com a obra, por afirmarem conhecer muitas pessoas que quando começam a namorar parecem que só pensam no/a/e amado/a/e.

Pés, pra que te quero, se tenho asas para voar?, 1953 (ver figura 17):

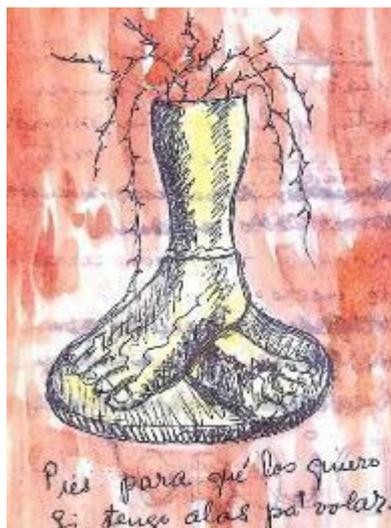


Figura 17 – Pés, para que te quero, se tenho asas para voar?, 1953. Fonte: Desenho realizado no Diário de Frida Kahlo.

Num desenho de atmosfera diferente, os pés de Frida estão sobre um pedestal. O pé direito está cortado na altura do tornozelo. No ponto em que foi feito o corte, crescem arbustos espinhosos. As pernas são pintadas de amarelo, e o fundo tem uma camada de tinta cor de sangue. Há uma legenda: “Pés, para que os quero se tenho asas para voar. 1953” (HERRERA, 2011, p. 359).

Relatos da Fruição/apreciação:

Assim que expus essa quarta obra, de sobressalto um aluno colocou que se tratava de uma metáfora, que ela estava querendo dizer que não era porque ela tinha problemas nos pés que seria impedida de fazer muitas coisas, como, por exemplo, suas próprias pinturas. Os demais concordaram e ampliaram um pouco a narrativa falando sobre pessoas que dizem não poder fazer determinadas coisas, mesmo estando em plenas condições. Conversaram tanto que as narrativas passaram a ser sobre eles/as próprios/as/es, principalmente em relação ao que lhes limitavam. Foi um momento denso e significativo.

Contextualizando, expliquei cada uma das obras a eles/as apresentadas no determinado momento, ao que demonstraram satisfação por terem compreendido alguns de seus porquês. Finalizando nosso primeiro encontro, tivemos nosso momento de produção (ver figura 18), os convidei a desenharem livremente seus autorretratos, no qual o material utilizado foi: folhas de papel A4, lápis, borrachas, lápis de cor e canetas hidrográficas.



Figura 18 - Desenho do autorretrato no papel. Fonte: arquivo da pesquisa.

Eixo criação:

Artefato artístico: Desenho de seu Autorretrato (ver figuras 19 a 25).



Figura 19 - Desenho do autorretrato no papel. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 20 - Desenho do autorretrato no papel. Fonte: arquivo da pesquisa.

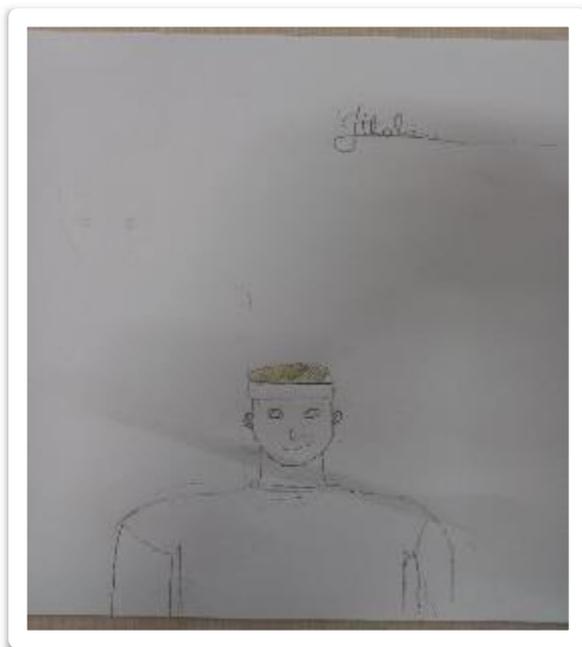


Figura 21 - Desenho do autorretrato no papel.
Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 22 - Desenho do autorretrato no papel.
Fonte: arquivo da pesquisa.

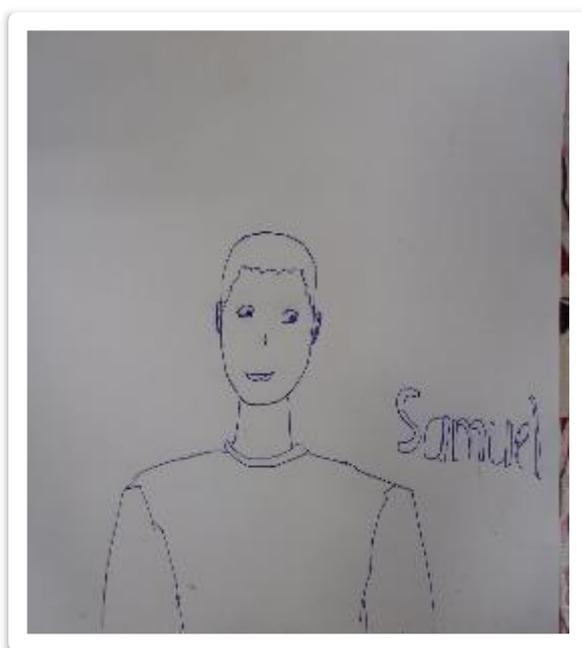


Figura 23 - Desenho do autorretrato no papel.
Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 24 - Desenho do autorretrato no papel.
Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 25 - Desenho do autorretrato no papel.
Fonte: arquivo da pesquisa.

4.1.2 Segundo Encontro: Tema Gerador: Exponho meus limites (13/07/2023)

Participantes: Adrielly (13), Aline (13), Andressa Hanna (13), Dion Victor (13), Íthallo (13), Lídia (13) e Samuel (13).

Iniciei a vivência desse dia de maneira contrária à primeira, com a preparação de um material que seria utilizado em um encontro posterior, no caso, nosso quarto encontro, essa ação justifica-se pelo tempo de espera de secagem do material, já que utilizaríamos os seguintes recursos: discos de vinil e tinta acrílica. Os/as/es participantes foram direcionados à pintura de toda a superfície do vinil, o deixando em uma tonalidade clara e uniforme, que possibilitasse a elaboração de uma pintura futura (ver figura 26). Esse momento precisou ser realizado em um local mais aberto, principalmente pelo cheiro da tinta, momento esse realizado com o grupo sentado em colchonetes em formato de círculo, no qual foi pensado para que ao mesmo tempo em que estivessem pintando, pudessem realizar as narrativas dos sentimentos e anseios para o dia e as percepções que tiveram pelo vivido anterior, no caso a primeira vivência.



Figura 26 - Pintura de preparação para a utilização posterior do vinil. Fonte: arquivo da pesquisa.

Após as pinturas, colocamos o material para secagem (ver figura 27).



Figura 27 - Processo de secagem do material ao sol. Fonte: arquivo da pesquisa.

Esse momento inicial foi realizado com o grupo sentado em colchonetes, formando um círculo de narrativas sobre seus sentimentos e anseios para o dia, pois eu objetivava colher narrativas sobre o que cada um/a/e havia internalizado sobre o primeiro encontro. Várias falas surgiram, mas as principais versavam sobre a composição física de Frida Kahlo – relatos sobre a beleza da artista – o fato dela não se enquadrar e, mesmo assim, ser considerada bela e seus limites que não a limitavam tanto. Aproveitei essas narrativas e disse que, antes do nosso momento de brincar, íamos fruir, ação que eles acolheram positivamente.

As obras que trabalhamos nesse segundo encontro foram: *Minha ama e eu* (1937), *Meus avós, meus pais e eu* (1936), *O ônibus* (1929) e *A coluna partida* (1944). Valendo salientar que a escolha de cada obra foi pensada considerando toda a sequência dos encontros propostos, em uma organização cuidadosa e criteriosa, buscando sempre as associar aos temas geradores de cada encontro.

Seguindo a metodologia da Abordagem Triangular, iniciei falando um pouco mais, de maneira clara e sucinta, sobre a vida da referida pintora, para então apresentar-lhes as obras que seriam contempladas naquele dia. As apresentei e solicitei que os/as/es participantes realizassem suas respectivas leituras, para que a posteriori eu pudesse explicar a intencionalidade de cada uma.

Eixo contextualização e fruição/apreciação:

Minha babá e eu, 1937:



Figura 28 - Minha babá e eu, 1937. Óleo sobre metal, 29,84 cm x 34,92 cm. Fonte: Coleção Dolores Olmedo, Cidade do México. Fotografia de Raúl Salinas.

Pouco depois do nascimento de Frida, sua mãe caiu doente e durante certo período a menina foi amamentada por uma ama de leite indígena. “Fui amamentada por uma ama indígena cujos peitos eram lavados toda vez que me dava de mamar”, ela contou, orgulhosa, a uma amiga. Anos depois, quando o fato de ter sido alimentada pelo leite

de uma nativa passou a ser crucial para ela, Frida pintou uma tela em que a ama de leite aparece como a personificação de sua herança mexicana — a artista, com as feições de adulta e corpo de recém-nascida, aparece no colo da nutriz, mamando em seu seio (HERRERA, 2011, p. 18).

Relatos da Fruição/apreciação:

De pronto, identificaram Frida Kahlo bebê sendo amamentada. Os questionamentos seguiram sob a perspectiva de que parecia uma árvore que saía dos seios de quem lhe amamentava. Uma aluna ressaltou que a amamentação era o que dava vida a várias crianças, por isso era tão importante.

Os/as/es estudantes conseguiram estabelecer uma relação bastante interessante entre tudo o que conheciam sobre a importância da amamentação, a vida humana e a natureza; a discussão foi tão intensa e reflexiva que precisei solicitar que eles/as concluíssem para que passássemos para a pintura seguinte.

Meus avós, meus pais e eu, 1936:



Figura 29 - Meus avós, meu pai e eu, 1936. Óleo e têmpera sobre metal de painel, 30,79 cm x 34,6 cm. Fonte: Coleção do Museu de Arte Moderna, Nova York, doação do médico Allan Roos e B. Mathieu Roos.

Em 1936, Frida retratou seu lugar de nascimento e sua árvore genealógica na deliciosamente estranha e extravagante pintura Meus avós, meus pais e eu. Ali ela aparece como uma menininha (dizia ter por volta de dois anos de idade), nua, calma e controlada, de pé no pátio de sua casa azul; sua cadeirinha está a seus pés, e ela segura uma fita vermelha, seu sangue, que escora a árvore genealógica com a mesma facilidade de um balão preso a um barbante. O retrato dos pais é baseado em sua fotografia de casamento, em que o casal flutua no céu feito dois anjos, emoldurados por uma auréola de nuvens (HERRERA, 2011, p. 18).

Relatos da Fruição/apreciação:

Na segunda obra apresentada, já começaram falando que se tratava de uma árvore genealógica, onde tinha Frida Kahlo e seus pais e avós. Nesse momento, uma aluna indagou que a mulher representada com um feto no ventre, deveria ser a mãe da pintora, visto que ela havia engravidado enquanto Frida era bem nova – fato que eu tinha colocado em nosso primeiro encontro.

O ônibus, 1929:



Figura 30 - O ônibus, 1929. Óleo sobre tela, 26,03 cm x 55,88 cm. Fonte: Coleção Dolores Olmedo, Cidade do México. Fotografia de Raúl Salinas.

Imediatismo e intimidade permeiam *O ônibus*, pintura de 1929 em que Frida tentou fazer, à sua própria maneira e em uma tela minúscula, o que Rivera fizera tantas vezes em seus enormes murais (figura 16). Estereótipos da sociedade mexicana sentados lado a lado no banco de um capenga ônibus mexicano [...] (HERRERA, 2011, p. 89).

Relatos da Fruição/apreciação:

A essa obra iniciaram perguntando se havia sido nesse ônibus que Frida havia sofrido o acidente, não lhes respondi, solicitei apenas que me dissessem tudo o que conseguiam visualizar. Um aluno logo falou que tinham pessoas diferentes, mulher amamentando, uma criança, um viajante, enfim, pessoas diferentes como sempre são as pessoas que andam em transportes coletivos. Outro aluno afirmou que Frida Kahlo estava sentada ao lado do viajante com um cachecol voando, o que indicava que o ônibus estava correndo e que foi nesse momento em que o motorista perdeu o controle da direção, causando o acidente.

O que mais chamou a atenção do grupo foram as diferenças de cada um dos passageiros do ônibus, fazendo com que a conversa migrasse para o lado das diferenças. Conversamos um pouco sobre singularidades, individualidades e diferenciações. Cada um/a/e colocou seu ponto de vista em relação a si, mas percebi que a percepção que cada um/a/e tinha de si próprio/a/e estava muito ligada ao que o/a/e outro/a/e proferia sobre ele/a, como se a impressão de terceiros/as/es se sobrepusessem às deles/as próprios.

A coluna partida, 1944:

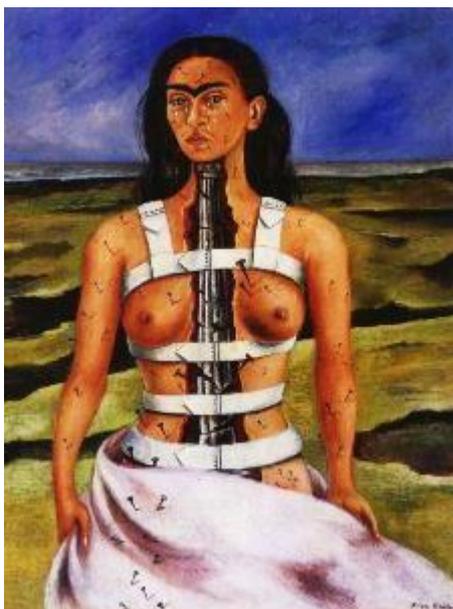


Figura 31 - A coluna partida, 1944. Óleo sobre masonita, 40 cm x 31,1 cm. Fonte: Coleção Dolores Olmedo, Cidade do México. Fotografia de José Verde.

A coluna partida, pintada em 1944, logo depois que ela havia sido submetida a uma cirurgia e estava confinada, como estivera em 1927, a um “aparato”. Aqui a impassibilidade resoluta de Frida cria uma tensão insuportável, um sentimento de paralisia. A angústia é intensificada por pregos enfiados em seu corpo nu. Uma fenda que lembra as fissuras provocadas por um terremoto rasga seu torso, cujas duas metades são mantidas unidas por um colete ortopédico de aço, um símbolo do aprisionamento da inválida. O corpo aberto alude à cirurgia e à sensação de Frida de que, sem o colete de aço, ela literalmente se despedaçaria [...] (HERRERA, 2011, p. 72).

Relatos da Fruição/apreciação:

Ao apresentar essa obra, logo concluíram que, de fato, a posteriori dizia respeito ao acidente e que nessa estava mostrando a pintora com a coluna partida, que foi estraçalhada pela coluna do ônibus, que havia lhe ultrapassado e causado grande parte de seus problemas de saúde. Os/as/es demais concordaram com as primeiras impressões então colocadas. Foi uma das obras em que eles/as afirmaram ter mais certeza de terem compreendido de maneira correta, valendo ressaltar que eu nunca falei que eles precisavam “acertar” a real motivação para a elaboração de cada obra, pelo contrário, sempre coloquei que nesses momentos de fruição tinham que realizar uma leitura a partir do que eles identificavam e sentiam em relação a determinada obra, seguindo os direcionamentos de Barbosa (1995, p. 62) quando nos fala sobre o surgimento desse tipo de leitura:

Foi, entretanto, o movimento de crítica literária e ensino da literatura americana *reader response* que, em diálogo com nossa especificidade terceiro-mundista, inspirou a designação de "leitura de obra de arte" para um dos componentes da triangulação ensino-aprendizagem. O movimento *reader response* não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os de construtivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação de compreensão do mundo. Assimilação e acomodação na relação leitor-objeto constroem a resposta estética.

Após a fruição, dei continuidade com a contextualização de cada uma das obras, valendo ressaltar que a escolha dessas 04 (quatro) obras encontra sua pertinência na proposta da atividade do dia que era falar sobre limites, trazendo um pouco sobre o percurso de vida da referida artista visual, pois, mesmo de maneira sucinta (como já falado anteriormente), iniciei falando um pouco sobre seus primeiros momentos de vida, depois sobre a família e apresentei algumas questões relacionadas aos laços familiares, contextualizando sua sensação de pertencimento e a importância que Frida Kahlo dava às suas raízes e à sua cultura.

