



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



MARIA VIRGINIA GAPSKI GIORDANI

PROPOSIÇÕES ENTRE CORPO E DESENHO: UM ESTUDO DE CASO DAS  
PRÁTICAS DE CRIAÇÃO AOS DOCUMENTOS DO PROCESSO, NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA - PR

CURITIBA

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



MARIA VIRGINIA GAPSKI GIORDANI

PROPOSIÇÕES ENTRE CORPO E DESENHO: UM ESTUDO DE CASO DAS  
PRÁTICAS DE CRIAÇÃO AOS DOCUMENTOS DO PROCESSO, NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA - PR

Dissertação apresentada à banca de Qualificação do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Estadual do Paraná, Linha de Pesquisa: Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Denise Adriana Bandeira

CURITIBA

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Giordani, Maria Virgínia Gapski      Proposições  
entre corpo e desenho: um estudo de caso das  
práticas de criação aos documentos do processo,  
no ensino fundamental II da rede municipal de  
Curitiba - PR / Maria Virgínia Gapski Giordani. -  
- Curitiba-PR, 2025.  
177 f.: il.

Orientador: Denise Adriana Bandeira.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Artes) -- Universidade Estadual do  
Paraná, 2025.

1. Processos de criação. 2. Desenho. 3. Ensino de  
arte. 4. Body Mind Centering. I - Bandeira, Denise  
Adriana (orient). II - Título.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**ATA nº 02/2025 - PPGARTES**  
**BANCA DE DEFESA**

No dia 30 de junho de 2025, às 14 horas, na sala **4 b101** Campus Curitiba III/ UNESPAR, realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado **PROPOSIÇÕES ENTRE CORPO E DESENHO: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS DE CRIAÇÃO AOS DOCUMENTOS DO PROCESSO, NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA – PR** da(o) mestrand(a) **MARIA VIRGÍNIA GAPSKI GIORDANI**, que contou com a presença das professor(as) doutor(as) Denise Adriana Bandeira, Emanuel dos Santos Monteiro e Rosemeri Rocha da Silva como membras titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela APROVAÇÃO da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Defesa deu-se por encerrado e eu, professora orientadora e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.

Recomendações:

  
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Denise Adriana Bandeira (UNESPAR) – orientadora

  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Emanuel dos Santos Monteiro (UFPR)

  
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Rosemeri Rocha da Silva (UNESPAR)

Aquele que tem um corpo capaz de muitas coisas, tem uma mente que, considerada em si mesma, possui uma grande consciência de si, de Deus e das coisas.  
(Spinoza)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus Invisível tua presença é um mistério que me guia a cada instante.

À minha família que sempre me acompanhou, incentivou e cultivou o amor ao conhecimento. Mãe, exemplo de professora e aluna, inspiração constante, obrigada pelas orações. Pai exemplo de perseverança e resiliência. Vó Maria artesã e artista, sua disposição em ensinar educou-me visualmente desde a infância.

À orientadora Profa. Dra. Denise Adriana Bandeira, pela orientação, paciência, compreensão. Seu rigor acadêmico encanta e assusta, sou grata, seus apontamentos foram luz na longa jornada que foi essa pesquisa.

Aos professores do PPG- ARTES, especificamente Prof. Dra. Rosemeri Rocha por me apresentar o campo da educação somática e pelo acolhimento no grupo UM. A toda a equipe de professores e participantes do Grupo UM, por me acolherem e me ensinarem tanto sobre processos de criação em dança. Foi um privilégio conviver com vocês.

Agradeço também aos membros da banca avaliadora, Prof. Dra. Rosemeri Rocha da Silva e Prof. Dr. Emanuel dos Santos Monteiro, pelas preciosas indicações de leitura e pela generosidade em me conduzirem de maneira sabia e afetuosa.

Agradeço especialmente aos pesquisadores do desenho e do BMC que generosamente responderam ao questionário dessa pesquisa e contribuíram com sua experiência e conhecimento: Annelise Zimmermann, Guilherme Caldas dos Santos, Janete Fonseca, Laura Miranda, Rosemeri Rocha da Silva.

Aos meus colegas de curso, obrigada por ouvir os desabafos, acolher os desesperos, e ser um abraço caloroso nos dias em que quis desistir. Guardo todos no coração, mas Kiko e Audren estão na área vip. Agradeço especial também a Edith Camargo que além de colega, foi minha terapeuta de BMC e compartilhou comigo todo seu conhecimento na área, foi muito generosa em tirar todas as minhas dúvidas e debater estratégias para trabalhar BMC com os adolescentes.

A Mônica Stroparo, obrigada por me receber logo no início da minha jornada na prefeitura e me ensinar tanto sobre a docência e sobre a vida. Obrigada por compartilhar o cotidiano desafiador na sala de aula, estar com você faz tudo ser mais leve. Obrigada por ouvir os desabafos, essa pesquisa não seria possível sem a sua participação. Você é um exemplo de profissional e mulher.

Agradeço ainda aos alunos que participaram dessa pesquisa, principalmente, aos que colaboraram, ajudaram os colegas e compreenderam as limitações das professoras, vocês são poucos, mas fazem à docência valer a pena.

À todas as professoras mulheres com as quais estudei e convivi, por me ajudarem a acreditar na conquista desse espaço. E por conciliarem a maternidade, a

profissão, o fazer artístico e acadêmico, junto com as demais esferas da vida, seus exemplos me inspiram!

Adriana, Luiz e Gabriel ter uma família é bom, ter duas não tem preço, obrigada pelas leituras compartilhadas, indicações de bibliografia, ouvido amigo, abraço fraterno.

Ao Rodrigo Rubim, seu apoio emocional me trouxe até o fim. Ter um companheiro que acredita nos seus sonhos e compreende a sua ausência é um privilégio. Amo-te.

E por fim a mim mesma, com certeza essa foi a jornada mais difícil da minha vida. Fazer um mestrado atuando como professora no ensino fundamental 40 horas semanais e ao mesmo tempo preparando uma aplicação para estudar no exterior, foi muito desafiador. Terminar essa dissertação é a realização de um sonho, que consegui, graças a minha incansável persistência e amor à arte e ao conhecimento. Espero não ter esquecido ninguém, mas se te esqueci saiba que sou grata. Obrigada a todos que fizeram parte dessa jornada.

## RESUMO

Esta dissertação versa sobre um estudo de caso, que investiga aspectos do método *Body Mind Centering* (BMC) Cohen (2015), como um disparador para o ensino de desenho, na disciplina de arte, em quatro turmas do Ensino Fundamental II da rede municipal na cidade de Curitiba (PR). A investigação se divide em três etapas: um levantamento bibliográfico sobre a educação somática e as pesquisas sobre o BMC, a partir das autoras Bolsanello (2013, 2011), Strazzacapa (2012), Fernandes (2015, 2006) e Caetano (2012) e uma abordagem do desenho na contemporaneidade, centrado principalmente nas argumentações de Kantrowitz (2012) e Zimmermann (2016). Em seguida, na etapa de pesquisa de campo, a partir das entrevistas com artistas-professores, discorre-se sobre as perspectivas desses profissionais das áreas da dança e das artes visuais, procurando traçar aproximações e distanciamentos nos processos de criação, analisando os documentos do processo, conforme Cecilia Salles (2007, 2008). Por fim, apresenta-se uma experiência pessoal, propondo uma prática pedagógica e investigativa que combina os processos de criação e as intensidades obtidas na relação corporal conforme o BMC e o desenho na disciplina de arte para o Ensino Fundamental II. As considerações finais incluem análises dos distanciamentos e aproximações observados nas falas dos entrevistados bem como observações dos resultados da prática pedagógica e de fatores que são importantes a serem considerados no momento de proposição de práticas somáticas na escola no ensino fundamental II.

Palavras-chave: processos de criação; desenho; ensino de arte; *Body Mind Centering*.

## **ABSTRACT**

This thesis is about a case study that investigates aspects of Cohen's (2015) *Body Mind Centering* (BMC) method, as a catalyst for the teaching of drawing in the art discipline, in four elementary school classes in the municipal school system in the city of Curitiba (PR). The research is divided into three stages: a bibliographical review of somatic education and research on BMC, based on the authors Bolsanello (2013, 2011), Strazzacapa (2012), Fernandes (2015, 2006) and Caetano (2012) and an approach to drawing in contemporary times, mainly based on the arguments of Kantrowitz (2012) and Zimmermann (2016). Next, in the field research phase, based on interviews with artist-teachers, discusses the perspectives of these professionals in the areas of dance and visual arts, trying to trace the approximations and distances in the creative processes, analyzing the documents of the process, according to Cecilia Salles (2007, 2008). Finally, a personal experience is presented, proposing a pedagogical and investigative practice that combines the processes of creation, and the intensities obtained in the bodily relationship according to the BMC and drawing in the art discipline for Elementary School II. The final considerations include an analysis of the differences and similarities observed in the interviewees' statements, as well as observations of the results of pedagogical practice and factors that are important to consider when proposing somatic practices in elementary school.

Key-words: creative process; drawing; art teaching; *Body Mind Centering*.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. EDUCAÇÃO SOMÁTICA E BODY-MIND CENTERING: UMA SELEÇÃO DAS PESQUISAS E INTERSECÇÕES COM AS ARTES VISUAIS.....</b>	<b>16</b>
2.1 Pesquisas de educação somática no Brasil 2011-2023.....	16
2.2 Pesquisas que relacionam artes visuais e Body-Mind Centering.....	26
2.3 Experiência pessoal com o Body-Mind Centering e o desenho.....	33
<b>3. CONCEITO E DISCUSSÕES SOBRE COGNIÇÃO E O DESENHO CONTEMPORÂNEO DO MOVIMENTO.....</b>	<b>41</b>
3.1 Relações entre o ensino de desenho e pensamento vigente de uma época.....	41
3.2 Desenho: reflexões sobre o ensino na contemporaneidade.....	46
3.3 Aproximações entre a prática do desenho e a corporalidade.....	52
<b>4. PROCESSOS DE CRIAÇÃO: ENTRE OS REGISTROS DO BMC E DESENHO APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAMENTOS.....</b>	<b>64</b>
4.1 Ruas e escritórios.....	68
4.2 Olhares, lembranças e modos de fazer.....	79
4.3 Tramas do pensamento: diálogos de linguagens.....	83
4.4 Tramas do pensamento: interações cognitivas.....	92
<b>5. PESQUISA EM CAMPO.....</b>	<b>101</b>
5.1 Construção de um roteiro investigativo pedagógico, planejamento.....	101
5.2 Métodos e coleta de dados para processos de criação com adolescentes.....	105
5.3 O campo da pesquisa, os sujeitos da pesquisa.....	113
5.4 Aplicação do plano de aula e análises do processo de criação na escola.....	115
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXOS.....	161
APÊNDICES.....	163

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa compreende um estudo de caso sobre as práticas de educação somáticas e o desenho no ensino da arte, acompanhado por entrevistas com pesquisadores e educadores nas áreas da dança e das artes visuais. O trabalho de pesquisa de campo foi desenvolvido com estudantes do ensino fundamental, durante o ano de 2024, em uma das escolas da Rede Municipal, da cidade de Curitiba (PR), onde atuo como professora de artes.

Nas práticas em que desenvolvo com alunos e alunas tracei paralelos entre as minhas investigações e o corpo como imagem<sup>1</sup>, na perspectiva e relação com o rito nas artes visuais. Ao estender essas experiências para minha prática como docente no Ensino Fundamental, meu interesse, enquanto aluna do curso do Mestrado Profissional em Artes, começou com a aplicação da performance como estratégia pedagógica<sup>2</sup> de investigação para o ambiente da sala de aula. Essas ações consistiam em refletir sobre os usos do corpo como estratégia pedagógica nas aulas de artes, de modo a sair do lugar comum: adolescentes sentados, desinteressados e desatentos por longos períodos. Pensar abordagens mais participativas, horizontalizadas e que envolvam um uso ativo do corpo, foram os desafios que motivaram esta investigação.

Inicialmente, pesquisei artistas brasileiros que atuavam nas artes visuais com vivências corporalizadas, tais como Lygia Clark e Hélio Oiticica, em um recorte sobre práticas artísticas desenvolvidas nos anos de 1960 e 1970. As vivências sensoriais de Clark interessaram profundamente, mas as questões das abordagens e metodologias de ensino na sala de aula tornaram os processos desafiadores, já que a artista se propôs a atender pessoas com quem trabalhava de maneira individual. As práticas envolviam subjetividade, sensibilidade e intimidade e, por vezes, até estavam relacionadas a questões dos campos da terapia e da psicanálise.

No entanto, essas abordagens seriam dificilmente transpostas para uma sala de aula, tratando-se de turmas com cerca de 35 adolescentes e com duração de 50 minutos de aula, além de outros desafios e do contexto escolar contemporâneo.

---

<sup>1</sup> É possível ler mais sobre minha pesquisa como artista na monografia *Via Corporis: reflexões sobre o corpo e o rito*, que foi elaborada como requisito parcial para a conclusão do curso de Bacharel em Escultura e apresentada em 2022 – *Campus Curitiba I* – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

<sup>2</sup> Essa experiência foi relatada no artigo intitulado: *Quem Está Presente? Pedagogia Performativa e Pesquisa Experimental Em Artes No Ensino Fundamental*. Revista *Apotheke*, Florianópolis, v. 10, n. 2. P.94-110. Agosto 2024.

Devido às experiências vivenciadas nos processos de performance, observei a extrema ansiedade e agitação que os estudantes estão na sala de aula, e a dificuldade deles de manterem a atenção e o engajamento em atividades.

Essas observações foram o ponto de partida para a leitura de estudos sobre o impacto em crianças e adolescentes, dos usos das tecnologias. Além das leituras, também, fui instigada por minha vivência na sociedade contemporânea, a procurar práticas que pudessem momentaneamente desconectar as pessoas dos estímulos contínuos com os quais convivemos diariamente, por exemplo, atividades corporais, como a loga que pratico há mais de oito anos.

Nesse mesmo período de buscas e de escrita de um artigo sobre minha experiência docente e estudos em performance, iniciei as práticas do *Body Mind Centering* (BMC) nas aulas ministradas pela professora Rosemeri Rocha da Silva<sup>3</sup> durante o curso do Mestrado. Assim, foi possível observar como as práticas alteraram meu estado de atenção mental e minha percepção do corpo. A partir dessas experiências e da minha rotina como docente no ensino de arte, foi possível testar uma hipótese de que as práticas somáticas poderiam levar os estudantes à outros estados mentais e corporais, mais integrativos e que corroborassem para o ensino das artes, proporcionando mais atenção e uma experiência perceptiva não centrada apenas na visão. Essas primeiras práticas despertaram meu interesse, pois poderiam provocar coletivamente uma consciência corporal e perceptiva que, inicialmente, estava buscando com as práticas de Clark. Como poderiam ser vivenciadas de maneira coletiva, excluir-se-ia o problema do atendimento individual, impossível para uma turma de alunos em sala de aula.

Nesta etapa, foi preciso iniciar uma revisão da bibliografia sobre a literatura do BMC e além dessas práticas vivenciadas, fiz sessões individuais com uma educadora somática.

---

<sup>3</sup> Rosemeri Rocha da Silva é professora adjunta do colegiado do curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança, do *Campus* Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR onde atua desde 1996. É Doutora e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Faz parte do colegiado do Mestrado Profissional em Artes. Tem experiência na área de Arte, com ênfase em Dança, atuando nas instâncias: pesquisa, extensão e ensino. Possui especificidade nos processos perceptivos e criativos em dança, atrelados ao conceito de Corpo Propositor. Coordena o Grupo artístico e Projeto de Extensão: UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da UNESPAR.

No entanto, a formação como educadora somática exige muito tempo e dedicação e, por isto, optei por desenvolver inicialmente minhas práticas corporais participando do Núcleo de Pesquisa Artística em Dança<sup>4</sup> – UM, que é um projeto de extensão do *Campus* Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Durante minha participação no Núcleo<sup>5</sup>, além vivenciar as práticas com o grupo, também pude propor uma oficina de práticas somáticas e desenho, que, posteriormente, foi ampliada em minha pesquisa de campo para aplicação na escola.

A partir desta breve apresentação sobre minhas ações como pesquisadora e artista, neste estudo investigo as contribuições do *Body Mind Centering* (BMC)<sup>6</sup> como disparador para práticas de artes visuais e, especificamente, para a prática do desenho no ensino de arte para o Ensino Fundamental II. No percurso inicial, foi realizado um levantamento bibliográfico das pesquisas de BMC no Brasil, a fim de encontrar autores e autoras que ampliassem o debate das práticas relacionando corpo e desenho.

Esta investigação se dividiu em três etapas: a primeira de caráter exploratório, propõe um estado da arte das pesquisas sobre questões do método BMC e seus modos de registro e, também, sobre alguns aspectos do ensino de desenho contemporâneo. Inicialmente, por uma questão de recorte, para este levantamento e as questões investigadas sobre BMC, tomou-se pesquisas publicadas entre 2012 e 2022, disponíveis na base de dados da Universidade Federal da Bahia - UFBA, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP e de outras instituições de ensino superior que ofertam cursos de graduação em dança.

O intuito do levantamento do estado da arte das pesquisas sobre o BMC foi encontrar proposições que tivessem intersecções com o universo da performance e das artes visuais, o que foi atingido. Um segundo ponto a ser observado foi a existência de pesquisas já desenvolvidas no ensino básico sobre o BMC e o ensino do desenho, identificando-se investigações sobre outras práticas somáticas no Ensino Fundamental, tratando do movimento e da dança.

---

<sup>4</sup> O UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança é um projeto de extensão da UNESPAR coordenado pela artista e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosemeri Rocha. O UM é responsável pela coprodução e difusão da Dança em Curitiba ao lado de alguns parceiros como a Summus Contato Improvisação, a Casa Hoffman e diversos artistas independentes que circulam e compartilham suas metodologias, projetos e danças.

<sup>5</sup> Neste espaço são promovidas práticas que investem nos processos perceptivos, investigativos e cognitivos, aliadas ao estudo do corpo anatômico, o movimento e a improvisação em dança. Além de ser também um espaço de sociabilidade e partilha de danças e elaboração dos discursos que as atravessam.

<sup>6</sup> Doravante será denominado pela sigla BMC.

Todavia destaca-se que a maior e significativa parte das pesquisas encontrava-se nas discussões sobre práticas voltadas para o ensino superior de dança e para processos de criação em dança.

Após o levantamento das pesquisas sobre o BMC, foi possível selecionar aquelas que traziam registros imagéticos e de desenho. Nessa etapa foram lidos os textos da fundadora do BMC Bonnie Brainbrigde Cohen (2015), bem como, de pesquisadoras brasileiras da área, como Strazzacapa (2012), Bolsanello (2013), Caetano (2012). A sistematização dessa trajetória de estudo e pesquisa, que definiu meu objeto de pesquisa e o percurso da pesquisa traçado, constituiu a introdução desse trabalho e corresponde ao primeiro capítulo.

O segundo capítulo compreende um estado da arte, de acordo com o interesse deste estudo, sobre as pesquisas que tratam de questões teóricas e práticas sobre o BMC, além de um breve histórico do campo e de uma definição de educação somática, apontando investigações que relacionam BMC com artes visuais ou modos de registros e desenho (Fonseca, 2017).

Na sequência, no terceiro capítulo, os aspectos do ensino do desenho na contemporaneidade são abordados, a partir das investigações de autores selecionados para compor este trabalho. Tendo em vista ampliar a discussão sobre o desenho contemporâneo, optou-se por investigações que tratam dessa prática em cursos de graduação em artes visuais no ensino superior e, também, que integrem uma rede maior de agentes, inclusive, com interlocuções de pesquisadores que atuam em outros países.

O desenho na contemporaneidade foi discutido a partir das argumentações e da perspectiva da pesquisadora brasileira, Zimmermann (2016), além de outros artistas e teóricos que comentam as práticas do desenho e, depois, aproximando-se do campo da somática a partir autores norte-americanos, como Kantrowitz (2012) e de aspectos das práticas de desenho desenvolvidas por Nicolaidis (2014) ainda na década de 1940 e que tratam do desenho como uma vivência corporalizada.

Além disto, à guisa de aprofundamento dos pontos de vistas, no quarto capítulo foram realizadas entrevistas roteirizadas com pesquisadores tanto do BMC quanto com artistas visuais e do desenho. O objetivo destas interlocuções seria observar os processos de criação e refletir sobre possíveis aproximações e distanciamentos entre essas abordagens a luz dos documentos do processo (Salles, 2008).

Na última etapa, durante a pesquisa prática, foi desenvolvida uma proposta pedagógica vinculando o BMC e o desenho tendo como público-alvo, alunos distribuídos em quatro turmas de Ensino Fundamental II da Rede Municipal da cidade de Curitiba (PR). A proposta surge da minha experiência de oito anos como docente no ensino público, onde eu venho coletando informações por meio de registro diários e procuro sempre ter uma reflexão crítica sobre minha prática docente. A proposição avança possíveis contribuições do método somático BMC para o ensino de desenho no ensino fundamental II e apresenta o relato e análise da experiência com base nos documentos do processo produzidos por esta pesquisadora e seus estudantes.

Destaca-se que nesta proposição, se pretendeu reunir tanto as práticas somáticas com ênfase no BMC, quanto as questões das artes visuais, mais especificamente, sobre o ensino do desenho contemporâneo e, portanto, tal como a prática do desenho do corpo (figura humana) que se inicia após uma vivência de anatomia experienciada conforme Auharek (2022) e, portanto, das experiências corpóreas desta professora e dos seus alunos.

## 2. EDUCAÇÃO SOMÁTICA E BODY-MIND CENTERING: UMA SELEÇÃO DAS PESQUISAS E INTERSECÇÕES COM AS ARTES VISUAIS

### 2.1. Pesquisas de educação somática no Brasil 2011-2023

O campo da educação somática surge no Ocidente no contexto social entre Primeira e Segunda Guerra Mundial, num ambiente permeado por diversos movimentos contestadores e liberais. Algumas das técnicas inclusive resultaram de experiências em situações diretamente ligadas à guerra. Destacam-se a Ginástica Holística criada por Lily Erhenfried que se fingiu de muda para que os Nazistas não desconfiassem de seu sotaque alemão e Joseph Pilates que foi preso durante a Primeira Guerra Mundial, desenvolvendo os primórdios da sua técnica ainda na prisão.

Esse período devastador influenciou diretamente o surgimento da contracultura<sup>7</sup>, um movimento permeou toda a vida social, chegando às universidades. Foi, nessa condição, que o termo contracultura foi proposto pelo sociólogo John Milton Yinger, para tratar desses acontecimentos que não estariam dentro da cultura hegemônica, como na síntese: “Em 1960, quando tal contexto acadêmico se via progressivamente instado pela crescente formação e diversificação de atitudes desviantes e oposicionais” (Thomé, 2016, p. 2).

Entre muitas motivações, a ação da “contracultura começou a ser aventada a partir da ação de grupos sociais desviantes que se opunham aos valores e costumes hegemônicos nos países desenvolvidos do Ocidente.” (Thomé, 2016, p. 2). Oportunamente, com tantas reviravoltas e convulsões sociais, surge o interesse das áreas das humanidades por temas novos, influenciadas por essa efervescência cultural. Os estudos sobre o movimento do corpo ganham espaço nas discussões filosóficas e sociológicas, ainda conforme Thomé (2016). Entre muitos pesquisadores, se destaca o filósofo Thomas Hanna<sup>8</sup> que propõe o termo Somática para tratar desses estudos sobre o corpo entendido como soma.

Thomas Hanna, observando as questões e mazelas provindas do dualismo corpo/mente (Descartes) apresenta o conceito de educação somática. Essa

---

<sup>7</sup> Contracultura aqui entende-se por “categoria histórica que identifica um fenômeno histórico particular e localizado no tempo” nas décadas de 60 e 70 com os festivais Hippies nos EUA por exemplo.

<sup>8</sup> A palavra da língua inglesa *somatics* foi um neologismo criado por Thomas Hanna (Johnson, 1995, p. 259) para diferenciar do termo *somatic* (somática), termo técnico para a estrutura músculo-esquelético do corpo.

necessidade surge a partir do Movimento Corporalista, iniciado no final do século XIX, que buscava encontrar uma nova abordagem para integrar corpo e mente (Thomé, 2016).

No entanto, muitas áreas do conhecimento se debruçaram sobre a problemática do corpo ao longo do século XX e devido à essa conjunção de pensadores, o corpo “constituiu-se enquanto elemento de autoconhecimento e definição da própria existência.” (Caetano, 2012, p. 151).

Bois comenta que para cunhar o termo somática, Hanna um dos fundadores do movimento, resgata os escritos de Hesíodo, filósofo grego, para quem o termo significa ‘corpo vivo’. A partir desse momento o movimento somático procura recriar a relação entre psique e soma que havia se diluído ao longo dos séculos, principalmente, devido à forte influência da filosofia platônica no ocidente<sup>9</sup>. Na análise de Bois (2013) os estudos da somática procuram retomar filósofos anteriores ao período platônico e adotam a seguinte definição para a relação entre soma e psique: “a arte e a ciência dos processos de interação sinérgica, entre a consciência, o funcionamento biológico e o meio ambiente” (Bois, 2013, p.10).

Autoras como Fernandes defendem que a “origem da somática está na revolta contra o dualismo cartesiano a partir do movimento europeu de ginástica do final do século XIX, com o trabalho de François Delsarte, Emile Jaques-Dalcroze e Bess Mensendieck” (2015, p. 11). Ainda, para a autora, quando Hanna delimitou o campo da somática, “fê-lo a partir de práticas terapêuticas e educativas já existentes e disseminadas” (Fernandes, 2015, p.12) de modo que as técnicas e métodos passaram a ser vinculados a um campo comum e o termo somática foi uma espécie de guarda-chuva para essas técnicas.

Tendo em vista que Hanna, era professor do Método Feldenkrais e membro do comitê da revista<sup>10</sup> *Somatics*, defendeu uma distinção entre o conceito de corpo e de soma: “soma é o corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo. Quando um ser humano é observado de fora, por exemplo, do ponto de vista de uma 3ª pessoa, nesse caso, é o corpo que é percebido.” (Hanna, 2003, p.1).

---

<sup>9</sup> “Platão detém tremenda importância para a cultura do ocidente, principalmente por sido o maior promotor do dualismo idealista, o modo de conhecer a realidade dividida em dois campos inconciliáveis” (Camargo, 2022, p. 87). Entendido na filosofia platônica por mundo das coisas, mundo das ideias, o conceito foi levado ao seu limite principalmente pelos racionalistas nos sécs. XVI até XIX. Tais conceitos também promoveram a divisão entre corpo e mente.

<sup>10</sup> Revista estadunidense especializada na temática, criada por Thomas Hanna em 1971. Disponível em: < <http://www.somaticsed.com/magJournal.html> > Acesso em jan. 2024.

Nessa condição, mencionada por Hanna, entende-se que o corpo percebido não é apenas notado de fora por terceiros, sugerindo uma analogia para o entendimento de que o corpo também é percebido pelo próprio sujeito. Dessa maneira muitos métodos somáticos trabalham exercícios de autopercepção corporal.

Ainda, como uma última justificativa, o filósofo alegou que adotou o termo soma, por considerar a definição de corpo limitante: “Organismos vivos desafiam ser descritos como ‘corpos’. Eles têm uma ordem movente e uma legalidade em si mesmos que viola o conceito estável de ‘corpo’. Organismos vivos são somas...” (Hanna, 1976, p. 31, grifo do autor).

Destaca-se que para Hanna (1976), o entendimento do corpo como soma, dilui essa unidade estática e estável, pois coloca o corpo como organismo. Outrossim, um ser que muda o tempo todo enquanto se relaciona e interage com o meio e com os outros corpos “auto coordenando-se holisticamente rumo ao próprio crescimento com o/no meio.” (Fernandes, 2015, p.13).

Essa perspectiva foi acessada por alguns profissionais brasileiros que realizaram formação em técnicas somáticas em países como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos. As artistas-professoras Débora Pereira Bolsanello, Ciane Fernandes, Marcia Strazzacappa, Marila Velloso, Rosemeri Rocha da Silva são exemplos de docentes que estavam informados por essas fontes e passaram a divulgar os conhecimentos somáticos em cursos de graduação em dança. Muitos desses profissionais já tinham trabalhos desenvolvidos em diversas frentes, atuando em instituições públicas e privadas com grupos de pesquisa em dança e em movimento e, também, elaborando estudos e divulgando esses resultados em publicações da área.

No Brasil as primeiras publicações e oficinas datam da década de 1990, ao mesmo tempo, Marcia Strazzacappa começou a promover a somática traduzindo textos de autores estrangeiros sobre o assunto, como os escritos de Sylvie Fortin (1999). No início dos anos 2000, pesquisadores formados em outros países, começaram a promover seus respectivos métodos nas universidades brasileiras. Todavia, o Programa *Credenciado de Body-Mind Centering™* no Brasil, surgiu apenas em 2007 conforme alega Pees (2020).

Tendo interesse pessoal e profissional nesta área de formação e, nesta condição, este estudo foi proposto para discutir pesquisas de autores brasileiros do campo da somática e situados no país e, a partir das suas publicações, traçar um

panorama do momento. Após esta primeira síntese, a escrita se concentrou em pesquisas que interseccionam o campo das artes visuais e a prática somática e, especificamente, o método *Body-mind Centering*.