Finalizei esse primeiro momento expondo três questões reflexivas, para que eles/as me respondessem: O que são limites? O que representa a dor? O que me limita? A essas questões surgiram diversas narrativas. O mais interessante é ressaltar que eles/as fizeram um resgate do nosso primeiro encontro para justificar suas colocações. Uma das alunas iniciou falando que, assim como a Frida, não queria ser enquadrada, ela também não gostava de ser e isso a limitava. As falas seguintes seguiram sob uma ótica semelhante, sempre falando em limites "impostos" pelos/as/es outros/as/es ou pela sociedade, principalmente relacionado a padrões físicos. Em relação à dor, as falas seguiram na mesma perspectiva, o corpo, o fato de não serem aceitos/as/es como são – questões típicas da própria fase de desenvolvimento a qual estão passando no momento, a adolescência.

Retomei a fala sobre os limites impostos à Frida Kahlo, por suas questões de saúde, mas que nada de fato a impossibilitou de seguir com sua obra. Após esse momento reflexivo, iniciamos nossa vivência em Psicomotricidade Relacional, a qual, nesse dia, foi direcionada aos limites. Para tanto, coloquei um limite na quadra com os colchonetes, ao que um aluno já questionou dizendo que eu "os estava limitando", apenas lhe sorri e falei que ali seria o nosso espaço (ver figura 32). Essa minha intervenção justifica-se pelo meu objetivo do presente encontro, trabalhar com o que lhes limita, com o que os/as/es incomoda, buscando fazer com que eles/as começassem a estruturar uma ideia sobre isso, para depois expressá-la em suas produções.

Importante ressaltar que o trabalho com os limites faz parte, de acordo com Lapierre (2002), de intervenções da Psicomotricidade Relacional que possibilitam que o sujeito internalize, por intermédio das vivências, suas capacidades, habilidades, limitações, impossibilidades e possibilidades, para, a partir desse reconhecimento, ser capaz de agir com o que lhe é próprio, tentando, inclusive, superar algumas de suas próprias impossibilidades e limites. Para tanto, os materiais utilizados nesse momento foram ampliadores de movimento e liberadores de agressividade, no caso: as bolas como mediadoras de relação e ampliação direta de movimentos e os bastões como auxiliares na liberação de impulsos agressivos e autoafirmação.



Figura 32 - Trabalho com os limites - espaço. Fonte: arquivo da pesquisa.

Nesse segundo momento, o material a eles/as disponibilizados se adequavam à possibilidade de ampliação de movimentos, no caso: bola. Eles/as já iniciaram o jogo de maneira mais agitada, correndo, jogando os materiais com certa força, entrando em jogos de provocação. Fizeram espadas simbólicas com os bastões e realizaram jogos de lutas, com o mesmo material. Fizeram lanças, os arremessando na direção dos/as/es colegas. Com as bolas iniciaram com o brincar estruturado (ver figura 33) e aos poucos foram migrando para o jogo simbólico (figuras 34 e 35).



Figura 33 - Jogo estruturado com regras. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 34 - Jogo simbólico – poder. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 35 - Jogo simbólico de competição. Fonte: arquivo da pesquisa.

E assim, transcorreu o brincar, com uma canalização positiva dos impulsos agressivos, movimento ao qual despenderam tanta energia, que eles/as próprios/as/es começaram a buscar um local para descansar, fugindo um pouco da minha proposta inicial, que era disponibilizar o material de produção artística antes do relaxamento, mas a compreensão e respeito necessários à demanda do grupo, que era um momento de imobilidade, se fez mais forte. Após essa breve parada, os/as/es convidei para voltarmos à roda de conversa, a qual iniciamos com uma conversa sobre a atividade que eles tinham realizado no dia.

Conversamos sobre o brincar e os limites. Então, eles/as começaram a questionar o porque de adolescentes serem proibidos de brincar, por serem grandes, mas, ao mesmo tempo, serem proibidos de sair e namorar por serem pequenos – essa foi a terminologia por eles/as utilizada – e a conversa enveredou com os questionamentos dos limites referentes às suas idades cronológicas e, em determinado momento, chegou em vestimentas. Uma das queixas das meninas é que nem roupas podiam usar à vontade – falaram se referindo a roupas curtas, as quais podiam utilizar enquanto crianças – que quando vestiam um short mais curto, já sofriam assédio na rua e que isso as chateava demais; o assunto voltou-se, então, para assédio, roupas e depois o corpo. Este último, surgiu de uma maneira forte, trazendo consigo conteúdos diversos, que foram dos limites até os padrões. Ele/as falaram à vontade, sem interferências e com um momento de escuta e aceitação, tanto por parte do grupo quanto por mim, enquanto Psicomotricista. Após esse momento, conversei um pouco sobre a demanda apresentada e

propus que cada um/a/e expressasse aquele sentimento no material ali disponibilizado (ver figuras 36 e 37).



Figura 36 - Apresentação do material - panos de chão. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 37 - Explicações e indagações sobre a escolha do material. Fonte: arquivo da pesquisa.

A escolha por esse tipo de tecido foi tanto pelo simbolismo por ele representado quanto pela sua real funcionalidade, um pano que serve para limpar o que há na superfície, no

caso, o chão. Busquei com essa escolha um material que possibilitasse um acesso visual ao que é “sujo”, “desprazeroso”, o que causa dor ou qualquer outro sentimento negativo, que todo o conteúdo por eles/as vivenciado no dia fosse ali retratado, esboçado, colocado para fora graficamente. O material utilizado para o desenho no pano foi: tinta guache, pincéis e canetas hidrográficas e canetas permanentes. A utilização do desenho deu-se pela sua capacidade de expressão gráfica do vivido, além da internalização da concepção de que: “O desenho se configura também como um espaço de reflexão sobre o mundo, de registro do fluxo de pensamento, de captura de imagens, objetos, sensações, desejos, impressões” (GOLDBERG, 2021, p. 54).

A referida autora também ressalta que, segundo seus estudos, o desenho pode configurar-se como uma alternativa à narrativa do vivenciado, o que comunga com o pensamento de Barbosa (1998, p. 16) sobre a representação simbólica de nossas experiências pessoais e sociais:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.

Dentro dessa perspectiva, encontramos no desenho uma possibilidade de exteriorização gráfica, simbólica e artística de tudo o que foi proposto nesse segundo encontro, como maneira de cada um/a/e poder narrar, através da arte, seu sentimento após toda a experiência vivida no momento, para a posteriori serem capazes de socializar o que produziram, levando o material para a fruição do grupo. Mas antes e para melhor estruturar uma fala sobre sua obra, após a realização dessa proposta artística, cada participante precisou dirigir-se a um colchonete e descansar um pouco, diminuindo o movimento, buscando um momento de imobilidade, capaz de fazer com que cada um/a/e possa voltar-se a si mesmo, possibilitando-lhes um momento autorreflexivo.



Figura 38 - Elaboração do artefato artístico. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 39 - Elaboração do artefato artístico. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 40 - Elaboração do artefato artístico. Fonte: arquivo da pesquisa.

Os artefatos produzidos nesse segundo dia, segundo minha concepção, foram os mais intensos, pois trouxeram conteúdos bastante fortes e eles/as conseguiram expressar seus sentimentos em relação ao que mais lhes incomodava de maneira consistente, assim como suas falas ao término da produção, quando solicitei que apresentassem os produtos e os contextualizassem. Para minha surpresa, todos/as/es iniciaram essa fala trazendo Frida Kahlo, provavelmente porque em todas as produções os conteúdos de dor, limites e corpo foram bastante evidenciados. Estabeleceram um paralelo entre a vida da pintora e suas próprias vidas.

Eixo criação

Artefato artístico: Desenho em tecido (ver figuras 41 a 47).



Figura 41 - Desenho em tecido.
Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 42 - Desenho em tecido. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 43 - Desenho em tecido. Fonte: arquivo da pesquisa.

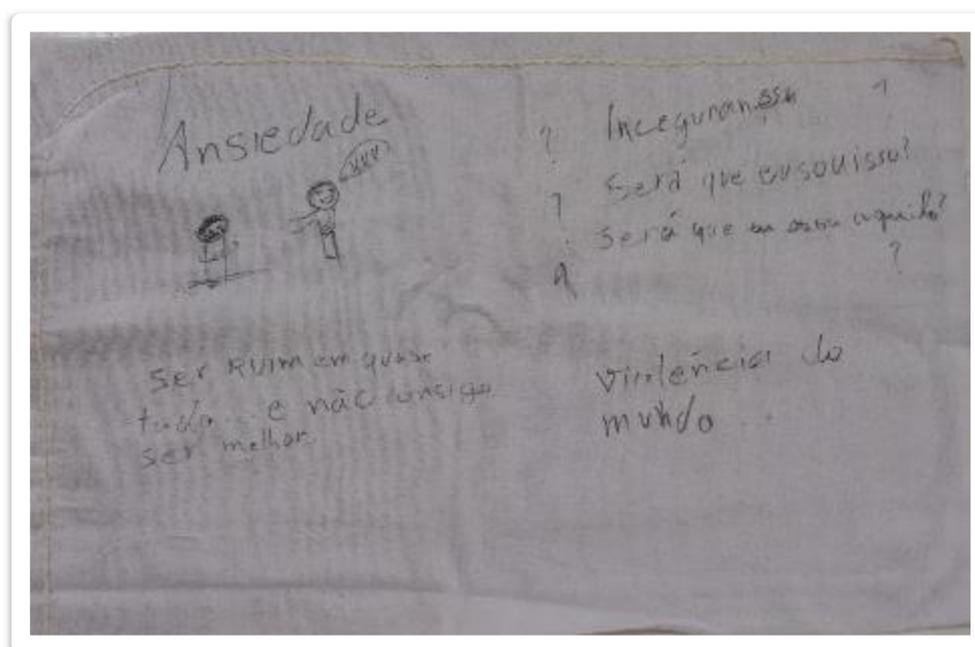


Figura 44 - Desenho em tecido. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 45 - Desenho em tecido. Fonte: arquivo da pesquisa.

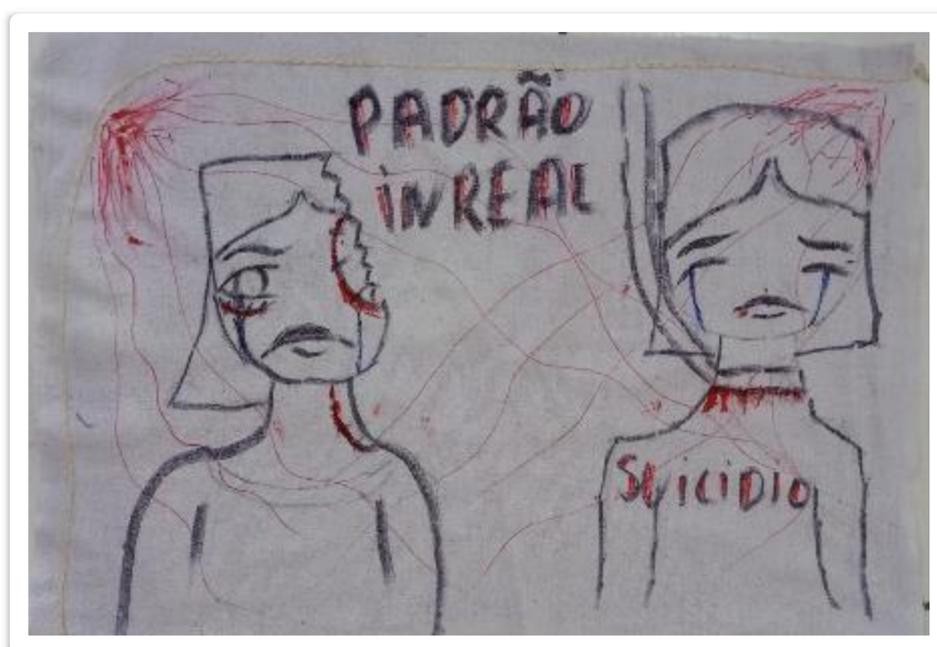


Figura 46 - Desenho em tecido. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 47 - Desenho em tecido. Fonte: arquivo da pesquisa.

4.1.3 Terceiro Encontro: Tema Gerador: Moldo a mim (18/07/2023)

Participantes: Adrielly (13), Aline (13), Andressa Hanna (13), Dion Victor (13), Íthallo (13), Lídia (13) e Samuel (13).

Nosso terceiro encontro iniciou com a retomada da pintura base do vinil, tentando tornar sua superfície o mais acessível possível para a realização de desenho que será utilizado em nossa vivência seguinte (ver figura 48).



Figura 48 - Retomada da pintura da base do vinil.
Fonte: arquivo da pesquisa.

Realizamos a mesma dinâmica que fizemos em nosso encontro anterior. Os/as/es participantes foram convidados a retocar o vinil enquanto conversávamos. A proposta (inicial) do determinado encontro era ampliar e organizar o vivido no anterior, mas como já havia sido um encontro denso em relação aos conteúdos, resolvi abrir um momento de fala livre, sem nenhum questionamento/direcionamento, enquanto eles/as retocavam os vinis, os/as/es deixando à vontade para que pudessem expressar o que desejassem. Mesmo assim, ainda trouxeram conteúdos da vivência anterior, falando, inclusive, que haviam pensando sobre tudo o que acontecera. Trouxeram vários questionamentos, fiz as devidas intervenções, até o momento em que o assunto foi por eles/as encerrado, momento em que percebi que já não precisavam mais verbalizar, pois já estavam mais tranquilos. De acordo com Lapierre (2002), prover momentos de escuta e empatia auxiliam na reorganização de sentimentos que, por vezes, possam não ter sido tão satisfatórios, mas mesmo assim é melhor acessá-los do que guardá-los, objetivando a minimização de conflitos internos.

Após esse momento, os/as/es convidei a conhecermos um pouco mais sobre as obras de Frida Kahlo (ver figura 49) que, para esse encontro, eu havia escolhido, que eram: *A árvore da esperança, mantenha-se firme* (1946) e *Autorretrato com bonito* (1941), 02 (dois)

autorretratos que contemplam a força, a resiliência e a capacidade de reinventar-se de Frida Kahlo.



Figura 49 - Fruição - 3º encontro. Fonte: arquivo da pesquisa.

Eixo contextualização e fruição/apreciação:

Árvore da esperança, mantenha-se firme, 1946 (ver figura 50):

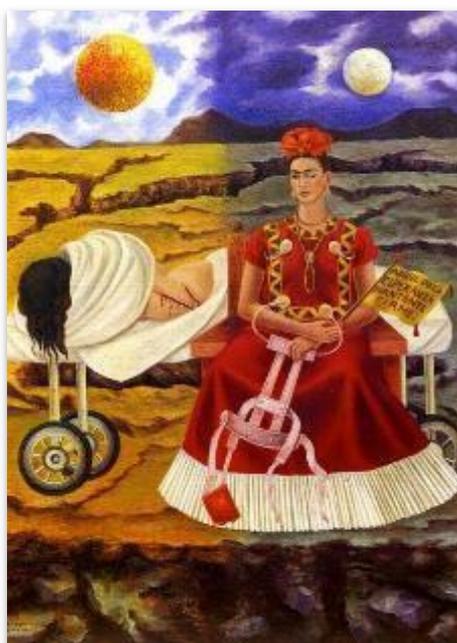


Figura 50 - Árvore da esperança, 1946. Óleo sobre masonita, 55,88 cm x 40,64 cm. Fonte: Coleção de Daniel Filipacchi, Paris. Fotografia gentilmente cedida pela Sotheby Parke Bernet.

Árvore da esperança, de 1946, que em sua carta a Morillo Safa Frida definiu como “nada mais do que o resultado da maldita operação”, mostra uma Frida chorando, vestida com trajes tehuanos, sentada e velando uma Frida que jaz nua, mas parcialmente coberta por um lençol numa maca de hospital. A Frida deitada parece ainda anestesiada depois de uma operação que deixou incisões profundas nas costas — as mesmas cicatrizes que ela desenhou na carta a Alejandro Gómez Arias —, exceto pelo fato de que estão abertas e sangrando. A Frida sentada segura orgulhosamente um colete ortopédico pintado — com uma ironia típica de Frida — de cor-de-rosa com uma fivela carmesim: seu troféu pela maratona médica. Ela está usando outro colete, o que fica evidente pelas duas fivelas que escoram seu peito. Mas não é o encosto de apoio às costas que realmente dá esteio a Frida; é uma bandeira enfeitada que ela tem na mão direita — uma bandeira verde enfeitada de vermelho com as palavras que Frida invariavelmente repetia para os amigos: “Árvore da Esperança, mantenha-se firme”. É o primeiro verso de uma canção de Veracruz que ela gostava de cantar [...] (HERRERA, 2011, p. 309).

Relatos da Fruição/apreciação:

Assim que visualizaram a obra, já identificaram Frida Kahlo e sua dor, afirmando que o quadro retratava que ela sabia o quanto ela era doente e que nem por isso ficava se “maldizendo”, que, pelo contrário, estava sempre bonita e arrumada, mesmo sendo cheia de “mazelas”. Nesse momento, uma aluna chamou atenção para a postura da artista visual expressa na obra com seu longo vestido vermelho. Falou que não adiantava a pessoa ficar se lastimando da vida porque haviam coisas que não se podiam mudar. Resolvi questionar quais seriam essas “coisas”, ao que ela me respondeu: “ – O jeito que os outros querem que a gente seja, porque nós vamos sempre ser a gente mesmo, mas isso não quer dizer que a gente não pode melhorar todos os dias!”.

Autorretrato com bonito, 1941 (ver figura 51):

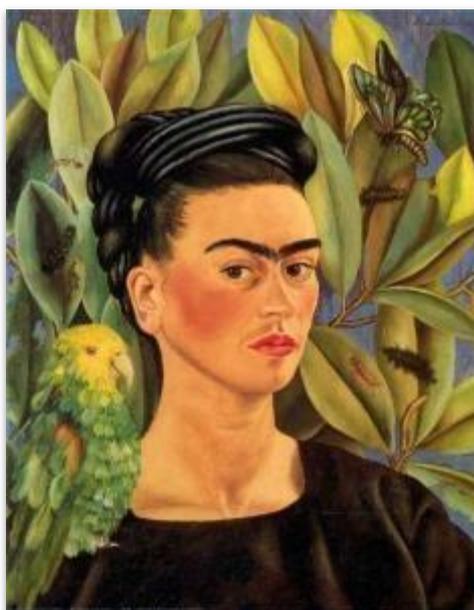


Figura 51 - Autorretrato com bonito, 1941. Óleo sobre masonita (sem demais referências). Fonte: Google.

Em *Autorretrato com Bonito*, de 1941, Frida está vestida de maneira incomum, com uma blusa simples e preta que sugere luto — pelo pai, pelas vítimas da guerra, e talvez também pela morte de Bonito, que aparece empoleirado em seu ombro. A folhagem que circunda seu rosto fervilha de vida. Lagartas famintas fizeram buracos em diversas folhas. A perecibilidade da vida é a mensagem aqui. Uma lagarta está presa em uma teia de aranha entre os cabelos de Frida e uma folha, um elo de ligação — ainda que assustador — entre Frida e o mundo. Quando estava infeliz, Frida sempre buscava maneiras de reafirmar seu vínculo com a vida. Uma dessas maneiras — e que se tornaria cada vez mais importante com o passar dos anos, e à medida que sua vida foi ficando cada vez mais confinada — era fazer de sua ligação com a natureza não apenas uma questão de hábito — idolatrando seus animais de estimação, cuidando das flores, arranjando as tigelas de frutas etc. —, mas uma questão de fé (HERRERA, 2011, p. 273).

Relatos da Fruição/apreciação:

Assim que expus a obra, já emitiram uma frase quase que uníssona: “– O papagaio, que lindo!”. Uma aluna logo me questionou se Frida Kahlo gostava de animais e se ela tinha animais de estimação, ao que um aluno logo indagou sobre quem iria cuidar dos animais se a artista precisava que alguém cuidasse dela. E a conversa saiu do foco do quadro por um tempo e enveredou para o fato deles/as (todos/as/es participantes do grupo), já terem pedido a seus/as responsáveis um animal de estimação, prometendo cuidar do mesmo, mas nenhum/a/e afirmou ter cumprido tal compromisso, o que os/as/es fizeram refletir um pouco, mas eu já solicitei que comentassem um pouco mais sobre a obra em questão.

Uma aluna se deteve a contar as lagartas e afirmou que elas traduziam as mudanças que Frida Kahlo tinha sofrido durante sua vida, estabelecendo uma analogia entre o processo

de ressignificação da pintora e a metamorfose da borboleta – de certo que utilizando seu vocabulário –, conseguindo estabelecer uma linha de raciocínio interessante e coerente, a qual possibilitou uma discussão bastante pertinente sobre os limites e a capacidade de se reinventar, transmutar.

Após esse momento de fruição, segui na triangulação, contextualizando cada uma das obras escolhidas para o dia. Em seguida, os/as/es convidei para que pudéssemos andar pela quadra, apenas olhando uns/as/es para os/as/es outros/as/es.

Eles/as seguiram a proposta até visualizarem os materiais desse nosso terceiro encontro, que eram: as bolas, os bastões e as cordas. Dessa vez, o material esteve disponibilizado na quadra em três locais distintos e não no meio deles, como nos momentos anteriores (ver figura 52). Dessa vez, ao visualizar o material, já foram pegá-los, sem olhar para a Psicomotricista em busca de “autorização”, demonstrando mais segurança e autonomia.



Figura 52 - Material disponibilizado para livre escolha. Fonte: arquivo da pesquisa.

O brincar transcorreu livre, inicialmente em duplas ou trios. Pouco tempo depois, uma aluna se afastou do grupo e deitou-se no meu colchonete. Foi um momento interessante, pois após essa adolescente se deitar no colchonete, todo o grupo formou um círculo e “estruturou” uma brincadeira de bola; escolheram uma única bola e ficaram jogando uns/as/es para os/as/es outros/as/es. Particpei um pouco desse jogo tentando compreender qual a real demanda, pois iniciaram em um movimento e já estavam todos nessa sincronia de jogo padronizado, de regras, estruturado. Valendo ressaltar que, de vez em quando, um/a/e ou

outro/a/e voltava seu olhar para a aluna que estava deitada no colchonete, até que esta virou-se de costas e foi meu momento de intervir. Tranquilamente saí do jogo e fui para o colchonete, sentando-me ao lado da referida adolescente (ver figura 53). Iniciei tocando seu cabelo e braço, mas logo fiz um jogo de cócegas, tentando tirá-la da imobilidade, visto que a atuação do/a/e Psicomotricista Escolar é preventivo e precisa evitar que o/a/e aluno/a/e entre em um jogo fantasmático, no qual podem vir à tona questões pessoais que só poderiam ser acessadas pelo viés clínico e não educacional.



Figura 53 - Intervenção psicomotora educacional. Fonte: arquivo da pesquisa.

Ao sentir cócegas, a adolescente começou a sorrir e aos poucos foi aceitando o convite para sentar, mas ainda sem querer muita interação; resolvi pegar algumas cordas que estavam à minha frente e comecei a fazer letras, fiz a inicial do meu nome que, por coincidência, também é o dela, mas falei que era meu. De pronto, ela fez o dela, inicialmente em letra bastão e depois tentou na cursiva, entrando em um jogo de imitação. Fizemos outras formas até que chegou outra aluna com uma corda me propondo puxá-la, pedi a corda, amarrei no colchonete e o fiz de carrinho. Convidei a adolescente que havia passado determinado tempo no colchonete a segurar o carrinho que iríamos puxar, inicialmente ela retrucou, mas a amiga fortaleceu esse convite e ela aceitou (ver figura 54). Em seguida todos/as/es quiseram realizar a mesma atividade, tanto puxando o carrinho quanto sendo puxado/a/e pelos/as/es colegas. Nesse momento, o grupo mudou o brincar e entrou no jogo simbólico, demonstrando mais prazer no movimento. O brincar prosseguiu com diversas investidas simbólicas e estruturadas (ver figuras

54 a 58), as cordas foram utilizadas como barras de salto, como cordas-bambas (no jogo de equilíbrio), os colchonetes viraram passarela e, depois, bases de instrumentos de percussão que, juntamente com os bastões, viabilizaram a estruturação de uma banda marcial. Em suma, o grupo explorou diversas possibilidades do brincar, puderam construir, criar.



Figura 54 - Intervenção psicomotora educacional - convite ao brincar. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 55 - Jogo estruturado - regras. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 56 - Jogo semiestruturado. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 57 - Jogo de regras colocadas pelos próprios estudantes. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 58 - Jogo simbólico - banda marcial. Fonte: arquivo da pesquisa.

Na sequência, tivemos um breve relaxamento (ver figura 59) e depois os/as/es convidei para conversarmos.



Figura 59 - Relaxamento. Fonte: arquivo da pesquisa.

Eles/as participaram da roda de conversa sorrindo e conversando entre si, então lhes perguntei como havia sido o jogo, eles/as verbalizaram tudo o que haviam realizado referente ao simbolismo, interagiram uns/as/es com os/as/es outros/as/es, complementando as falas, foi um momento interessante e colaborativo. Em nossa conversa, enfatizei suas capacidades criativas, suas elaborações e construções, ao que um aluno verbalizou que hoje havia aprendido

que nem tudo o que ele quer, ele pode ter, mas que estava tudo bem e que nem por isso ele deixaria de tentar realizar algo, trazendo, assim, o conceito da resignificação.

Ressignificar é uma das propostas da Psicomotricidade Relacional, conceituada por Lapiere (1988) como sendo a capacidade de dar um novo significado a algo ou a alguma ideia a partir de uma vivência motora por intermédio do brincar, em consonância com a práxis em questão. Para tanto, o material escolhido foram as bolas, os bastões e as cordas. Esse terceiro objeto, que não fez parte do encontro posterior, vem somar-se aos demais com o objetivo de prover possibilidades de estreitamento de vínculos, reconhecimento de possibilidades; por conseguinte, resiliência e resignificação de limites, através de estímulos de força e autoafirmação, os quais os próprios materiais já dão indícios de utilização, mas que também podem ser sugestionados pela Psicomotricista Relacional envolvida no processo. Valendo salientar que sugestionar é diferente de comandar, que essa ação pode acontecer até por intermédio de um jogo de imitação.

Sintetizando o vivido, partimos para a proposta da produção artística do dia, que estava totalmente ligada a essas questões de tentar se ver de uma maneira diferente, por um outro ângulo, dentro de uma nova perspectiva, validando-se, assim, a escolha do material, no caso a argila, utilizando-se da técnica da escultura. A escultura é uma arte visual de projeção tridimensional que possibilita um acesso visual e tátil mais concreto, fruto de uma demanda cultural surgiu, segundo Souza (2017, p. 17), na tentativa de trazer para o concreto um ser que já esteve vivo:

Para atender a esta necessidade imprescindível, surgiram as imagens tridimensionais realizadas em materiais mais duráveis, digam-se não orgânicos, como a pedra e o metal, cuja função principal era estender no tempo a forma física daquele que já viveu. Neste contexto de uma função estética que se constitui para saciar a uma demanda cultural, o termo “Escultura” tem seu surgimento primeiro. Este conceito se apresenta neste âmbito, em sua tradução literal, como gesto prático que prolonga a vida. Neste sentido, poderíamos dizer que o termo Escultura é inventado para traduzir este desejo de duração.

O estar vivo, colocado pelo autor supracitado aqui, é consolidado por um processo autoafirmativo de além de estar vivo, perceber-se vivo e colocar-se nesse mundo como tal, com suas formas, em uma materialização tridimensional, corroborando com a ideia da produção de um autorretrato em outra perspectiva, mais concreta principalmente de maneira tátil.



Figura 60 - Apresentação do material - argila. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 61 - Primeiras sensações de contato com o material. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 62 - Descobrindo/explorando a argila. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 63 - Prazer com a estimulação tátil. Fonte: arquivo da pesquisa.

O Artefato artístico: Escultura com argila.

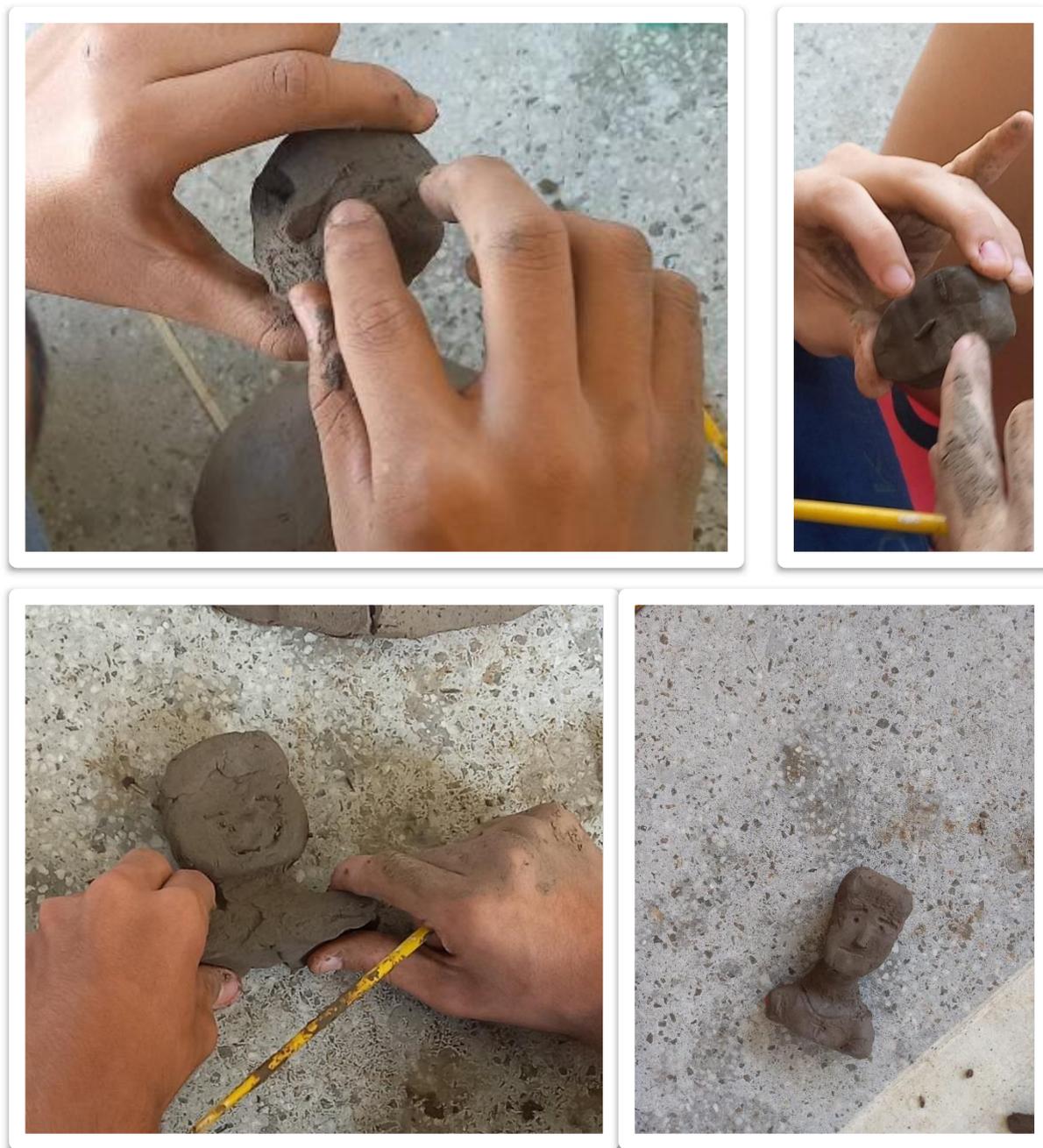


Figura 64 - O Artefato artístico: Escultura com argila. Fonte: arquivo da pesquisa.