O BMC integra o reconhecido e denominado campo epistemológico da somática. Cujo surgimento ocorre por volta da década de 1970 a partir de determinadas abordagens tais como os métodos de Rudolf Laban<sup>11</sup>, Mosha Feldenkrais<sup>12</sup> e que, posteriormente, foram agrupadas junto com as demais técnicas que entendem o corpo como soma<sup>13</sup> na área compreendida como somática.

A criadora do BMC, a pesquisadora e artista norte-americana Bonnie Bainbridge Cohen, é formada em terapia ocupacional pela universidade de Ohio, “tem vasta experiência em técnicas corporais, como *aikido*, *yoga*, dança moderna, foi bailarina de Erick Hawkins, Pauline de Groot,” (Pees, 2013, p. 158) e aluna de Irmgard Bartenieff<sup>14</sup>, com quem graduou-se no instituto Laban / Bartenieff<sup>15</sup> também estudou Terapia Crânio Sacral dentre outras técnicas somáticas.

Os educadores citados, juntamente com outros criadores de métodos somáticos “construíram suas técnicas e metodologias pautadas em semelhantes compreensões a respeito da importância do processo auto cognitivo como estímulo para o desenvolvimento criativo e expressivo do ser humano.” (Caetano, 2012, p.151). Desse modo, a educação somática é um campo teórico e prático que entende o corpo como via de transformação, é o corpo vivido e experienciado que cria conhecimento a partir da autopercepção e da percepção do corpo em relação ao espaço.

---

<sup>11</sup> Laban movement analysis (LMA), sometimes Laban/Bartenieff movement analysis, is a method and language for describing, visualizing, interpreting and documenting human movement.

<sup>12</sup> No Método Feldenkrais, o corpo humano é a ferramenta fundamental para a realização de processos evolutivos profundos. A essência do método reside na interação entre séries de movimentos coordenados e a aprendizagem sensomotórica individual que desenvolve a pessoa através duma profunda tomada de consciência do seu próprio corpo.

<sup>13</sup> Origem etimológica: grego *sôma*, - *atos*, corpo **soma**. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on-line], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/soma>.

<sup>14</sup> criadora de outra técnica somática denominada *Bartenieff Fundamentals*.

<sup>15</sup> The Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, LIMS® is a non-profit educational organization, centered in New York City, with a global network of movement professionals. As an accredited school of higher education, research center, and cultural arts institution, we have been training movement observers, teachers, and coaches for forty years.

Essa constante construção e experimentação do corpo fazem com que surja um processo de reconstrução da experiência corporalizada. Portanto, segundo Bolsanello o “eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa” (2011, p. 306).

As autoras Fernandes e Perez (2006) destacam que essa premissa de Bolsanello (2011), torna-se uma grande contribuição da educação somática para o pensamento à respeito da aprendizagem e, também, de como a cognição constitui-se a partir do corpo: “O sujeito não é mais um objeto que somente absorve os condicionamentos sociais; ele pode, através de um processo auto cognitivo de descobrimento e definição das suas próprias características e necessidades, compreender e planejar sua própria existência.” (Fernandes, 2006, p. 312).

O pensamento a respeito do corpo, é parte constituinte da construção do sujeito e de sua subjetividade e para Sylvie Fortin, seria o estudo que “[...] engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (1999, p. 40).

Muitos são os métodos e abordagens que compõem o campo da educação somática, conforme citados por alguns autores: Técnica de Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, *Continuum*, *Body Mind Centering*, Cadeias Musculares e Articulares G.D.S., Somarritmo e certas linhas do método Pilates (Bolsanello, 2013).

A pesquisadora Fernandes elenca mais alguns métodos, tais como: *Bartenieff Fundamentals™*, *Body-Mind Centering®*, *Connective Tissue Techniques®*, *Dynamic Embodiment©*, *Klein Technique™*, *Feldenkrais Method®*, *Hanna Somatic Education*, *Ideokinesis*, *Postural Integration*, *Progressive Relaxation*, *Rolfing*, Reorganização Postural Dinâmica, *Rosen Method Bodywork*, *Sensory Awareness*, *Skinner Release Technique*, *Spiral Praxis*, *Strozzi Somatics*, Técnica Klauss Vianna, *3-D Workout™*, *Trager Approach* e *Voice Movement Integration*.

Além dessas abordagens, são difundidos outros métodos somáticos afins à técnicas somáticas, por exemplo: *Authentic Movement*, *Embodied Conducting™*, *Estenberg Movement Profile*, *Laban/Bartenieff Movement Analysis* (que inclui *Bartenieff Fundamentals™*), *Movement Pattern Analysis*, *Somatic Centering™* (que inclui *Rolfing*), *Somatic Experiencing™*, entre outros.

Contudo, Fernandes defende que a caracterização entre técnica e método, pode ser observada quando: “A diferença básica entre uma técnica e um método está no arcabouço constitutivo, que é de exercícios (no caso da técnica) ou de procedimentos (no caso do método), ambos guiados por princípios.” (2015, p.13).

Apesar de recomendar o uso de uma das técnicas ou métodos desenvolvidos, Fernandes (2015) explica que é necessário fazer uma distinção entre o campo educação somática, ou abordagem somática, que nem sempre envolvem uma técnica específica, mas que são propostas que entendem o corpo como soma, mas partem de outros métodos que não os supracitados. Nesse sentido pode-se citar exemplos das técnicas orientais, que entendem o corpo como soma, tais como a *yoga*, *tai chi*, ou o *aikido*, mas que não são considerados técnicas somáticas já que têm raízes no Oriente e muito anteriormente à esses movimentos.

As técnicas somáticas surgiram em sua maioria na Europa e nos Estados Unidos, desenvolvidas por pessoas que tiveram problemas físicos acarretados pelas suas profissões, como por exemplo, “*Moshe Feldenkrais* (que teve um grave problema no joelho), *Mabel Todd* (que foi vítima de paralisia), *Matthias Alexander* (um ator que perdeu a voz)” (Strazzacapa, 2012, p. 50).

Um dos trabalhos pioneiros de investigação sobre as práticas da educação somática foi iniciado em 2018 e, ainda continua em elaboração, segundo a pesquisadora Débora Bolsanello (2013) que apresentou um panorama bastante amplo e completo dos educadores somáticos presentes no Brasil e sobre as práticas que desenvolvem. Esse projeto é um conjunto de documentários com mais de 40 vídeos disponíveis no canal *youtube*. Os vídeos foram criados como segmentação de outras investigações da autora, que também divulga a área em uma publicação de sua autoria, intitulada *Em pleno corpo: Educação somática, Movimento e Saúde*, 2010.

O livro elaborado por Bolsanello (2013) traz um compilado de artigos de vários autores e um panorama da educação somática no Brasil. Entre os autores desses artigos, destaca-se o pesquisador da área da dança, Diego Pizarro, formado em BMC e que defendeu sua tese, intitulada: *Anatomia corpoética em (de)composições: três corpus de práxis somática em dança*, 2021 na Universidade Federal da Bahia – UFBA, premiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

Muitos desses pesquisadores, reunidos nesse compêndio, atuam na área acadêmica, o que propicia um número significativo de trabalhos e artigos publicados no Brasil. Inclusive, o Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - PPGAC / UFBA criou uma linha de pesquisa intitulada Corpo e(m) Performance para Somática, Performance e Novas Mídias para reunir as pesquisas em somática.

Em defesa dessa multiplicidade de contribuições, Haseman afirma que “[...] novas estratégias e métodos precisam ser (e alguns têm sido) inventados” para “[...] acomodar completamente o excesso de operações emocionais e cognitivas e resultados regurgitados pelo praticante” (2006, p. 8). Esse é o caso da pesquisa somático-performativa, entre várias abordagens atuais de prática artística como pesquisa no campo das artes (Barrett; Bolt, 2007).

Num artigo escrito em 2015, Fernandes comenta que tais estudos vêm construindo um campo epistemológico e, na sequência, embasada em Haseman (2006), defende a “prática como pesquisa” ou a “performance como pesquisa” ou, ainda, a “pesquisa performativa”. Expressões popularizadas em pesquisas do campo artístico e que reúnem contribuições de inúmeras áreas.

Segundo a pesquisadora, as investigações somáticas abarcam um vasto universo na área dos estudos corporais:

A pesquisa somática é fundamentada na extensa prática somática, constituindo um aparato conceitual flexível e consistente, estruturada como um todo dinâmico conforme suas próprias coerências metodológicas relacionadas e/ou aplicadas a demais campos. Essa pesquisa deixa de ser um objeto ou uma produção meramente quantitativa para ser, em si mesma, soma (Fernandes, 2015, p. 25).

Por esse motivo, neste mesmo texto, a autora propõe denominar o campo “como pesquisa somático-performativa (PSP)” (Fernandes, 2015, p. 27). De fato, nos levantamentos feitos para esta dissertação e, também, por Nogueira (2021), observa-se que diversas pesquisas na área citam como metodologia de pesquisa, a somático performativa.

O procedimento de levantamento desses dados, coletados para este estudo, foi elaborado manualmente, com pesquisas na rede internet por palavras-chave nos repositórios<sup>16</sup> das universidades citadas.

---

<sup>16</sup> Nos anexos é possível encontrar uma lista dos repositórios consultados.

Neste levantamento inicial, no campo de busca assunto, dos repositórios, digitou-se o termo educação somática<sup>17</sup>, e nos filtros, os anos de 2021, 2022 e 2023, obtendo um resultado a cada entrada. Os resumos foram abertos para aferir se a pesquisa contemplava a abordagem somática ou se em suas palavras-chave havia o termo educação somática. O procedimento foi repetido em todos os repositórios da mesma maneira, os dados anteriores ao ano de 2020 foram levantados com o mesmo procedimento adotado por Nogueira (2021).

No gráfico abaixo (Graf. 1) elaborado por Nogueira (2021) pode-se observar uma subdivisão quais áreas do conhecimento que concentram um maior número de pesquisas em educação somática:

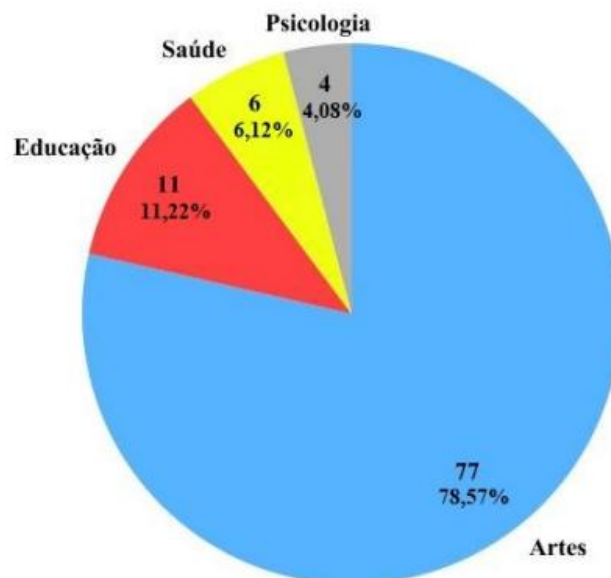


Gráfico 1- Gráfico de distribuição dos trabalhos por Área de Conhecimento.  
Fonte: Educação Somática em pesquisas de pós-graduação nas Universidades brasileiras por Nogueira, 2021.

Na sequência, Nogueira apresenta mais uma subdivisão sobre quais das áreas das artes detêm mais trabalhos defendidos e, também, uma tabela sobre as produções por universidades. Sendo a maioria dos trabalhos defendidos<sup>18</sup> em “Artes Cênicas (30) e Artes da Cena (12) em seguida, programas interdisciplinares, como Artes (14) Educação (11)” (Nogueira, 2021, p. 21-22).

<sup>17</sup> Foram desconsiderados os documentos da área de ciências biológicas, que também fazem uso do termo somática e por esse motivo também aparecem nas buscas.

<sup>18</sup> Número de trabalhos por programa específico.

Em sua pesquisa, a autora traça um comparativo com um levantamento feito anteriormente por Costa e Strazzacappa (2015), avaliando os dados, observando que houve um crescimento de 78,46% nas pesquisas em somática no Brasil nos últimos 10 anos.

A respeito das universidades que reuniram mais pesquisas na área, o gráfico 2 mostra o número de dissertações e teses defendidos entre os anos de 2011 e 2023, os dados apresentados foram levantados por Nogueira até o ano de 2020 e os anos seguintes foram compilados por esta pesquisa. Os dados coletados por ambas as pesquisas foram somados e conferem as posições das universidades quanto ao número das pesquisas (Graf. 2).

É importante ressaltar que o gráfico contém apenas as Universidades com cinco ou mais trabalhos na área, desconsiderando outras instituições que possuem menor quantidade ou cujos trabalhos não são de teses e dissertações<sup>19</sup>.

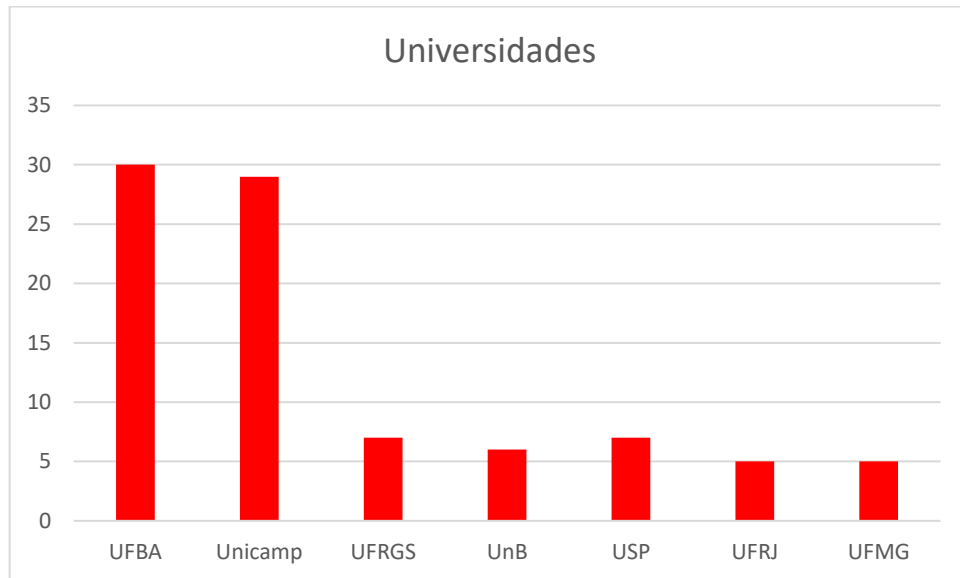


Gráfico 2. Gráfico de teses e dissertações em educação somática por universidade.

O quadro 1 foi inspirado na pesquisa de Nogueira (2021) e também contém alguns dados levantados nesta pesquisa com a inserção de informações dos anos 2021, 22 e 23. Estão elencadas as pesquisas na área de somática que tiveram o BMC como prática em seus estudos e investigações entre os anos de 2012 até 2023. Anexo 2 – Quadro 1: Pesquisas na área de somática que tem o BMC como prática.

<sup>19</sup> Foi observado empiricamente durante as buscas que há também uma quantidade expressiva de artigos e trabalhos de conclusão de curso na área da educação somática.

Dos 98 trabalhos elencados por Nogueira (2021) onze citavam o BMC em seu desenvolvimento, no quadro em anexo foram incluídos mais dois trabalhos defendidos posteriormente ao levantamento de Nogueira.

Observa-se que há uma predominância de trabalhos defendidos em duas instituições, UFBA e UNICAMP o que se explica pela concentração de profissionais dedicados às pesquisas e pelo pioneirismo da formação nessa área.

## 2.2 Pesquisas que relacionam artes visuais e *Body-Mind Centering*

Das pesquisas analisadas para esta dissertação, cinco eram de Programas de Pós-graduação em Artes Visuais, duas usavam o BCM para o desenvolvimento das investigações. Dessas cinco pesquisas que em seu escopo apresentam intersecções com as artes visuais, duas delas adotam o método BMC e as outras, optaram por práticas somáticas tais como Klauss Vianna e Feldenkrais.

Duas são dissertações: *O corpo imaginado*<sup>20</sup> (2014) de Maria Alice Cavalcanti Poppe e *Manual de aproximação*<sup>21</sup> (2017) de Janete Vilela Fonseca. Poppe afirma que “a investigação se dá tanto em um viés teórico quanto prático, através de experimentações com diferentes meios, como a fotografia, o vídeo e a cena” (2014, p.5) e, para tal, a cegueira e a errância são princípios que orientam uma exploração cartográfica a respeito do corpo. Por outro lado, em seu trabalho, Fonseca descreve e apresenta imagens de três trabalhos artísticos desenvolvidos com gravura e performance que ela elabora a partir de práticas somáticas. A pesquisa foi proposta pela autora para ser fluida entre artes visuais e dança:

*Pele na água* mostra um processo de trabalho relacional que está entre a performance e a gravura. *Relógio Pélvico e Borboleta Pélvica* partem de um lugar da anatomia e desenvolvem-se através de encontros com pessoas interessadas no saber do movimento e da criação somático performativa (Fonseca, 2017, p.10, grifo do autor).

Fonseca que explica que em seu estudo, explora as representações gráficas, a autora usa de impressões dos ossos da pelve para construir sua obra, mesclando-a outros desenhos e colagens (Fig. 1).

---

<sup>20</sup> Defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>21</sup> Defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

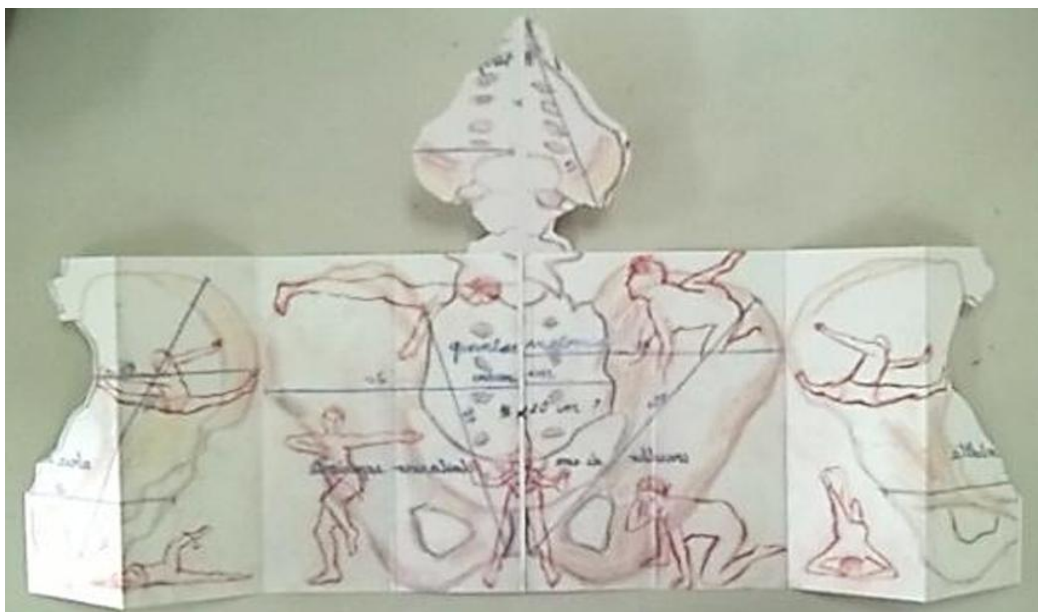


Figura 1: Borboleta pélvica, acima dobrada, abaixo aberta, 2016

Fonte: Janete Fonseca

No ano de 2022, Fonseca defendeu sua tese, continuidade da pesquisa da dissertação, intitulada Dançar com Escoamentos Possíveis e Proposições de Aproximação<sup>22</sup>.

Nessa etapa, a autora apresenta uma série de proposições artísticas, participativas, performáticas, com fotos, desenhos, registros as proposições e

<sup>22</sup> Defendida na Universidade Federal da Bahia.

performances (Fig. 2), mescla textos poéticos, artísticos com escrita acadêmica, como a própria autora define:

Esta é uma pesquisa que intenta mobilidade. Transitando inicialmente entre as Artes Visuais, a Dança e a Educação Somática, foram incorporados elementos para transmutar nas investigações em dança. [...] para experimentar, de modo transdisciplinar, a percepção de si e com o outro em movimento. As pessoas que compartilharam das proposições e suas contribuições aparecem ao longo dos textos como coautorias das experiências. Lygia Clark e Suely Rolnik foram importantes referências para confirmar as proposições como modos de atuar e encontrar nos principais verbos das ações da pesquisa um indicativo de método (Fonseca, 2022, p. 8)

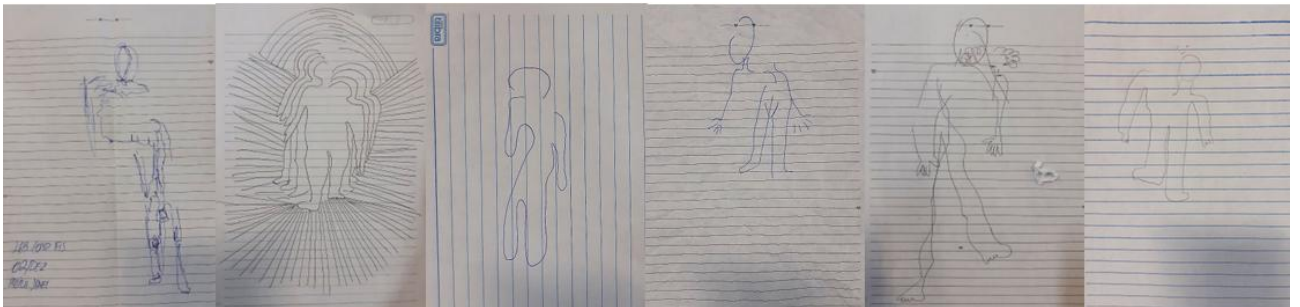


Figura 2: Desenhos de corpo presentes na tese de Fonseca, imagens de um exercício proposto por ela, “fazer desenhos cegos de um corpo” (2022, p. 199)

Fonte: Jante Fonseca

Outras duas teses se assemelham às proposições de Fonseca (2022), no desenvolvimento de uma pesquisa performática, num limiar entre dança e artes visuais. A primeira foi defendida no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB) e a outra em Artes Cênicas Universidade Federal da Bahia (UFBA), e ambas trazem em seu corpo teórico, alguns desenhos que foram produzidos suscitados por práticas somáticas.

Com base em minha experiência<sup>23</sup>, como praticante dos métodos, tenho observado que as práticas de BMC suscitem desenhos mesmo que não sejam orientadas com essa finalidade, devido às visualizações e reverberações que os movimentos induzem durante o processo de autoconhecimento corporal.

Na tese de Patrícia de Lima Caetano, intitulada: O Corpo Intenso nas artes cênicas: procedimentos para o corpo sem órgãos a partir dos *Bartenieff Fundamentals* e do *Body Mind Centering* (2012), a autora relata como as práticas somáticas (Fig. 3)

<sup>23</sup> Pratico dança desde os 11 anos de idade, iniciei com o balé e o jazz, em uma academia de dança bastante tradicional em minha cidade natal (Cascavel - PR). Após esse período, ingressei no curso de Artes Licenciatura (interdisciplinar da UFPR) onde pude vivenciar cursos de dança moderna e contemporânea, participando como performer em projetos de extensão. Nesse período, conheci a *yoga* que pratico há cerca de nove anos, entre idas e vindas de grupos e academias de dança. No ano de 2023, durante as aulas do Mestrado conheci as práticas do BMC com a professora Rosimeri Rocha da Silva, pesquisadora da área da somática. Desde então, mensalmente, faço práticas individuais de BMC com a educadora somática Edith Camargo.

podem contribuir para desenvolver o que “Antonin Artaud chamou corpo sem órgãos” (2012, p. 6).

Apesar de a tese ser mais voltada para a contribuições da prática somática na formação de atores, os relatos são interessantes no sentido da experiência vivenciada no que confere a autopercepção corporal e de como essas vivências geram um novo pensamento do corpo a respeito de si.

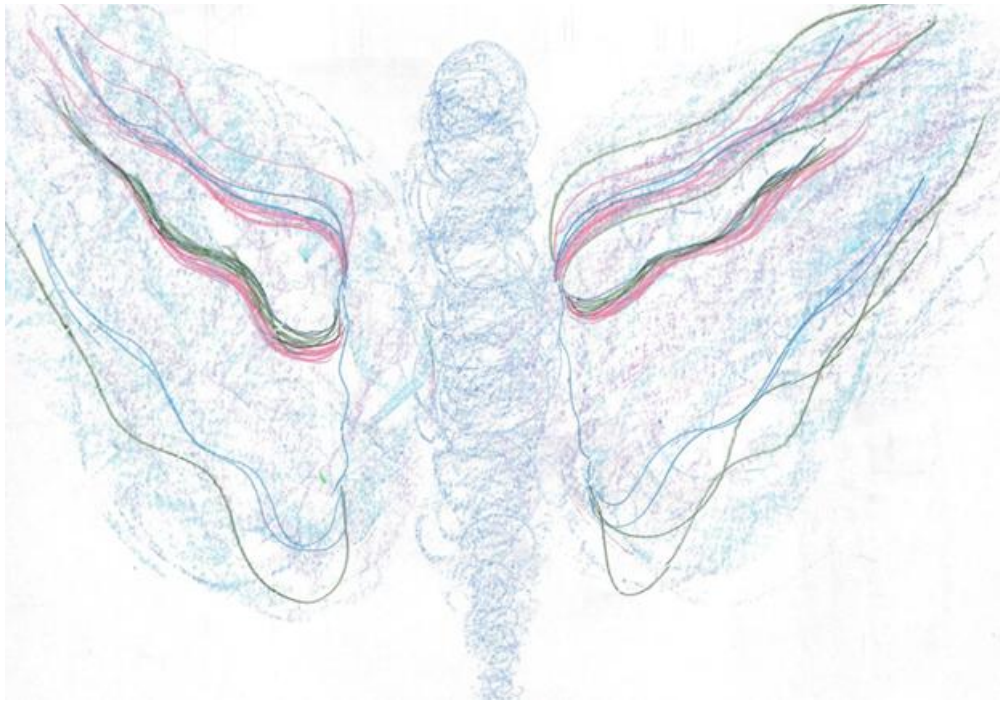


Figura 3: Imagem-Sensação Esterno e Asas II ou Escápulas de Águia. No original 30 x 42 cm. Giz de cera sobre papel  
Fonte: Patrícia Caetano 2012.

Pode-se observar que segundo a autora, em casos pontuais, as práticas do BMC trouxeram à tona uma vontade de desenhar. O que interessa para esta pesquisa, é que Caetano defende que as abordagens somáticas “possibilitam a construção de um corpo intensivo que engendra uma estética das sensações.” (2015, p. 206). Desse modo indaga-se como experienciar esse engendramento da estética das sensações através das práticas somáticas?

Na sua tese *Conscientização e expressividade corporal com base na Educação Somática: reflexões, diretrizes e repertório de temas para estudo do movimento* (2016), a autora Elisa Teixeira de Souza faz um panorama histórico bastante completo do surgimento das práticas somáticas, e de suas aplicações até aquele momento. Segundo a pesquisadora, sua investigação visa discutir “conceitos, questões e experiências referentes ao universo da conscientização e expressividade corporal

tendo como base investigativa aspectos conceituais e empíricos da Educação Somática” (2016, p. vii).

A autora relata que enquanto fazia pesquisa, concomitantemente, fez sua formação como educadora somática da prática do BMC. Souza elucida que muitas foram as práticas vivenciadas durante a pesquisa, tais como:

*Body-Mind Centering* (BMC), de Bonnie Bainbridge Cohen; a Eutonia, de Gerda Alexander; os Fundamentals, de *Bartenieff*; o Movimento Autêntico, de Mary Whitehouse; a Consciência pelo Movimento, de Moshe Feldenkrais; e a anatomia funcional de Mabel Todd, por meio, principalmente, da releitura de seu trabalho feita por Irene Dowd, que passa por Lulu Sweigard (2016, p. 1, grifo do autor).

Souza argumenta que as práticas foram estudadas teoricamente e vivenciadas como aluna, sempre de forma grupal nunca individual, ainda em sua investigação foi “apresentada uma proposta conceitual para o movimento expressivo somático, a qual envolve, dentre outros, os conceitos 'fluxos da somatização', 'poética do soma' e 'movimento somatopoético” (2016, p. vii, grifo da autora). A tese reuniu muito material teórico para o embasamento da pesquisa somática e sobre as contribuições na prática para o pensamento sobre o corpo, no corpo (Fig. 4).



Figura 4: Livre representação dos sangues arterial e venoso circulando pelo corpo  
Fonte: Elisa Teixeira de Souza, 2016.

Esta investigação foi também motivada pelo interesse em resultados obtidos pelos pesquisadores citados neste estado da arte e pelos desenhos divulgados nesses trabalhos que, embora, não tenham sido o principal foco dessas investigações, trouxeram à tona a pergunta: é possível usar as práticas do BMC como disparador para uma produção em artes visuais?

Bonnie Bainbridge Cohen (2015), a criadora do método BMC, começou suas experiências no campo da terapia ocupacional. Ela relata em seu livro, que o ambiente hospitalar tinha muitas restrições e protocolos, portanto foi aconselhada a procurar outros espaços para continuar sua pesquisa. Com o tempo, a prática foi sendo desenvolvida em grupo com muitos profissionais que usavam do corpo como ferramenta, bailarinos, musicistas e atletas e, também, as proposições práticas foram pesquisadas e até mesmo implementadas em alguns cursos de dança.

Cohen (2015) começou a tratar pessoas com graves contusões com práticas alternativas fora dos métodos convencionais da terapia ocupacional, essas práticas a levaram a desenvolver o BMC ao longo de uma investigação com múltiplas contribuições e durante quarenta anos.

Segundo a autora, a busca tinha a finalidade de aprimorar o que chamava de “estrutura mutável para perceber a mudança, um estado mental que permite uma percepção espontânea e aberta da nossa mente corporal” (Cohen, 2015, p.12).

Adotando a seguinte definição, Cohen sintetiza esse método:

*O Body-mind Centering (BMC) é uma jornada experimental contínua pelo território vivo e mutável do corpo. O explorador é a mente - nossos pensamentos, sentimentos, energia, alma e espírito. Nessa jornada, somos conduzidos a uma compreensão de como a mente é expressa pelo corpo em movimento. Há alguma coisa na natureza que forma padrões. Nós, como parte da natureza, também formamos padrões. A mente é como o vento, e o corpo, como a areia: se você quiser saber como vento está soprando, pode olhar para a areia. (2015, p. 22).*

Durante as práticas do BMC várias são as explorações feitas, dentre elas: toque, vibrações, vocalizações, movimento, visualização, metáforas e comparações. Tais procedimentos proporcionam uma liberação da mente de seu estado comum, esse novo estado da mente possibilita uma nova movimentação, assim a prática sempre gera algo novo para cada corpo. Segundo Souza: “Para entender melhor esse processo desenvolvido pelo BMC, é importante lembrar ou esclarecer que nenhum movimento corporal acontece sem que algo mental aconteça, porque corpo e mente são uma unidade.” (2016, p. 58).

Ao mesmo tempo, Cohen explica que: "Mudanças nas qualidades do movimento indicam que a mente mudou o foco no corpo" (2015, p. 22). Assim, se a movimentação corporal pode gerar novos pensamentos e vice-versa, é possível pensar que as práticas proporcionariam também novas imagens a respeito do corpo, nesse projeto pretende-se desenvolver uma investigação a respeito dessa hipótese.

A minha percepção das práticas do BMC, corroboram com os pensamentos de Cohen (2015) e de outros pesquisadores, já que os exercícios propostos fazem com que seja possível escapar do seu registro comum de movimentos, do seu léxico corporal já desenvolvido, para criar novos padrões de movimentações. Dessa maneira surge um novo pensamento e uma nova percepção do corpo sobre ele mesmo, suscitando assim novas imagens também. De modo que, se a percepção é uma função da cognição, ampliar as possibilidades da mente corporalizada, faria com que a percepção também se ampliasse, como aponta Caetano (2016) através de relatos em sua tese.

Souza avalia em seus estudos que através da prática "trabalhando-se diferentes intenções do mover, seria possível explorar diferentes nuances da integração corporal, a fim de torná-la mais eficiente e saudável." (2016, p. 58).

O processo de integração corporal segundo Cohen é conhecido como corporalização, do Inglês *Embodiment*:

O processo de corporalização é um processo de ser, não um processo de fazer nem um processo de pensar. É um processo de conscientização em que o guia e a testemunha se dissolvem na consciência celular. [...] a corporalização é presença automática, clareza e conhecimento, sem precisar buscar por isso ou prestar atenção. (Cohen, 2015, p.278)

Curiosamente, a autora traz uma frase do Zen budismo para ilustrar seu pensamento "quando você comer, coma. Quando dormir, durma". De fato, esses processos de integração da mente e do corpo, possuem semelhanças com processos meditativos já desenvolvidos no Oriente e que agora desenvolvem-se no Ocidente de novos modos. Os desafios e modos de viver na contemporaneidade tem feito os sujeitos buscarem tais métodos, a fim contornar as ansiedades e divisões sintomáticas da cultura atual. Na sequência, vai se debater as possíveis contribuições desses processos para o desenvolvimento da prática do desenho.

### **2.3. Experiência pessoal com o *Body Mind Centering* e desenho**

Nesta pesquisa, escolhi o método BMC devido ao meu contato com as práticas durante o curso do Mestrado e com desejo de aprofundamento, comecei com sessões particulares. A prática do BMC atraiu meu interesse devido à sua proximidade conceitual e imagética com um assunto que já permeia minha pesquisa como artista visual, pois produzo artisticamente a partir de imagens internas do corpo humano, como de tecidos, órgãos, estruturas, glândulas, células, fluidos. Também pela possibilidade de compartilhar esse método em sala de aula, como uma prática que ampliaria a percepção corporal dos estudantes para trabalhar dança e artes visuais no contexto escolar.

Durante minhas práticas de BMC foi possível notar que novas imagens corporais surgiam para mim, o que me provocou grande desejo de desenhar e pintar essas impressões visuais e corporais.

O meu processo de criação acontece logo após a prática do BMC, quando chego em casa, escrevo um relato<sup>24</sup> sobre a sequência de acontecimentos: o que fiz durante a prática, como me senti etc. Em seguida, faço pequenos esboços (Fig. 5) em meu caderno de desenhos para, posteriormente, ampliá-los e pintá-los.

Durante a pintura, procuro elementos para trazer à tona novamente as sensações da prática, com as músicas que escutei nas práticas, faço alguns movimentos, vocalizações e observo novamente as fotos e vídeos<sup>25</sup> da prática. Então registro algumas das imagens que a vivência suscitou.

Nesse momento, tanto as práticas do BMC como as pesquisas sobre o desenho, oferecem novas possibilidades de representação gráfica sobre o corpo, bem como novas metáforas para a compreensão das sensações e percepções corporais, gerando assim um desejo por produzir novos desenhos sobre essas experiências.

---

<sup>24</sup> Um dos relatos pode ser lido no apêndice 1.

<sup>25</sup> Geralmente ao final das sessões a terapeuta (Edith Camargo) enviava para mim fotos e vídeos meus que ela registrou durante a prática.

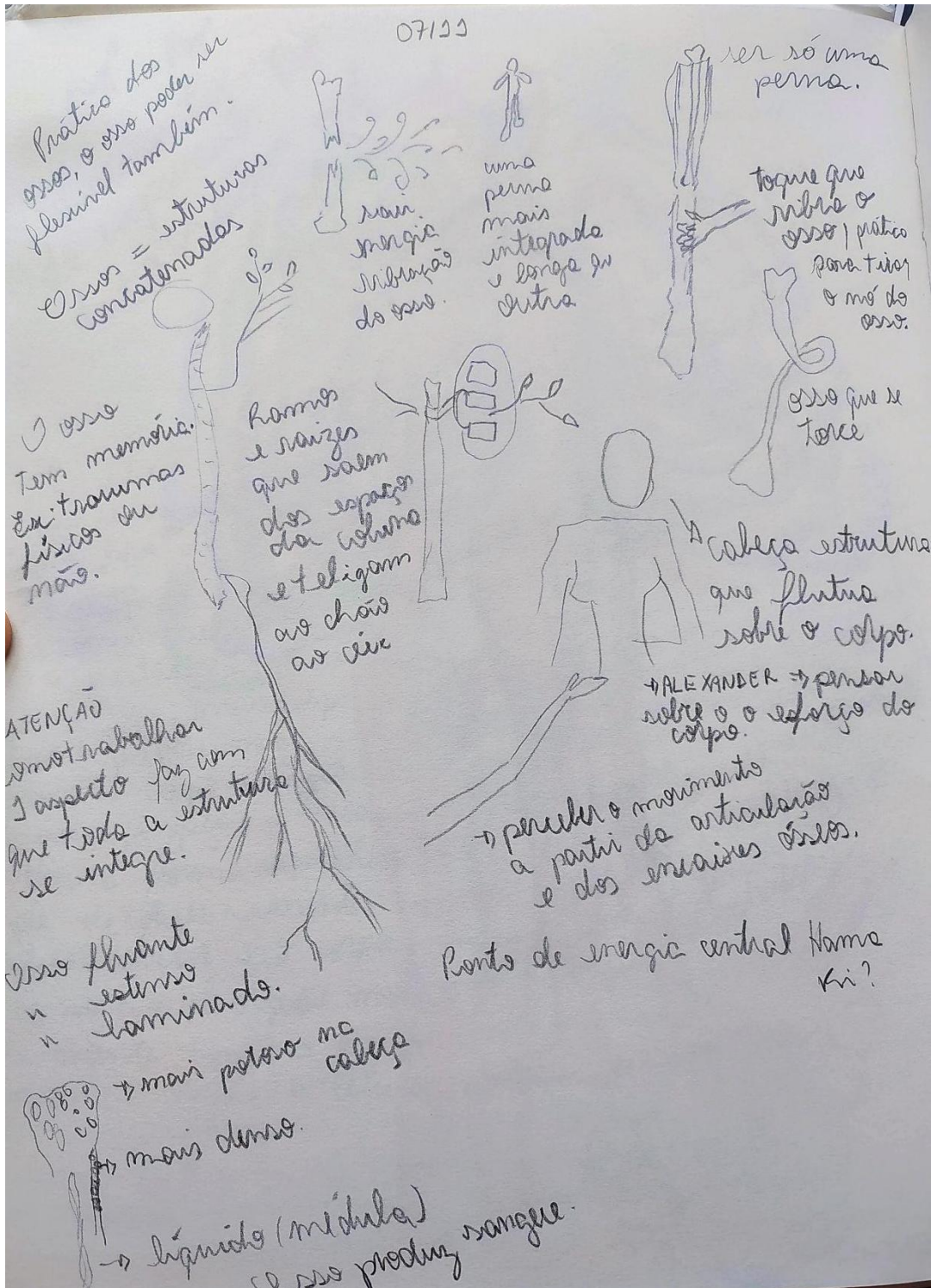


Figura 5: Esboços provenientes da prática do sistema esquelético  
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A autora Caetano (2012) comenta a dificuldade de traduzir em palavras experiências que vivenciou no BMC. Por isso, posso considerar que a produção de desenhos é uma tentativa de usar mais um recurso cognitivo para traduzir essas experiências e sensações aos outros interlocutores.

Com base nos relatos e nas teses sobre BMC, nas afirmações de Kantrowitz (2012) sobre o desenho e o gesto, também, nas minhas experiências, observo que as práticas de BMC, geram um conhecimento sobre o corpo que é gestual e imagético, e que é de difícil tradução em palavras. Uma vez que é o corpo conhecendo a si mesmo (Fig. 6 até 11).

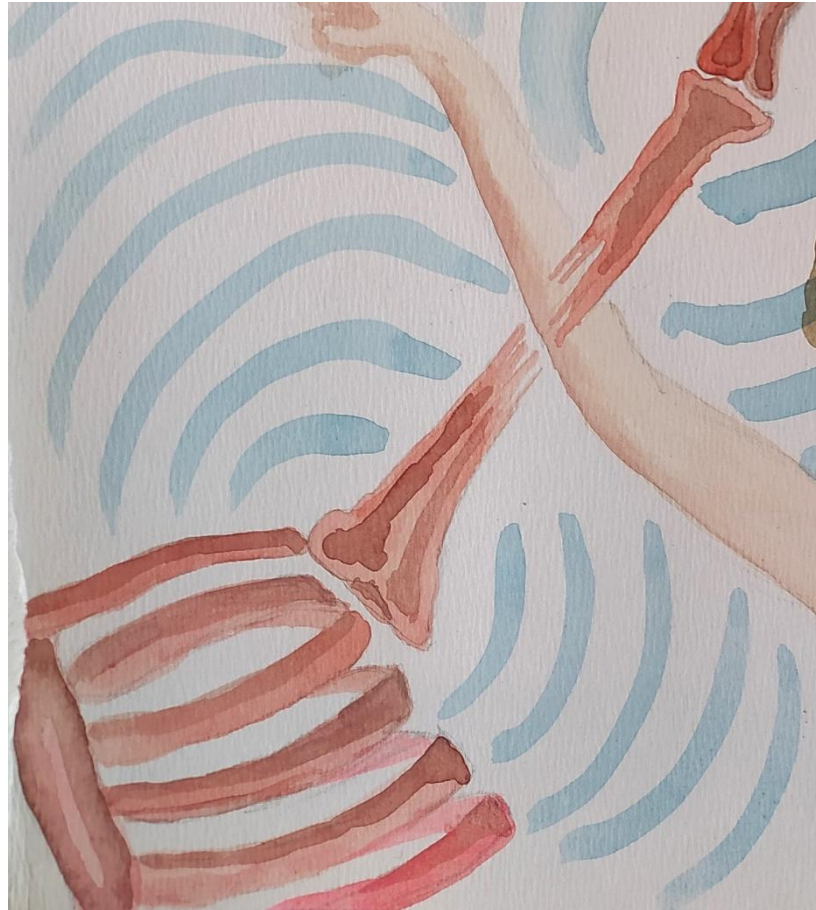


Figura 6: Desenhos da prática do sistema esquelético

Fonte: Acervo pessoal, 2024.



Figura 7: Desenhos da prática do sistema esquelético

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

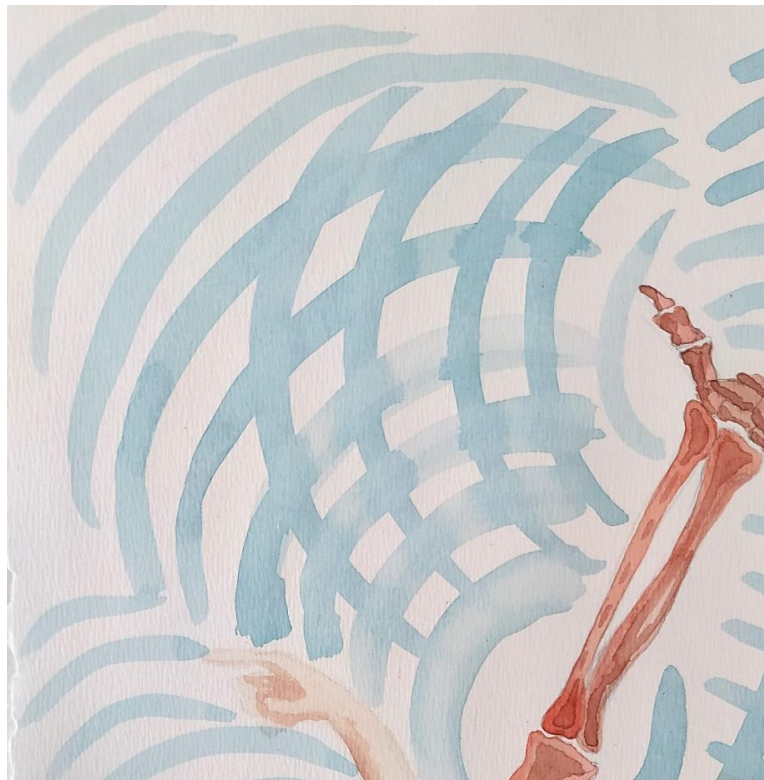


Figura 8: Desenhos da prática do sistema esquelético

Fonte: Acervo pessoal, 2024.



Figura 9: Desenhos da prática do sistema esquelético

Fonte: Acervo pessoal, 2024.



Figura 10: Desenhos da prática do pulmão.  
Fonte: Acervo pessoal, 2024



Figura 11: Desenhos da prática do sistema gástrico

Fonte: Acervo pessoal, 2024

Os primeiros desenhos que fiz das primeiras sessões de BMC foram elaborados lápis de cor, durante conversas com a minha orientadora, após relatar a minha dificuldade em retratar os processos da forma como eu esperava, ela sugeriu eu trocasse o material, para algo mais fluido, como a aquarela. Foi então que essa nova série aqui apresentada surgiu. Acredito que o processo exploratório deu um passo a diante com a troca de material, mas ainda se constitui com inicial e precisará de aprofundamento. De fato as aguadas, se aproximam metaforicamente da fluidez do movimento explorado durante as práticas somáticas, bem como auxiliam na representação das sensações, entes moventes assim como as manchas da tinta. Um segundo aspecto a ser explorado futuramente, é que a mancha se aproxima de uma

referência ao corpo, aos fluidos, aos líquidos corporais, aos tecidos, órgãos que também estão em constante e sutil movimento. Em relação ao caráter fluido desses materiais o pesquisador Monteiro<sup>26</sup> comenta que

As manchas raramente circunscrevem as formas lineares, não estão subordinadas a esses elementos enquanto continentes, mas neles se impregnam, atravessam, extravasam, espalham-se, escorrem e transbordam para além de tais limites postos. O espaço que esses elementos instauram apresenta, frequentemente, qualidades dúbias, instáveis. (Monteiro, 2021, p.28)

O caráter dúbio das manchas comentado pelo autor, acarreta uma importante camada a essa investigação pictórica do desenho de movimento e do corpo, como algo que também é transitório, fluido, se reconfigura com o passar dos anos. O próprio desenho de transmitir uma experiência que foi passageira, a experiência do BMC possui um caráter paradoxal, também plasmar posteriormente algo que já foi vivenciado. As manchas de tinta nesse caso, assim como as manchas de fluido, são o vestígio de que um corpo que habitou aquele espaço, mas não está mais ali.

Acredito que os desenhos aqui apresentados são um processo ainda imaturo e infelizmente devido ao escopo e ao curto tempo da pesquisa não puderam ser desenvolvidos. Todavia ficam como convite a futuras investigações.

Evidencio que ao longo dos séculos o desenho deixou de ocupar o seu lugar de ensaio, esboço para a obra de arte, para ocupar um lugar como obra, também o processo de criação mais recentemente é tratado por alguns artistas como obra (Monteiro, 2021). Muitas são as discussões que se desenvolveram a partir do século XX no âmbito do que pode ser considerado uma obra de arte, principalmente a respeito do desenho, algumas delas são abordadas com mais profundidade nos próximos capítulos.

---

<sup>26</sup> O pesquisador do desenho Emanuel dos Santos Monteiro, discute longamente as nuances das definições de desenho e dos materiais tanto considerado de pintura e/ou desenho em sua tese: "Como se desenha uma casa inundada" (2021).

### 3. CONCEITO E DISCUSSÕES SOBRE COGNIÇÃO E O DESENHO CONTEMPORÂNEO DO MOVIMENTO

#### 3.1. Relações entre o ensino de desenho e pensamento vigente de uma época

Neste texto apresentam-se algumas definições de desenho, os tipos/categorias e seus usos, para a partir deste aporte teórico, definir um recorte de pesquisa, num determinado tipo e uso de desenho.

Segundo Simmons, a concepção do ato de desenhar como absolutamente biológico, sem interferência de pensamentos externos, surge de acordo com Locke<sup>27</sup> que coloca a percepção em uma posição de superioridade nessa equação. Esse tipo de desenho que procura imitar de modo fidedigno da realidade é bastante utilizado em desenhos botânicos, como a ilustração científica por exemplo. “Os processos de pensamento no desenho baseados numa abordagem perceptiva ligam o desenho diretamente à investigação em ciências naturais<sup>28</sup>” (2014, p. 11 tradução nossa<sup>29</sup>).

Essa abordagem sobre o desenho pode ser observada em livros como o *Desenhando com o lado direito do cérebro*, de Betty Edwards, uma referência no ensino de desenho nos Estados Unidos e, posteriormente, no Brasil, nos anos finais do Séc. XX e início do Séc. XXI, tornando-se uma bibliografia corriqueira em cursos de artes na universidade<sup>30</sup> para o ensino de desenho.

Ainda, segundo Simmons (2014) há uma outra escola filosófica que possivelmente influenciou o ensino de desenho, que é o pragmatismo. Nesse caso, o filósofo Dewey considera que o conhecimento não é adquirido nem pela pura razão nem pela pura percepção, seria a experiência, o processo de formular e testar hipóteses que levaria ao conhecimento.

Portanto, Simmons (2014) acredita que a tese do pensamento reflexivo desenvolvida por Dewey, também possa ser aplicada para resolução de problemas em arte, assim como em outras áreas do conhecimento. Assim, na concepção do mesmo autor, um exemplo dessa abordagem no ensino do desenho, se encontra no

---

<sup>27</sup> John Locke filósofo inglês da modernidade, foi o fundador do empirismo, além de defender a liberdade e a tolerância religiosa.

<sup>28</sup> *Thinking processes in drawing based on a perceptual approach connect drawing directly to research in natural science.*

<sup>29</sup> As traduções foram feitas por mim com auxílio do tradutor DeepL translator(<https://www.deepl.com/pt-BR/translator>).

<sup>30</sup> Entre os anos de 2017 e 2021, fui aluna do curso de Bacharelado em Escultura no Campus Curitiba I – EMBAP - UNESPAR (Escola de Música e Belas Artes do Paraná, posteriormente, integrada a Universidade Estadual do Paraná).

método de Nicolaidese<sup>31</sup>, quando o desenho gestual exemplifica o processo de pensar o desenho, formulando e testando hipóteses.

O artista deve captar nos primeiros cinco segundos, um sentido da figura como um todo, baseado numa identificação empática com o modelo. Estas marcas iniciais tornam-se uma hipótese, que é depois testada, corrigida e desenvolvida através de comparações contínuas entre o desenho e o modelo<sup>32</sup>. (Simmons, 2014, p. 11 tradução nossa<sup>33</sup>).

Esse método se encontra resumido no estudo “Desenvolvimento de um modelo cognitivo de desenho observacional<sup>34</sup>” da pesquisadora inglesa Michelle Fava: “Foram utilizados estudos de caso do processo de desenho de cinco artistas, cujos extratos são apresentados para ilustrar exemplos.”<sup>35</sup> (2011, p. 79). Segundo a autora, o objetivo do estudo é demonstrar os “processos cognitivos subjacentes ao desenho de observação e analisar a relação entre o desenho e o pensamento.” (Fava, 2011, p. 79).

No caso em questão, foram gravados relatos simultâneos e retrospectivos, enquanto desenhavam os artistas iam gravando suas tomadas de decisões a respeito do que estavam elaborando. Todos eram retratistas e iam verbalizando seus pensamentos a respeito de seus desenhos. Fava desenvolve um modelo de decodificação que emerge das próprias falas dos artistas, mostrando-os, construindo uma hipótese, avaliando-a, aprimorando-a ou modificando-a. Muitas dessas afirmações foram facilmente categorizadas de acordo com o seu papel nas estratégias de resolução de problemas; definição de objetivos, avaliação e tomada de decisões; ou revelavam processos metacognitivos como a racionalização: “Ainda estou bem no meio do olho. Estou só tentando fazer com que fique algo que me agrada” (Relatório simultâneo, AC), (Fava, 2011, p. 80). “Aqui o artista está monitorando o seu progresso em relação a um objetivo secundário: redesenhar o olho de forma satisfatória.”<sup>36</sup> (Fava, 2011, p. 80).

<sup>31</sup> Artista e educador norte-americano, influente autor para o ensino do desenho.

<sup>32</sup> The artist must capture in the first five seconds, a sense of the figure as a whole based on an empathetic identification with the model. These initial marks become a hypothesis, which is then tested, corrected, and developed through ongoing comparisons between drawing and model.

<sup>33</sup> Doravante todas as traduções presentes nos textos são de autoria própria e os originais estarão nos rodapés.

<sup>34</sup> Developing a Cognitive Model of Observational Drawing, Michelle Fava (2011)

<sup>35</sup> Case studies of five artists’ drawing process were used, excerpts from which are given to illustrate examples.

<sup>36</sup> I’m still right in the middle of the eye. Just trying to coax it into something that I like.” (Concurrent report, AC) Here the artist is monitoring his progress against a subgoal: to redraw the eye in a

A autora elabora um quadro comparativo, relacionando as declarações dos artistas com dois elementos cognitivos, o Pensamento estratégico e a Atenção visual. Fava parte das declarações dos artistas para elaborar uma demonstração, relacionando a percepção com a avaliação do pensamento estratégico e a tomada de decisão durante o processo do desenho. “Os dois esquemas de codificação eram separados, mas relacionados, sugerindo dois tipos de cognição distintos, mas inter-relacionados.”<sup>37</sup> (Fava, 2011, p. 81).

Além disso, também apresenta gráficos relacionando os tipos de cognição usados e o tempo de processamento, ela destaca que não usou todos os tipos de cognição que transparecem nas declarações dos artistas, mas selecionou as mais proeminentes para os gráficos para que não houvesse poluição de informações. Por fim, Fava sintetiza que os usos da capacidade de atenção e das estratégias de avaliação adotadas durante o processo de desenho, são habilidades úteis a serem desenvolvidas e que podem ser adotadas em outros processos de aprendizagem. “O desenho facilita o desenvolvimento do controle metacognitivo nestes domínios.”<sup>38</sup> (Fava, 2011, p. 84).

Por outro lado, Simmons aponta que esses procedimentos mentais, demonstrados por Fava em sua pesquisa, partem de “uma hipótese, que é depois testada, corrigida e desenvolvida através de comparações contínuas entre o desenho e o modelo.” (2013, p.11). O filósofo comenta esses procedimentos podem ser observados em vários processos da arte não apenas no desenho, como também, escultura, gravura, pintura entre outras técnicas.

O último paralelo entre escolas filosóficas e o ensino de desenho que Simmons estabelece é a semiótica, área que “entende o desenho como um sistema simbólico, como a linguagem escrita, a notação musical e outros, em que as marcas, individualmente e em combinação, transmitem significados de vários tipos.”<sup>39</sup> (2013, p.11).

Para Simmons (2013) essa visão sobre o desenho parece aplicável aos usos técnicos do desenho, como desenhos instrutivos, manuais, desenho voltados a projetos arquitetônicos, de engenharia, de design, etc. Há também artistas que

---

satisfactory way.

<sup>37</sup> The two coding schemes were separate but related, suggesting two distinct but interrelated types of cognition. These are (provisionally) labelled “strategic thought” and “visual attention.”

<sup>38</sup> Drawing facilitates the development of metacognitive control in these domains.

<sup>39</sup> This formulation, drawing is understood as a symbolic system, like written language, musical notation, and others, in which marks, individually and in combination, convey meanings of various kinds.

constroem seus próprios vocabulários visuais, com correspondências dentro de seu próprio universo poético.

Todavia é importante ressaltar que os elementos da linguagem visuais por si só já podem transmitir significados, como as qualidades de linhas, formas, texturas, o traçado, a ferramenta, o material etc. Concorde-se que, o artista sempre está a operar no campo simbólico, uma vez que as criações nem sempre partem de um referencial do mundo real. Os elementos visuais podem representar toda ordem de signos.

Por fim, Simmons defende que estudar as escolas de pensamento semióticas, pode “ajudar os alunos a compreenderem mais facilmente como as marcas transmitem significados. Pode também permitir-lhes integrar o desenho com outros sistemas simbólicos”<sup>40</sup> (2013, p.11, tradução nossa).

De fato, todas as escolas de pensamento têm contribuições para o campo do desenho, ainda que algumas precisem de revisões com base em estudos mais recentes. Por exemplo, atualmente inúmeras pesquisas sobre cognição e neurociência impactam concepções que eram aceitas na época da primeira edição do livro de Betty Edwards que foi publicada em 1979, tais como as divisões de tarefas entre o lado esquerdo e direito do cérebro, proposições estas, que já foram apontadas como equívoco, por estudos mais recentes.

Além dessas revisões, as teorias de que determinadas tarefas podem ser executadas por partes específicas do cérebro foram reformuladas. Como a teoria do hemisfério dominante por exemplo, segundo pesquisadores “todos nós usamos os dois hemisférios igualmente, embora a atividade registrada em cada um deles dependerá do que estivermos fazendo” (Garcia; Lillo, 2024, p.1). Em diversas observações, os autores comentam que a preferência por um ou outro lado do cérebro depende das atividades e varia de acordo com as capacidades das pessoas.

No mesmo relato, os autores avaliam que uma mesma atividade pode usar os dois lados do cérebro simultaneamente, ou ainda que pessoas que possuem uma perda, podem ter uma atividade remanejada de área, pois cérebro é plástico e se adapta a circunstâncias (Garcia; Lillo, 2024).

Os autores descrevem o cérebro como um sistema altamente integrado e responsivo (Garcia; Lillo, 2024). A luz desse estudo, nota-se que não é possível

---

<sup>40</sup> Can help students understand more fully how marks convey meanings. It may also enable them to integrate drawing with other symbolic systems.

desenhar apenas com o lado direito do cérebro, como subentendido no livro de Edwards (1984).

As novas pesquisas de neurociência têm impactado o mundo do ensino e aprendizagem e, por isso, faz-se necessário desvendar essas novas pesquisas que integram áreas distintas do conhecimento. Bem como reconhecer a história dessas práticas a fim de compreender como o ensino de artes está sendo pensado e construído nos tempos atuais.