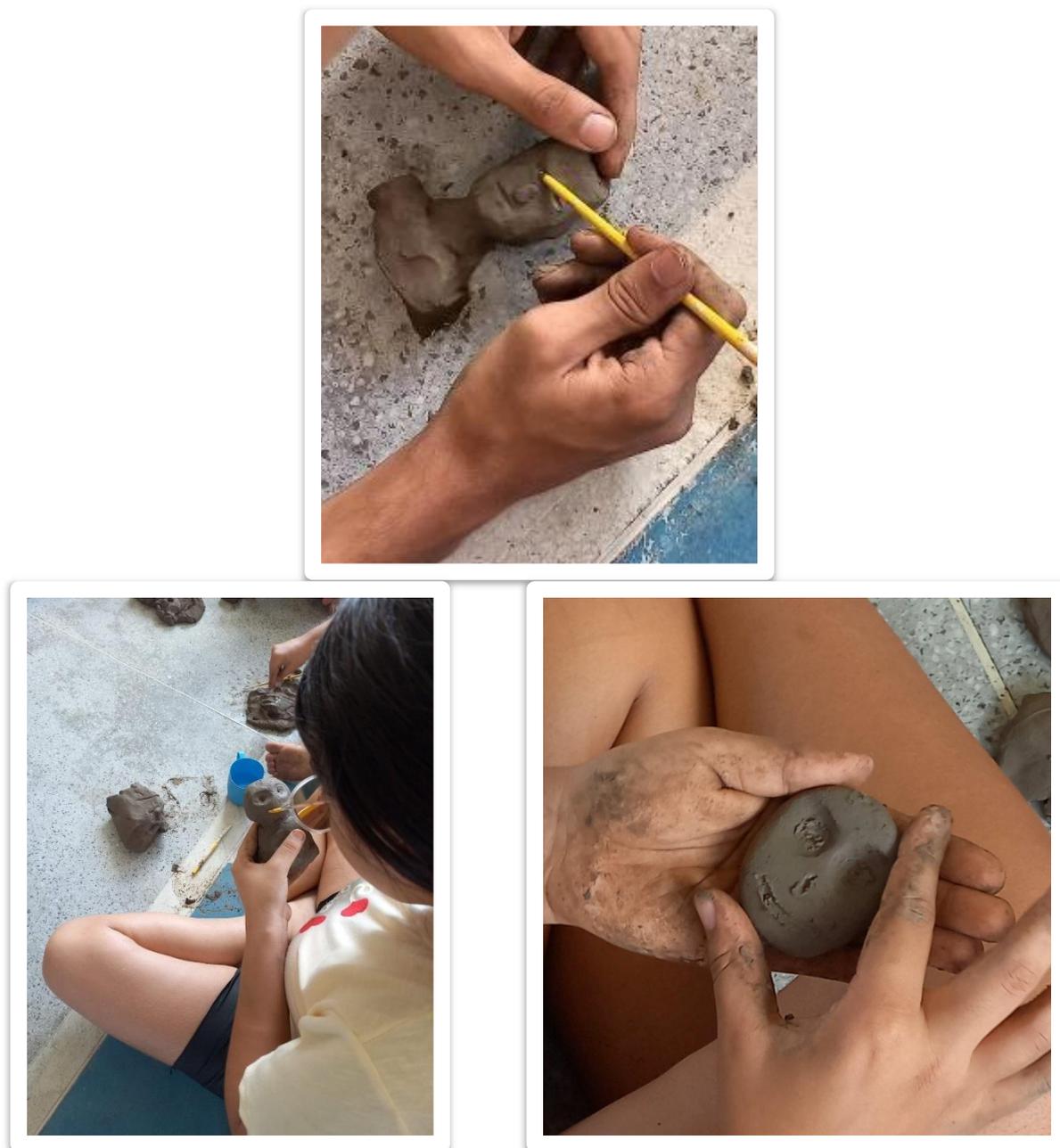


Figura 65 - O Artefato artístico: Escultura com argila. Fonte: arquivo da pesquisa.

4.1.4 Quarto Encontro: Tema Gerador: Cores de Frida (20/07/2023)

Participantes: Adrielly (13), Aline (13), Andressa Hanna (13), Dion Victor (13), Íthallo (13), Lídia (13) e Samuel (13).

Desenvolvimento:

Nosso quarto encontro aconteceu na sala de aula, visto que não tínhamos a presença de materiais capazes de danificar o espaço – a sala que nos foi disponibilizada para a execução da nossa práxis, assim como todas as demais salas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Milton Nogueira Neris, é rodeada por janelões de vidro, o que torna inviável um trabalho com

um material como as bolas que, ao serem lançadas poderiam quebrar as janelas, isso é um dado muito importante a ser considerado ao trabalharmos com o brincar, precisamos antes de qualquer coisa, nos assegurarmos da viabilidade arquitetônica do local onde iremos executar a práxis, zelando tanto pela integridade física dos/as/es participantes quanto pela estrutura física do próprio espaço –, priorizando sempre a segurança dos/as/es envolvidos/as/es.

Por falar em estrutura e segurança, nesse nosso quarto encontro, iniciamos dispostos/as/es em semicírculo, sentados/as/es em cadeiras para fazermos uma visita virtual ao Museu Frida Kahlo¹, localizado no México, o qual é composto por uma miscelânea de cores e formas variadas, retratando bem a vida e a obra da referida artista visual. O presente equipamento cultural apresenta desde os objetos utilizados por Frida Kahlo quanto algumas das obras por elas produzidas (ver figuras 66 a 70).



Figura 66 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo. Fonte: arquivo da pesquisa.

¹ O Museu Frida Kahlo (em espanhol: *Museo Frida Kahlo*), também conhecido como Casa Azul (*La Casa Azul*) por conta da estrutura de paredes azul-cobalto, é um museu-casa histórico e museu de arte dedicado à vida e à obra da artista mexicana Frida Kahlo. Está localizado no bairro Colonia del Carmen de Coyoacán, na Cidade do México. O edifício marca o local de nascimento de Kahlo e é também a casa onde ela cresceu, viveu com seu marido Diego Rivera por vários anos e faleceu. Em 1958, a casa foi doada a fim de transformá-la em um museu em homenagem à Kahlo. O museu contém uma coleção de obras de arte de Frida Kahlo, Diego Rivera e outros artistas, além de objetos de arte popular mexicana, artefatos pré-hispânicos, fotografias, objetos e itens pessoais. A coleção é exposta em todos os cômodos da casa, que permanece muito como era na década de 1950. Hoje, ele é o mais popular museu em Coyoacán e um dos mais visitados na Cidade do México.



Figura 67 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 68 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 69 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 70 - Visitação virtual ao Museu Frida Kahlo. Fonte: arquivo da pesquisa.

O grupo demonstrou bastante interesse durante toda a visita, valendo salientar que eu apenas mediei essa visitação, a qual seria realizada de acordo com a solicitação deles/as próprios/as/es. Me chamou a atenção tamanho interesse e empolgação. Eles/as pediam para ver desde o chão ao teto de cada sala visitada, não deixavam passar despercebido nenhum detalhe. Dois alunos se levantaram e ficaram observando direto do computador, tamanho era seu interesse. A visita demorou mais tempo que o previsto e ao seu término, os/as/es solicitei que cada um retirasse sua cadeira da sala e retornasse sentando-se em nossa roda de conversa.

No momento da visitação, perguntei o que cada um/a/e estava visualizando e os/as/es deixei à vontade para que escolhessem por onde percorreriam, em que sentido eu deveria girar o cursor do computador para que pudessem visualizar melhor os espaços, objetos ou obras que lhes despertassem interesses. Em um momento bem interativo, procurei compreender o que eles/as internalizaram sobre a vida e a obra de Frida Kahlo até agora trabalhada, assim como suas impressões pessoais e o que eles/as trazem para si, visto que a visitação possui a capacidade de despertar reflexões. Valendo ressaltar que esse momento foi totalmente regido pelos/as/es participantes, inclusive em relação ao tempo de visitação, visto que a visita a um museu deve priorizar uma experiência estética, para a qual cada sujeito deverá ter seu tempo respeitado, mas claro, em consonância com os demais. A importância da viabilização de uma experiência estética nesse momento corrobora com os estudos de Duarte Jr. (2007, p. 41-42), o qual auxilia e alicerça também toda a base estrutural dessa pesquisa:

Como assinalado anteriormente, o processo de conhecimento humano compreende um jogo entre o vivenciar e o simbolizar (as vivências). Entre o que é sentido e o que é pensado. Chamo de sentir, aí à nossa apreensão primeira a situação que estamos. A nossa “primeira impressão” das coisas. Porque a colocação humana no mundo é, primeiramente, emocional, sensitiva; a razão (o pensamento) é uma operação mental posterior. O mundo (e nossa situação nele) nunca é percebido de forma “neutra”, “objetiva”, “lógica”, mas sim emocional. Inicialmente sentimos, depois elaboramos racionalmente os nossos sentimentos.

A experiência estética como foco central dessa visitação virtual buscou auxiliar o/a aluno/a/e a uma melhor organização do pensamento sobre a vida e obra de Frida Kahlo, pois, ao término dessa visita, perguntei quais suas sensações na visualização dos espaços e objetos da pintora e a posteriori comentei um pouco sobre a importância do Museu. Finalizei solicitando que cada um/a/e retirasse a sua cadeira da sala enquanto eu organizava nosso espaço para o segundo momento do dia.

Quando os/as/es adolescentes retornaram à sala, já encontraram dispostos ao centro da nossa roda inicial um paraquedas aberto rodeado pelos colchonetes, assim como vários tecidos de cores e texturas diferentes, além de bastões de esponja e cordas coloridas. Já nos colchonetes, lhes perguntei quais haviam sido suas impressões sobre a visita, a conversa fluiu, sendo que os pontos que mais lhes chamaram atenção foram as cores e os esqueletos ali presentes. O mais interessante nesse momento foi que eles/as próprios trocavam informações sobre tudo o que haviam visto, quando um/a/e falava sobre os esqueletos, outro/a/e já estabelecia uma relação entre as dores de Frida Kahlo e sua obra, dentre tantas outras relações que nesse encontro foram ressaltadas. Por falar em relação, uma me despertou bastante atenção.

Uma aluna, que por sinal tem chamado a artista visual que temos estudado de “Fridinha”, tem realizado várias pesquisas sobre os autorretratos e fez uma colocação bem pertinente sobre Vicent Van Gogh, um grande pintor que também se autorretratou, mas por motivos diferentes ao de Frida Kahlo, segundo suas pesquisas. Ela conseguiu estabelecer uma relação sobre as obras de ambos os artistas e contextualizou um pouco de suas vidas, inclusive ressaltou a diferença financeira, pois, ao contrário de Frida, Van Gogh não tinha tantos recursos, trazendo com isso uma questão que o grupo já havia colocado: a dificuldade financeira. A clientela participante de tal pesquisa é aluna da rede municipal de ensino, egressos da zona rural, tem uma condição de vida restrita, sendo que alguns são de famílias que vivem de benefícios do governo. Esse fato por vezes apareceu nas falas, principalmente quando eu propunha construções, a dificuldade com o acesso ao material, motivo que me fez inclusive repensar algumas de minhas estratégias.

Voltando ao foco da conversa, um aluno lembrou que estava acontecendo, naquele momento, uma exposição itinerante de Van Gogh na Capital e que era um sonho distante uma visitação. Todos/as/es falaram saber que a exposição estava acontecendo e um dos alunos disse que teve muito interesse em visitá-la após ter conhecido Frida Kahlo. Achei bem interessante sua colocação e fiquei refletindo sobre a possibilidade de levá-los a tal exposição; entretanto, não toquei nesse assunto, visto que era algo novo e que eu precisava ver se teria possibilidade de acontecer. Enfim, conversamos bastante e, depois, disponibilizei vários tecidos de cores, tamanhos e texturas diferentes, além de cordas e bastões de espuma também de cores e tamanhos distintos. Tentei estabelecer uma analogia entre as cores de Frida Kahlo e o material ali presente, eles/as voltaram a falar sobre o Museu, chegaram a selecionar alguns tecidos fazendo uma paleta de cores com as tonalidades mais presentes em tal espaço, em seguida lhes perguntei sobre a textura de cada material. Eles/as começaram a separar em categorias, como, por exemplo, os materiais mais lisos. Foi um momento bem interessante, valendo salientar que até nessa seleção, a fala sobre a casa da Frida esteve presente (ver figura 71).



Figura 71 - Seleção do material. Fonte: arquivo da pesquisa.

A escolha dos materiais desse quarto encontro alicerça-se na confluência das duas ciências aqui pesquisadas. As cordas, os tecidos e os bastões de diferentes tamanhos, texturas e cores, possibilitam à Psicomotricidade Relacional a entrada em um jogo simbólico, que encontramos em Cabral (2001, p. 42) que “a definição dos jogos simbólicos, para a Psicomotricidade Relacional, seria: jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização [...]”, que nesse momento poderá nos abrir um caminho interessante a um mundo imagético. Já para as Artes Visuais, a pertinência desse material dar-se-á pela possibilidade de um trabalho com 03 (três) dos elementos básicos da comunicação visual, no caso: a forma, a textura, e a cor; considerando, também, a importância da experiência tátil para uma melhor internalização desses conceitos, mais especificamente ao que se refere à textura.

Seguindo a práxis, partimos então para a vivência em Psicomotricidade Relacional, após a escolha dos materiais, cada um/a/e começou a andar pela sala com sua escolha, inicialmente sentindo as sensações que o material lhes despertava, e conforme eu ia falando, eles/as iam ampliando o movimento, até que o jogo começou a transcorrer livre e sem que houvesse nenhum comando, começaram a construir espaços/casas coletivas e/ou individuais, às quais todos/as/es eram convidados/as/es a visitar, em um jogo simbólico bastante representativo do todo que até então havia sido explanado em dado encontro. O brincar transcorreu nessa perspectiva me chamando atenção para o prazer por eles/as demonstrado em suas construções. Fui convidada a visitar cada espaço, os quais eles/as me apresentavam com largos sorrisos.

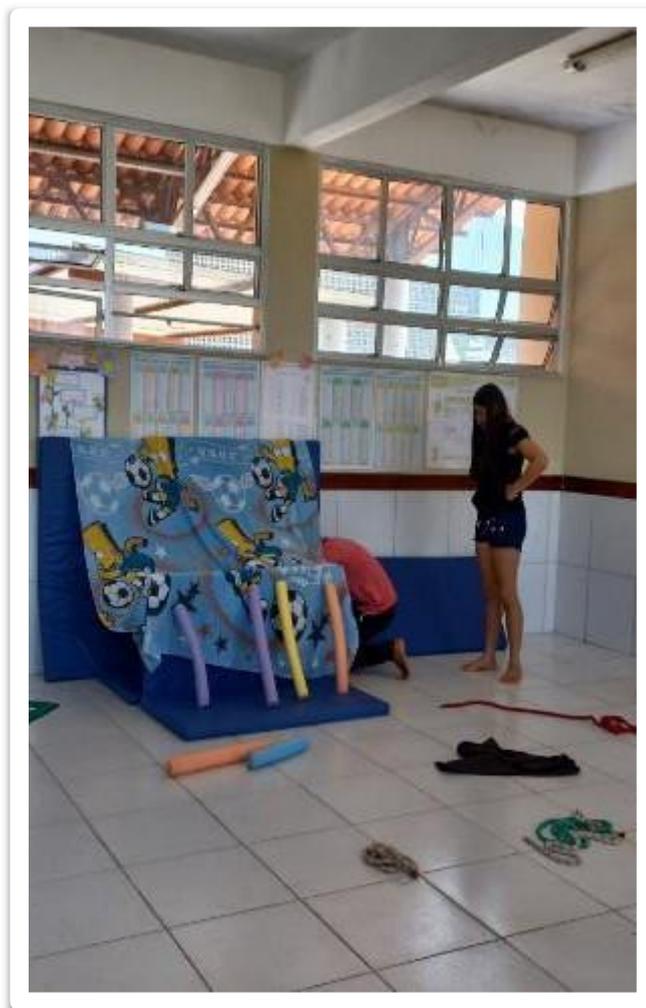


Figura 72 - Construções simbólicas. Fonte: arquivo da pesquisa.

Na sequência, propus um relaxamento individual. Cada um/a/e deveria construir seu próprio espaço. De pronto, eles/as atenderam e se reorganizaram. Finalizamos com uma roda de conversa sobre o vivido e o assunto casa, lar, veio à tona muito forte. Conversamos sobre cada conteúdo ali exposto e, na sequência, pedi que cada um/a/e escolhesse o material em que produziria o artefato artístico do dia, o vinil que haviam pintado a base anteriormente ou uma tela e que nesse material representasse seu mundo, ou melhor, que produzissem um autorretrato trazendo componentes do seu mundo. Houve alguns questionamentos, principalmente pela dificuldade de escolha do material base. Expliquei que a escolha era necessária para que pudessem optar pelo que mais lhes chamava atenção, principalmente em relação a tamanho, textura e formato.

Eles/as se levantaram, foram ao encontro dos materiais, os manusearam e os observaram atentamente até que um aluno afirmou estar muito difícil de escolher e me propôs utilizar ambos, com o argumento de que seria interessante que eles/as pudessem experienciar

as duas possibilidades. Fui vencida por seu poder de argumentação que se fez coerente e perguntei o que o grupo achava e por onde queriam começar. Chegaram ao consenso de que era a melhor decisão e que iniciariam com o vinil, contemplando a proposta que eu havia realizado. Acatei a decisão e a construção do artefato aconteceu. Quando eles/as foram concluindo, me perguntaram o que fariam na tela. Perguntei o que eles/as desejavam e uma aluna, de súbito, falou: “Um autorretrato?”. Eu disse que sim, já que estávamos nessa linha, então começaram a traçar na tela seus autorretratos, com elementos do seu mundo, suas escolhas, o que lhes remetia a algo que o/a/e descrevesse.