O desenho pode ser entendido como um campo de estudo interdisciplinar, sendo ensinado e apropriado como base projetual e prática em diversas áreas, tais como engenharia, arquitetura, design, arte e botânica. Assim, seu ensino não se vincula apenas ao campo da arte, mas é um recurso para explicar esquemas ou rotas, com um rabisco no papel: “Nas duas últimas décadas, principalmente no Reino Unido, o interesse pelos estudos em desenho tem se manifestado a partir de uma abordagem interdisciplinar, estabelecendo relações entre o desenho, a cognição, o pensamento e a criatividade” (Zimmermann, 2016, p. 16).

### 3.2 Desenho: reflexões sobre o ensino na contemporaneidade

Na contemporaneidade, o desenho é uma ferramenta de conhecimento do mundo. Nesta investigação, a partir de uma seleção de pesquisas recentes sobre o ensino do desenho, opta-se pelos estudos realizados nas últimas décadas, a partir dos anos de 1980. Destacando-se que no Brasil, início dos anos de 1990, houve uma grande mudança curricular com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) que vigorou até a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que atualmente regulamenta o ensino básico no País.

De modo geral, os documentos PCN e BNCC estão baseados em uma nova compreensão a respeito do ensino da arte, que surgiu em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, que compreendem a arte como uma área de conhecimento humana, que tem seus conteúdos e parâmetros próprios. Desvinculando-a de uma noção das práticas artísticas que existiam no ambiente escolar, tal como quando era considerada um meio para ensino de outras matérias e não uma área de conhecimento.

Devido a essa concepção, o ensino do desenho tinha finalidades tais como subsidiar o ensino da matemática, da geometria, da história etc<sup>41</sup>. Com a implementação dos PCN's em todo o território nacional, uma nova proposta de ensino arte foi inaugurada sendo fundamentada no método americano e inglês, o DBAE:

*O Disciplined Based Art Education* é baseado nas disciplinas: estética, história e crítica, e numa ação, o fazer artístico. O DBAE foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de arte/educação e vem influenciando todo o mundo, sobretudo a Ásia. No Brasil a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer – ler - contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o DBAE partem de pressupostos conceituais e metodológicos diversos, são no máximo paralelos, pois se constituíram no que se entende por pós-modernismo na arte/ educação. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 31)

No entanto, antes da implementação do PCN, havia propostas e outros métodos de ensino da arte, que eram adotados, por exemplo, nas escolas criadas por Anísio Teixeira com base nas ideias de Dewey. Todavia permaneciam como

---

<sup>41</sup> De fato, como ainda estão trabalhando nas escolas profissionais provindos de formações anteriores ao início dos anos de 1990, ainda estamos em processo de assimilação da arte como área de conhecimento, uma vez que eu mesma já vivencie situações em que se espera do professor de arte, que decore a escola, ensaie a festa junina, etc. Ou desenhe e pinte com os alunos para ensinar outras coisas, como matemática ou ciências, por exemplo.

propostas pontuais e não havia uma política nacional de implementação do ensino da arte em larga escala (Noma; Bacarim, 2005).

Desde muito tempo, os órgãos legisladores promovem constantes transformações com o objetivo de organizar e atualizar o sistema educacional e, certamente, impactam as instituições de ensino, a organização curricular e a oferta das disciplinas, inclusive, na área de ensino de arte. Pode-se destacar programas para a formação continuada de professores de artes e atuantes na rede ensino básico e programas para formação de acadêmicos, tais como PIBID (Programa de bolsa iniciação à docência) o programa Universidade/escola da Universidade Federal do Paraná, e Projeto Pesquisa-Ação na Escola (PAE, da Prefeitura Municipal de Curitiba - PR).

Por outro lado, o ensino do desenho integra várias disciplinas de diferentes áreas profissionais e tem inúmeros objetivos, respondendo por inúmeras atividades e, de modo geral, produz o que Zimmermann explica como “simplificação e planificação do espaço e tempo” (2016, p.18), ou ainda, a “constatação de que elementos tridimensionais podem ser representados em duas dimensões por um contorno<sup>42</sup>” (Farthing, 2011, p. 22). Um exemplo de simplificação de espaço e tempo pode ser observado em plantas de edifícios, esquemas de montagens de móveis, desenhos técnicos (Fig. 12):

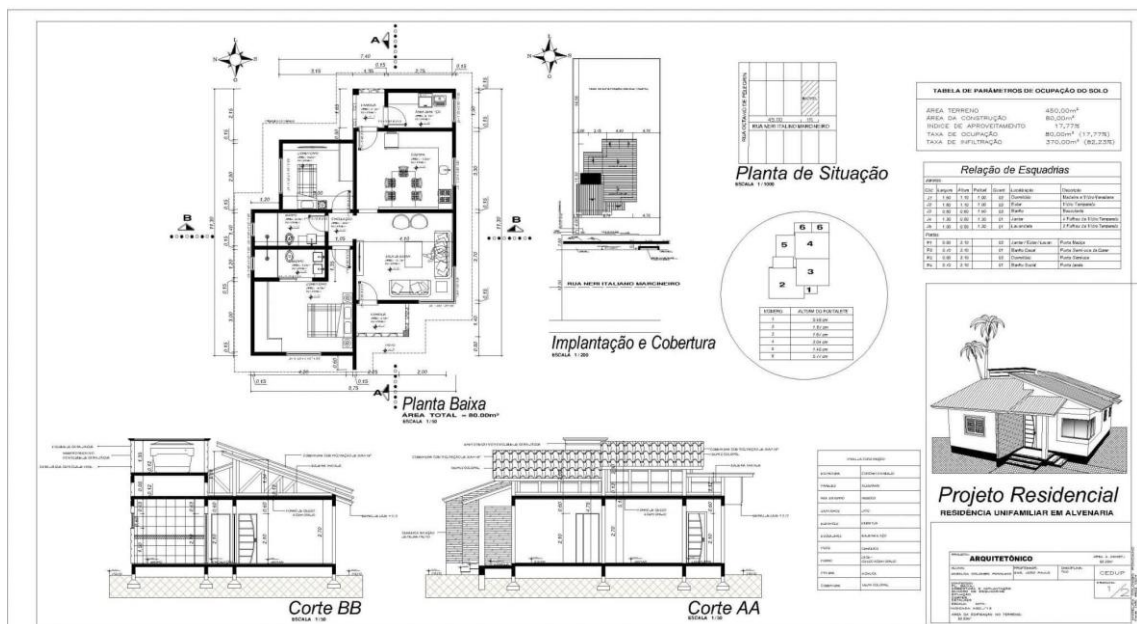


Figura 12: Modelos de planta de casa, disponível em: <https://www.arquiteta.com.br/blog/planta-baixa-de-casas/>

Fonte: Luciana Paixão, 2024.

<sup>42</sup> The realization that three-dimensional things can be represented in two dimensions by an outline.

Esse tipo de achatamento do espaço tempo em representações da arquitetura, faz com que se perca a tridimensionalidade do objeto, mas traz outras qualidades, como cortes e planos, que contribuem para que visualizemos outras superfícies do objeto representado, trazem uma gama de complexidade que não pode ser vista integralmente sem o recorte em planos.

Em entrevista concedida em vídeo a Zimmermann<sup>43</sup>, Farthing comenta que passou os últimos dez anos procurando “não exatamente definir o desenho, mas estabelecer o que é<sup>44</sup>” e conceitua o desenho como “uma forma de traduzir eventos multidimensionais, em imagens bidimensionais.<sup>45</sup>” (Farthing, 2017).

Encontram-se exemplos dessas definições de Farthing, nos trabalhos das autoras Caetano e Fonseca, que em suas pesquisas trazem os desenhos e descrições de seus processos criativos em arte com o BMC.

Na sequência, apresenta-se apenas um dos inúmeros exemplos encontrados nas teses e dissertações das autoras pesquisadas. Uma observação importante, se encontra na pesquisa de Caetano que une relato e desenho na tentativa de traduzir um evento multidimensional - as práticas de BMC<sup>46</sup>- em uma representação bidimensional (Fig. 13).

Senti a cabeça como uma anêmona flutuante, suspensa no espaço, boiando. Meu corpo se movia engajado na pulsação, a cabeça pulsava em suspensão. Este momento foi mágico! Meu corpo se movia e mesmo quando eu descia para o nível baixo do espaço, ainda assim, a anêmona da cabeça continuava flutuando em suspensão. A imagem era a de uma anêmona na cabeça flutuando no fundo do oceano e o resto do corpo eram os seus tentáculos, sua periferia. O resto do corpo respondia ao movimento central da anêmona. (CAETANO, 2022, p. 222)

O desenho artístico é apenas um dos resultados dessa prática, uma vez que as definições de arte são geridas por outros conjuntos de valores, nem todo desenho é arte e essa habilidade humana pode ser direcionada para inúmeros fins. Outra definição de desenho encontrada durante essa pesquisa se aproxima mais das constatações de Caetano. O pesquisador do desenho Emanuel Monteiro aponta que

<sup>43</sup> A série de vídeos produzida por Zimmermann em seu doutorado pode ser consultada em: <https://www.pesquisaemdesenho.com/filmes>

<sup>44</sup> Not to define drawing exactly, but to establish what it is.

<sup>45</sup> A way of translating multidimensional events into two-dimensional image.

<sup>46</sup> A proposição era de exploração de toque da região da cabeça onde fica o diafragma (osso esfenóide). O osso esfenóide é profundo e só podemos tocá-lo diretamente nas laterais do crânio. Desse modo, o toque acontecia nas laterais da cabeça e atrás da cabeça, onde há o aprofundamento do osso occipital. O toque deveria ter uma qualidade de pulsação. (CAETANO, 2012)

“Desenhar faz nascer um dado espaço físico, intelectual e psicológico. Nem sempre essas instâncias têm a mesma dimensão ou a extensão apresentada no plano material” ele aponta teoricamente o que se nota nos relatos de Caetano, que de fato nem sempre o que está materializado no papel “está em concordância com suas possíveis aberturas quando comparada ao que depreendemos da experiência sensorial e da percepção.” (Monteiro, 2021, p.29). No caso aqui apresentado Caetano vale-se da metáfora da anêmona para buscar traduzir uma sensação ao espectador.

Segundo Zimmermann, a definição da qual se apropria em sua investigação “ao se aproximar da palavra, dos números e das notações, expõe seu caráter interdisciplinar” (2016, p.18). No caso, o caráter interdisciplinar do desenho, vincula-se aos outros recursos que humanos criaram para se comunicar.

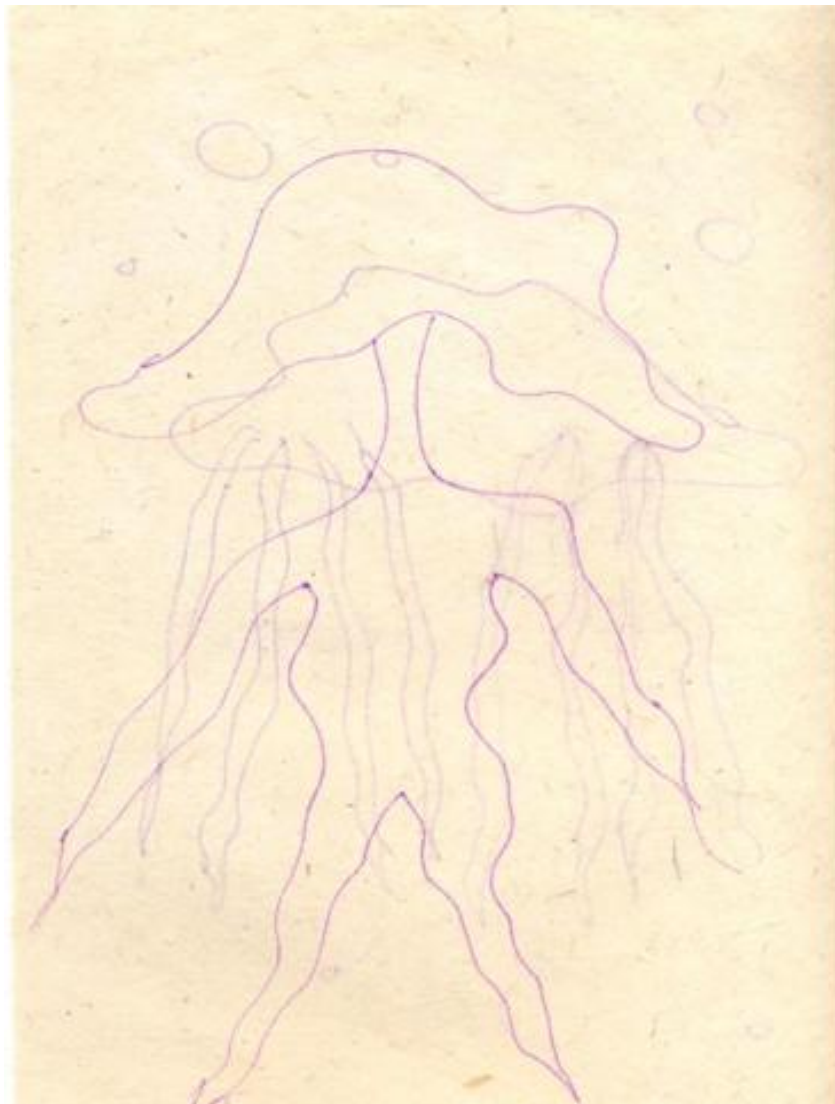


Figura 13: Imagem-Sensação Anêmonas I. No original 15 x 22 cm. Caneta fina colorida sobre papel reciclado.

Fonte: Caetano, 2022

Nos exemplos citados observa-se que o desenho possui uma ampla gama de qualidades representacionais: pode traduzir informação técnica de maneira muito precisa como na planta de construção de um edifício, mas também pode comunicar subjetividades de toda ordem, como se observou nas práticas BMC e conforme registrado nos desenhos de Caetano (2022), uma tentativa de tradução de sensações provindas da sua vivência pessoal.

Observar o desenho comunicacional, segundo Chorpening proporciona vinculá-lo aos processos de cognição humana, sendo capaz de ser:

Uma potente forma de expressão pré-disciplinar, e é por isso que é capaz de revigorar tão bem os modos de interdisciplinaridade. A ênfase no processo de desenho tende a ser sobre questões, em vez de estratégias, e essa abertura torna-o mais suscetível de produzir *insights*<sup>47</sup> (2014, p. 14, grifo do autor).

Como os desenhos podem servir a inúmeros fins ou ter mais de uma finalidade, alguns pesquisadores dedicaram-se a fazer separações e distinções dessas finalidades, se forem compreendidos como conceituais, podem formar diferentes interpretações dependendo do interlocutor.

A partir de comentários de artistas sobre suas representações gráficas, Salles (2007) afirma que o desenhar faz parte do processo criação, Louise Bourgeois explica que “algumas vezes você pensa alguma coisa e é tão frágil e fugaz que você não tem tempo de anotar no diário. Tudo é transitório, mas o seu desenho serve de lembrete: senão seria esquecido.” (2007, p. 35).

Salles (2007) ressalta que esses desenhos são um processo em construção que podem ou não vir a ser a obra finalizada, mas acima de tudo eles são índices das criações dos artistas. Há vários exemplos de artistas que se dedicam a outras técnicas, como escultura e gravura, que começam seus trabalhos com desenhos, esboços, evidenciando assim seu caráter transitório e projetual. Segundo ela, o desenho mostra o caminho percorrido pelos criadores até o objeto final.

Após minhas práticas de BMC, e mais recentemente durante o estágio acadêmico do Mestrado em Artes, tenho produzido desenhos rápidos a fim de registrar eventos fugazes nas práticas corporais. Conforme advoga a artista Bourgeois, o movimento possui um caráter transitório, sempre está a modificar-se devido a seu

---

<sup>47</sup> It is a potent predisciplinary form of expression, and this is why it is able to invigorate modes of interdisciplinarity so well. The emphasis within the drawing process tends to be about questions, rather than strategies, and this open-endedness makes it more likely to produce insights.

caráter de fluência. Esses desenhos projetuais e transitórios (Fig. 14), se configuram inicialmente como hipóteses e posteriormente servirão de memória e material de pesquisa para a construção dos desenhos finais.

Ao comentar sobre o desenho envolvido no processo criativo, Rosenberg explica que o próprio desenho “é um processo sempre em-processo; pensamento-em-ação e ação-como-pensamento”<sup>48</sup> (2008, p.109) e denomina a esse tipo de desenho o Ideacional:

Tipo de desenho distinto; como ato é pensamento cru e como artefato é algo que é instrumento no processo do pensamento. No desenho ideacional, os processos físicos e mentais estão ligados de forma isomórfica e unidos. O processo de desenhar é ao mesmo tempo mental e físico. <sup>49</sup>(Rosenberg, 2008, p.9).

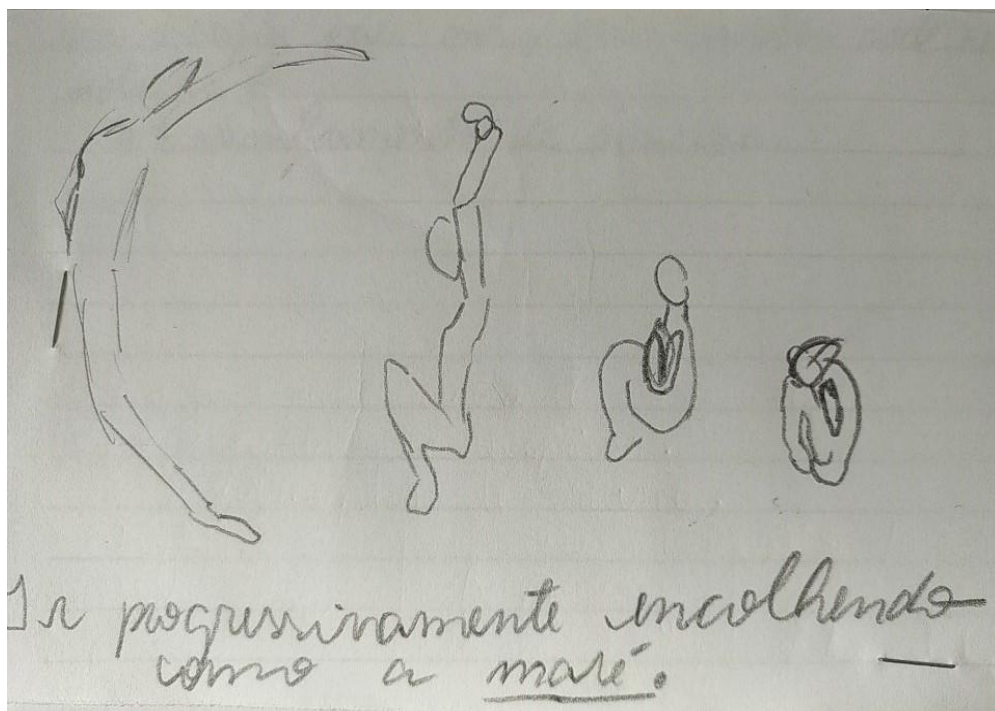


Figura 14: Desenho de coreografia criada a partir do movimento da respiração, diário de bordo estágio grupo UM 15/04/2024.  
Fonte: Acervo pessoal, 2024.

O mesmo autor explica que há uma diferença entre o ato de pensar, ou ainda o processo de pensamento do desenho e o pensamento em si, aquilo que estaria acabado e não em processo. Rosenberg comenta que o desenho ideacional está nesse lugar de transitoriedade, pois “mesmo quando um desenho exprime um

<sup>48</sup> As a process and always in-process; thinking-in-action and action-as-thinking.

<sup>49</sup> It is a distinct drawing type; as an act it is raw thinking and as artefact is something that is instrumental in the thinking process. In ideational drawing, physical and mental processes are linked isomorphically and crimped together. The process of drawing is at one and the same time mental and physical.

pensamento ostensivamente conclusivo, há uma criação contínua, uma emergência contínua de significado, produzido no modo como o desenho é tomado por um espectador”<sup>50</sup> (2008, p.10).

Rosenberg comenta ao final o papel do espectador, ou participante da arte, uma vez que esta possui um caráter comunicativo, é uma linguagem humana. Na ação de desenhar se estabelece um processo de pensamento dialético<sup>51</sup>, não apenas entre o artista e a obra, que pode ser reformulada a todo instante, mas também com o espectador, aquele que vai interpretar mensagem a partir do desenho criado, surgindo assim mais uma camada de significação a partir do desenho traçado.

Algumas correntes de pensamento no campo das artes na atualidade, inclusive defendem que a obra só se realiza a partir do contato com o espectador, o que proporciona uma multiplicidade de interpretações, uma vez que cada um interpreta a obra a partir de seu referencial cultural pessoal.

### 3.3. Aproximações entre a prática do desenho e a corporalidade

A pesquisadora norte americana, Andrea Kantrowitz oferece em suas investigações, importantes *insights* sobre como o desenho está profundamente ligado à capacidade humana de ler e elaborar o conhecimento a respeito do mundo. Para ela o desenho é uma importante fonte de analogias:

comparando situações atuais com experiências passadas - é uma ferramenta primária que usamos para navegar nos ambientes em que nos encontramos. Exploramos as possíveis intenções e emoções dos outros imaginando-nos no seu lugar, simulando literalmente as suas ações na nossa própria mente.<sup>52</sup> (2012, p.02).

Por outro lado, muitos neurocientistas concordam que o cérebro evoluiu para ser um sistema de simulações (Barsalou, 2008), a fim de usar esse recurso para proteger, aprender e não passar por situações de risco já experimentadas previamente, mesmo que apenas de forma mental. A pesquisadora Kantrowitz complementa esse aporte: “Os cientistas cognitivos explicam que tudo o que

<sup>50</sup> Even when a drawing expresses an ostensibly conclusive thought, there is an ongoing creation, a continuing emergence of meaning, produced in the way the drawing is taken up by a spectator.

<sup>51</sup> Dialéctica do grego διαλεκτική (τέχνη), pelo latim dialectica ou dialectice é um método de diálogo cujo foco é a contraposição e contradição de ideias que levam a outras ideias.

<sup>52</sup> Analogy—comparing current situations with past experiences—is a primary tool we use to navigate the environments in which we find ourselves.

sabemos, sabemos através dos nossos corpos, que foram concebidos pela evolução para nos permitir sobreviver sob uma enorme variedade de condições.”<sup>53</sup> (2012, p. 2 tradução nossa).

Com base nesses estudos a autora defende que o desenho é uma ferramenta capaz de contribuir nas possibilidades de simulações realizadas pela mente e que outras imagens podem servir para analogias: “comparar situações atuais com experiências passadas - é uma ferramenta primária que utilizamos para navegar nos ambientes em que nos encontramos.”<sup>54</sup> (Kantrowitz, 2012, p. 2 tradução nossa)

Dessa maneira pode-se construir possíveis cenários emocionais, fictícios, enquanto nos imaginamos no lugar da figura observada, emulando as ações dos personagens com nossas mentes (Lacoboni, 2008).

Do ponto de vista do BMC, Cohen explica que uma das etapas do processo de corporalização<sup>55</sup> é a visualização, processo no qual “o cérebro imagina aspectos do corpo e, ao fazer isso, o informa de que ele (corpo) existe.” (2015, p. 278). Esses processos geralmente são conduzidos pelo guia da prática, após os participantes olharem imagens das estruturas anatômicas. “Após olhar uma imagem de determinada estrutura no corpo, mantenha a imagem na mente enquanto procura tornar-se consciente dessa parte do seu corpo (visão cinestésica interior)” (Cohen, 2015, p. 278). Desse modo durante as práticas de BMC utilizamos dessa capacidade projetiva do cérebro para imaginar e explorar as estruturas corporais com a mente.

Em minhas experiências com o BMC, vivenciei alguns processos enquanto participante tanto das práticas com Edith Camargo<sup>56</sup> quanto como integrante do grupo pesquisa em dança UM. Oportunamente, observa-se uma diferença entre apenas estudar anatomia teoricamente e a experiência corporal e esquelética dos processos somáticos.

Nesses casos, ler e decorar nomes de estruturas são ações com resultados muito diferentes de imaginar e percorrer as estruturas corporais, visualizando-as

---

<sup>53</sup> Cognitive scientists explain that everything we know, we know through our bodies, which were designed by evolution to enable us to survive under an enormous range of conditions.

<sup>54</sup> Analogy—comparing current situations with past experiences—is a primary tool we use to navigate the environments in which we find ourselves.

<sup>55</sup> *Embodiment* é traduzido para o português como corporalização no livro de Cohen (2015). Nota da tradutora: “O termo corporalização será utilizado nesse livro como tradução de *embodiment*, baseado no artigo de Lela Queiroz.” Processos de corporalização nas práticas somáticas BMC. In: Sigrid Nora Húmus 1, Caxias do Sul: Lorigraf, 2004.

<sup>56</sup> Artista, musicista e cantora, suíça-brasileira, mora e atua artisticamente no Brasil desde 1995. Terapeuta credenciada de BMC atuante na cidade de Curitiba. Realizou sua formação entre os anos de 2009 e 2014 no centro de BMC em São Paulo.

juntamente com o movimento. Por isso as práticas somáticas promovem um conhecimento corpóreo e não apenas intelectual a respeito do corpo.

Estudos de imagens, com ressonâncias magnéticas, conduzidos por Stephen Kosslyn (2006), apontam que quando se observa uma foto, por exemplo, alguém chutando uma bola, o cérebro humano responde da mesma maneira como participantes da ação de chutar a bola, de modo que se acendem as mesmas áreas na ressonância.

Para esse exame, do ponto de vista dos neurônios, não existe diferença entre o real e o imaginado, segundo (Kosslyn, 2006). A esse respeito Kantrowitz (2012) comenta que a observação do ato de desenhar de um artista que registra um rochedo ou uma praia, o permite transportar-se para aquele espaço. A mesma autora argumenta que os novos estudos em neurociência podem influir no ensino do desenho:

O processo de pensar através do desenho compartilha características comuns a muitos domínios das artes e das ciências. A improvisação, a analogia e a metáfora, a exploração e a invenção têm o seu lugar numa variedade de atividades criativas.<sup>57</sup> (Kantrowitz, 2012, p. 2 tradução nossa).

Como argumenta a autora, o desenho é um meio de elaborar o pensamento de forma visual e, a esse respeito, em muitas das pesquisas investigativas sobre o BMC, os autores comentavam da dificuldade de traduzir em palavras, a experiência corporalizada da prática, já que as sensações produzidas eram de difícil descrição e por isso, esses profissionais recorreram ao desenho.

O mesmo tema tem sido com frequência comentado entre pesquisadores da área das artes, tais como Fava (2011) em sua argumentação sobre as dificuldades de traduzir em palavras conhecimentos que provêm de outros modos de cognição, como o visual quando, segundo a autora, alguns elementos se perdem no processo de transposição.

Com base nesses relatos e nas pesquisas de Kantrowitz (2012), nota-se que o desenho surge também da necessidade de comunicar experiências que nem sempre são traduzíveis em palavras, ou que o artista sente a necessidade de um resultado visual e não verbal.

---

<sup>57</sup> The process of thinking through drawing shares characteristics common to many domains in the arts and sciences. Improvisation, analogy and metaphor, exploration and invention all have their place in a variety of creative pursuits

Ao longo do século XX, jovens cientistas cognitivos construíram a ideia de que o cérebro é uma máquina, para afastá-lo dos problemas envolvendo as emoções Kantrowitz (2012), tal abordagem gerou um *delay* no surgimento de estudos que abordassem essas questões.

A esse respeito, Cohen comenta que, é frustrante que “as sensações do movimento e a atividade visceral tenham sido excluídas” (2015, p. 213) do grupo dos principais sentidos, visão, audição, olfato, paladar e tato, pois para a autora o movimento é um dos principais sentidos do corpo humano.

Ainda, ao se referir ao contexto de um conhecimento situado, Cohen afirma que: “Como todas as ciências são reflexos das ideias sociopolítico-religiosas do seu tempo, é apropriado que a repressão histórica da sensação corporal na cultura ocidental tenha sido transmitida como um fato científico” (2015, p. 213).

Todavia, os estudos mais recentes já começam a explorar as fronteiras da percepção, e do estudo das reações cerebrais diante delas. O cérebro humano trabalha de diferentes formas para resolver problemas distintos e, ultimamente, tem se comprovado que o cérebro ainda possui muitas funções desconhecidas.

Por exemplo, Kantrowitz (2012) avaliou que a invenção de computadores que calculam mil vezes mais rapidamente que humanos, não facilita para que um robô encontre uma porta numa sala desconhecida: “A mente humana aproxima, inventa e imagina constantemente de formas que tomamos por garantidas, mas que não são menos miraculosas pela sua ordinariedade”<sup>58</sup> (2012, p. 3 tradução nossa).

A capacidade de emular e de testar hipóteses de forma mental e rápida, torna algumas das tarefas executadas pelo cérebro, bastante complexas de serem desenvolvidas por máquinas. A autora Kantrowitz (2012) também afirma que o cérebro usa o corpo como parâmetro para medir, avaliar e conceber várias percepções. Como a espacialidade de uma sala, por exemplo, que medimos em referência ao nosso corpo. A cognição realiza essas avaliações de forma tão rápida que não nos damos conta, mas efetivamente há um trabalho contínuo de alimentação da cognição com os dados advindos da percepção corporal.

Do ponto de vista do BMC, Cohen defende que o movimento é uma capacidade de percepção humana, tão importante para a sobrevivência humana que os nervos vestibulares (responsáveis por essa percepção) são os primeiros a mielinizarem.

---

<sup>58</sup> The human mind constantly approximates, invents, and imagines in ways we take for granted but that are not less miraculous for their ordinariness.

Os nervos mielinizam na ordem de sua importância para a sobrevivência. Os nervos vestibulares começam a mielinizar no útero registrando o movimento do feto e do seu ambiente (mãe). O fato de os nervos vestibulares mielinizarem primeiro indica que eles desempenham a primeira função essencial para a sobrevivência - antes da necessidade de registrar o toque na cabeça, o paladar, o olfato, a audição e a visão. (2015, p. 214).

O movimento é uma qualidade importante na percepção e para Cohen (2015) ajuda a elaborar as ações a partir dele. Antes mesmo que a percepção venha à tona na consciência, a percepção de movimento contribui para tomada de decisões importantes no meio ambiente. A autora afirma que o movimento é a primeira percepção, e por isso “desempenha um importante papel na determinação da linha de base para o nosso conceito ou processo de percepção” (Cohen, 2015, p. 214).

Em minhas experiências pessoais com dança e desenho, pude observar que existem competências, que se conformam ao que Cohen (2015) denomina de mente corporalizada, são conhecimentos ativados e/ou desenvolvidos apenas através da experiência corporal. Enquanto praticante da dança por muitos anos, mesmo com interrupções, quando se retoma a dança, as memórias esqueléticas musculares começam a retornar rapidamente<sup>59</sup>:

Ao longo dos últimos vinte anos, acadêmicos e investigadores de áreas tão diversas como a linguística, a economia comportamental, a história da arte, a biologia evolutiva, a psicologia cognitiva e a neurociência convergiram para uma compreensão do pensamento humano como sendo baseado nas nossas interações físicas com o nosso ambiente. Mesmo os conceitos mais elevados e abstratos - como equilibrar a balança da justiça ou a viagem da vida - têm a sua origem na experiência corporal. (Kantrowitz, 2012, p.3 tradução nossa).

Nessa afirmação de Kantrowitz (2012) observa-se a concepção de Cohen (2015) sobre o movimento como uma importante percepção, pois cria parâmetros em relação ao ambiente e que, posteriormente, evoluirão para outros campos perceptivos, criando outros conceitos.

O psicólogo norte-americano, Barsalou (2008) aponta três principais componentes do fundamento da cognição: os modos de percepção, o movimento e a introspecção. Assim, o conhecimento do mundo chega através dos canais perceptivos, a visão, a audição, o paladar, o tato e o olfato. O segundo modo é a informação a partir do movimento do corpo no espaço, que concorda com Cohen,

---

<sup>59</sup> Existem questões fisiológicas e de condicionamento físico que não permitem a execução de certos passos, mas a memória permanece, o músculo precisa ser treinado, mas a memória da execução existe.

através de dois modos, o primeiro da relação do corpo em relação às partes dele mesmo (propriocepção) e o segundo, do corpo em relação ao espaço. A terceira fonte de conhecimento vem da introspecção, a consciência interior dos estados corporais e dos sentimentos (Barsalou, 2008). Todos os modos de percepção apontados por Barsalou são explorados nas práticas do BMC para conduzir ao processo de corporalização.

Por outro lado, em muitos estudos sobre o ato de desenhar constataram que no processo vários modos perceptivos podem ser ativados Kantrowitz (2012). No início do processo a visão é usada para capturar as formas e o movimento dos braços, mãos e dedos são usados a fim de transmitir ao papel uma mensagem visual. A partir de então elabora-se como a capacidade de projeção mental, com a imaginação, como aquilo pode atingir melhor o que buscamos. A autora comenta ironicamente, que desenhar é por vezes desconfortável, pois:

O processo em si revela o pouco que realmente compreendemos daquilo que pensamos ver. Os cientistas cognitivos demonstraram o que os mágicos (e os políticos) sabem há milénios: percebemos muito menos do que imaginamos e muito do que percebemos é impreciso.<sup>60</sup> (Kantrowitz, 2012, p.4 tradução nossa).

A esse respeito, as práticas do BMC, podem contribuir fortemente com essa lacuna de percepção. Essas práticas visam desenvolver uma percepção integral, mais apurada do próprio corpo, e do corpo no ambiente, como Cohen comenta, “entre o corpo físico e a mente, existe uma conexão; que ambos operam enquanto sistemas entrelaçados” (2015, p. 16).

Cohen afirma que “maneira como filtramos, modificamos, distorcemos, aceitamos, rejeitamos e usamos essa informação” também é parte do ato de perceber, ao absorver essa informação, “criamos um vínculo com esse aspecto do ambiente” (2015, p. 30). Dessa maneira após o corpo receber as informações do ambiente através da percepção, uma série de atividades cognitivas são desencadeadas a fim de eleger a melhor resposta a aquele estímulo.

A mesma autora explica que todo esse processo se constitui num aprendizado e é o processo pelo qual as respostas se diversificam quanto aos estímulos, o que

---

<sup>60</sup> The process itself reveals how little we really understand of what we think we see. Cognitive scientists have demonstrated what magicians (and politicians) have known for millenia: we percieve much less than we realize, and much of what we do percieve is inaccurate.

construiria um repertório mais complexo de percepção e por consequência de aprendizado (Cohen, 2015).

Todavia, as pesquisas a respeito da percepção humana revelam que não evoluímos para captar completamente o mundo ao redor, já que geraria uma sobrecarga de informação, “na maioria das vezes o mundo e o nosso corpo ajudam-nos a preencher as lacunas.”<sup>61</sup> (Kantrowitz, 2012, p. 4 tradução nossa).

O cérebro humano juntamente com a memória trabalha de maneira muito rápida para preencher as lacunas, com um processo de dedução, por meio de informações já coletadas anteriormente. Ao experimentar um ambiente que muda constantemente, alteram-se também com frequência a atenção aos objetos e situações que nos atraem, de modo que a consciência redireciona a atenção à medida que se recalcula o próximo passo (Kantrowitz, 2012).

Desse modo o mundo permanece fora da percepção pessoal, como uma base a ser consultada, “uma base do que necessitaríamos saber”<sup>62</sup> (Kantrowitz, 2012, p.5 tradução nossa).

Como a percepção é eletiva, faz-se necessário esse trabalho de apuramento dessa capacidade, para que o processo não se torne automático. A esse tipo de trabalho Cohen (2015) denomina “foco motor pré-sensório”, comentando que a interpretação humana de um movimento depende de todas as experiências de movimento anteriores, como acontece com os demais sentidos do corpo.

Um conceito que descende dessas pesquisas cognitivas mais recentes conforme explanadas neste levantamento, é o de Enação. Segundo os autores Baum e Kroeff (2018, p. 208), os pesquisadores e biólogos chilenos Maturana e Varela, propuseram o conceito<sup>63</sup> como uma crítica à abordagem cognitivista, teoria que relaciona o cérebro com o processamento computacional para explicar a cognição, quando “a cognição é compreendida como processamento de informação”

O termo enação surgiu da expressão espanhola *en acción*, desse modo a cognição é compreendida como uma ação incorporada, refutando a teoria cognitivista. O verbo ação, contido na palavra enação configura uma “forma de enfatizar que os

---

<sup>61</sup> Yet fortunately, most of the time the world and our bodies help us fill in the gaps.

<sup>62</sup> The world itself remains out there, to refer to on a “need to know” basis.

<sup>63</sup> As palavras enação e enativo foram apresentadas pela primeira vez no livro *A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana* dos autores Francisco Varela, EvanThompson e Eleanor Rosch, publicado nos EUA em 1991.

processos sensório e motor - ou seja, ação e percepção – são inseparáveis” (Baum; Kroeff, 2018, p. 209).

A teoria pressupõe que a percepção, a cognição e a ação são sistemas que interagem simultaneamente e segundo os pesquisadores:

Na medida em que estas situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido, o ponto de referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente, independente do sujeito da percepção, mas a estrutura sensório-motora do sujeito. (VARELA et al., 2003, p. 235).

Com base nessa afirmação foram constatadas duas máximas, “1) a percepção consiste em uma ação guiada percentualmente; e 2) as estruturas cognitivas emergem de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada pela percepção” (Baum e Kroeff 2018, p.209).

Observa-se que a teoria se alinha com as explicações anteriores de Kantowitz (2012) e Cohen (2015). Desse modo o sujeito pode guiar as suas ações com base nas informações que recebe dos canais perceptivos, considerando como já dito, que o ambiente, as situações e as ações dos outros organismos mudam constantemente.

Para Silva, os autores “propuseram ultrapassar a geografia lógica de interior versus exterior, estudando a cognição não como uma projeção ou recuperação, mas como uma ação corporalizada.” (2013, p. 62).

Tanto Cohen (2015) que trabalha com o conceito de mente corporalizada no BMC quanto Kantowitz (2012) defendem que seus métodos de ensino são processos que contribuem para uma ampliação da capacidade perceptiva humana, seja através do movimento ou do desenho.

Dessa maneira a compreensão da percepção corporalizada contribuiria para o desenvolvimento de atividades que dependem da capacidade perceptiva do sujeito. Observa-se que a prática desses métodos ampliaria as leituras perceptivas, bem como a capacidade de leitura do ambiente e identificação ou preenchimento das lacunas pelos sujeitos.

Kantowitz defende que “o ato físico de desenhar torna-nos mais conscientes dos meandros da nossa própria mente, das complexas interdependências e dos recorrentes loopings da percepção e da cognição.<sup>64</sup>” (2012, p.5 tradução nossa). Para

---

<sup>64</sup> The physical act of drawing makes us more aware of the intricacies of our own minds, the complex interdependencies and recursive loops of perception and cognition.

a autora o hábito de desenhar desenvolveria não apenas o olhar, mas a própria percepção, pois o processo do desenho é uma construção de diálogo constante da percepção com o corpo através da mente.

Assim como Kantowitz (2012) defende que o desenho amplia a percepção, por outro lado, Cohen (2015) acredita que o trabalho com o BMC é essencial para a expansão do potencial de escolha das pessoas. A autora explica que “nossa habilidade de direcionar ou focalizar os nossos órgãos dos sentidos...é um ato motor. [...] É a habilidade motora de escolher quais aspectos dos estímulos vamos absorver ou observar” (Cohen, 2015, p. 216).

Por exemplo, o direcionamento do olhar para um determinado objeto ou luz, o tempo de atenção, são habilidades exibidas ao desenhar e, ao mesmo tempo, são habilidades motoras e perceptivas. Desse modo as propostas seriam complementares, o BMC contribui com o foco motor, e capacidade de possibilidades de escolhas e o desenho, na qualidade da percepção dessa escolha.

A partir dos apontamentos de Nicolaidis, resumidos em seu livro *The nature way to draw* (publicado nos anos de 1970), Kantowitz (2012) observou que os exercícios propostos e as afirmações advindas da experiência do autor, apontam o desenho como instrumento para apurar a percepção.

Na mesma direção, Kantowitz (2012) comenta que se pode conhecer o desconhecido, a partir dessas imagens e detalhes que fogem à percepção cotidiana, mas não fogem do olhar do desenhista. Juntamente com a percepção, Nicolaidis aponta também para a importância do movimento, comentando a respeito do desenho do gesto,

Você deve desenhar não o aspecto da coisa, nem sequer o que ela é, mas o que está a fazer [...]. Suponha que o modelo faz a pose de uma figura com os punhos cerrados e o maxilar virado para a frente com raiva. [...] Um desenho de lutadores premiados deve mostrar o impulso, do pé ao punho, por detrás dos seus golpes que machucam.<sup>65</sup> (2014, p. 28 - 29 tradução nossa)

Ao tratar do desenho do gesto, Nicolaidis propõe não apenas exercícios de desenho, mas também exemplifica e usa de analogias para se fazer entender. Na

---

<sup>65</sup> You should draw, not what the thing looks like, not even what it is, but what it is doing [...] suppose that model takes the pose of a fighter with fists clenched and jaw thrust forward angrily. [...] A drawing of prize fighters should show the push, from foot to fist, behind their blows that makes them hurt.

instrução de seu método de desenho, o autor explica “o gesto é um sensor que alcança e guia para o conhecimento<sup>66</sup>” (2014, p. 28 tradução nossa)

A concepção de Nicolaidis se aproxima da ideia de Cohen que explica o movimento como um parâmetro para a percepção: “a fase de planejamento motor é como você vai organizar a resposta àquilo que observou” (2015, p. 217).

Desse modo, o desenho é uma atividade do planejamento motor, já que o processo consiste em observar e se mover de forma organizada a fim de transmitir algo com a representação gráfica.

Nicolaidis (2014) afirma que o gesto está intimamente relacionado com a experiência tátil, assim os processos de desenho do gesto se relacionam com o processo de emular aquela situação.

As descrições dos processos de desenho e dos modos de ensinar preconizados pelo mesmo autor (Nicolaidis, 2014) possibilitaram refletir sobre as práticas de anatomia experienciada em abordagens somáticas do BMC, possivelmente contribuíram para o procedimento de conhecer o gesto e de percebê-lo, para depois desenhá-lo.

Ainda, a respeito da experiência tátil, as práticas BMC também trabalham com o tato, o toque corporal para ativação da percepção numa determinada estrutura corporal. Com essa intenção, Cohen explica o uso do toque em bebês, que não tem a percepção visual completamente desenvolvida ou possuem alguma disfunção neurológica que impede um movimento. A experiência tátil conduz a atenção para um fator específico, segundo a autora: “a estimulação tátil organiza a atenção do bebê para que seja capaz de exercitar a intenção” (2015, p. 218).

A partir de seus argumentos quanto ao ensino e a experiência de desenho, Nicolaidis comenta que “algumas vezes estudantes perguntam se devem pensar no gesto desta ou daquela forma. A minha resposta é que se deve confiar mais na sensação do que no pensamento<sup>67</sup>” (2014, p. 32 tradução nossa).

Nessa direção e em algumas passagens, o autor afirma que desenhar é um processo integrado de corpo e mente, e não se pode desenhar sem sentir o gesto, o corpo do outro. “Para ser capaz de ver o gesto, você deve ser capaz de senti-lo em seu corpo<sup>68</sup>” (Nicolaidis, 2014, p. 30 tradução nossa).

---

<sup>66</sup> The gesture is a feeler which reaches out and guides them to knowledge.

<sup>67</sup> Sometimes students ask whether they should think of gesture in this or the other way. My answer to that is that you should rely on sensation rather than thought

<sup>68</sup> to be able to see the gesture, you must be able to feel it in your body

No entanto, na contemporaneidade, o desligamento ou a desaceleração do pensamento é um processo bastante desafiador em função do extensivo e continuado uso de aparelhos eletrônicos, redes sociais etc.

As práticas somáticas têm muito a contribuir para esse redirecionamento da atenção rumo a um cessar dos estímulos. Inclusive Cohen (2015) comenta que na última fase do processo de Corporalização, acontece a consciência das células propriamente ditas, que é quando se abandona o mapeamento consciente, a mente fica fora do processo. É o corpo que conhece a si mesmo, nesse caso, como uma experiência direta, não há guia nem testemunha.

Ainda, segundo Cohen (2015), o sistema nervoso é um sistema de gravação de informações e que por isso seria o último a saber do processo.

Atualmente, os cientistas cognitivistas dividem a memória de longo prazo em dois tipos distintos, a memória implícita e a memória explícita. A implícita guarda processos emocionais, sensoriais e motores como nadar, andar de bicicleta etc. Já a explícita é a que tem foco semântico, concentra-se na interpretação de signos, símbolos, palavras, imagens etc (Izquierdo, 2004).

O processo de corporalização passaria assim pela memória implícita, pois é a memória vinculada à percepção e aos processos motores. Desse modo, não seríamos capazes de ensinar alguém a andar de bicicleta, dançar, outra atividade motora, apenas explicando verbalmente o passo a passo (Camargo, 2021). Nesse entendimento, faz-se necessário no processo de corporalização, a execução das práticas, pois é um processo motor/ perceptivo, do corpo para mente como aponta Cohen (2015).

O desenho também é uma atividade que pressupõe o uso da memória implícita, pois faz uso das habilidades cognitivas motoras e perceptivas. Desenhar requer movimentos coordenados de mente, olho e mão, nesse processo não existem regras restritas, como gramáticas, definições, categorias, que regem as linhas, as formas como acontece com as palavras (Kantrowtiz, 2006).

Essa qualidade do desenho pode construir compreensões por vezes mais avançadas do que as palavras que os acompanham, uma vez que desenhar ativaria a memória implícita e não apenas a explícita e sabe-se que as informações que passam por diferentes áreas no cérebro são mais facilmente absorvidas (Sicherl-Kafola, Denacb, 2010).

O uso da memória implícita também já era observado empiricamente por Nicolaidis antes dessa descoberta: “é necessário participar no que o modelo está a fazer, identificar-se com ele. Sem uma reação emocional simpática no artista, não pode haver uma compreensão real e penetrante<sup>69</sup>” (2014, p.43 traduções nossa).

Esse processo de identificação com a ação, para depois desenhá-la era uma exigência de Nicolaidis (2014), já que considerava fundamental compreender o modelo de forma penetrante, ser o gesto antes de pensá-lo.

Em conclusão ao seu artigo Kantrowitz (2006) defende que o desenho é uma poderosa ferramenta para a investigação imagética, para analisar problemas, pensar hipóteses e refletir sobre experiência.

A autora descreve o processo de desenhar como uma descoberta, para ela o ato revela que temos uma compreensão limitada do que se observa, e desnuda uma complexidade do objeto observado que ultrapassa as observações iniciais. (Kantrowitz, 2006)

Conclui-se que desenhar pode preencher brechas deixadas pelas palavras, e pela percepção, transmitir ideias que por vezes a linguagem não alcança. Ainda, possibilitaria refletir na forma como abordar os problemas e criar espaço para o novo e o imprevisível.

Neste estudo, os autores apresentados, concordam que os esboços apoiam a reestruturação de conceitos e ideias, estimulam novas analogias e abrem caminho para a inovação e a invenção. O desenho constitui-se assim não apenas como formador da percepção, mas também como desenvolvedor do pensamento por imagens, o pensamento espacial e perceptivo do corpo, de si, do outro e do mundo.

---

<sup>69</sup> It is necessary to participate in what the model is doing, to identify yourself with it. Without a sympathetic emotional reaction in the artist there can be no real, no penetrating understanding.

#### 4. PROCESSOS DE CRIAÇÃO: ENTRE OS REGISTROS DO BMC E DESENHO APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAMENTOS

Este capítulo apresenta contribuições de cinco artistas brasileiros, dois da área da dança e educadores somáticos do BMC e três das artes visuais, com ênfase na área do desenho. Esses profissionais responderam a questionários<sup>70</sup> sobre seus processos de criação em dança e em desenho, as respectivas relações com a corporalidade e a partir da análise desses depoimentos, pretende-se criar aproximações e distanciamentos observados nas respectivas práticas.

Em uma das entrevistas concedida a Zimmermann (2017), a pesquisadora Chorpening, argumenta que o desenho nos dias de hoje é algo que tem de ser pensado, “porque você está fazendo esse demorado e maravilhoso desenho se pode tirar uma foto?” A artista defende que o desenho precisa ser um vínculo entre a habilidade e “algum tipo de autoconsciência do que esse tipo de desenho significa hoje em dia” (2017<sup>71</sup> tradução nossa).

Os conteúdos das entrevistas foram analisados a partir dos documentos do processo conforme conceituado pela autora Cecília Salles (2008), por meio de comparações e aproximações dessas perspectivas e dos processos de criação.

Segundo Salles (2008) mesmo em linguagens distintas alguns dos aspectos da criação se aproximam. Nesta investigação, avalia-se a contribuição do BMC para as práticas de desenho a partir de uma análise dos relatos desses artistas e professores. Destaca-se que, durante a etapa de pesquisa de campo, foram enviados seis questionários, todos os participantes foram convidados por e-mail, considerando artistas da dança e do BMC. No entanto dos seis pesquisadores, apenas dois profissionais responderam. Para os convidados profissionais das artes visuais e do desenho, foram disparados três questionários e todos responderam. Nesta síntese, foram avaliados cinco questionários recebidos.

---

<sup>70</sup> Os questionários aplicados estão no apêndice 2 e foram elaborados tendo em vista os temas abordados por Salles em seu livro e as respectivas áreas dos entrevistados.

<sup>71</sup> “some kind of self-awareness of what this kind of drawing means today” Disponível em: <https://www.pesquisaemdesenho.com/copia-episodio-2>

As três pesquisadoras e profissionais do BMC que têm suas pesquisas de intersecções entre o BMC e as artes visuais principalmente, foram Souza (2016), Fonseca (2022) e Caetano (2022), selecionadas nesta dissertação, por meu interesse nos desenhos apresentados em suas teses. Dessas entrevistadas, apenas Fonseca respondeu ao questionário.

Tendo em vista a ausência e ou demora das respostas, optou-se por ampliar o número de entrevistadas, considerando pesquisadoras situadas na cidade de Curitiba (PR), cogitando que haveria facilidade em obter devolutivas.

Nessa etapa, foram convidadas as artistas: Letícia Sekito, Rosemeri Rocha da Silva e Marila Veloso. No entanto, o problema persistiu e apenas um questionário foi respondido por Silva.

A respeito dos pesquisadores do desenho, também, foram contatados pesquisadores da cidade de Curitiba (PR), para maior agilidade na obtenção das respostas devido ao curto tempo da pesquisa do mestrado: Guilherme Caldas dos Santos<sup>72</sup> e Laura Miranda<sup>73</sup> e a terceira entrevistada foi Anelise Zimmermann<sup>74</sup>. As entrevistas concedidas possuem termo de consentimento dos autores e não foram publicadas e nem paginadas<sup>75</sup>.

O objetivo deste capítulo foi, portanto, observar as relações apresentadas pelos artistas em suas entrevistas, desvelando aproximações e distanciamentos entre os processos de criação, analisando o BMC e o desenho em um acontecimento em rede, conforme argumenta Salles: “os índices de pensamento em processo precisam encontrar modos de leitura. É isso que propomos.” (2008, p. 06). A investigação vai levar em consideração os documentos produzidos pelos artistas durante o processo de criação, bem como suas respostas ao questionário. Segundo a autora, o objetivo principal é pensar a criação como uma rede de conexões que está alimentada pela variedade de relações que a mantém.

Salles (2008) agrupa esses documentos em quatro diferentes modos e que foram apropriados neste estudo como subdivisões para este capítulo: Ruas e escritórios;

---

<sup>72</sup> Desenhista e professor da área, lecionou a disciplina de desenho II e III na EMBAP entre os anos de 2018 e 2019.

<sup>73</sup> Artista e professora de desenho, atuou na década de 1990 como professora colaboradora do curso de licenciatura em artes visuais da Faculdade de artes do Paraná e do bacharelado em artes visuais da EMBAP.

<sup>74</sup> Artista e pesquisadora do desenho, atualmente professora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC onde atua no curso de Design.

<sup>75</sup> Optou-se por incluir a sigla "s.p." (sem página) nos documentos, não publicados, das entrevistas.

Olhares, lembranças e modos de fazer; Tramas do pensamento: diálogos de linguagens; Tramas do pensamento: interações cognitivas.

No processo de análise das entrevistas, os capítulos serviram como subdivisões para classificar os assuntos recorrentes. O procedimento para essa tomada de decisão foi: organizar um mural na parede com quatro colunas, compreendendo as divisões dos capítulos e seus principais temas, conforme as respostas das entrevistas foram lidas, classificando-as e agrupando-as, de acordo com o tema abordado por Salles (2008). Quando um tema estava conectado à outro, anotado em uma coluna distinta, ligavam-se as respostas por um fio vermelho (Figura 15).

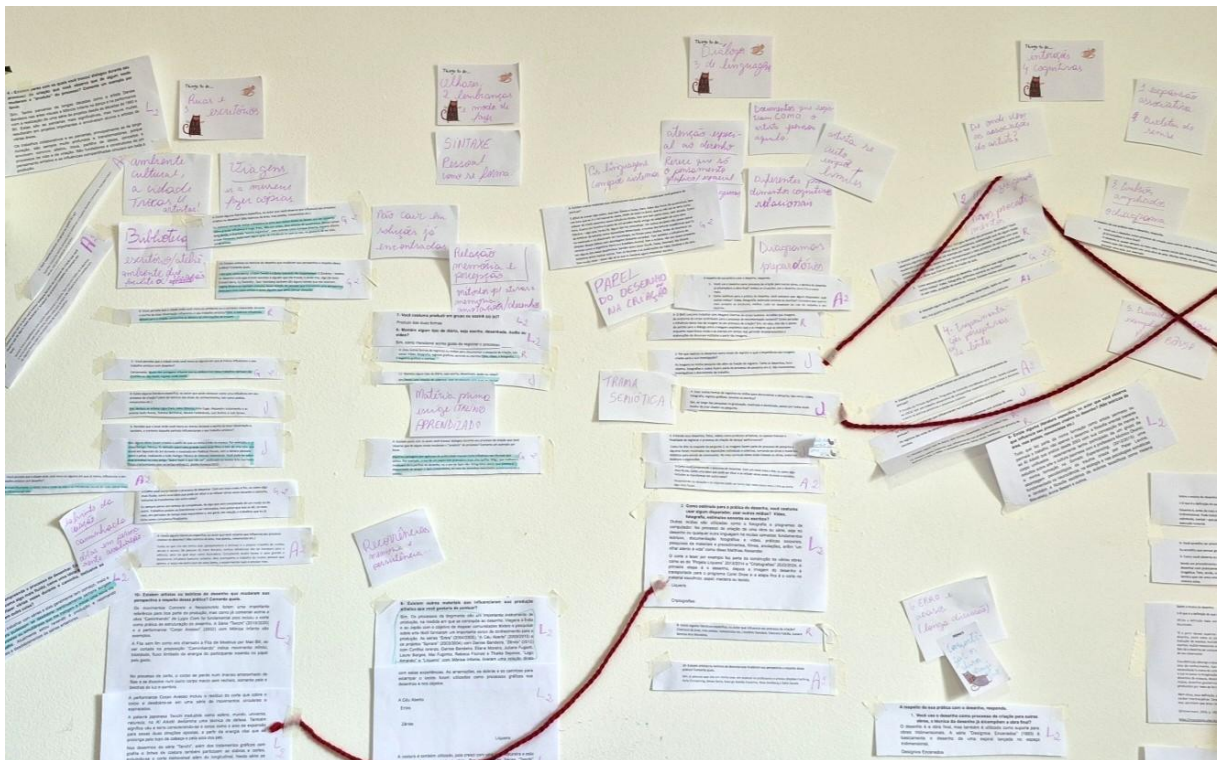
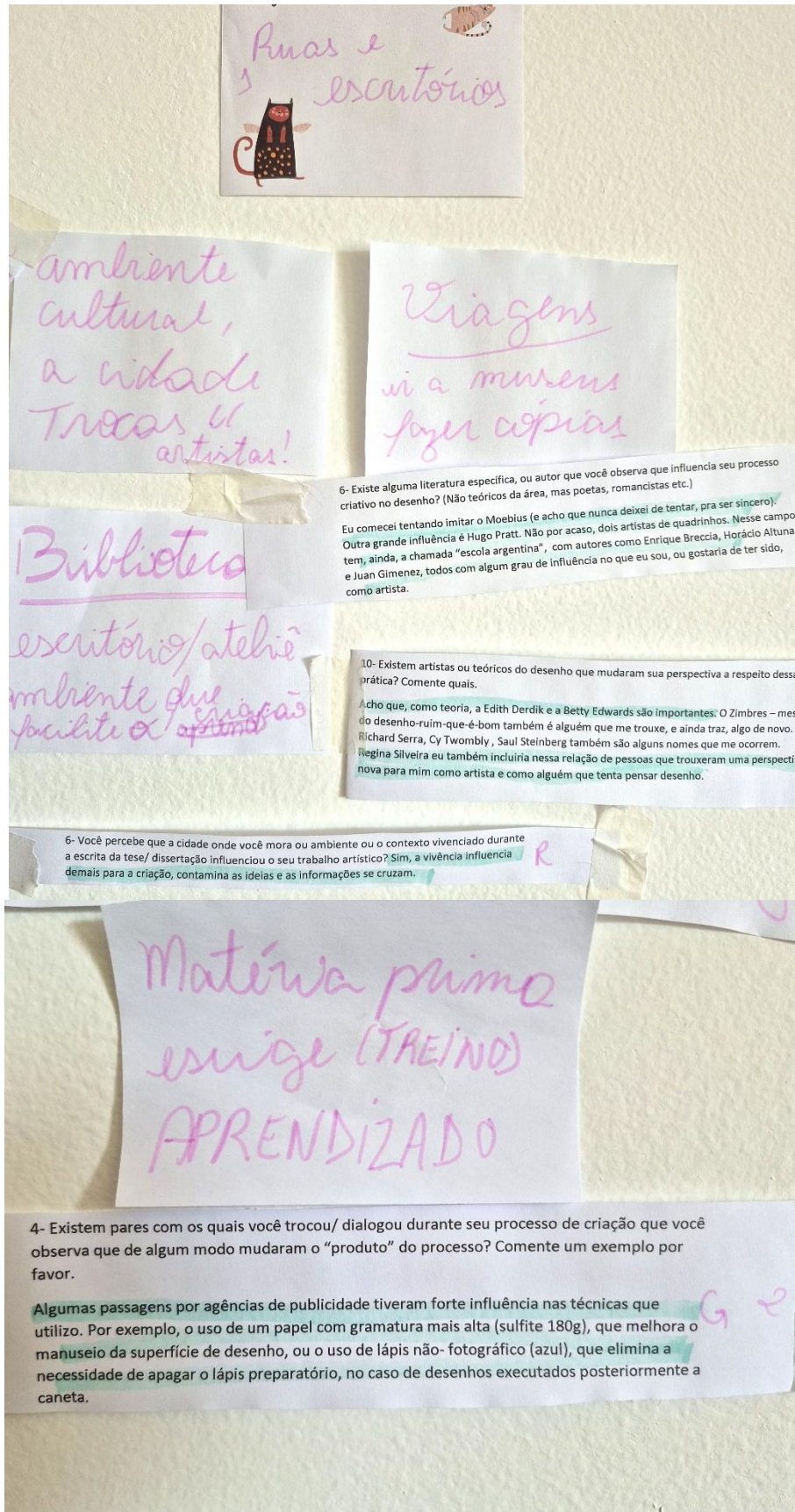


Figura 15: Fotografia de mural para classificação das entrevistas 22/01/2025.