Figura 73 - Desenho utilizando o vinil. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 74 - Desenho utilizando a tela. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 75 - Explorando possibilidades de desenho no vinil. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 76 - Pintura em vinil. Fonte: arquivo da pesquisa.

Ao optarem pela experimentação em ambas as superfícies de pintura, os/as/es estudantes puderam experienciar não somente a base, mas também texturas, formas e cores diferentes e como essas regiam em cada uma das superfícies: nos vinis (redondos) com toda sua superfície já pintada em branco – contemplando a atividade que vinha sendo realizada – e as telas retangulares. Tivemos também tintas, pincéis e canetas à disposição. A escolha dos materiais esteve ligada ao resultado final desejado para o trabalho, que ficou ao encargo de cada participante. Enquanto técnica, a pintura envolve um determinado meio de manifestação (a superfície onde será produzida) e um material para lidar com os pigmentos (os vários tipos de pincéis e tintas). Volpini (2008, p. 37) considera que “os materiais, em pintura, não são substituíveis, ou seja, diferentes materiais provocam diferentes efeitos”. O referido autor nos ressalta a importância da pintura quando a coloca como uma das primeiras e maiores possibilidades de expressão do ser humano:

A pintura foi uma das primeiras realizações expressivas do ser humano. Valendo-se de superfícies parietais, pedras e couros como suporte para essa expressão, os humanos pré-históricos desenvolveram as primeiras tintas- as chamadas têmperas- a partir de pigmentos naturais (minerais, vegetais e animais), adicionados a diversos tipos de gorduras animais e vegetais, óleos e resinas. É, praticamente, o mesmo

processo - o de “temperar” (isto é, misturar) - que a pesquisa e a indústria passaram a utilizar, a partir da segunda metade do século XX, na fabricação de diversas tintas (VOLPINI, 2008, p. 33).



Figura 77 - O Artefato artístico: Pintura em vinil ou tela. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 78 - O Artefato artístico: Pintura em vinil ou tela. Fonte: arquivo da pesquisa.

4.1.5 Quinto Encontro: Tema Gerador: Bordados de mim (25/07/2023)

Participantes: Adrielly (13), Aline (13), Andressa Hanna (13), Dion Victor (13), Íthallo (13), Lídia (13) e Samuel (13).

Desenvolvimento:

A proposta do nosso encontro de hoje era iniciarmos com um momento de reflexão, retomando os artefatos elaborados em nossa atividade anterior. Cada estudante deveria apresentar-se por intermédio dele, justificando inclusive o por que de sua escolha por determinado material. Teríamos, então, um momento de fala e, na sequência, seguiríamos com as fruições propostas nesse encontro. No entanto, a dinâmica não ocorreu conforme o previsto, pois não houve escolha por um material específico no encontro anterior, mas sim a utilização

de ambos. Portanto, iniciamos nosso quinto encontro retomando a construção do material do anterior, pois o tempo para sua conclusão foi curto.

Assim que os/as/es adolescentes chegaram, encontraram as cadeiras disponibilizadas em círculo e em cada uma estavam os materiais para que pudessem concluir a atividade e, ao mesmo tempo, nos possibilitasse conversarmos um pouco sobre as elaborações dos artefatos; a conversa foi fluindo enquanto produziam e depois cada um/a/e apresentou suas obras de arte. Foi um momento em que percebi uma certa mudança de atitude do grupo, uma postura mais segura em suas verbalizações, assim como uma maior apropriação, reconhecimento e valorização de suas produções, pois em nossos primeiros encontros eles/as queixavam-se de não serem criativos, de não serem capazes de elaborar os artefatos, o que para mim chega como uma colheita de bons resultados pelo processo.

Após a apresentação, ainda nas cadeiras, falei um pouco sobre o processo de cada um/a/e, frisando cada evolução individual até aquele momento e me comprometi de trazer para o próximo encontro, seus primeiros autorretratos, pois eles/as demonstraram curiosidade após essa minha fala. Aproveitando a conversa, resgatei Frida Kahlo e disse que hoje seria o último dia de apresentação de suas obras e lhes apresentei três delas que foram: *Frida e Diego Riviera* (1931), *Lembrança* (1937) e *Autorretrato como tehuana* (1943). Falei que hoje nossa proposta era fechar falando sobre afetos, sentimentos e a valorização da cultura.

Eixo contextualização e fruição/apreciação:

Frida e Diego Riviera, 1931:



Figura 79 - Frida e Diego Riviera, 1931. Óleo sobre tela, 99,06 cm x 80,01 cm. Fonte: Museu de Arte Moderna de São Francisco, Coleção Albert M. Bender, doação de Albert M. Bender.

[...] No primeiro quadro, o retrato de casamento, o relacionamento dos dois é um pouco rígido. Como figuras em um retrato duplo feito por algum ilustrador folclórico, eles olham para frente, e não um para o outro. Ademais, o grande espaço entre os dois e o aperto leve das mãos fazem com que o casal pareça uma dupla de amantes recentes, que ainda não aprenderam os passos da dança do casamento [...] (HERRERA, 2011, p. 315-316).

Lembrança, 1937:



Figura 80 - Lembrança, 1937. Óleo sobre metal, 40 cm x 27,9 cm. Fonte: Coleção Michel Petitjean, Paris.

Lembrança é um retrato lancinante da dor de amar, simples e direto como um coração flechado, típico do Dia dos Namorados. O observador fica convencido de que Frida sabia muito bem que a expressão “coração partido” tem base em uma sensação física real — uma dor ou a percepção de fratura no peito —, a sensação de ter uma espada cravada e retorcida no corpo, abrindo uma ferida que só aumenta de tamanho. Na pintura de Frida, seu coração partido foi arrancado do peito, deixando um enorme buraco trespassado por uma viga que lembra a barra que empalou seu corpo no acidente [...] (HERRERA, 2011, p. 169).

Autorretrato como tehuana (1943):

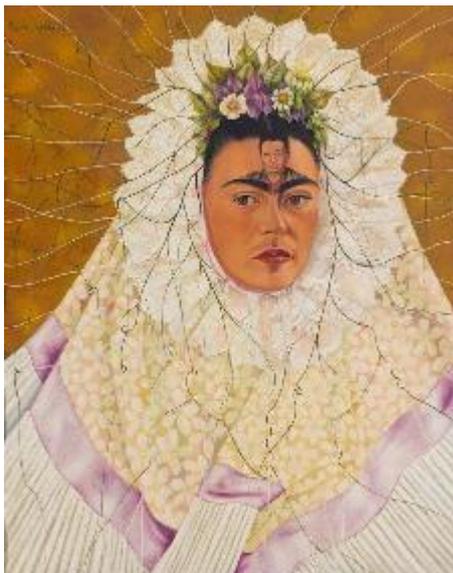


Figura 81 - Autorretrato como tehuana, 1943. Óleo sobre masonita, 62,86 cm x 60,96 cm. Fonte: Coleção sr. e sra. Jacques Gelman, Cidade do México, Fotografia de José Verde.

[...] Em contraste, no Autorretrato como tehuana, de 1943, o amor obsessivo de Frida pelo marido indomável fez com que ela aprisionasse a imagem de Diego na própria testa, na forma de um “pensamento” [...] (HERRERA, 2011, p. 315).

Autorretrato na fronteira entre México e Estados Unidos, 1932:



Figura 82 - Autorretrato na fronteira entre México e Estados Unidos, 1932. Óleo sobre metal, 31,75 cm x 34,9 cm. Fonte: Coleção sr. e sra. Manuel Reyro, Nova York. A fotografia é cortesia da Christie, Nova York.

Em Autorretrato na fronteira entre México e Estados Unidos, o Sol e a Lua estão do lado esquerdo (mexicano) do quadro. Na porção estadunidense, a bandeira tremula em uma nuvem de fumaça industrial, e a paisagem é dominada pelo mundo moderno de arranha-céus, gélidas fábricas de tijolos e máquinas, que contrastam violentamente com a visão de Frida do México agrário (HERRERA, 2011, p. 139).

Assim que iniciei, uma aluna já verbalizou que Frida não esquecia Diego, mas que não parecia muito feliz naquele quadro ao seu lado. A conversa migrou para o lado de sentimentos e felicidade, até que eu apresentasse o segundo quadro, que lhes despertou bastante interesse. Identificaram que as roupas expostas eram da própria Frida, portanto ela estava falando diretamente sobre ela e surgiram várias indagações. Os/as/es deixei com os questionamentos e apresentei a terceira obra, na qual a primeira coisa que identificaram foi a imagem de Diego na testa da amada, fazendo com que aparecessem diversos questionamentos. Um aluno chegou a perguntar porque a referida artista era identificada como feminista se era tão apaixonada por Diego, mesmo sabendo que ele lhe traía. Conversamos um pouco sobre feminismo, direito das mulheres e a época em que Frida Kahlo havia desenvolvido sua obra. Aproveitei o momento e já fui contextualizando os quadros apresentados, iniciando pelo último, já que o assunto era época, tentei estabelecer uma relação da cultura daquele período, trazendo a importância que a artista dedicava à sua cultura, o que ela retratava em tal obra, a vestimenta indígena de uma tribo mexicana, a qual ela valorizava e finalizei levantando um questionamento sobre a nossa cultura local, ao que eles/as responderam com outra pergunta: “Qual cultura?”.

A conversa, então, partiu para esse lado de identificação da cultura local, chegando até a estadual, contemplando, assim, a proposta de produção de artefato do dia, que seria o bordado. Os/as/es alunos/as/es verbalizaram sobre o bordado presente em suas famílias, identificando essa prática realizada por suas gerações anteriores.

Mas antes de entrar na proposta de produção artística do dia, solicitei que cada participante apresentasse suas próprias construções, pois elas também entrariam nesse lugar de fruição e contemplação. Nesse momento, cada aluno/a/e disponibilizou sua tela e seu vinil sobre as cadeiras para que todos/as/es pudessem visualizá-las da melhor maneira possível. Nesse momento, percebi inicialmente certo receio de falar da obra da outra pessoa em sua presença, fui então tentando deixá-los/as/es mais à vontade para que pudessem fazer suas elaborações sobre elas. Interessante ressaltar aqui o cuidado e a delicadeza do momento. Cada adolescente falou um pouco sobre a produção do/a/e colega/a/e de maneira muito respeitosa e gentil. Percebi, contudo, a evolução do grupo e a mudança de postura em relação à construção do outro, visto que esses/as estudantes no início do projeto, mais especificamente no primeiro encontro. Chegaram a sorrir da produção dos demais, em um comportamento inoportuno.

Aproveitando essa nova maneira de agir em relação aos constructos do/a/e outro/a/e e estabelecendo um paralelo com o assunto que estava sendo tratado – sentimentos e afetividade – resolvi apresentar-lhes o afeto enquanto verbo, numa perspectiva de afetar ou ser afetado/a/e pelo/a/e/ outro/a/e. Tentei estabelecer uma conversa que englobasse desde os materiais até os sentimentos envolvidos em cada construção, trazendo tanto a fruição sobre as pinturas de Frida Kahlo quanto as deles/as próprios/as/es. Seguindo a sequência, contextualizei os outros dois autorretratos, aos quais eles retomaram a fala desse amor demasiado de Frida Kahlo por Diego Riviera.

A posteriori e na mesma linha de afetividade, respeito, valorização e reconhecimento artísticos, foram disponibilizados os materiais da vivência do dia, os balões, material utilizado em nosso primeiro encontro e repetido nesse para concluirmos as intervenções da práxis da Psicomotricidade Relacional. Em relação à valorização e reconhecimento, pensei em solicitar que, assim como na primeira vivência, eles/as desenhassem seus autorretratos no balão e depois repetissem a sequência do encontro inicial, sendo que dessa vez em um movimento de despedida do grupo, sem utilização de falas, corporalmente reconhecendo e desejando algo ao/a/e colega. Uma consigna por mim proferida nesse encontro, consistiu em cuidar do que era seu, no caso o balão. Cada um/a/e ficou responsável pelo seu material, o qual deveria levar tanto para o relaxamento quanto para a roda de conversa final, os/as/es possibilitando verbalizar tanto sobre o sentimento contido no balão quanto no vivido no brincar.

Enfatizei que aquele seria também nosso último encontro em que teríamos a Psicomotricidade Relacional, portanto, nosso último dia de brincar. Eles/as demonstraram insatisfação, mas ao visualizarem o material, logo entraram no jogo. Minha proposta de desenhar no balão acabou não acontecendo, pois o grupo apresentou uma demanda diferente, me fazendo mudar a proposta e solicitei apenas que cada um/a/e cuidasse de um balão, sem esquecer que os balões pertenciam a todos/as/es, portanto eles/as eram corresponsáveis por todo o material, uma simples consigna que mudou toda a estrutura do jogo que desenvolveram no primeiro encontro. Eles/as substituíram a ação de estourar os balões pela de cuidar. Começaram com uma brincadeira individual, que evoluiu para outra coletiva, agregando balões, juntando uns com os outros os entrelaçando (ver figuras 83 e 84).



Figura 83 - Brincadeira individual. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 84 - Brincadeira individual. Fonte: arquivo da pesquisa.

O jogo seguiu nessa brincadeira de agregar e evoluiu para outro de competir, no qual demonstravam muito prazer através de largos sorrisos ao conseguirem tocar nos balões, valendo salientar que foi uma competição saudável, pois todos/as/es tiveram o momento de ganhar, na verdade de ser reconhecido/a/e e valorizado/a/e pelo/a/e outro/a/e. Finalizamos com o relaxamento para a posteriori conversarmos um pouco sobre o vivido. Em nossa conversa final, iniciei falando sobre a importância do cuidar e do apropriar-se de si e do que é seu. Nesse

momento retomei a fala sobre Arte e cultura, utilizando-me da história de Frida Kahlo e seu amor e valorização de suas origens, seu país, enfim, daquilo que é seu. Depois pedi para que cada um/a/e se colocasse. Eles/as trouxeram conteúdos de força, possibilidades e de reconhecimento, relacionaram a brincadeira com a realidade. Uma aluna ressaltou que todos/as/es eram capazes e importantes e que todos/as/es, até agora, haviam realizado criações bem interessantes. Os/as/es perguntei o que achavam daquela fala e pude ouvir cada relato, realizando os necessários retornos, o que considero ter sido um fechamento satisfatório dessa parte da pesquisa (ver figura 85).

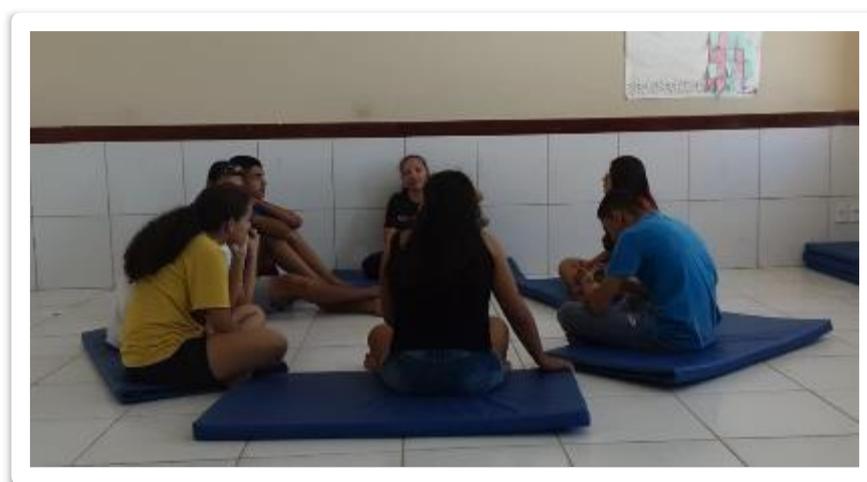


Figura 85 - Momento de relaxamento e conversa. Fonte: arquivo da pesquisa.

Contextualizei a importância do cuidar e do apropriar-se de si e do que é seu, em uma perspectiva que englobava regionalidade, cultura e arte, utilizando-me da história de Frida Kahlo e seu amor e valorização pelas suas origens, seu país, enfim, daquilo que era seu, para então propor a construção do artefato artístico do presente encontro, o bordado, que no caso constitui-se como uma expressão artística muito presente na nossa cultura regional e porque não dizer estadual. No Ceará, estado que a presente pesquisa foi realizada, a atividade de bordar transpassa as gerações, possui toda uma tradição, que hoje tem se perdido um pouco pelo próprio advento da tecnologia, mas ainda existem artistas ou artesões/as que resistem e levam nossa cultura adiante, ação de suma importância para nos reconhecermos e afirmarmos nossas raízes. Portanto, nada mais pertinente do que, nesse momento, convidar os/as/es alunos/as/es da referida pesquisa a bordarem.