Fonte: Maria Virgínia Gapski Giordani (acervo pessoal), 2025.

Algumas partes das colunas do mural (fig. 16 e 17) foram registrados em detalhes, o primeiro *post it* mostra o título do capítulo de Salles (2008), logo abaixo os demais *post it* escritos em rosa são os principais temas abordados pela autora e, em seguida, as impressões com grifos verdes são as respostas das entrevistas que considere por tratarem do mesmo assunto do capítulo. As inscrições G1, G2, R, A1, A2, J, M1 e M2 que aparecem ao lado das respostas, identificam os entrevistados no mural, para posteriormente referenciá-los no texto dissertativo.



Figuras 16 e 17: Detalhe da fotografia de mural para classificação das entrevistas, capítulo "Ruas e escritórios" 22/01/2025.

Fonte: Maria Virgínia Gapski Giordani (acervo pessoal), 2025.

Essas divisões e nomeações funcionam como guarda-chuvas, mas não configuram propostas rígidas; certos tópicos podem se inter-relacionar à outros e foram organizados dessa forma por conta da sequência discursiva. O escrito intercala parte dos depoimentos dos artistas entrevistados, relacionando-os com as considerações sobre o processo de criação e outros documentos do processo seguindo os parâmetros da análise de Salles (2008).

Nos tópicos *Tramas do pensamento* foram abordadas as questões do desenho e da criação com BMC, enquanto Salles (2008) especificamente vai tratar do papel do desenho no processo de criação e dos processos de cognição envolvidos na criação.

#### 4.1 Ruas e escritórios

Salles traça um caminho do macro para o micro na produção artística, elucida o artista como um sujeito histórico, portanto “culturalmente sobre determinado, inserido em uma rede de relações” (2008, p.33-34). A autora comenta que o período histórico no qual os artistas vivem, tanto os materiais da produção artística quanto e, principalmente, os artistas próximos influenciam as trocas e, portando, o pensamento criativo. A esse respeito muitos entrevistados relataram que outras obras e artistas próximos, foram determinantes para seu processo de criação, como cita Miranda:

Tenho parcerias de longas décadas como a artista Denise Bandeira nas artes visuais e Mônica Infante na dança e na performance com a realização de uma série de projetos desde as décadas de 1980 e 90. Estas são as parcerias mais significativas, mas houve muitas, resultaram em projetos importantes e envolveram alunos e artistas de várias áreas.

Os trabalhos colaborativos e as parcerias, principalmente as de longa duração, são sempre muito profundos e transformadores, porque envolvem convívio afetivo, troca, partilha de ideias, conceitos e processos de vida e de criação. São fundadores e construtores de um pensamento artístico e as influências compartilhadas circulam em toda a produção. (2024, s.p)

Muitas das parcerias, aparecem em outros momentos da entrevista e, também, são evidenciadas nos catálogos da artista, significando que o processo de troca para Miranda (2024) se revela como um eixo de sua produção.

Salles (2008) comenta que tais intercâmbios são um procedimento comum entre os artistas, que trocam cartas, desenhos, e-mails entre si, produzem juntos ou ainda

pedem *feedbacks* a amigos próximos durante o desenvolvimento de um projeto: “as conversas com amigos, que podem tomar várias formas como cartas, e-mails ou registros em anotações ou diários, parecem cumprir um papel importante como espaço de articulação e troca de ideias com contemporâneos” (Salles, 2008, p. 42).

Quanto às práticas do BMC, Fonseca (2017) considera a troca muito importante, inclusive para compor o texto da sua dissertação, como nos trechos *Sim-eu do Manual de aproximações*. A pesquisadora trata da troca com os pares no processo de criação: “algumas influências são fundamentais e as parcerias em *sim-eu* são extremamente fortalecedoras. Quando reconhecemos os pares, podemos saltar no colo do gigante, e cada um se torna um *sim-eu*: um interlocutor ideal.” (Fonseca, 2017, p.177).

Outro fator apontado pela autora foi a busca por ambientes culturais que sejam propícios para o surgimento dessas ideias e trocas, “essa busca por ambientes culturais mais propícios às trocas ou aos diálogos parece estar sustentada por necessidade de interlocução em sentido bastante amplo” (Salles, 2008, p. 36).

Nas entrevistas, notam-se exemplos de como consumir arte, estar com outros artistas e pesquisar as produções se tornam importantes acontecimentos para o trabalho de criação.

A esse respeito Zimmermann afirma que costuma frequentar o projeto “O Estúdio de Pintura Apotheke, Programa de Extensão coordenado pela Profa. Jocielle Lampert na UDESC que propõe um compartilhamento de experiências entre artistas e docentes a partir de práticas pictóricas e processos criativos.” (2024, s.p).

Ainda sobre a importância das trocas, o artista e professor Santos pontua que Regina Silveira<sup>76</sup>, artista brasileira, teve bastante importância em sua trajetória: “Regina Silveira eu também incluiria nessa relação de pessoas que trouxeram uma perspectiva nova para mim como artista e como alguém que tenta pensar desenho.” (2024, s.p). Além dessa produção, Santos comenta que Edith Derdyk<sup>77</sup> e Betty Edwards<sup>78</sup> também mudaram a sua perspectiva a respeito da prática do desenho.

---

<sup>76</sup> Regina Silveira (Porto Alegre RS 1939). Artista multimídia, gravadora, pintora, professora. Site: <https://reginasilveira.com/>

<sup>77</sup> Edith Derdyk (São Paulo, 16 de junho de 1955) é uma pintora, desenhista, designer gráfico, escritora e brasileira, escreveu livros como *Formas de pensar o desenho* (2020) e *Linha* (2023). Referências que compõem os currículos de ensino de desenho em graduações e até mesmo no ensino básico.

<sup>78</sup> Betty Edwards (nascida em 26 de junho de 1926, em San Francisco, Califórnia) é uma arte-educadora norte-americana e escritora, conhecida principalmente por seu livro *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*, publicado originalmente em 1979. Ela ensinou e pesquisou na *California State University*, até se aposentar no final da década de 1990.

Os entrevistados além de comentarem sobre artistas que propiciaram trocas e o conhecimento de contextos culturais, também, trouxeram referências sobre quem influenciou suas produções, artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark.

No que confere a área do desenho, foram ressaltadas as contribuições de Edith Derdyk e Betty Edwards. Nesse quesito, Salles aponta que a frequência em museus e bibliotecas, ou seja, o consumo de arte tem um papel importante na produção como demonstra:

Não só no caso das artes visuais, mas especialmente para os artistas dessa área, o papel dos museus é de extrema relevância no estabelecimento das conexões com a tradição. Henry Moore (2002, p.44/45), em uma de suas anotações, faz um relato emocionado de sua primeira visita ao *British Museum* em 1921: tudo era fascinante – um novo mundo em cada canto. (2008, p. 37)

Todos os entrevistados listaram nomes de artistas que admiram ou influenciaram suas produções, Santos comenta:

Eu comecei tentando imitar o *Moebius* (e acho que nunca deixei de tentar, para ser sincero). Outra grande influência é Hugo Pratt. Não por acaso, dois artistas de quadrinhos. Nesse campo tem, ainda, a chamada “escola argentina”, com autores como Enrique Breccia, Horácio Altuna e Juan Gimenez, todos com algum grau de influência no que eu sou, ou gostaria de ter sido, como artista. (2024, s.p, grifo do autor).

Lygia Clark teve importante papel no processo de criação da artista Fonseca que comenta em sua dissertação: “Vale lembrar que o meu pensamento sobre arte é influenciado por toda a trajetória de Lygia Clark, desde a inserção do corpo na obra aos objetos relacionais e as questões de pertencimento e atuação no sistema da arte” (2017, p. 80). Ainda, sobre essas influências, em sua entrevista Miranda destacou que:

Os movimentos Concreto e Neoconcreto foram uma importante referência para boa parte da produção, mas como já comentei acima a obra “Caminhando” de Lygia Clark foi fundamental pois incluiu o corte como prática de estruturação do desenho. A Série “Tenchi” (2019/2020) e a performance “Corpo Averso” (2002) com Mônica Infante são exemplos. (2024, s.p, grifo da autora)

É curioso observar que ambas as artistas trabalham com impressões do corpo em diferentes contextos e com diferentes materiais, Fonseca fazendo sessões de impressões do corpo de voluntários, na obra *Terrestres* (Fig. 18 -19) e Miranda (Fig. 16 – 17) tanto em *Corpo Averso* como também a *Série de impressões do corpo molhado sobre papel de arroz* (1996/1997) que segundo ela também teve influência da artista Mira Schendel.



Figura 156: *Corpo avesso*, Performance de Laura Miranda e Mônica Infante.

Fonte: Foto cedida pela artista (2002)

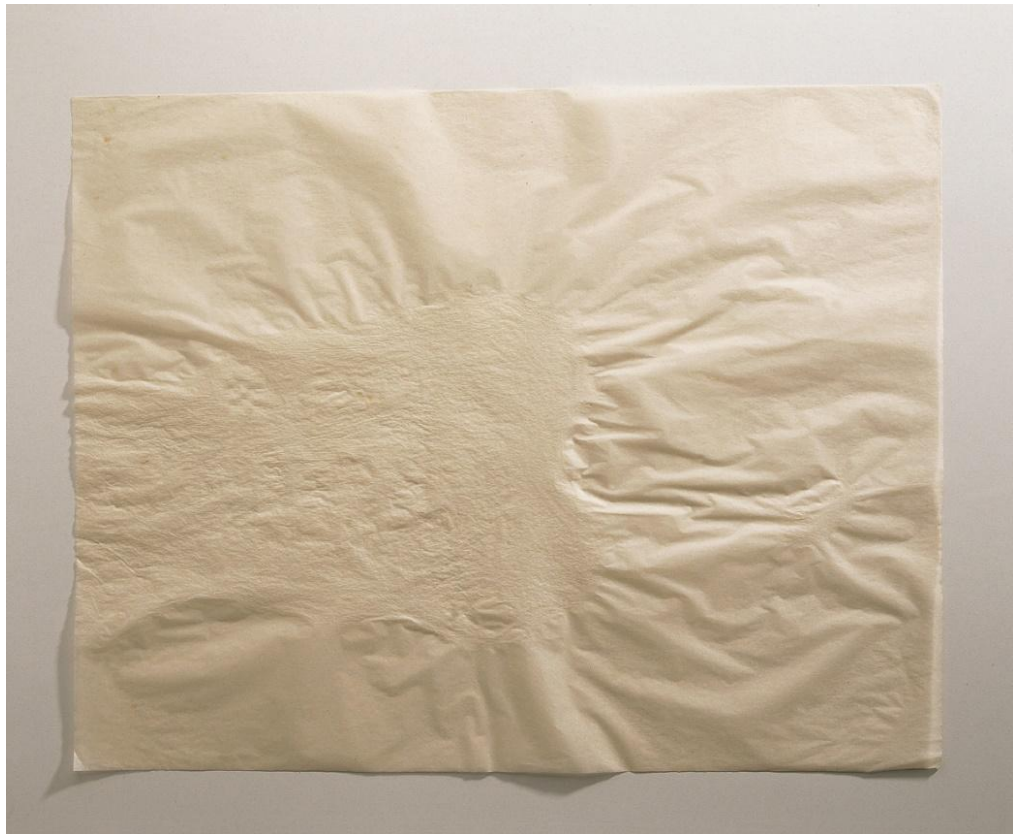


Figura 17: *Impressões do corpo úmido sobre papel de arroz*, 1996/97.

Fonte: Laura Miranda, catálogo da artista, 2000.



Figura 18: *Terrestres*, registros da *Perfomontagem* da Exposição da *Anatomia da borboleta*, por Julia Pellizzari, 2016. Fonte: acervo da artista Janete Fonseca (2017).

As obras de Fonseca e Miranda dialogam em diferentes instâncias, ambas têm o corpo como objeto central de sua produção, mas ativam distintas discussões com suas obras. As duas atuam no campo das artes visuais e posteriormente tiveram acesso ao campo da somática e a outras práticas corporais como o Aikido no caso de Miranda. As artistas relatam que as práticas as levaram uma expansão de sua prática e pensamento sobre o corpo, fazendo-as migrar para o campo da performance e estabelecer relações com artistas de outras áreas, como Miranda que aponta sua relação com a performance e com Mônica Infante<sup>79</sup> (Fig. 20) e Fonseca que posteriormente cursou Bacharelado em dança.

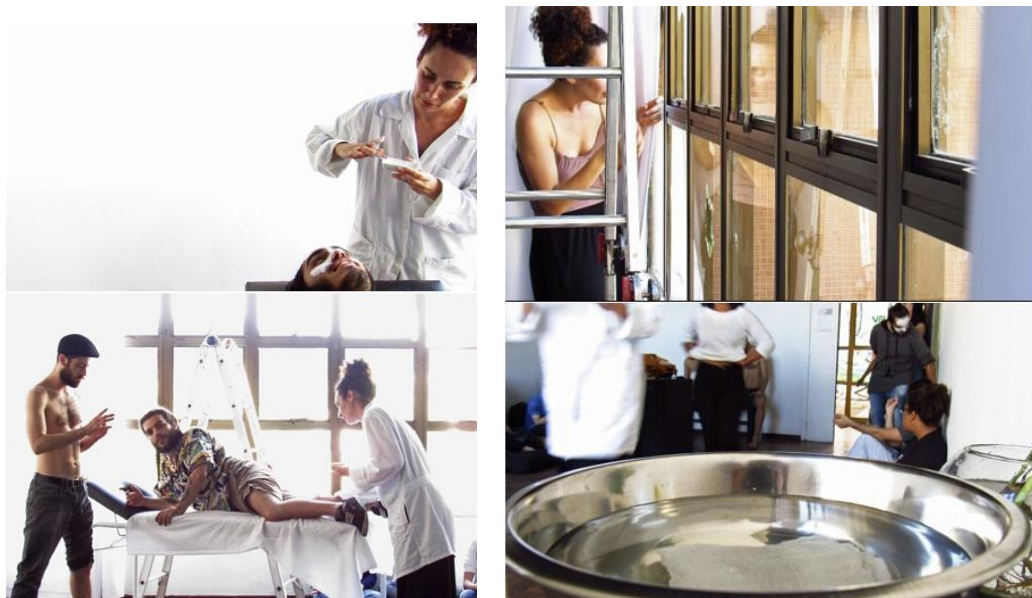


Figura 19: Registros da perfomontagem da Exposição da *Anatomia da borboleta*, por Julia Pellizzari, 2016.

Fonte: acervo da artista Janete Fonseca (2017).

<sup>79</sup> Graduada bailarina, professora e coreógrafa pelo London Studio Centre - Universidade de Middlesex - Londres, Inglaterra. Especialista em Dança Teatral. Praticante de arte marciais (Aikidô), o que influencia em muito seu trabalho como pesquisadora das artes do corpo. (Retirado do catálogo da performance Lago Amarelo, fornecido por Laura Miranda).



Figura 20: *Líquens*, performance, Laura Miranda e Mônica Infante, 2011.

Fonte: NOMOS, livro cedido pela artista, 2013.

Na primeira sequência de fotos Fonseca realiza a performance exposição da *Anatomia da borboleta* segundo a artista: “copiamos as peles de vários participantes, e fizemos a disposição dos relevos secos sobre as janelas da galeria.” (Fonseca, 2017, p. 56). O trabalho é coletivo e a artista considera, que é uma aproximação entre a gravura e a dança.

Por outro lado, o trabalho colaborativo, na performance *Líquens*, conforme relata Miranda pode ser compreendido como: “as posições e os movimentos do corpo se combinam em três situações: no começo, as artistas agachadas, marcam linhas diagonais de corte no horizonte e as produzem em direções opostas” (Miranda et al. 2013, p. 87). A proposta é atravessada por várias discussões provenientes do corpo em diferentes estados, bem como em simbiose com o ambiente, como veremos mais adiante, Miranda comenta da importância do local em sua poética, no caso a Área de preservação ambiental do Passaúna, onde ocorreu a performance.

Salles (2008) evidencia que o lugar em que o artista vive, os momentos históricos e as trocas com os pares influenciam as escolhas ao criar. A esse respeito os artistas entrevistados para essa pesquisa corroboram com essa argumentação. A artista Miranda ressalta que sua mudança de moradia para a região metropolitana de Curitiba (PR) impactou profundamente sua prática:

A partir do ano de 2000 em que passei a viver e trabalhar na região da APA do *Passaúna*, região metropolitana de Curitiba, o trabalho passou a refletir diretamente as questões deste território. Sejam ambientais, históricas ou culturais. O “Projeto *Spirare*” (2003/2004) realizado com Denise Bandeira foi um dos primeiros e deu início à uma grande produção. Focado no entorno com sua paisagem natural e arquitetura típica polonesa e italiana resultou em muitas séries que incluíram livros de desenho, objetos e um vídeo. Os objetos em vidro fundido resultaram de reproduções de fragmentos de madeira carbonizada encontrados na região; As “Vestes” foram construídas em látex pigmentado e moldado sobre as paredes de casas polonesas abandonadas. (2024, s.p)

A artista considera que a imersão no meio em que vive tem sido fundamental para sua prática e que seus trabalhos fortalecem uma relação com o ambiente natural da região, que corresponde a uma área de proteção ambiental (APA). Tais impactos podem ser observados em suas obras *Vestes* e *Objetos em vidro fundido*. A arquitetura local aparece também como influência em seus trabalhos e no dos demais artistas entrevistados. No caso de Miranda, a aproximação acontece com peças escultóricas (Fig. 21 – 22) retiradas diretamente da superfície das construções na região.



Figura 21: Objetos em vidro fundido, Laura Miranda e Denise Bandeira, 2003/2004.

Fonte: NOMOS, 2013.



Figura 22: Série Vestes, Laura Miranda e Denise Bandeira, 2003/2004.

Fonte: NOMOS, 2013.

Ainda sobre a importância do ambiente e da cidade, Salles cita o exemplo de como a cidade de São Paulo aparece no livro do escritor brasileiro Loyola:

Em *Não Verás País Nenhum*, especialmente, e em outros romances, contos e crônicas, Loyola leva essa urbanidade a seu extremo: observa, revolta-se, anota e exacerba seus horrores. A cidade passa a ser não só o espaço onde a história se desenvolve ou o cenário da ação, mas adquire status de personagem ao impor restrições, de modo inevitável, a seus habitantes ficcionais. (2008, p. 49).

A cidade também aparece como um disparador nas entrevistas, Santos destaca a relação direta e graficamente em seus trabalhos: “muito das paisagens urbanas que eu elaboro nos meus trabalhos derivam de Curitiba ou São Paulo, lugares onde morei.” (2024, s.p).

Em outra consideração sobre a cidade, Zimmermann (2024) comenta que não apenas as referências visuais de cada cidade influenciam, mas também o estilo de vida de cada artista impacta no processo de criação.

Salles (2008) avalia importância do espaço de produção para o artista, do contexto cultural e da cidade para o espaço pessoal, no caso o local de produção, como escritório, ateliê, uma sala ou qualquer lugar que o artista opte. Na mesma direção de pensamento, Fonseca comenta como o espaço influenciou a produção de obra o *Relógio pélvico*:

[...] Alguns deles foram criados a partir do que eu tinha à mão no espaço. Por exemplo, o vídeo *Relógio Pélvico*, fiz deitada sobre uma grande mesa onde filmo o teto de uma casa que morei em Sapucaia do Sul durante o mestrado em Poéticas Visuais, com a câmera apoiada sobre a pelve, realizando a lição *Relógio Pélvico do Método Feldenkrais*. Você pode ler sobre esse processo no meu artigo “Sobre fazer o que não sei”, publicado na revista *Arte ConTexto* (2024, s.p).

Não apenas o espaço físico influencia diretamente na produção, mas também os materiais disponíveis no local, o acervo que o artista recolhe ao longo de sua trajetória e usualmente armazena nesse espaço de produção.

Salles em seu trabalho investigativo sobre o processo de criação, já considera que “alguns documentos dos artistas conseguem mostrar com maior facilidade os registros que fazem desse clima que os envolve: anotações em suportes os mais diversos, diários, correspondência e notas de viagem, biblioteca” (2008, p. 35).

De fato, diários e esboços parecem ter um papel fundamental na produção artística, de todos os cinco entrevistados, apenas um comentou não ter diários, mas guarda esboços e adota outros modos de armazenar ideias para pesquisa da produção. Os demais entrevistados afirmam adotar a prática de manter diários. No entanto, Santos comenta que não utiliza, mas adotou o recurso em momentos anteriores e, depois, abandonou.

O tempo de produção é uma discussão que também é contemplada neste tópico, dentro do ambiente de produção do artista ocorrem diferentes processos, muitas vezes até simultâneos, segundo Salles, o tempo da produção não é linear, sendo múltiplo para o processo de criação:

Os escritórios da criação guardam ainda um outro tipo de espera: o “tempo da gaveta”. Obras em construção aguardam a avaliação do artista para serem mostradas ao público. A obra espera pelo tempo do artista. Essas avaliações podem causar novas alterações e, conseqüentemente, a continuidade da experimentação (2008, p.60).

Pode-se encontrar indícios de uma constante avaliação do processo por parte dos artistas, em todos os depoimentos dos entrevistados e, de modo mais evidente, a revisão aparece no comentário de Santos: “trabalhos podem se transformar e ser retomados, mas penso que isso se dê, no meu caso, em períodos de tempo mais expandidos e, em geral, em relação a trabalhos que eu já tinha como completos/finalizados.” (2024, s.p). O desenhista relata que possui projetos que demoram anos para se concretizar, alguns foram reavaliados e tiveram alterações e que outros não finalizou: “Outro livro, *Guerra em Surdina* é parte de um projeto muito antigo de adaptação de uma obra literária – algo que, tenho fé, algum dia irei concretizar.” (Santos, 2024, s.p).

Do mesmo modo, no ponto de vista da artista da dança, Silva destaca um procedimento colaborativo de reavaliação do processo:

No ano passado, trabalhei com uma artista visual, ela levava desenhos que representavam o meu processo de solo que parte dos sistemas do corpo. Logo após eu mover, ela criava outros desenhos, criando uma sobreposição de imagens e ideias que fizeram parte da criação do solo. (2024, s.p).

Salles (2008) afirma a importância da coprodução com pares, a influência simultânea e sobre a produção, promovendo uma reavaliação e alterando o curso do processo artístico. Nos processos de criação de Miranda observa-se a retroalimentação e reavaliação:

Eu gosto de trabalhar com séries e elas geralmente tem começo, meio e fim. Embora pudessem se desdobrar continuamente sempre surgem ideias paralelas ou simultâneas que me instigam a iniciar uma nova via de trabalho. Atualmente estou revendo a produção e retomando questões e desdobramentos de séries anteriores. (2024, s.p)

Entre os depoimentos, a partir dos trechos considerados, foi possível entrever a combinação entre as trocas, as parcerias, o contexto e locais situados experienciados pelos artistas que atuam em relação, corpo e ambiente.

## 4.2 Olhares, lembranças e modos de fazer

Nesse tópico, Salles (2008) discorre sobre como as relações entre percepção e memória se articulam e investiga os percursos pelos quais se formam a sintaxe pessoal de um artista. “Devemos pensar, portanto, nos processos de criação inseridos nessa cultura que, no âmbito coletivo, é memória; dirige-se contra o esquecimento e trata-se, ao mesmo tempo, de um mecanismo de conservação, transmissão e elaboração de novos textos” (2008, p. 66).

A autora enfatiza que para que algo se fixe na memória, é necessário antes passar pelos canais perceptivos, de modo que a produção artística possui um caráter subjetivo, que provém dessa relação, percepção/memória, pois o artista seleciona através de sua percepção temas que lhe atraem.

Nesse percurso muitos artistas usam mecanismos para ativar a memória e conseqüente a produção, segundo a autora “os documentos de processo, como lembranças materializadas, são muitas vezes mencionados como instrumentos ativadores da memória” (Salles, 2008, p. 69).

Interessa a autora então investigar as tendências do olhar dos artistas, porque algumas coisas fixam na memória e outras não. Para ela, as anotações de um artista oferecem, em uma visão panorâmica, as renitências de seu olhar. No livro ela traz diversas situações de como esses mecanismos poderiam operar, por exemplo as cartas que Van Gogh enviou ao irmão.

Segundo Salles, nas cartas, observa-se como a mescla entre percepção e memória construiria as paisagens pintadas por Van Gogh, nas cartas ele destaca quais foram os artistas estudados, as paisagens que prefere, sua dificuldade em captar os Ciprestes do modo como gostaria e, a partir desses escritos do artista, comenta:

Essa exploração da percepção, crucial no grande projeto de Giacometti, ao procurar ver uma paisagem e não um Pissaro, nos faz lembrar das cartas de Van Gogh a seu irmão através das quais conhecemos as paisagens, casas e céus que o atraíam via a história da arte. Nesses casos, as conexões com a tradição funcionam como filtros do olhar. Ele diz que os homens, camponeses e mulheres nem sempre são interessantes, mas quando se é paciente com eles, vemos tudo o que essas pessoas têm de Millet. (2008, p.77)

Corroborando com esse apontamento, todos os entrevistados possuem métodos de conservar esses pensamentos e *insights* de criação, também relataram fazer registros durante o processo de criação, sonoros, gráficos, filmicos, fotográficos etc. No próximo tópico<sup>80</sup>, foram aprofundadas essas práticas, uma vez que a maioria dos materiais estão relacionados ao desenho.

Salles (2008) resume que a matéria prima a ser usada e essa escolha pelo artista, impacta na produção e no processo. E, também, acrescenta que, por vezes, o artista precisa aprender, explorar, e testar inúmeras vezes até que atinja o que está buscando.

Para alguns artistas, um determinado procedimento, técnica ou material se torna indispensável, fazendo com que se dedique incansavelmente sobre a prática. Nas entrevistas, por exemplo, Fonseca comenta ter buscado uma formação no método somático para avançar em suas propostas artísticas e semelhante relato foi feito por Miranda, influenciada por viagens que fez a Índia e ao Japão, começou a trabalhar com processos de tingimento

Os processos de tingimento são um importante instrumento de produção, na medida em que se contrapõem ao desenho. [...] As séries “Entre” (2004/2005), “A Céu Aberto” (2009/2010) e os projetos “Spirare” (2003/2004) com Denise Bandeira, “Zênite” (2010) com Cynthia Lorenzo, Denise Bandeira, Eliane Moreira, Juliane Fuganti, Lauro Borges, Mai Fujimoto, Rebeca Ficinski e Thalita Sejanos, “Lago Amarelo” e “Líquens” com Mônica Infante, tiveram uma relação direta com estas experiências. As amarrações, as dobras e os carimbos para estampar o tecido foram utilizadas como processos gráficos nos desenhos e nos objetos. (2024, s.p)

Em alguns trabalhos de Miranda (Fig. 23 e 24), a influência dos processos de tingimento são visíveis: A própria artista comenta que as viagens internacionais foram importantes para esse entendimento técnico, já que aconteceram “com o objetivo de mapear comunidades têxteis e pesquisar sobre arte têxtil, que formaram um importante corpo de conhecimento para a produção” (2024, s.p).

---

<sup>80</sup> Essa conexão entre percepção e memória foi identificada nos depoimentos dos entrevistados. Os mesmos nos relataram que utilizam métodos como registros textuais, sonoros, gráficos, filmicos e fotográficos para conservar os pensamentos e insights de criação. Vide pág.77, 90 a 92 do capítulo 4.

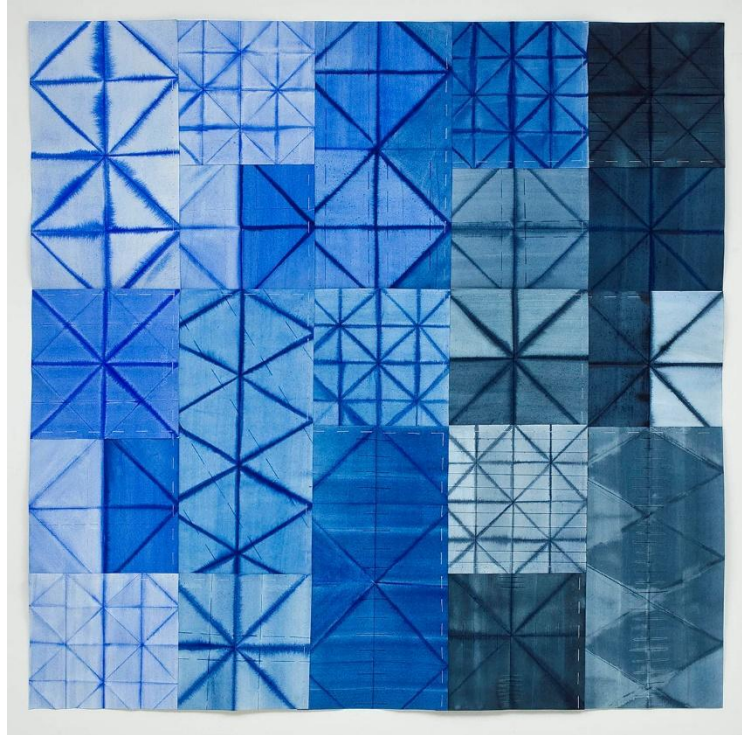


Figura 23: A Céu Aberto, 2009

Fonte: Laura Miranda, catálogo cedido pela artista, 2013.



Figura 16: Zênite 2003, trabalho colaborativo.

Fonte: Laura Miranda, catálogo cedido pela artista, 2013.

Nesta direção, entre os modos de formação artística, Salles destaca a importância de viagens que contribuíram para a sintaxe visual de alguns artistas como Paul Klee:

Falando ainda dessas impregnações do olhar, os diários de Paul Klee nos permitem acompanhar uma transformação em seu modo de se apropriar do mundo. Ele tem a linha como filtro de seu olhar e luta pela cor ao longo de toda sua vida, sofre diante de sua incapacidade, experimenta a tonalidade e só em 1914, em sua viagem à Tunísia, se dá o encontro com a cor: somente nesse momento ele se vê como pintor. (2008, p.71-72)

Assim, foi o encontro com uma determinada paisagem, técnica ou cultura, que pode mudar os rumos de uma produção artística. Todavia, não apenas viagens, cidades, ou ambientes, onde os artistas convivem podem causar essas impregnações, mas também o contexto de trabalho, conforme depoimento de Santos:

Algumas passagens por agências de publicidade tiveram forte influência nas técnicas que utilizo. Por exemplo, o uso de um papel com gramatura mais alta (sulfite 180g), que melhora o manuseio da superfície de desenho, ou o uso de lápis não- fotográfico (azul), que elimina a necessidade de apagar o lápis preparatório, no caso de desenhos executados posteriormente a caneta. (2024, s.p).

Conforme o artista justificou, foi levado por uma necessidade do mercado com o qual trabalhava, aprendeu e incorporou o uso do lápis fotográfico na sua produção. Nos relatos dos entrevistados bem como nos exemplos investigados por Salles, observam-se indícios sobre a formação do pensamento artístico poético em uma produção específica: “seguindo na analogia linguística, o artista, ao longo de seu processo, procura a construção de uma sintaxe pessoal, a partir do diálogo com a tradição e seus contemporâneos” (2008, p. 85). Para a autora, a rede de criação é uma rede intersemiótica, na qual diferentes linguagens vão confluindo para um novo fazer e migrando de um sistema para o outro.

### 4.3 Tramas do pensamento: diálogos de linguagens

Nessa etapa da investigação de Salles, sobre o processo de criação, a pesquisadora se dedica a desvendar como os artistas tecem uma linha de pensamento durante a criação da obra de arte. Observando como diferentes linguagens se entrelaçam a partir de documentos de diferentes artistas durante o processo, descreve “modos distintos de como as relações são estabelecidas ao longo do movimento criador, tornando a construção da obra possível.” (Salles, 2008, p. 98).

Além disso, Salles (2008) avalia que são distintos processos cognitivos relacionais que permitem observar o que os documentos do processo demonstram a respeito da rede de interações. Alguns pontos que a autora considera importantes de serem observados nas formações dessas relações são “os diálogos das linguagens, com atenção especial ao desenho, e às interações cognitivas” (2008, p. 98).

Portanto, neste estudo pretende-se evidenciar algumas interações entre diferentes mídias e o papel do desenho no processo de criação dos entrevistados. Ainda, tratando das redes de criação, Salles ressalta que: “Seu percurso é intersemiótico, isto é, em termos bem gerais, sua textura é feita de palavras, imagens, sons, corpo, gestualidade etc.” (2008, p. 99).

Nas entrevistas, se observa um modo de ação semelhante, todos comentaram que para produzir artisticamente, coletam e produzem muitos registros em diversas mídias, como vídeo, sonora, gráficas etc.

Ainda, Zimmermann afirma que em se tratando de estímulos para a prática do desenho considera “que quanto mais variados os estímulos, melhor, tudo vai depender do tipo de trabalho e seu objetivo.” (2024, s.p).

Em uma das perguntas do questionário, a respeito dos modos de documentar a pesquisa artística, foram citados vídeo, fotografia, registros gráficos, sonoros ou escritos. Fonseca responde que “ao longo das pesquisas na graduação, mestrado e doutorado, passei por todos esses modos de criar citados na pergunta.” (2024, s.p). De fato, tanto em sua dissertação como na tese, documentos nos quais descreve seu processo de criação, se observa esse entrelaçamento de linguagens.

Em um exemplo (Fig. 25) sobre seu processo, Fonseca mescla palavras de um conto para sua exposição na galeria: “Fazer uma escrita transparente com cola nas paredes e nas janelas fazendo referência à anatomia e à sensibilidade de *La que Sabé*, personagem mítica de Clarissa Pinkola Estés na obra *Mulheres que correm com os lobos (1994)*” (2017, p. 57).

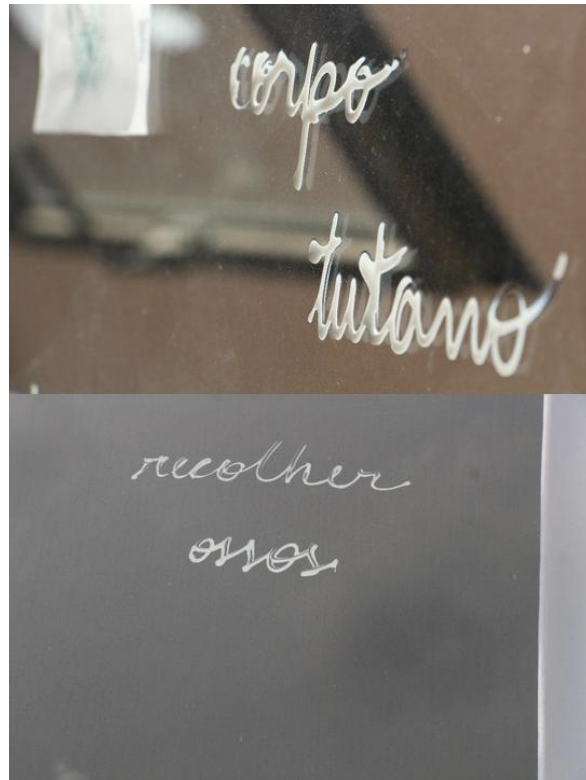


Figura 17: Registros da perfomontagem da Exposição da Anatomia da borboleta, por Almudena Santamaría, 2016.

Fonte: acervo da artista Janete Fonseca (2017).

A lenda que foi descrita no livro<sup>81</sup> é usada para explicar por meio de metáforas, o arquétipo da mulher sábia, que guarda com ela conhecimentos perdidos, uma linha de pensamento construída pela artista relaciona o conto com seu processo artístico, transpondo da linguagem literária para tátil e visual ao compor sua perfomontagem.

Fonseca relaciona em sua dissertação, mais um trecho do livro ao processo de criação de outro trabalho, *Borboleta Pélvica*:

Portanto, quando algo está perdido, precisamos procurar a velha que sempre vive na pelve esquecida. Ela vive ali, meio dentro e meio fora do fogo criador. É um lugar perfeito para a mulher morar, bem ao lado dos huevos férteis, seus óvulos, suas sementes femininas. Ali tanto as ideias minúsculas quanto

<sup>81</sup> ESTÉS, Clarice Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: Mitos e histórias do arquétipo da Mulher Selvagem*. Editora: Rocco · Ano: 2018

as mais importantes estão esperando que nossa mente e nossos atos as manifestem. (Estés, 1994, p. 28).

O desenho Borboleta Pélvica (Fig. 26) foi criado a partir de um modelo do osso da pelve feminina e que o conto de Estés “veio somar através das associações simbólicas e anatômicas sobre a potência feminina a partir da figura de La Loba, La que sabé” (2017, p.134).

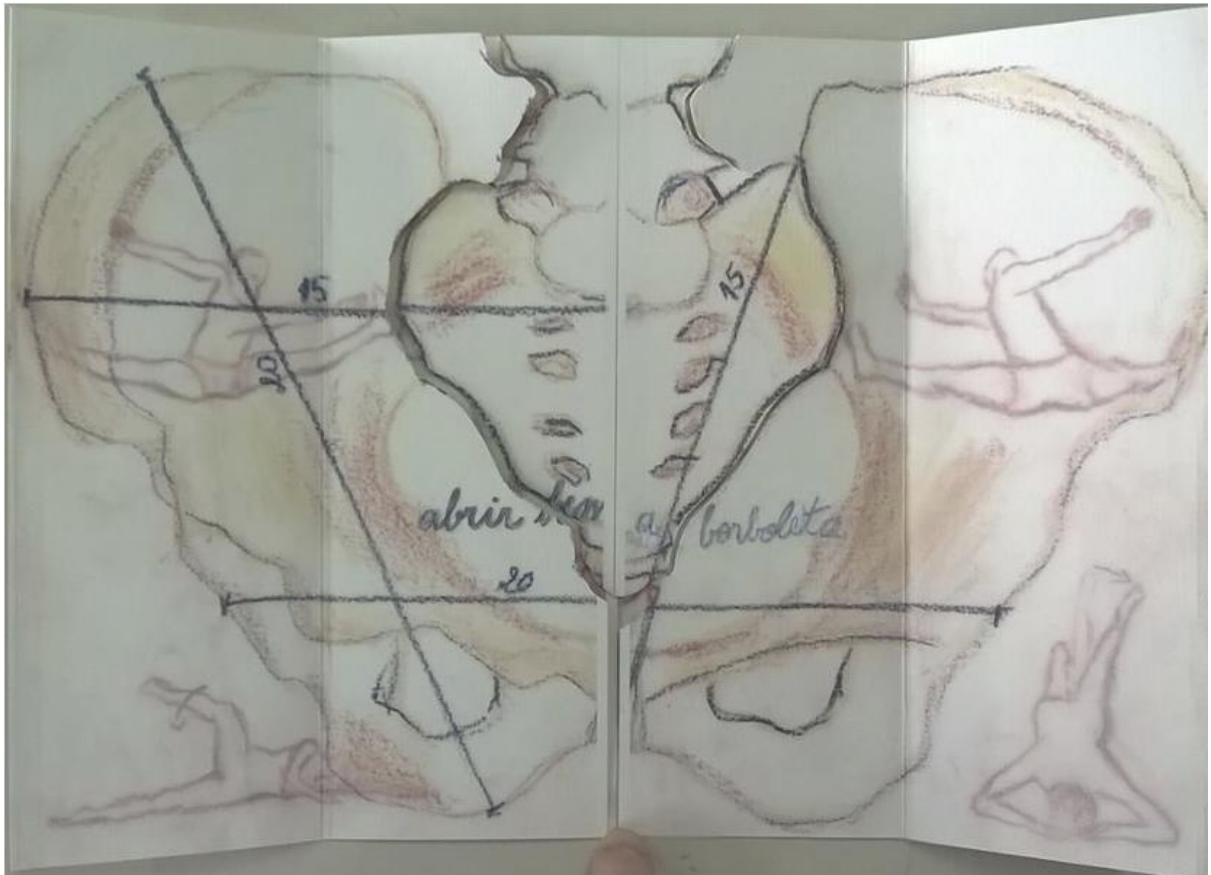


Figura 18: Borboleta Pélvica.

Fonte: acervo da artista Janete Fonseca (2017).

Nesse trabalho (Fig. 26), observam-se escritas, números e pequenos corpos em distintas poses, com setas que indicam a movimentação. As anotações do processo que compõem o desenho, como “abrir bem a borboleta”, foram feitas por Fonseca a partir de um comentário do colega Leonardo Jorgelewicz (Leo), durante uma das aulas realizadas no curso de licenciatura em dança na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS: “refere-se a abrir bem a estrutura da pelve, como se fosse possível separar os lados.” (2017, p.135).

Na sequência, dos relatos obtidos com as entrevistas, destaca-se o comentário do artista Santos a respeito de outras produções e autores que influenciaram a sua criação como filmes, teóricos, quadrinistas:

Em outros projetos não posso deixar de lembrar de leituras como *Apocalypse Motorizado*, e muitas das leituras acadêmicas que fiz no mestrado e no doutorado em tecnologia, ou filmes como *Stalker*, *Antes do Anoitecer* ou *Simples Desejo* (obras com abordagens bastante variadas). Tem também a influência de revistas como a argentina *Fierro* e a brasileira *Animal*. Tem a música, não por acaso presente em alguns dos meus quadrinhos, bandas como *Sonic Youth*, *Pixies*, *Damned*, *My Bloody Valentine* entre muitas outras. Tem os fanzines e as publicações do Fábio Zimbres e do Jaca. Tem muita coisa – essas são só as que eu lembrei agora enquanto escrevo. (2024, s.p., grifo do autor)

Santos compartilhou que muitos de seus trabalhos em quadrinhos tem episódios relacionados à músicas e bandas (Fig. 27 – 28).



Figura 27: Prólogo parte 1, Guilherme Caldas dos Santos.

Fonte: Santos, 2023, p.19.

Desenho 12 — Epílogo, parte 7.



Fonte: Autoria própria (2017).

Figura 198: Epílogo parte 7, Guilherme Caldas dos Santos.

Fonte: Santos, 2023, p.263.

Observa-se uma mescla de linguagens (Fig. 27 e 28), no primeiro Santos aproveita trechos da música Rebeldes da banda Cólera para elaborar a jornada de transformação do personagem, o ano de 1990 é o epílogo da sua tese e a HQ foi produzida e publicada originalmente como posfácio para o livro "Ouça Este Livro", de Cassiano Fagundes (Editora Barbante, Curitiba, 2017) (Santos, 2024).

No segundo exemplo, a personagem escuta em seus fones uma música de uma das bandas que o artista fez referência. Os exemplos são muitos e diversos, inclusive a representação de diferentes mídias sonoras como discos, fitas cassete, rádios. A música aparece de muitas formas no trabalho do autor e ambos os quadrinhos podem ser lidos na íntegra em sua tese.

O diálogo das linguagens também foi comentado por Salles ao observar que “os artistas não fazem seus registros, necessariamente, nas linguagens nas quais as obras se concretizarão” (2008, p. 99).

Muitos trabalhos sofrem registros diferentes durante o processo ou modificados, tais como temas/peças que retornam e aparecem em diferentes contextos. É possível observar na obra do artista Santos uma dessas transformações, exemplificadas em uma personagem (Fig. 29 – 30 e 31).



Figura 20: Homem invisível, 2007, Guilherme Caldas dos Santos. Fonte: [https://www.instagram.com/p/DDcS6CjOdt4/?img\\_index=6](https://www.instagram.com/p/DDcS6CjOdt4/?img_index=6)

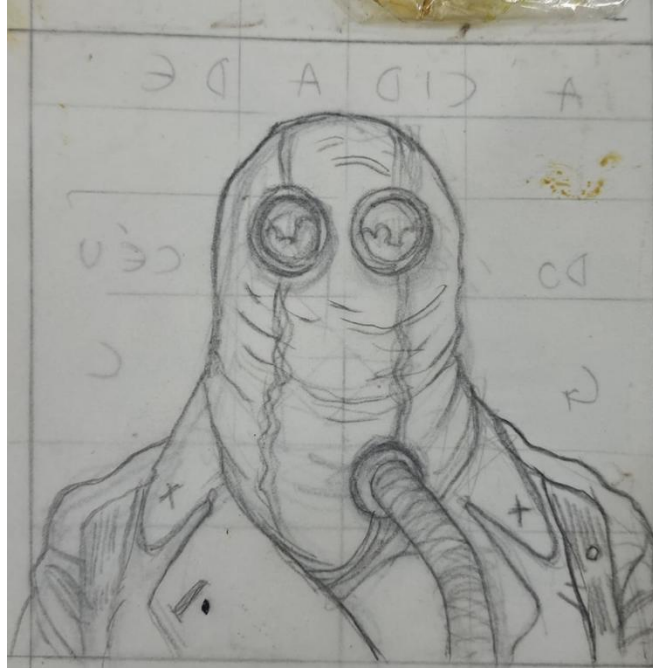


Figura 30: Cidade do céu, parte 1. Guilherme Caldas dos Santos, 2024. (Desenho para projeto de placa de gravura). Fonte: [https://www.instagram.com/p/DDcS6CjOdt4/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/DDcS6CjOdt4/?img_index=1)



Figura 31: Cidade do céu, parte 1, Gravura em Água tinta e água forte, Guilherme Caldas dos Santos. Fonte: [https://www.instagram.com/p/DDcS6CjOdt4/?img\\_index=4](https://www.instagram.com/p/DDcS6CjOdt4/?img_index=4)

Salles (2008) usa o exemplo do escritor Loyola que para compor seus romances armazena um acervo visual de recortes, imagens, manchetes, objetos que o auxiliam a compor o ambiente de sua narrativa: “o escritor faz uso, em suas anotações, de uma grande variedade de instrumentos visuais de notação como flechas, chaves, palavras sublinhadas, tipos diferentes de impressão e quadros” (2008, p.105).

De fato, é comum artistas terem acervos guardados, nos relatos dos entrevistados todos comentam que os recursos visuais auxiliam no processo de criação. Quanto aos artistas do desenho essa referência é muito presente, mas as entrevistadas do campo da dança também apontam essa importância.

Fonseca, por exemplo, comenta a respeito dos desenhos que realiza: “As imagens na minha pesquisa vão além da função de registro. Tanto os desenhos, livros, fotografias e vídeos fazem parte do processo de pesquisa em si. São movimentos investigativos e documentos de trabalho.” (2024, s.p).

Silva comenta que durante as práticas do BMC costuma trabalhar com imagens internas do corpo humano. Acredita que imagens de anatomia do corpo contribuem para o processo de movimentação corporal

No caso, elas são o ponto de partida para o diálogo entre a imagem anatômica e as imagens que se constroem enquanto experiência vivida e se alteram em tempo real, gerando desdobramentos e elaborações de discursos múltiplos a partir das imagens. (2024, s.p)

Mais adiante, estas discussões sobre a relação entre desenho, corpo e movimento foram aprofundadas. O relato de Silva (2024) já evidencia que as imagens têm um papel importante no processo de criação, mesmo quando o produto não é uma obra visual, segundo a pesquisadora as imagens são disparadoras de movimento e podem levar a processos de criação em dança.

Santos também ressalta que as imagens podem auxiliar em todo tipo de criação e que ele usa de esquemas visuais e desenhos para planejar outras atividades: “o desenho é, quase sempre no meu caso, o ponto inicial dos meus processos criativos, mesmo que não impliquem em uma obra de arte. Muitas vezes, eu uso desenho para planejar uma aula, por exemplo” (2024, s.p).

Santos (2024) compreende o desenho como meio e como fim, o que foi um consenso entre os entrevistados, o desenho de esboço tem um papel fundamental no

processo de criação, mas não apenas o desenho como projeto, mas também como obra final.

Idêntica observação foi feita por Zimmermann: “uso o desenho como fim e como meio.” (2024, s.p) e, também, Miranda: “O desenho é a obra final, mas também é utilizado como suporte para obras tridimensionais. A série “Desígnios Encenados” (1993) é basicamente o desenho de uma espiral lançada no espaço tridimensional.” (2024, s.p). (Fig. 32)

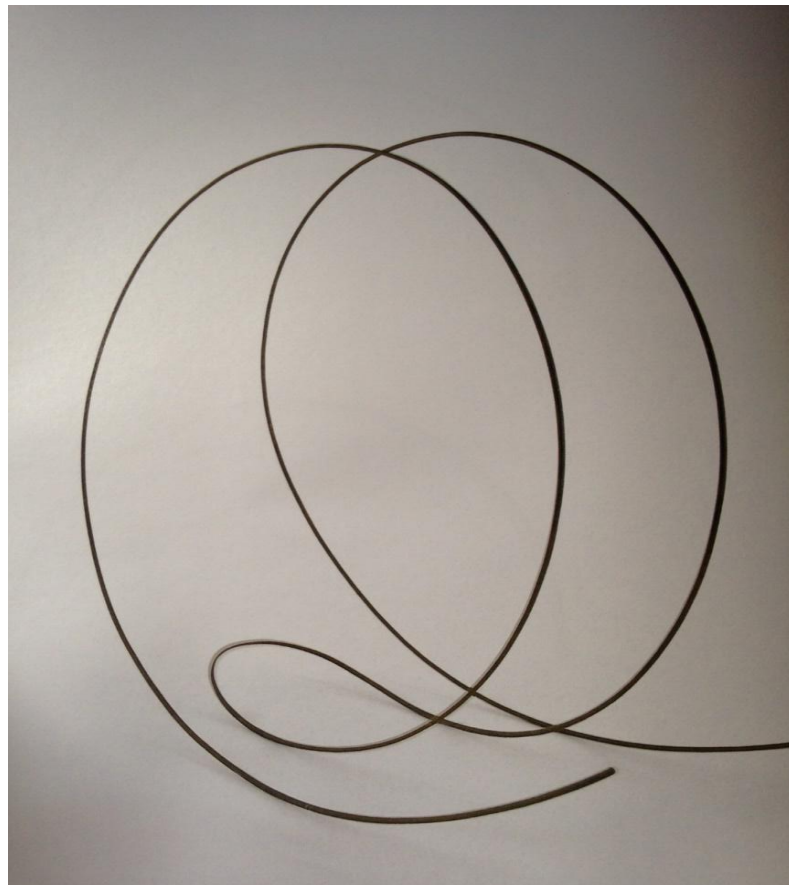


Figura 32: Desígnios Encenados, Laura Miranda, 1994.

Fonte: Laura Miranda, catálogo cedido pela artista, 2000.

O desenho é também enfatizado como recurso para anotar ideias de forma rápida e sintética, ideias que posteriormente tem o potencial de se materializarem em obras. Em seu livro Salles exemplifica com relatos de vários artistas, diversas situações nas quais o desenho pode ser útil para anotar ideias de forma rápida e eficaz devido a sua qualidade visual e sintética. Ainda sobre o desenho no processo de criação Salles comenta

Nesse sentido, o desenho guarda conexões, sob a forma de organização de ideias: hierarquizações, subordinações, coordenações, deslocamentos, oposições, ações mútuas etc. Tudo é feito, na maioria dos casos, por meio de grafismos íntimos, ou seja, sem padrões pré-estabelecidos. A própria diagramação da página de uma anotação pode oferecer esse diagrama. (2008, p.110).

Pode-se concluir que o desenho é uma forma de pensar graficamente e desse modo muitos artistas o usam como método de planejamento e anotação para que posteriormente possam retomar o processo criativo de um determinado ponto. Observa-se que as aproximações entre os processos criativos em artes visuais e dança são evidentes, porém levando-se em consideração que “cada processo é marcado por tramas semióticas e desejos específicos e singulares.” (Salles, 2008, p.109).

#### 4.4 Tramas do pensamento: interações cognitivas

Nesse capítulo, Salles (2008) trata dos desafios que enfrenta para construir a crítica de processo e esclarece que as tentativas de categorização em processos criativos frequentemente resultam em dificuldades.

Esses processos são variados, complexos e únicos, de tal forma que as classificações frequentemente omitem aspectos importantes. Para tanto, a autora desenvolveu a crítica de processo com base no conceito de rede<sup>82</sup> que permite “leituras não lineares e libertas das dicotomias, tais como: intelectual e sensível, externo e interno, autoria e não autoria, acabado e inacabado, objetivo e subjetivo e movimento prospectivo e retrospectivo.” (2008, p. 10). Criando uma metodologia plástica mais adequada à pesquisa com o objeto artístico, uma vez que essa investigação é sempre mutável.

Como a rede de criação é uma rede de interconexões, a autora busca investigar como o pensamento criativo opera, e procura mostrar com exemplos como são feitas as associações pelo artista: “O que buscamos compreender é o que a obra ganha com essas associações. São, portanto, alguns desses procedimentos associativos

---

<sup>82</sup> Musso (2004, p. 31) propõe uma definição de rede que, embora faça permanente referência a “estruturas” (que nos parecem ser muito mais associáveis a paradigmas de sistemas fechados), nos oferece várias portas de entrada profícuas para esse debate. Vamos aos aspectos ressaltados pelo autor que, acredito, nos auxiliarão a caracterizar as redes da criação. Musso fala em elementos de interação, interconexão instável no tempo e variabilidade de acordo com regras de funcionamento. (Salles, 2008, p.17-18).

que passo a discutir.” (Salles, 2008, p.125). A autora pretende a partir dos documentos do processo observar os percursos traçados por alguns artistas, observando como os documentos se inter-relacionam.

Nesta investigação, foram aprofundados os processos observados por meio das entrevistas, da leitura das bibliografias, das teses e dissertações dos entrevistados. Incluindo, trechos escritos por alguns teóricos citados por esses artistas. Com a intenção de pesquisar as interações cognitivas entre corpo, movimento, desenho e cognição.

A respeito das definições de desenho, a pesquisadora Zimmermann (2024, s.p) compartilha da definição de Farthing (2011) que abrange o desenho em suas variadas formas: “sem fazer menção a determinada área do conhecimento, tipo específico, técnica, material ou suporte. Essa sim relaciona-se à necessidade humana da comunicação, do registro, de construir e reconstruir o mundo físico ou o que se passa na imaginação”.

Quanto ao conceito de desenho, Santos comenta que:

Desenho é, antes de mais nada, um meio de organizarmos o espaço, seja ele pictórico (2D) ou tridimensional. Pode incluir noções de projeto de modos variados. O desenho é um processo, sobretudo, mental – que pode, inclusive, prescindir de materiais de desenho e de sua execução material. (2024, s.p)

Os entrevistados adotam definições que se aproximam na medida em que o desenho se apresenta como um modo de tradução de um pensamento gráfico/espacial de qualquer natureza.

Por outro lado, Miranda apresenta uma definição “muito ampla e pouco ortodoxa” (2024, s.p.) comenta que sua definição de desenho é permeada por experiências pessoais com artes visuais, dança, artes marciais e abordagens somáticas:

Considero o desenho uma prática que fundamenta e dá início a todo o processo de criação e elaboração de qualquer obra seja nas artes visuais, na arquitetura, nas artes cênicas, como esboço ou projeto. No mito do nascimento da arte o desenho é o primeiro ato realizado: para reter algo do ser amado um dos amantes delinea na superfície da parede a sombra do outro antes da partida. A linha tênue entre o amor e a perda fazem do desenho a mais poética das linguagens. Outro aspecto que considero importante é o de que a linha e o corte são as faces complementares do desenho. O estudo sobre a obra “Caminhando” de Lygia Clark, parte de uma monografia de pós-graduação, me levou a cortar repetida e exaustivamente muitas fitas de Moebius em diversos tamanhos. Isso se incorporou ao processo de estruturação de toda a produção. Não apenas em relação ao desenho, mas às performances e aos objetos. (2024, s.p).

Nesta definição de Miranda, se encontram diversos indícios de diferentes usos do desenho, como para formulação de hipóteses, para processo criativo em diferentes áreas do conhecimento, como uma prática que se traduz em outras linguagens como recorte, performance e objetos.

Todavia quando a artista comenta dos aspectos da linha e do corte, e dos estudos da obra “Caminhando” retoma as relações entre desenho, corpo e movimento: “Percebo o desenho como toda marca, todo movimento e todo gesto incisivo em qualquer superfície, efêmero ou permanente. Desenho é o movimento que conecta o corpo e o espaço” (Miranda, 2024, s.p).

Para a artista, o desenho está intimamente ligado ao movimento e conseqüentemente ao corpo. Nas respostas em seu questionário, Miranda (2024) retoma em diversos momentos a discussão, demonstrando que compreende o desenho como um processo tanto mental como corporal, corroborando com o entendimento de Kantrowitz (2012) a respeito da prática do desenho.

Salles comenta que ao longo da trajetória do artista, alguns procedimentos criativos e soluções podem se tornar burocráticos e o artista observando isso se lança a procurar novos procedimentos que lhe tragam diferentes resultados. A busca por novos recursos provém da necessidade de contornar o uso de procedimentos familiares. “Mais uma vez, projeto poético e escolhas de recursos se conectam, gerando obras que procuram não utilizar combinações de procedimentos conhecidos.” (2008, p.130).