Solicitei, então, que cada um/a/e pegasse uma cadeira, para que tivéssemos uma melhor posição para bordar. Lhes entreguei o tecido já disposto nos bastidores e solicitei que cada um/a/e escolhesse uma linha para iniciar o processo, mas antes pedi que cada um/a/e

pensasse em uma palavra que melhor lhes descrevesse e que a escrevesse no material. Para tanto, disponibilizei lápis e borrachas. Após as escritas, lhes entreguei as agulhas e fui ensinar a fazer o ponto atrás, individualmente.

Peguei meu bastidor e também escrevi uma palavra e comecei a bordar junto, solicitando, nesse momento, que cada um/a falasse um pouco sobre si, começando pela escolha da palavra que estava bordando. Inicialmente, a ideia era gravar as narrativas, mas ao perceber suas negativas em relação a essa ação, conversamos sem gravações. Compreendi que essa proposta pode não ser bem acolhida quando solicitada a determinados grupos, levando inclusive em consideração a quantidade de questões que já foram debatidas em nossos encontros. Então, transcorremos sem gravações e cada um/a/e falou/contextualizou um pouco de sua trajetória de vida até então, iniciando pela explicação da palavra que o/a/e definia.

Foi um momento potente de verbalização, com narrativas intensas, reflexivas, e muito maduras, considerando a idade cronológica de cada participante, mas, que não cabem aqui, pois, segundo eles/as próprios/as/es não deveriam ser expostas, válido essa minha colocação pela própria negação do grupo em ser gravado. Acredito que, nesse momento, o respeito à privacidade individual precisou de fato se sobrepor.

Narrativa de vida em formação, conceito elencado por Josso (2004, p. 20) no que se refere à (auto)biografia:

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática de vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.

Esse recurso (auto)biográfico translada com tudo o que foi proposto e viabilizado pelo projeto PsicomotricidArte até o determinado momento, reverberando com o fechamento do mesmo. Para tanto, e em consonância com a citação acima, foram criadas condições, em todo nosso percurso, para que pudéssemos chegar nesse registro. Ao término das falas, reforcei, ou melhor, reforçamos o sigilo e a ética necessários ao momento.

Interessante abrir aqui um parêntese, retomando a questão do bordado, mais especificamente a sua execução que, para minha surpresa, dentre os artefatos artísticos até então trabalhados, o bordado foi o que reteve mais a atenção dos/as/es participantes, inclusive com verbalizações interessantes a esse respeito. Iniciaram falando que não sabiam e que jamais aprenderiam a bordar. Terminaram bordando além do que lhes fora solicitado (ver figura 86).



Figura 86 – Confecção do bordado em tecido no bastidor e narrativa de vida em formação. Fonte: arquivo da pesquisa.

Finalizei solicitando que cada um/a/e me enviassem uma foto deles/as de busto, a que eles/as considerarem mais interessante. Expliquei o porque da solicitação das fotografias – para a elaboração de autorretratos – e, nesse momento, pedi que eles/as trouxessem materiais que eles/as considerassem poder utilizar para a execução do trabalho.

Artefato artístico: Bordado em tecido no bastidor e narrativa de vida em formação.



Figura 87 - Artefato artístico: Bordado em tecido no bastidor e narrativa de vida em formação. Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 88 - Artefato artístico: Bordado em tecido no bastidor e narrativa de vida em formação. Fonte: arquivo da pesquisa.

4.1.6 Sexto Encontro: Tema Gerador: Autorretrato – Esse/a sou eu! (27/07/2023)

Participantes: Adrielly (13), Aline (13), Andressa Hanna (13), Dion Victor (13), Íthallo (13), Lídia (13) e Samuel (13).

Para esse último encontro, eu havia solicitado que cada participante me enviasse uma fotografia sua de busto, o que quase todos/as/es fizeram, com exceção de um aluno que pediu para ser fotografado na hora, alegando não gostar de fotografias dele próprio. No entanto, não se opôs a se deixar fotografar para realizar a atividade, valendo salientar que esse aluno foi o que mais demorou a copiar sua imagem projetada na parede e, por vezes, solicitou ajuda, pois afirmava desejar que o desenho saísse perfeito, tanto que até alguns sinais existentes em seu rosto, o referido aluno fez questão de retratá-los fidedignamente.

As fotografias foram projetadas, uma por uma, em uma lousa, conforme a chegada de cada participante, que recebia uma folha de papel A2, lápis e borracha para que cada um/a/e pudesse desenhar-se (ver imagem 89) a partir da sua própria imagem², em uma técnica de

² A escolha da elaboração desse autorretrato foi inspirada na “Oficina de Autorretratos” na disciplina de Arte e Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC, ministrada pela Profa. Dra. Luciane

sobreposição de materiais diversos em cima da imagem desenhada por eles/as, materiais esses os quais eles/as deveriam ter trazido de casa para a confecção desse artefato artístico. Mesmo assim, disponibilizei materiais diversos, como: lãs, contas, retalhos, recortes de papel crepom, dentre outros, para que pudessem elaborar seus autorretratos da maneira que achassem melhor.



Figura 89 - Elaboração de autorretrato. Fonte: arquivo da pesquisa.

Para a execução dos artefatos artísticos propostos no presente encontro, utilizamos a técnica de sobreposição, onde os materiais são sobrepostos uns sobre os outros formando a figura esperada. Essa técnica de produção artística é bastante encontrada nas obras de Vik

Germano Goldberg. Tive a oportunidade de realizar a oficina enquanto aluna da disciplina de Estágio de Docência no curso de Mestrado Profissional em Artes – Profartes no segundo semestre de 2022.

Muniz, a qual apresentei aos/as alunos/as/es de maneira breve para que melhor pudessem compreender como seria a elaboração do artefato artístico proposto, enfatizando também que, seguindo a linha do referido artista visual, realizaríamos fotografias de suas produções. Muniz (2007) nos coloca que uma das nuances das suas obras consiste em compor imagens a partir da seleção de objetos transpostos em um tipo de imagem base, ressalta também que esses materiais não podem ser escolhidos de forma aleatória, mas que derivam de nossa condição de clareza e reflexão sobre a que se objetiva com determinada produção artística: “[...] nossa capacidade para pesquisar o mundo das formas e da informação de maneira organizada tem contribuído enormemente para nossa aptidão de imagens dentro de imagens” (MUNIZ, 2007, p. 35). Em consonância com essa colocação e corroborando com todo o contexto, valida-se a aplicabilidade de tal técnica de produção de autorretratos.

Voltando a falar sobre a ação a ser desenvolvida, expliquei que o material não deveria ser colado sobre o desenho, apenas colocado sobre ele. Pedi autorização para fotografar o processo de criação e, após o término deles, tanto eu como cada um/a/e fotografou suas produções. Enfatizei, porém, que cada um/a/e só deveria fotografar o seu autorretrato, respeitando, assim, a individualidade de cada participante e evitando algum tipo de constrangimento que pudesse ocorrer. Na sequência, eles/as retiraram o material sobreposto e puderam levar para casa os desenhos de seus autorretratos, momento em que surgiu a indagação sobre o por que deles/as não poderem levar todas as suas produções até aqui realizadas. Reforcei que elas faziam parte do meu projeto de pesquisa, mas que ao finalizá-lo, elas seriam devidamente entregues a cada um/a/e.

Assim transcorreu a atividade. Foi um momento interessante de verbalizações e trocas sobre o que cada um/a/e havia trazido e o que lhe representava. A conversa foi fluindo sem necessitar de nenhum tipo de interferência e/ou indagação, eles/as apenas foram falando e criando. Suas construções foram muito bem elaboradas. Eles/as demonstravam-se orgulhosos/as/es por terem conseguido realizar a atividade. Visto toda essa dinâmica que estava fluindo e a necessidade que eles/as estavam em interagir, mas também pela dinâmica da execução, solicitei que quem fosse concluindo, pegasse uma folha de papel A4 e escrevesse uma mensagem para um/a/e participante do grupo sem saber a quem seria dirigida, visto que a proposta era colocar as cartinhas em uma caixa e cada um/a/e deveria pegar uma sem saber quem a escreveu e então ler para o grupo o que haviam lhe desejado. Na sala em que estávamos realizando essa atividade era a mesma que guardava todas as produções por eles/as realizadas, pedi que escolhessem a que mais os/as/es motivou a produzir, para que finalizássemos esse momento com uma fotografia que mais os/as/es representava. A escolha foi unânime: o

bordado. Quando questionei o porque da escolha, um aluno me falou que, assim como a Frida, eles/as valorizavam o que era deles/as, sua arte e seu cultura (ver figura 90).



Figura 90 - Momento interessante de verbalizações e trocas. Fonte: arquivo da pesquisa.

Após esse momento de extrema importância e singularidade, no qual, muito respeitosamente me coloquei ao lado, pudemos finalizar nosso projeto PsicomotricidArte. Na sequência, solicitei que cada um/a/e respondesse um pequeno questionário sobre suas experiências, expliquei o objetivo e, logo, cada um/a/e pôs-se a responder com bastante atenção. Finalizei lhes fazendo um convite surpresa, que para mim foi uma atitude de retorno e gratidão por tantas aprendizagens que o grupo havia me proporcionado. Os convidei a visitar uma exposição que estava acontecendo em Fortaleza – Ce, cidade próxima, sobre Vicent Van Gogh. Convite que foi aceito com manifestações de felicidade. Os relatos sobre esse convite ficarão aqui para o fechamento da execução no nosso projeto, em nosso sétimo encontro, que não estava previsto, mas que aconteceu de maneira ímpar, totalmente coeso com tudo o que pudemos vivenciar em toda a nossa trajetória, mas agora, preciso colocar aqui o questionário a eles/a direcionado. As perguntas do questionário foram as seguintes:

01. Como foi essa experiência para você e o que você identifica que leva delas?
02. O que você aprendeu com o projeto PsicomotricidArte?
03. O que mais lhe chamou atenção ou o que lhe foi mais significativo?
04. O que representa a Arte para você?

Artefato artístico: Autorretrato.



Figura 91 - Artefato artístico: Autorretrato. Fonte: arquivo da pesquisa.

E assim, concluímos nossa prática com bastante envolvimento de todos/as/es participantes, entrelaçando uma pouco da vida e da obra de Frida Kahlo às vidas de cada um/a/e que aos encontros se fez presente, de maneira comprometida e intensa. Tentei elaborar um método de intervenção que possibilitasse ao/a/e aluno/a/e ao mesmo tempo brincar, se expressar, aprender e produzir. Em relação a isso fiquei muito satisfeita com o que foi colhido como resultado, principalmente em narrativas livres de retornos orais, sempre acerca do quanto eles/as estavam gostando de participar e o quanto estavam aprendendo e compreendendo mais de si e de suas capacidades.

4.1.7 Sétimo Encontro – Visita à exposição de Van Gogh (31/07/2023)



Figura 92 - Visita à exposição de Van Gogh (31/07/2023). Fonte: arquivo da pesquisa.

Como falado no item anterior, fiz um convite ao grupo para visitarmos a Exposição de Van Gogh que estava em cartaz em Fortaleza-Ce. Para tanto, precisei solicitar à gestão da escola em que o Projeto de Intervenção PsicomotricidArte foi realizado, um transporte para nos locomover até lá, visto que estávamos há aproximadamente 50km do local onde a exposição estava acontecendo. Vale colocar aqui a parceria da gestão que conseguiu um transporte com as condições adequadas para tal deslocamento. Vejo essa ação como reconhecimento pelo que estava sendo realizado, pois por vezes os/as/es alunos/as/es saíam dos encontros sorrindo e eram abordados pela gestão para saber como tinham sido os encontros, pergunta a qual eu sempre ouvia comentários bem positivos.

Mas, enfim, visitamos a referida exposição. O mais interessante foi constatar o quanto a aprendizagem sobre Frida Kahlo lhes foi representativa e internalizada. Em diversos momentos eles/as compararam sua vida e obra com a de Van Gogh, principalmente em relação aos sentimentos e aos autorretratos. Considero ter sido um momento ímpar de crescimento, aprendizagem e experiência, em consonância com Larrosa (2015) que nos fala que o que fica é o que nos toca, pude compreender ali o quanto o Projeto PsicomotricidArte tocou cada um/a/e aluno/a/e que dele participou, valendo ressaltar que não somente eles/as, mas também a mim e a monitora que me auxiliou nas filmagens e registros fotográficos.

Outro ponto bastante interessante a ser colocado aqui foi como resultado expressivo de todo o processo que vivemos, o respeito e o interesse no momento de fruição das obras, onde se fez notória a maturidade de todos/as/es, no olhar, nas observações por vezes demoradas e perceptivelmente reflexivas, na postura perante a exposição, no comportamento, nas perguntas sobre as obras e nas leituras que realizavam tranquilamente, sem pressa, vivendo cada quadro ali exposto de maneira intensa, totalmente entregues à fruição.

Considero que esse momento, que não estava organizado para acontecer, foi repleto de significados. E que sim, ele precisava ter acontecido para que houvesse esse fechamento de um ciclo que percebi que necessitava de algo a mais. Saímos da escola, fomos a uma aula de campo, a aprendizagem aconteceu fora dos muros, mas houve também toda uma preparação para que isso acontecesse. Gratidão a todos/as/es que estiveram até aqui nessa minha pesquisa de Mestrado.



Figura 93 - Visita à exposição Van Gogh. Fonte: arquivo da pesquisa.

5 REFLEXÕES SOBRE O PROJETO

Para uma melhor organização das reflexões do meu Projeto de Intervenção PsicomotricidadeArte, resolvi iniciar esse capítulo trazendo as respostas e as perguntas do questionário aplicado em nosso sexto encontro, para, na sequência, tentar elaborar uma reflexão sobre tudo o que foi vivenciado até aqui.

5.1 Transcrição das respostas de acordo com cada participante

Pergunta 01. Como foi essa experiência para você e o que você identifica que leva delas?

Foi bom, eu achei legal, eu conversei bastante, eu não conhecia todo mundo, mas conversei com todos. Aprendi a expressar sentimentos que eu não sabia que eu tinha. Ajudei minhas amigas, foi legal. (Adrielly)

Acredito que passamos momentos inesquecíveis, todos aprendemos coisas novas e tivemos muitas experiências. (Aline)

Eu gostei muito de passar esse mês aqui com todo mundo, foi muito legal. Estou muito alegre e feliz e só levo coisas boas de todos os momentos. (Andressa Hanna)

Eu gostei da experiência, foram momentos bons e a gente se divertiu muito. O que levo deles é que fiz novas amigas. (Dion Victor)

Foi muito bom conhecer a Frida e se divertir com os meninos. (Ithallo)

Nunca ia pensar em vir para a escola para fazer essas coisas, mas amei muito Lindsay. Nunca amei tanto a escola. (Lídia)

Nas férias vindo pra esses encontros, aprendi bastante e levo de bom todos os aprendizados. (Samuel)

Queria iniciar a reflexão sobre as respostas dessa primeira pergunta com uma frase que apareceu, tanto no primeiro desenho de uma aluna quanto agora em sua resposta: “Nunca amei tanto a escola”. Essa frase me chamou bastante atenção pela questão afetiva nela presente. A relação que essa estudante estabeleceu entre a escola e as ações que nela foram desenvolvidas me elucidou para a importância da promoção de atividades mais lúdicas e vivenciais capazes de despertar o prazer de estar em ambiente escolar, comungando o fortalecimento do interesse em aprender que, aliás, também foi retratado em uma das respostas supracitadas, quando um aluno afirma levar “de bom todos os aprendizados”, numa perspectiva ampla do conceito de aprendizagem, em consonância com as demais respostas como, por exemplo, o “aprender a

expressar sentimentos”. Portanto, aqui o que ficou mais forte foi essa internalização de sentimentos, do estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança.

Pergunta 02. O que você aprendeu com o projeto PsicomotricidArte?

Eu aprendi bastante coisa, eu não sabia que eu era boa em desenhar. Foram dias legais e todos aqui são pessoas legais. (Adrielly)

Nas nossas experiências aprendemos muitas coisas novas, além disso brincadeiras e fizemos amizades. (Aline)

Eu aprendi coisas importantes também, além de brincar, eu aprendi sobre a Frida Kahlo que era uma pintora mexicana, que sentiu dores a vida inteira, mas isso não a impediu de ser feliz e tem gente que fica triste por qualquer besteira. (Andressa Hanna)

Eu aprendi que eu desenho bem, mas que posso desenhar melhor, mas que também posso ensinar meus amigos a desenhar e que não preciso desenhar para eles porque todo mundo sabe desenhar se tentar e a gente pode ajudar. (Dion Victor)

Eu brinquei de bola com os meninos. Eu aprendi que nem tudo a gente pode ter. eu pinte, eu me desenhei, foi muito bom. Eu desenhei no quadro. Eu me senti importante porque eu aprendi a bordar e eu bordei para minha namorada e você (referência a mim, Lidsay). E minha mãe dizia o tempo todo que eu não conseguia desenhar, ela sempre achava que era outra pessoa que tava fazendo por mim, até você me filmar bordando e mandar para ela. Acho que ela ficou orgulhosa de mim, mas ela ficou com ciúmes porque eu não bordei para ela. (Ithallo)

O que eu aprendi? Aprendi várias coisas sobre a Frida que é uma pintora do México muito conhecida depois da sua morte. Aprendi como bordar, como mexer em argila, como fazer na tela e etc... (Lídia)

Aprendi sobre a artista Frida Kahlo, que pintava enquanto era viva autorretratos, gostava de cores vivas como: amarelo, vermelho, verde, entre outros. Aprendi que eu sou grande, mas ainda posso brincar e que brincar é bom e nos faz ficar bem, Eu ficava suado, cansado, mas ficava bem. (Samuel)

De acordo com as respostas supracitadas, o Projeto PsicomotricidArte foi bastante exitoso pelo fato de ter possibilitado aos/as/es seus/as participantes uma compreensão tanto do tema central por ela proposto, no caso, a vida e obra da artista visual Frida Kahlo com suas cores, maneira de pintar e de encarar o mundo, principalmente perante tantas dificuldades de saúde por ela enfrentadas, quanto pela validação da produção artística de cada um/a/e dos/as/es envolvidos/as/es. Até os/as/es alunos/as/es que afirmavam não saber realizar determinada atividade, foram se permitindo e conseguiram elaborar artefatos artísticos cada vez mais bem elaborados, fato que ficou visível inclusive pela evolução do desenho por eles/as apresentado.

Outro achado bem pertinente diz respeito à capacidade de reflexão sobre suas próprias questões – subjetivas – e a vida da referida artista visual; sem distanciar-se da história de vida de Frida Kahlo, cada um/a/e pôde refletir e compartilhar no grupo de diversos assuntos ligados a seu processo de autoformação, o que aqui também foi ressaltado.

Pergunta 03. O que mais lhe chamou atenção ou o que lhe foi mais significativo?

A diversão. Me diverti, aprendi sobre a Frida. (Adrielly)

A vida da Fridinha, ela sofreu foi muito, mas era de boa. (Aline)

Que eu amei brincar e que eu posso ser uma artista, que eu posso ser o que eu quiser porque a Frida tinha um bocado de doença e mesmo assim fazia tanta coisa, então qualquer pessoa é capaz de fazer muita coisa também. (Andressa Hanna)

Fiz várias obras de arte e aprendi sobre a Frida, eu achei a história dela interessante, porém muito triste em algumas partes, enfim, me diverti muito porque pelo menos eu saí de casa. (Dion Victor)

A Frida. O que eu gostei mais foi as artes dela, o jeito que ela se vestia, como ela era e tudo mais. (Ithallo)

O mais significativo foi o que eu mais gostei, o bordado, porque eu agora entendo por que minha avó que diz que não enxerga passa o tempo bordando e parece é que não escuta porque a gente fica chamando por ela e ela nem liga. Quando eu tava bordando eu tava igual a ela, as meninas disseram que me chamavam e eu não respondia, eu nem ouvia. (Lídia)

O que mais me chamou atenção foi que me diverti com pessoas que vieram com brincadeiras, aprendi e produzi artes de autorretratos, gostei de vir, aqui o tempo passava rápido e estar em casa não era bom porque o tempo demora a passar e passar as manhãs sem fazer nada ou ter que fazer uma coisa que a gente não gosta é tão ruim. (Samuel)

Nas respostas a essa terceira questão, o que mais me chamou atenção foi a importância de uma aprendizagem significativa, onde o/a/e aluno/a/e é instigado a pensar e como essa metodologia alcança resultados positivos. Quando o/a/e estudante é estimulado a sair da passividade, a colocar seu corpo em movimento, a vivenciar questões pertinentes ao que está sendo proposto, de maneira ética e bem planejada/elaborada. A internalização sobre os conceitos principais da vida e da obra da artista visual trabalhada e a validação das construções individuais corroboram com essa perspectiva.

Pergunta 04. O que representa a Arte para você?

Aqui eu aprendi a ver a Arte de outra maneira, foi algo maravilhoso. Acho que a Arte é maravilhosa. (Adrielly)

Arte é uma coisa muito boa, ela faz com que a gente consiga até falar mais. Quero agradecer a todos por cada momento e nossa professora Lidsay principalmente por nos proporcionar esses momentos. (Aline)

Arte representa superação, às vezes a gente acha que não pode fazer uma coisa e pode. (Andressa Hanna)

Arte é expressão, é saber desenhar, pintar, esculpir e bordar além de tantas coisas que é arte. (Dion Victor)

Arte é conhecer e aprender e se divertir. (Ithallo)

Arte é tudo na vida, até bordar é arte. Minha avó é uma artista e eu ficava arengando com ela porque achava que ela fazia de conta que não me ouvia. A arte deixa a gente surda e muda. (Lídia)

Arte é falar sobre pessoas e sobre seus sentimentos. (Samuel)

Uma conceituação da arte enquanto expressão de sentimentos foi o que percebi como mais forte em toda a aplicação do Projeto PsicomotricidArte, o que foi por eles/as ressaltado nessa última questão. As colocações sobre superação, aprendizagem, sentimentos, comungam com essa nova maneira que cada participante passou a compreender a Arte.

Quando pensei na realização do Projeto de Intervenção PsicomotricidArte, refleti sobre vários aspectos, desde o protagonismo até a aprendizagem, dentro de um enfoque pedagógico, embora tivesse a consciência de que mesmo sem ser uma terapia, as ações propostas pelo referido projeto poderiam ter um caráter terapêutico, e foi nessa junção de saberes que acredito ter alcançado um dos meus objetivos específicos que versava sobre as contribuições do diálogo entre a Psicomotricidade Relacional e as Artes Visuais para a construção do sujeito enquanto ser pensante e reflexivo, protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. De fato, pude identificar a potência da junção desses dois saberes, mas não vislumbrava a grandeza dessa união. Pude perceber o quanto cada um/a/e evoluiu tanto em relação à compreensão sobre o que foi trabalhado quanto sobre si mesmo.

A síntese dessas respostas me elucida quanto à importância de toda a execução do presente Projeto. Ficou claro o quanto cada um/a/e foi tocado, de alguma maneira, por ele. Considero os retornos escritos maduros, reflexivos e coerentes, principalmente se considerarmos que estamos falando de adolescentes.

5.2 Achados, elaborações e reflexões sobre o vivido

Desenvolver um projeto de intervenção envolvendo a Psicomotricidade Relacional e a Artes Visuais a fim de investigar as contribuições desse diálogo para a formação artística e estética de alunos/as/es que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental II da EMEF Milton Nogueira Neris, através de uma proposta (auto)biográfica, constituiu-se no objetivo principal da presente pesquisa de Mestrado. Buscarei, nesse subitem, realizar uma elaboração sobre os principais achados em sua execução, assim como trazer falas dos/as/es participantes que colhi em todo o processo, buscando estabelecer uma associação entre o vivido e o internalizado, buscando de fato compreender e validar a importância dele.

Iniciei a execução do Projeto com a seleção dos participantes e preciso deixar claro o quanto a procura e a adesão me surpreenderam. Inicialmente, pensei que a realização de um projeto em pleno mês de férias escolares não seria tão exitoso, o que para minha grata surpresa foi sim, até demais, pois nenhum/a/e faltou aos encontros, pelo contrário, chegavam antes de mim e geralmente saíamos um pouco após o previsto, mas sempre respeitando os limites de horário, visto que se tratavam de menores de idade e seus/as respectivos/as/es responsáveis estavam à sua espera.

Logo no primeiro encontro pude colher falas expressivas e significativas como a seguinte:

Nunca ameí tanto a escola! (Lídia)

Fala proferida ao término do primeiro encontro, que iniciou repleto de indagações sobre o que de fato fariam, sobre o que iria acontecer e o porque do brincar, já que não eram mais crianças, mas sim adolescentes. Por acreditar na potência do brincar, expus um pouco da proposta da Psicomotricidade Relacional, respaldada por Lapierre (2005), sobre a importância do brincar como facilitador da espontaneidade, da criatividade e da expressividade, corroborando com a ideia de que através das experiências individuais vivenciadas no momento da brincadeira “o indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações” (FONSECA, 2004, p. 19). Procurei, portanto, sensibilizá-los/as/es sobre a importância do brincar e de quanto poderia ser interessante que eles/as pudessem participar do que lhes seria proposto. No entanto, deixei bem claro desde o começo que tinha a consciência da idade de cada um/a/e, mas que nem por isso eu deixaria de propor a brincadeira, mas quem não se sentisse à vontade, não seria obrigado/a/e. Aliás, essa questão foi enfatizada em todo o processo. Mas acredito que pelo respeito e condução das propostas, não houve negativas em nenhum momento de participação.

Finalizando nosso primeiro encontro, propus a elaboração do artefato artístico. Nesse momento, pude evidenciar o medo da desaprovação em relação à elaboração do artefato artístico, salvo a um único participante, os demais se queixaram em não saber desenhar:

Vai ficar uma porcaria! (Samuel)

Eu não sei desenhar nem um boneco palito! (Andressa Hanna)

Não vai dar certo! (Adrielly)

Eu não quero desenhar, alguém pode me ajudar? (Aline)

Isso dentre tantas outras lamentações que proferiam enquanto desenhavam, ou melhor, enquanto se desenhavam. Interessante colocar aqui quanto tempo demorou a elaboração desse primeiro artefato. Desenhavam, apagavam, descartavam, até que eu falei que teriam que fazer com as folhas que tinham, pois não haviam mais. Foi, portanto, necessário um limite para que pudessem produzir. Mesmo assim, houve um certo descontentamento em relação a suas produções. A produção não foi fácil, mas o brincar foi intenso, eles/as se entregaram com afinco, se disponibilizaram corporalmente desde o primeiro instante, a consigna de que estava na hora do brincar sobrepôs-se às suas indagações sobre a pertinência da proposta.

Quando cheguei para o segundo encontro, já estavam todos/as/es à minha espera. Esse momento foi um pouco mais imersivo, como houve uma interessante disponibilidade de todos/as/es logo de início, minha segunda proposta de Tema Gerador foi bastante adequada, pois buscava viabilizar um momento de maior entrega, objetivava colher o que lhes incomodava, quais seus limites, isso tudo atrelado à própria vida e obra de Frida Kahlo, que eu também precisava seguir, visto que existiram acontecimentos que moldaram quem a artista foi, como e o porquê de suas ações e o que ela representava.

Evocar os limites foi um dos momentos que considero mais ricos do presente Projeto, através de narrativas livres, expressadas tanto oralmente quanto artisticamente, cada um/a/e pôde trazer um pouco de sua história em consonância com a história de vida da artista visual que estava sendo estudada. Surgiram várias questões sobre imposições sociais em relação ao corpo, suas formas e contornos, como, por exemplo:

Porque tem que haver um padrão de corpo, se todas somos diferentes? (Adrielly)

Minha mãe sempre me diz como eu tenho que ser, o que eu tenho que vestir e como eu preciso me comportar, eu queria apenas vestir o que eu quero sem que ninguém falasse nada, odeio passar na rua e ficarem olhando. O assédio existe em todos os lugares (Andressa Hanna)

Eu não gosto de me olhar no espelho! (Lídia)

Outras questões em relação à busca pela perfeição surgiram, mas o relato verbal que a mim ficou mais forte foi:

Eu odeio errar! Eu não gosto de errar! Eu preciso acertar sempre! Eu me sinto muito mal quando erro uma questão na escola! Eu me sinto mal quando eu erro o que tô fazendo! (Samuel)

Achei interessante também colocações sobre ansiedade e diversas outras questões bem próprias do período de vida que estavam passando no momento, a adolescência. Busquei agir de maneira respeitosa e acolhedora, inclusive não expondo outros tipos de apontamentos proferidos pelos/as/es mesmos/as/es nesse momento e nem nos subseqüentes, visto que estabelecemos um acordo de sigilo do que seria vivenciado e que cada um/a/e se permitiu verbalizar/expressar seus sentimentos com toda sua inteireza. O respeito a esses processos e a essa entrega, me elucidava à concepção de integralização do adolescente como um ser plural, pois, de acordo com Campos (1998, p. 32):

Os adolescentes não podem ser considerados somente pelo ponto de vista de seus conflitos e processos internos, mas, pelo contrário, devem ser considerados biossocialmente, com a devida ênfase nos sistemas de valores e pressões dos grupos que os circundam e com ênfase, as vezes, nos valores em conflito, dos múltiplos papéis que precisa assumir.

Para o terceiro encontro, trouxe um material que inicialmente causou curiosidade, mas ao manusearem, causou asco:

Own coisa nojenta! (Dion Victor)

É tão fácil fazer escultura na TV. (Aline)

Parece outra coisa, eca! (Andressa Hanna)

Falas referidas à argila, material proposto no referido encontro. Foi um momento em que percebi que de fato eles/as estavam entregues e se permitindo às novas sensações/experiências, pois, mesmo reclamando do material, não se negaram a utilizá-lo, pelo contrário, reclamavam e sorriam ao mesmo tempo, um comportamento, de acordo com os estudos de Campos (1998), bem típico da adolescência, negação/aceitação – ambigüidade – que resultou, naquele momento, na autoafirmação, pois todos/as/es conseguiram realizar a escultura e, ao final, entraram em um jogo de disputa para saber quem tinha feito o melhor artefato artístico. Para o quarto encontro levei vinis e telas, com tintas e pincéis, onde a proposta seria a escolha por um determinado material, logo veio:

Mas porque não podemos utilizar os dois? Acho injusto. (Dion Victor)

Injustiça mesmo, porque não era para a gente experimentar os materiais? (Aline)

Eu acho que a gente podia começar com um e se desse tempo tentar no outro, porque já pintamos os vinis mesmo. (Adrielly)

Melhor a gente fazer tudo, meu sonho é pintar na tela. (Ithallo)

Lidsay, você não diz que a gente pode escolher, que aqui a gente pode conversar e fazer as coisas, então? Porque a gente precisa escolher um material se tem suficiente para todo mundo? (Samuel)

Respondi que a vida era uma questão de escolhas e fui retrucada.

Sim, e a gente escolhe os dois materiais. É justo! (Samuel)

E a conversa se estendeu até que me convenceram. Começaram, então, com a pintura em uma superfície e depois migraram para a outra. Nesse dia fiquei me indagando se eu estava certa em ceder, mas depois compreendi que não era ceder, mas sim acolher, aceitar e concordar, pois as colocações foram pertinentes. Era nosso quarto encontro e ali já havíamos estabelecido um vínculo afetivo e de confiança que os/as/es possibilitava verbalizar o que de fato desejavam, vínculos que, de acordo com os estudos em Psicomotricidade, Sousa (2004, p. 66), são propulsores do desenvolvimento da autonomia:

O desenvolvimento da autonomia no sujeito encontra-se diretamente relacionado à sua capacidade de interação com o meio social. Essa interação do sujeito com o meio, as trocas resultantes desse processo e os vínculos afetivos estabelecidos podem funcionar como propulsores do desenvolvimento.

Entendendo-se assim essa vinculação como algo bastante positivo, pois esse processo de verbalização foi crescente, a cada encontro se abriam mais, falavam e se expressavam mais e de maneira mais clara e direta. Esse foi um dos achados mais significativos desse projeto, a capacidade que os/as/es participantes adquiriram, gradativamente, de se expressar cada vez melhor, inclusive plasticamente, transladando-se com a importância da Arte, de acordo com Barbosa (2005, p. 30), para essa fase da vida, a adolescência: “Acho que a arte tem de, de fato, uma função específica nessa fase da vida do indivíduo, em que ele deixou de ser criança, em que se vê como consciência interrogante e ainda não é adulto”.

Essa capacidade de expressar-se, a posteriori, reverberou em sala de aula, pois um aluno bastante inteligente, mas bem calado, após participar do projeto, passou a falar mais, tanto que despertou a atenção dos/as/es professores/as/es da escola no retorno às aulas do segundo semestre do referido ano, pois eles/as começaram a comentar que o estudante estava muito diferente, comunicativo.

Para nosso quinto encontro, a proposta foi bordar, obedecendo a perspectiva de valorização e preservação cultural já elencada por Frida Kahlo. A reação dos/as/es participantes ao verem o material do dia foi melhor do que eu esperava. Achava que o material que mais os/as/es despertaria interesse seria a pintura. Na verdade, até me questioneei sobre a pertinência do bordado, mas para mim não existia uma arte mais própria da nossa cultura – cearense – do que o referido material; por outro lado, meu receio era propor uma arte tão ligada às pessoas mais idosas, mas tive cuidado para não entrar em questões de etarismo e propus o material. E para minha grata surpresa, foi o que todo o grupo mais afirmou ter gostado e ao qual mais referências positivas apresentaram:

Minha avó passa o tempo todo bordando e é porque não enxerga. (Lídia)

Minha avó também bordava, mas as linhas estão caras e minha mãe diz que isso é falta de ter o que fazer, mas eu tô achando que bordar é muito bom, passa o tempo e é bom. (Adrielly)

Eu nunca achei que eu tinha paciência para isso – se referindo ao bordado – mas não é que tô gostando. É bom demais. Quando acabar esse posso fazer outro? (Ithallo)

Interessante essa última fala, pois foi proferida por um aluno que possui dificuldade de atenção, o mesmo que falei no início da minha escrita, que é acompanhado terapeuticamente pelo serviço de psicologia. Valendo salientar, inclusive, que ele fez não somente um, mas dois bordados e já estava tentando entrar no terceiro, para mim foi uma surpreendente, principalmente por eu já conhecer um pouco da sua história de vida, sua dificuldade de atenção, a qual se fez ausente quando ele bordava. Pude constatar, então, mais um ponto positivo do Projeto de Intervenção PsicomotricidArte.

Outro ponto que me chamou atenção e que era uma proposta a acontecer no momento do bordado era trabalhar suas histórias de vida de maneira verbal. Explicando melhor, no bordado eles/as deveriam escrever uma palavra que os/as/es resumia ou que era importante para eles/as e ao passo que estivessem produzindo, deveriam falar um pouco sobre si. Nesse dia, os/as/es deixei à vontade para gravar suas falas, ação a que todo o grupo se negou.

Eu vou falar o que eu quiser, mas você não disse que o que a gente falasse aqui ficaria aqui? Então? (Samuel)

A fala supracitada foi referenciada pelos/as/es demais, o que me fez compreender que era um momento muito próprio deles/as, que no grupo havíamos estabelecido uma relação de confiança e o respeito àquela colocação me foi bastante necessária. Portanto, o que lá foi falado, sobre suas histórias de vida em formação, lá ficou registrado apenas na memória de cada um/a/e em um momento intenso de emoções e significados.

Em nosso sexto encontro, e que seria o último, mas considero que não foi o último, foi uma culminância que não estava prevista, mas que foi de extrema importância. Portanto, a considerei como um sétimo encontro, falarei dela na sequência, agora o foco é o sexto encontro, momento de extrema riqueza de elaborações de todo o processo vivido que teve como proposta de artefato artístico a elaboração de autorretratos utilizando a técnica de sobreposição. Foi o momento em que eles/as mais falaram, que ali pude constatar o quanto haviam evoluído, principalmente em suas capacidades de conseguirem se colocar de maneira pertinente e mais autoafirmativa, saindo de um comportamento mais contido, para um extrovertido. Inclusive, avalio esse fato como uma das maiores contribuições do referido projeto para a vida desses adolescentes. Salientando que esse processo de autoafirmação comunga com uma evolução de expressividade que ocorreu muito pelo viés das construções artísticas individuais, foi uma soma de todo o processo.

Nesse dia, eles sorriam de suas produções, não se queixavam do fato de não saber ou não conseguir realizar o que lhes estava sendo proposto. Também foi o dia em que solicitei que respondessem o questionário, ação que realizaram de maneira tranquila, inclusive comentando o que escreviam:

Esses dias foram bons demais, eu até saí de casa. (Dion Victor)

É muito bom conhecer gente e fazer amizade, vou levar todo mundo no meu coração. (Aline)

O melhor daqui foi bordar, mas eu também gostei de brincar, mas eu vou pedir para bordar com a minha avó. (Lidia)

E eu que bordei para minha namorada e minha mãe ficou com ciúmes. (Ithallo)

E as falas se seguiram, algumas até quase verborreicamente. Mas necessárias. No decorrer desse dia também propus que escrevessem uma carta para alguém do grupo desejando algo, sem direcioná-las especificamente a alguém, mas que pudesse ser comum a todos/as/es. Assim a fizeram e depois as sorteei. Na sequência, cada um/a/e a leu em voz alta. Foi um momento singular de bastante emoção, em que as lágrimas se fizeram presentes, cada vez que uma carta era aberta e alguém lia palavras de reconhecimento, valorização e desejo de dias melhores, crescimento e prosperidade.

Nossa culminância – ou sétimo encontro – foi na exposição de Van Gogh, mas que eles/as só souberam que iriam no encontro anterior, no qual realizei o convite, que foi recebido com entusiasmo. Considero que tenha sido um encerramento necessário, sair do local onde o projeto foi executado e partir para uma experimentação em campo, foi de uma riqueza incontestável. Ver aqueles/as adolescentes em um comportamento adequado e respeitoso de

fruição – considero adequada e respeitosa a postura por eles/as assumida, parando para contemplar as obras uma a uma, lendo o que a curadoria havia escrito, estabelecendo narrativas coerentes e precisas, relacionadas a todo o processo vivido nessa intervenção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei o planejamento do Projeto PsicomotricidadeArte de maneira tímida, vislumbrando associar os conhecimentos da Psicomotricidade Relacional aos das Artes Visuais, querendo saber se de fato uma ciência contribuía com a outra. Esse foi o foco motriz de meu estudo, que aos poucos foi tomando proporções por mim inimagináveis, quanto mais eu estudava, mais ideias surgiam, mais coesão eu encontrava a cada leitura, cada teórico. Mas até conseguir elaborar ações que fossem pertinentes e tivessem sustentação teórica, não foi fácil, mas os resultados me falam o quanto foi válido.

A associação desses dois saberes constituiu-se no objetivo geral de minha pesquisa que foi justamente o desenvolvimento desse Projeto de Intervenção que se dedicou à compreensão de como essas duas ciências podiam, de maneira interligada, contribuir para a formação artística e estética de alunos/as/es que cursam o 8º ano do Ensino Fundamental II da EMEF Milton Nogueira Neris, através de uma proposta (auto)biográfica. Esse objetivo está intrinsecamente relacionado às minhas indagações e vem ao encontro do que pretendo compreender de maneira macro nessa relação entre Psicomotricidade Relacional e Artes Visuais, vislumbrando uma aprendizagem que alcance os processos formativos, trazendo-lhe uma perspectiva ainda mais vivencial, centrada em processos lúdicos e de valorização e validação do indivíduo enquanto ser pensante e ativo.

Tudo isso, trazendo como temática uma breve imersão, utilizando a metodologia da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, na vida e obra da artista visual Frida Kahlo, busquei viabilizar aos/as/es participantes tanto uma reflexão sobre seu legado como uma associação entre alguns de seus autorretratos e a compreensão de como cada participante se percebia, se via. Transladando questões e vivências da referida autora com as de cada aluno/a/e ali envolvido, o que gerou momentos de encontros, desencontros, desconfortos, autoafirmação e autonomia, contribuindo com seus processos auto/hetero/formativos.

Portanto, criar e desenvolver uma proposta de intervenção com estudantes do Ensino Fundamental, relacionando Psicomotricidade Relacional e Artes Visuais, com enfoque autobiográfico a partir da Abordagem Triangular, tendo como referência a obra da artista Frida Kahlo, que foi um dos meus objetivos específicos, acredito ter sido alcançado com êxito.

Outro objetivo que acredito ter sido alcançado, diz respeito à uma reflexão sobre a relação entre Artes Visuais e Psicomotricidade Relacional e as contribuições desse diálogo para a construção do sujeito enquanto ser pensante e reflexivo, protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem; a reflexão dessa relação era por mim realizada após cada encontro que,

mesmo tendo sido devidamente planejados anteriormente, sofriam algumas modificações ou gerava a necessidade de observações/compreensões diferenciadas a cada momento em que ocorriam, considerando que havia uma sequência lógica que foi seguida, mas que era validada e melhor elaborada após o término da anterior.

Parar para refletir me fez compreender as singularidades presentes entre esses dois saberes, que trago como principal o fato de ambos serem facilitadores de liberdade de expressão, contribuindo de fato com ações altruístas, onde cada um/a/e tornava-se protagonista de seu próprio processo, sua aprendizagem, em um movimento auto(formativo). Nessa linha de reflexão, encontra-se mais um de meus objetivos específicos que vislumbrou identificar as contribuições das práticas lúdicas, vivenciais e (auto)biográficas promovidas pelo projeto de intervenção, para o processo de criação e aprendizagem em Artes Visuais. Esse objetivo também foi sendo alcançado gradativamente no decorrer da execução do Projeto PsicomotricidadeArte. Consegui, de fato, identificar várias contribuições das atividades propostas para o processo criativo. Percebi que quanto mais os/as/es participantes se permitiam a essas práticas, quanto maior a entrega corporal e afetiva, maior eram suas possibilidades de expressão artística. Através das Artes Visuais eles/as podiam se expressar com maior clareza a cada encontro, fato que foi evoluindo, inclusive quando revejo as fotos dos primeiros desenhos e comparo com as últimas elaborações, vejo crescimento gráfico, um traçado mais firme, mais seguro, validando uma aprendizagem significativa que passa pelo corpo, pelo sentir até chegar no agir, elaborar, construir.

Contudo, o presente estudo deleitou-se sobre a compreensão das contribuições da incorporação dos saberes e práticas da Psicomotricidade Relacional às aulas de Artes Visuais, compreendendo que essa práxis possibilita a seus participantes um acesso interessante a diferentes experiências sensoriais, afetivas, motoras e psíquicas por processar-se por intermédio do corpo em movimento, experienciando diferentes possibilidades de ação e de reflexão sobre o que está sendo vivido.

Agora sintetizando o presente exposto, acredito que as principais contribuições para o processo formativo dos/as/es participantes do Projeto PsicomotricidadeArte se relacionam às questões de diversas naturezas, mas sempre relacionadas às emoções, afetividade e aprendizagem. O fato de estabelecer vínculos de confiança, fazendo novas amizades, podendo ajudar e ser ajudado/a/e pelo/a/e outro/a/e, adquirindo comportamentos mais empáticos, reconhecendo e valorizando o/a/e colega. O respeito ao/a/e outro/a/e, a validação desse/a/e enquanto ser pensante e reflexivo. O estímulo aos diversos tipos de emoções, principalmente reencontrados por intermédio do brincar. Na verdade, o simples fato de voltar a brincar – na

adolescência – já se configurou como uma novidade que inicialmente despertou indagações, mas depois veio possibilitar muita leveza e entrega dos/as/es participantes.

A aprendizagem que foi construída gradativamente, através de cada nova informação sobre a vida e obra da artista visual Frida Kahlo; aprendizagem que foi internalizada de forma vivencial, lúdica e corporal, que propiciou momentos de reflexão, fala e escuta que os/as/es auxiliou em relação a uma melhor compreensão tanto da referida artista, mas sobre si mesmos/as/es; aprendizagem que se processou também pelo viés lúdico, por intermédio do brincar, transladando-se com o prazer do jogo, reverberando-se no prazer em estar em ambiente escolar e prazer em aprender. A aprendizagem possibilitada e facilitada através da Abordagem Triangular, através do fruir, do refletir e do construir. Por falar nisso, se faz necessário ser ressaltado o quanto as construções/elaborações dos artefatos artísticos impactaram no processo autoformativo de cada participante, pois, através deles, muito pôde ser expresso, inclusive o que não se conseguia verbalizar. Além, claro, da aprendizagem de algumas técnicas de Artes Visuais, como o desenho, a pintura, a escultura e o bordado.

Ainda em relação aos processos de construções plásticas, pude compreender o quanto elas foram capazes de confluir para que todos os objetivos fossem alcançados, em cada elaboração havia muito de cada participante, suas marcas, seus desejos, seus limites e anseios. Por intermédio das Artes Visuais muito foi dito, muitos conteúdos foram expressos, muitos signos se tornaram significados e significantes, desde a leitura/compreensão da vida e obra de Frida Kahlo, até a compreensão de suas próprias elaborações. A arte foi expressa, foi vivenciada a cada momento com total inteireza, sempre de maneira ética, respeitosa e verdadeira. Arte que abriu diversos canais de reflexão e autorreflexão, que os/as/es possibilitou uma atuação cada vez mais apropriada e segura de si mesmos, protagonistas de sua própria aprendizagem, de sua própria formação.

Pude constatar que por intermédio de tal metodologia, foi possível potencializar o Ensino de Artes Visuais tanto em relação ao processo de aprendizagem quanto de protagonismo e formação dos/as/es alunos/as/es participantes do projeto. Considerando e reconhecendo, portanto, o quanto intervenções práticas, lúdicas e vivenciais podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Tornando-se pertinente e necessária sua existência no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABP – Associação Brasileira de Psicomotricidade. **O que é Psicomotricidade**. Disponível em URL: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, André. **A Simbologia do Movimento: Psicomotricidade e Educação**. Curitiba: Filosofart e CIAR, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras – Estudos avançados**. São Paulo: Editora USP, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular**. São Paulo: Comunicação e Educação, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Unesp, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade Relacional – Prática Clínica e Escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.
- COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Tradução Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sentido**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERRAZ, Maria Helena C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade:** perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Lisboa: Âncora, 2005.

FONSECA, Vitor. **Manual de observação psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo:** desenho infantil e biografização. Curitiba: CRV, 2021.

HERRERA, Hayden. **Frida:** a biografia. São Paulo: Globo, 2011.

JOSSO, Marie – Christine. A transformação de si a partir da transformação de si a partir da narração de histórias de vida . **Revista Educação.** Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

JOSSO, Marie – Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo:** um auto-retrato íntimo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

LAPIERRE, A.; ACOUTURIER, B. **A simbologia do movimento:** psicomotricidade e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação.** Curitiba: Ed.UFPR, 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LÖWY, Michael. **A estrela da manhã:** surrealismo e marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNIZ, Vik. **Reflex**: Vik Muniz de A a Z. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PUGLIESSE, Rossana. **Vitor da Fonseca**: cognição, motricidade, emoção e afetividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.67496><https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.67496>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

SOUSA, Dayse Campos de. **Psicomotricidade**: integração pais, criança e escola. Fortaleza: Livro Técnico, 2004.

SOUZA, João Wesley de. **Escultura**: [recurso eletrônico]: uma genealogia para atualização do termo. / João Wesley de Souza. - Dados eletrônicos. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2017.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade Relacional**: a teoria de uma prática. Curitiba: FILOSOFART/CIAR. 2005.

VOLPINI, Lincoln. Conhecimentos sobre os métodos e procedimentos técnicos e temáticos de pintura. In: **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. Org. Lucia Gouvêa Pimentel. 2. ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

APÊNDICE – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Pelo presente termo, eu, _____,
 (inserir nome completo do responsável), brasileiro(a), portador do RG nº
 _____, CPF _____, residente à
 Av/Rua _____, nº _____ do
 município de Horizonte, responsável legal do(a) estudante
 _____ (inserir nome completo do
 estudante) portador(a) do RG nº _____, CPF
 _____ matriculado(a) na E.M.E.F. Milton Nogueira Neris no ano letivo
 de 2023, na 8ª série do Ensino Fundamental II, autorizo o uso da imagem e voz do estudante
 acima identificado, em qualquer tipo de material referente ao desenvolvimento da pesquisa de
 Pós-graduação da professora pesquisadora Lidsay Loureiro da Costa.

Autorizo, ainda, o uso de materiais e obras artísticas criadas e desenvolvidas pelo(a) referido(a)
 estudante durante o período em que esteve matriculado(a) na supracitada Instituição de Ensino.
 Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que
 nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem e voz do(a) estudante acima
 qualificado(a), bem como de sua produção intelectual.

Horizonte, ___ de julho de 2023.

 (Assinatura do responsável).

Telefone para contato: _____.