Ao longo das entrevistas e das pesquisas dos artistas, as práticas corporais vêm despontando como esses novos procedimentos apontados por Salles (2008), tanto no tratamento do movimento do corpo, como na abordagem do ensino e prática do desenho e da dança. Os artistas a fim de encontrar novos procedimentos para o desenho e para a dança desaguam em buscas das mais diversas naturezas, incluindo as práticas somáticas e as artes marciais.

Miranda quando indagada sobre o tópico fundamental na elaboração de uma aula de desenho, elenca seis itens, sendo importante adotar abordagens sobre o corpo e sua importância como fonte de criação e outros processos de sensibilização corporal.

A artista afirma seu interesse nas “Práticas como a Educação Somática e o *Ki Aikidô* (arte marcial japonesa) vêm sendo incluídos há mais de 20 anos na construção e fundamentação do trabalho artístico, tanto na produção como nas aulas e oficinas” (2024, s.p).

Os demais itens aparecem nos depoimentos dos outros dois entrevistados e são frequentes nas aulas de desenho, tais como: registro do processo, por fotos, gravações, anotações etc.; análises de desenhos e obras de outros artistas contemporâneos, compartilhamento do processo de criação com pares comentado por Santos (2024) e experiências com materiais diversos, comentado por Zimmermann (2024). Esses itens apontam para os novos procedimentos abordados por Salles (2008), e evidenciam as novas buscas dos artistas tanto em seus processos pessoais, como também em sua prática docente.

Neste estudo pela busca da influência das práticas corporais no ensino do desenho, uma pergunta dos questionários indagava a respeito dos benefícios cognitivos do desenho e Santos responde que:

Sendo um procedimento simples e acessível do ponto de vista material (afinal, pode-se desenhar com praticamente qualquer coisa), o desenho é um elemento crucial na elaboração imagética. Tem, ainda, um papel importantíssimo como processo investigativo. Paul Valéry lembra que ver uma coisa desenhando é completamente diferente de apenas ver aquela mesma coisa. (2024, s.p)

A esse respeito, o literato John Berger escreve algo muito parecido à essa citação de Santos, referindo-se ao processo de desenhar o pai no leito de morte:

De cada olhar um desenho reúne uma pequena evidência, porém consiste da evidência de muitos olhares que podem ser vistos juntos. Por um lado, não há na natureza uma visão tão imutável quanto a de um desenho ou de uma pintura. Por outro lado, o que é imutável em um desenho consiste em tantos momentos reunidos que eles constituem uma totalidade em vez de um fragmento<sup>83</sup>. (Berger, 1985, p. 43 tradução nossa)

São apontamentos que se direcionam para as hipóteses defendidas por Kantrowitz (2012) de que desenhar provoca uma alteração na percepção possibilitando assimilar conteúdos que diferem do que pode ser apreendido com um relance de olhar ou em uma foto.

---

<sup>83</sup> From each glance a drawing assembles a little evidence, but it consists of the evidence of many glances which can be seen together. On the one hand there is no sight in nature as unchanging as that of a drawing or a painting. On the other hand, what is unchanging in a drawing consists of so many assembled moments that they constitute a totality rather than a fragment. (Berger, 1985, p.43)

O desenho é um processo de compreensão demorado, indo e voltando olhar sobre o mesmo objeto por um período, usando corpo e mente para produzir uma imagem a respeito do que se vê ou se quer traduzir.

Os três pesquisadores entrevistados que atuam na área do desenho concordam que desenhar é pensar graficamente. Ainda, em relação aos benefícios do desenho para os processos cognitivos, Miranda comenta que “a experiência é a base para a construção do conhecimento e as práticas artísticas são incluídas como exercícios perceptivos e sinestésicos fundamentais” (2024, s.p). A artista defende o desenho como uma prática mental e corporal simultaneamente, entendendo que o registro e a investigação do desenho através do corpo são fundamentais, a própria prática artística é um exercício perceptivo, sinestésico e, portanto, cognitivo.

As contribuições de Zimmermann (2024) e Santos (2024) vão na mesma direção e concordam com Miranda (2024) em relação ao desenho ser concomitantemente mental e corporal:

Para desenhar usamos essencialmente o corpo, tanto na ação do desenho, como na elaboração de representações mentais do que estamos vendo e transferimos para o desenho. Nosso corpo é a nossa primeira e principal referência de espaço, dimensão, peso, velocidade e movimento. No desenho, muitas vezes, precisamos resgatar essa percepção do corpo para entender o movimento ou mesmo para executar o movimento e o gesto do desenhar (a pressão do lápis contra o papel, a velocidade da linha, a diferença entre desenhar em pé ou desenhar sentado). (Zimmermann, 2024, s.p)

Zimmermann (2024) corrobora com as afirmações de Kantowitz (2012) ao comentar sobre o corpo ser a referência de espaço, dimensão etc. Inclusive, Zimmermann (2024) comenta que durante a prática do desenho usa o corpo como referência para mensurar uma distância, o tamanho de um objeto em relação ao todo ou até mesmo a própria mão, sendo assim uma importante prática de percepção corporal e espacial.

Em uma das perguntas do questionário foi abordada uma questão do senso comum no que confere ao ensino do desenho: Quando tratamos do ensino do desenho é comum ouvir frases como, é preciso treinar a mente, ou o desenho está nos olhos, não na mão. Tais afirmações vêm de um lugar comum, que é tentar traduzir em palavras a experiência do desenhar. Como desenhista você acredita que essas metáforas traduzem algo para você? Qual a sua percepção sobre elas? Você já usou algumas delas, ou criou, ou usou outras, para explicar sua experiência com o desenho? Zimmermann responde que:

Creio que o treino é necessário no olhar e na mão, e esse treino tem que funcionar em conjunto. Posso ter uma percepção visual bem aguçada, mas se não tiver o treino da mão, não vou conseguir traduzir o que organizo em minha mente. O contrário também é válido, posso ter um excelente domínio técnico da linha, mas se não tiver a percepção desenvolvida ou aguçada para interpretar o que estou vendo, o desenho pode se tornar duro, com um aspecto mecânico ou mesmo superficial. (2024, s.p)

Sobre esse assunto, Santos acredita que:

O desenho resulta de uma relação entre o mental e o físico. No mental, inclui noções metafísicas de elementos observáveis e de memória, com os quais o artista deve saber lidar se quiser obter resultados minimamente satisfatórios. No físico, inclui a ideia de que é preciso transpor a prática física em um conhecimento corporal, como observa Richard Sennet. (2024, s.p)

No tópico sobre a relação entre desenho e movimento, Santos avalia que:

Quando materializado, desenho é gesto, resulta do gesto – algo que pode ser mais contido (gesto da mão) ou ampliado (movimentação do artista pelo espaço, sobre a tela etc.). Uma prática extensiva de desenho, implica, também, em esforço corporal. Isso pode parecer estranho, mas apenas para quem nunca ficou horas a fio desenhando numa prancheta. (2024, s.p)

Esses pesquisadores argumentam que o desenho é uma prática mental e corporal, aproximando-o do campo das práticas corporais, inclusive Santos (2024) comenta a respeito do desgaste corporal ocasionado pelo longo tempo de duração para a elaboração do desenho. Todos os entrevistados que comentaram sobre o desenho, concordam que os processos, mental e corporal, ocorrem de modo simultâneo.

É comum em textos clássicos que tratam da técnica do desenho, as questões do gesto e do olhar surgirem para debate, são aptidões usadas simultaneamente durante o desenho. Algumas abordagens são dedicadas especificamente ao sentido da visão, como em Berger (1985) e outros autores que comentam o movimento das mãos e o gesto, conforme a atenção dada ao assunto por Nicolaidis (2014).

A respeito do conceito de gesto, o verbete do dicionário de Michaelis define como “1. Movimento do corpo, principalmente das mãos, dos braços, da cabeça e dos olhos, para exprimir ideias ou sentimentos, na declamação e conversação; 2. Forma de se expressar; 3. Gesticulação.”<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/gesto/>  
Acesso em: 22/02/2025

O que se pode inferir a partir dessa definição de gesto é que há a intenção de exprimir algo quando o corpo realiza um gesto, todavia, os significados dos diferentes gestos estão vinculados ao arcabouço social de significados. De modo que há uma complexidade na questão do desenho, apesar de o desenho ser realizado por um gesto do corpo de maneira intencional, nem todos os gestos realizam desenhos, há gestos para as mais variadas formas de expressão e variam de cultura para cultura.

Ainda, sendo o desenho realizado por um movimento do corpo, o significado de movimento também varia de acordo com o contexto e a cultura. Em geral, o significado do termo está associado ao deslocamento de um corpo ou de objetos. No caso do pensamento sobre desenho, optou-se por manter a abordagem como gesto e não como movimento, apesar de o gesto não deixar de ser um movimento do corpo, mas sem deslocamento. Contudo, sobre a questão do olhar Berger comenta que:

A imagem desenhada contém a experiência de olhar. A fotografia é a evidência de um encontro entre o evento e o fotógrafo. Um desenho questiona lentamente a aparência de um evento e, ao fazê-lo, nos lembra de que as aparências são sempre uma construção com uma história.<sup>85</sup> (2005, p. 43)

A sentença de Berger corrobora com as experiências relatadas tanto pelos artistas entrevistados quanto por Kantrowitz (2012) ao comentar que ao desenhar possibilita reconhecer muitas coisas que não foram vistas.

Em relação a duração, Miranda (2024) também apresenta as mesmas considerações, quanto ao desenho condensar informações de maneira rápida, num esboço ou criar um retrato minucioso exigindo muito tempo de quem pratica. A esse respeito Berger comenta que:

Portanto, se as aparências, em um dado momento, são uma construção que emerge dos destroços de tudo o que apareceu anteriormente, é compreensível que essa mesma construção possa dar origem à ideia de que um dia tudo será reconhecível e o fluxo de desaparecimento cessará.<sup>86</sup> (2005, p.43)

---

<sup>85</sup> The drawn image contains the experience of looking. A photographer is evidence of an encounter between event and photographer. A drawing slowly questions an event's appearance and in so doing reminds us that appearances are always a construction with a history. (Berger, 2005, p.43)

<sup>86</sup> Thus, if appearances, at any given moment, are a construction emerging from the debris of all that has previously appeared, it is understandable that this very construction may give birth to the idea that everything will one day be recognizable, and the flux of disappearance cease. (Berger, 2005, p.43)

A demora para registrar um objeto, altera segundo o autor, a memória do momento, há algo único no desenho já que exige um tipo de presença específica, que não é da mesma natureza da pintura ou da fotografia.

A temática da presença ao longo do desenho é um aspecto que se tornou evidente nas análises das entrevistas e nas referências mencionadas, o desenho exige uma presença de corpo e mente, confirmando-se nos comentários de Miranda

O desenho, dentro da minha experiência, é sinestésico como já comentei acima. A neurociência avançou muito no estudo do cérebro e do sistema nervoso e as várias escolas de Educação Somática afirmam a relação corporeamente de forma que não é mais possível fragmentar o corpo desta forma: “o desenho está nos olhos não na mão”, ou “é preciso treinar a mente”. Mente e corpo são uma só coisa. Observador e observado são uma só coisa. Inscrição na superfície é extensão do corpo. Seja na recepção ou na produção da arte, a ideia de ressonância postural citada por Peter Levine em seu livro “Uma Voz sem Palavras”, nos ajuda bastante neste entendimento. O campo de ressonância criado entre o observador e a coisa observada comunica ambos de forma imediata, antes que o pensamento interfira. O sistema nervoso ressoa para e com o outro, este outro é tudo e qualquer coisa. (2024, s.p)

A questão da presença vincula-se a prática do BMC, como também no comentário de Miranda (2024), certos resultados parecem só ser atingidos com um nível de atenção muito profundo, não proveniente do olhar, mas do se movimentar, da busca entre unir o corpo e mente.

Ambas as funções, o gesto e o olhar, são muito importantes para o desenho. Fonseca aponta a forte relação que se estabelece entre as imagens, com o desenho no ensino das práticas do BMC:

Desde que comecei a dançar, utilizo o desenho para estudar anatomia e para compreender o funcionamento do meu corpo em movimento. Na época, eu estudava artes visuais. Ao longo da minha pesquisa que se estendeu para o campo da Dança e das Artes Cênicas, fui percebendo que o estudo anatômico e de movimento através do desenho era algo que interessava às pessoas dessas áreas, com as quais pude compartilhar meus processos. (2024, s.p)

Fonseca aponta a relação entre o desenho e prática corporal, com o uso de estudos anatômicos, para produzir em ambas as linguagens representativas: “Acredita, com base na sua experiência, que as práticas do BMC podem, em alguma medida, incentivar a expressão visual ou de registros do processo de criação? Quais fatores podem ser motivadores?”

Sim, no módulo da formação em BMC que participei, referente ao sistema ósseo, também recebemos uma apostila que nos estimulava a estudar a anatomia através do desenho. As aulas de estudo anatômico no BMC também são muito imagéticas, utilizando modelos anatômicos tridimensionais, atlas anatômicos e exercícios de imaginação nos estudos através da palpação anatômica. (2024, s.p)

O próprio método do BMC incentiva e promove o estudo da anatomia por meio do desenho. Silva ainda elucida que, tanto em sua prática de ensino como de dança a imagens “são o ponto de partida para o diálogo entre a imagem anatômica e as imagens que se constroem enquanto experiência vivida e se alteram em tempo real, gerando desdobramentos e elaborações múltiplos a partir das imagens.” (2024, s.p).

De fato, a partir dos relatos e de minha experiência com a prática do BMC é possível notar que as aulas começam com observação de atlas anatômicos, desenhos e esquemas, que posteriormente se traduzem em imagens mentais que serão usadas durante a movimentação e exploração corporal no BMC. Durante a prática do BMC o condutor evoca a imaginação do participante para que possa percorrer mentalmente a estrutura ou sistema estudado.

Destaca-se que a compreensão de que as partes do corpo operam de maneira holística e não isoladas vem se fortalecendo nos estudos recentes e com os novos avanços da neurociência.

Com apoio das análises das entrevistas e a partir do estudo do referencial bibliográfico consultado, o desenho pode ser considerado uma prática que exige integração do corpo e da mente corroborando assim para essa integração. Ainda, concorda-se que as práticas corporais têm muito a contribuir com os processos de ensino e prática do desenho.

Também com os depoimentos das artistas Silva (2024) e Fonseca (2024), pode-se constatar que o BMC usa de imagens no seu processo terapêutico e que a própria abordagem do método induz e provoca os participantes tanto a visualizarem imagens mentalmente como a realizarem desenhos.

## 5. PESQUISA EM CAMPO

### 5.1. Construção de um roteiro investigativo pedagógico, planejamento

Neste capítulo foi contextualizada a parte prática da pesquisa com a aplicação dos planos de aula na escola pública municipal Albert Schweitzer, localizada na Vila Nossa Senhora da Luz na Cidade Industrial, na periferia de Curitiba (PR), onde atuo como professora de artes há quatro anos, no turno da manhã; bem como, com a minha participação no projeto UM - Núcleo de Pesquisa Artística em Dança – que é um curso de extensão universitária oferecido por professores do Curso de Dança do *Campus Curitiba II* da UNESPAR.

A pesquisa de campo contempla a oferta de práticas artísticas integradas às propostas de experimentação para os alunos nesta escola, como parte da minha prática pedagógica no ensino de arte em sala de aula e, principalmente, é um dos resultados da elaboração investigativa desta dissertação.

Em uma etapa anterior e durante a realização da oficina para os participantes do UM, foram testadas hipóteses e coletadas experiências que se referem aos modos de investigação da anatomia experienciada como prática para o desenho<sup>87</sup>. Além da minha atuação como professora no ensino de artes, enquanto aluna do curso de Mestrado em Artes, a realização do estágio<sup>88</sup> foi parte importante da vivência docente e, também, se insere no processo de elaboração desta pesquisa de Mestrado. Nessa etapa, coletei uma contribuição com a própria participação das aulas, sendo oportuna uma experiência de criação em dança e exploração do movimento. Proporcionando criação de repertório, não só de movimento pessoal, mas para compreender a abordagens de ensino somático e da dança, com a participação das diversas vivências como participante e posteriormente como promotora da oficina para o grupo. Uma vez que a dinâmica prevê um rodízio de docentes, cada um propondo diferentes abordagens pedagógicas a partir de suas pesquisas e de seus repertórios pensamento para outros corpos moventes abertos ao diálogo.

---

<sup>87</sup> O relato de experiência da oficina no grupo UM pode ser lido no anexo V dessa dissertação.

<sup>88</sup> O Estágio de Docência é obrigatório no Programa de Pós-Graduação em Artes da UNESPAR, conforme a Portaria CAPES Nº 76 de 14 de abril de 2010 e o próprio regulamento da Pós-graduação.

Por fim, observo que a minha prática de *embodiment* e desenho com os estudantes do ensino fundamental foi fundamentada na minha experiência como docente, como participante do grupo UM<sup>89</sup>, além das práticas que realizei com orientação de Edith Camargo.

Somado à essas experiências de práticas corporais, está toda a leitura e pesquisa que embasam os capítulos iniciais desta dissertação. Além disto, também houve contribuições do material *Pistas para uma Anatomia experiencial* (2022) de Claudia Auharek, além das orientações práticas de Cohen (2015), que oferece propostas de exploração do corpo e do ambiente através da percepção:

Um exemplo de foco motor pré-sensório consciente é, em primeiro lugar, observar a sala aleatoriamente. Faça isso. Agora, preste atenção especial à cor vermelha. Agora amarela. Agora Azul. Verde. Púrpura. Laranja. E assim por diante. Como a sua percepção da sala mudou enquanto você focava conscientemente na maneira pré-motora? (2015, p. 217)

Tanto a oficina proposta durante o estágio docente, quanto a proposta pedagógica que foi desenvolvida com os alunos do ensino fundamental, levaram em conta as contribuições de Auharek (2022). Ressalto que proposta não pretende ser uma aplicação do material considerando sua totalidade e abrangência, mas adotar e explorar algumas estratégias apresentadas pela autora como modos de experimentar os processos de corporalização.

A pesquisadora Claudia Auharek<sup>90</sup> na introdução do seu livro<sup>91</sup> assume que sua proposição precisa ser experienciada defendendo um posicionamento enativo<sup>92</sup> que se origina da abordagem dos autores Varela, Thompson e Rosch (2003) e, por isso, concorda que o processo de aprender é essencialmente dinâmico e interativo. A autora entende que esse processo abarca as subjetividades e contextos, “não devemos nos afastar da experiência pois ela (com toda sua complexidade) é o *locus* de toda unidade cognitiva.” (Auharek, 2022, p. 3).

Nesse estudo, Auharek define anatomia experiencial como:

---

<sup>89</sup> Um dos relatos do processo de criação vivenciados no grupo UM pode ser lido no apêndice 3 desta dissertação.

<sup>90</sup> Auharek é artista da dança, cientista social, fisioterapeuta e educadora do movimento somático pelo *Body-mind Centering*.

<sup>91</sup> O livro é resultado da trajetória de Claudia Marques Auharek no Mestrado Profissional em Dança da UFBA, cuja dissertação foi defendida em 2022.

<sup>92</sup> O conceito é abordado com mais profundidade na página 53 desta dissertação.

Uma forma de se relacionar com anatomia na qual enfatiza-se a experiência pessoal e subjetividade durante o estudo anatômico. Conteúdos anatômicos são abordados através de recursos como imaginação, movimento, toque, ou qualquer outra forma de potencializar uma experiência direta com estruturas estudadas. Evita-se assim a objetificação e o distanciamento da anatomia, privilegiando uma experiência direta e pessoal com o conteúdo anatômico. (2022, p. 32)

A prática pedagógica da oficina do estágio docente e da proposta pedagógica que foram elaboradas por mim, durante o Mestrado, pretendem fomentar uma prática do desenho que tem como disparador o movimento corporal considerando a contribuição da anatomia experiencial para esse processo. Portanto, após os encaminhamentos e as vivências, o participante vai realizar a observação do corpo e, posteriormente, o desenho.

Por outro lado, Auharek comenta que sua escrita foi motivada pelo que percebeu na sua formação em fisioterapia, dada à lacuna entre o que se estuda teoricamente e o que é sentido pelo corpo (2022). Essas motivações contribuíram para a escolha desta referência, pois acredito que minhas inquietações a respeito do ensino do desenho são pertinentes e consoantes a preocupação de Auharek (2022), considerando a lacuna entre o desenho técnico do corpo e o desenho artístico, o desenho do gesto como apontado por Nicolaidis (2014).

A partir deste entendimento, as abordagens somáticas serão uma contribuição para o ensino do desenho, proporcionando experienciar o corpo antes de desenhá-lo. Segundo Auharek sua abordagem proporciona relacionar anatomia integrando informação e experiência: “é então uma maneira de contribuir para um campo que cruza fronteiras e campos de conhecimento para afirmar a possibilidade de habitar a própria anatomia em movimento” (2022, p.12).

Esse procedimento proposto por Auharek (2022) funcionou como um guia em conjunto com a minha experiência nas práticas do BMC e no estágio docente para a elaboração da proposta pedagógica de desenho e vivência somática com os estudantes em sala de aula. Ressalto ainda, como comentado na introdução desta dissertação, que esta pesquisa se desenvolveu a partir da minha experiência e observações críticas do contexto de sala de aula, onde atuo como docente há oito anos e do meu desejo de encontrar novas formas de usar o corpo no ambiente escolar. Tanto a abordagem do BMC, como as propostas de Auharek (2022) vêm ao encontro desse desejo e por isso foram elencados.

Auharek (2022) afirma que seu livro foi o resultado de seus estudos no mestrado em dança e deve ser experienciado. Nessa perspectiva, a autora, adotou uma escrita coloquial e descontraída, dialoga com o leitor e o convida à experiência somática. Para tanto, Auharek propõe um guia para a anatomia experienciada, composto por dez sugestões para a vivência:

Busque materiais informativos sobre anatomia. Selecione seu objeto para o estudo experiencial. Visualize internamente. Desenhe. Utilize a 'atenção' e a 'iniciação do movimento' como recursos. Movimente-se. Se abra para sentir. Use o toque. Compartilhe sua experiência com outras pessoas. Integre e expresse suas descobertas através de recursos criativos e artísticos. (2022, p.71-74, grifo da autora).

As práticas da oficina com os estudantes procuraram perpassar todas essas formas de vivência na abordagem do conteúdo anatômico apresentadas por Auharek (2022), o que foi relatado e explicitado no texto sobre essa prática.

As propostas da autora foram um meio encontrado para elaborar pedagogicamente minhas inquietações sobre essa temática e adaptá-la para a idade dos estudantes, assim sumarizam minha experiência até então, pessoal e subjetiva, como participante nas práticas de BMC com Edith Camargo e com o grupo UM.

Auharek reitera que essas indicações não precisam ser seguidas na ordem ou exatamente do modo em que estão descritas, pois são algumas das alternativas viáveis: “lembre-se que em uma abordagem experiencial você deve privilegiar a qualidade das SUAS experiências e confiar em SUAS escolhas para isso.” (2022, p. 71, grifo da autora). Considerando todas essas recomendações, esse material fundamentou e subsidiou a minha experiência nas práticas do BMC, tanto no grupo UM como a elaboração da proposta pedagógica de desenho e vivência somática com os estudantes do ensino fundamental II.

A proposta foi trabalhada com quatro turmas de Ensino Fundamental II da Escola Municipal Albert Schweitzer, tendo sido realizada entre os meses de Setembro, Outubro e Novembro de 2024 e Fevereiro de 2025. Os planos de aula<sup>93</sup> foram elaborados com base no material de Auharek, (2022), em debates com minha orientadora e observando os planos de aula disponibilizados por Caetano (2012), seguindo minha experiência como docente, dançarina e praticante de BMC.

O plano curricular, composto por cinco unidades e dez aulas, adota uma progressão sequencial, partindo da superfície para o interior do corpo. Inicia pelo

---

<sup>93</sup> Planos de aula apêndice 5.

sistema sensorial e avança para a investigação das camadas corporais, especificamente: o sistema muscular, o sistema ósseo, os órgãos internos e, em conclusão, a respiração celular.

Ao longo das aulas relatadas observa-se uma progressão dos resultados dos discentes, com mais estruturação na forma e no conteúdo, tanto dos desenhos quanto das práticas somáticas, em direção à propostas abertas à experimentação. Esse modo de desenvolvimento se deu devido ao fato de os alunos não terem experimentado anteriormente nenhuma proposta com essas características. De modo que a progressão gradativa e adaptada de tarefas bem estruturadas (as quais estão acostumados) para tarefas de livre criação (as quais não estão habituados) foi uma opção pedagógica e didática do planejamento das aulas.

O relato apresenta algumas referências da pedagogia do desenvolvimento infanto-juvenil, para esclarecer as diferenças de aplicação de práticas de desenho e *embodiment* para estudantes com a cognição em formação, já que a abordagem, os produtos e a participação não seriam os mesmos alcançados quando realizados com adultos.

## 5.2 Métodos e coleta de dados para processos de criação com adolescentes

A presente pesquisa, a exemplo de outros estudos na área de artes, caracteriza-se pela convergência de diferentes abordagens metodológicas para o campo de estudos. Tal imbricação decorre de uma prática comum no campo artístico de incorporar metodologias provenientes de outras disciplinas das ciências humanas, como as ciências sociais por exemplo. Por tanto, houve um pluralismo metodológico. Especificamente, este estudo situa-se na imbricação entre a pesquisa participativa e o estudo de caso, que será detalhado mais adiante, tal como Borgdorff explica:

Pesquisa artística possui um padrão metodológico próprio? Minha posição é sim e não. Sim, porque uma característica específica da pesquisa artística é que obras de arte e práticas artísticas compõem parte integral do processo de investigação – a pesquisa toma lugar na e através da prática artística. Não, porque um pesquisador pode adicionalmente fazer uso de vários métodos, técnicas e perspectivas, seja de empréstimo das humanidades, das ciências sociais ou naturais (pluralismo metodológico). (2017, p. 319)

Portanto uma vez que essa pesquisa possui aspectos de duas abordagens diferentes, destaca-se quais aspectos de ambas as abordagens foram adotados. A

pesquisa participante parte “sobretudo do humanismo cristão e de certas concepções marxistas” (Gil, 2002, p. 56).

Um dos aspectos importantes dessa abordagem é que prevê uma “minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecido” (Gil, 2002, p. 56).

O caráter de minimização da relação dos dirigentes e dirigidos é importante para abordagens no contexto educacional, uma vez que contribui para o engajamento dos estudantes nas práticas. Um pesquisador ou participante externo ao contexto escolar, poderia causar constrangimento, podendo ocasionar uma não participação efetiva daqueles envolvidos na proposta. No caso desta pesquisa, a professora é também a pesquisadora das turmas.

Outro fator importante para o desenvolvimento desse método é que seu processo acarreta participar do cotidiano do grupo a ser pesquisado, bem como conhecer o ambiente e a população a ser estudada em profundidade. Como aponta Lê Boterf "ouvir, em vez de tomar notas ou fazer registros; ver e observar, em vez de filmar; sentir, tocar em vez de estudar; Viver junto' em vez de visitar" (1984, p. 58, grifo do autor).

As etapas da pesquisa participante são quatro: “montagem institucional e metodológica; b) estudo preliminar e provisório da região e da população pesquisadas; c) análise crítica dos problemas; e d) programa-ação e aplicação de um plano de ação.” (Gil, 2008, p.149). Essas etapas não foram seguidas rigorosamente por se tratar de uma pesquisa em arte, elaborada como um estudo de caso no ensino de arte com adolescentes, o que exigiu uma flexibilidade dos métodos.

A etapa A compreende a delimitação das bases teóricas, abordadas nos capítulos 2 e 3 desta dissertação. Adiante neste capítulo, a etapa B, foi descrito o campo e a população a ser pesquisada (os estudantes da escola Albert Schweitzer) bem como o meu contexto de trabalho como professora pesquisadora participante.

A análise crítica do problema, etapa C, foi abordada na introdução desta dissertação, fruto da minha trajetória como professora no ensino básico e das vivências que tive nesse contexto, trato do assunto quando é abordado o problema da pesquisa, bem como na análise do campo de trabalho, da educação em artes, e as hipóteses elaboradas para investigar novas formas de usar o corpo na escola. A etapa D foi explicada e analisada no momento da aplicação dos planos de aula, entendidos no contexto dessa pesquisa como o plano de ação. Esta pesquisa também pode ser

considerada um estudo de caso, já que visa “preservar o caráter unitário do objeto estudado;” (Gil, 2002, p. 54) com base nessa perspectiva, ressalto que as hipóteses e propostas levantadas se dirigem a um grupo específico de estudantes, num contexto específico, apresentado como um recorte. Portanto os resultados apresentados não podem ser tomados como generalizações para todos os estudantes da mesma idade, de escolas públicas ou privadas, em contextos diversos. Em se tratando de um estudo de caso, o estudo propõe entender em profundidade um grupo específico (Gil, 2002), suas características, suas reações e produções com base nos planos de aulas ofertados aos estudantes.

Deste modo, as análises apresentadas foram baseadas nas características encontradas nesse grupo específico. Ressalto ainda que as propostas podem ser aplicadas para outros estudantes, mas provavelmente gerarão produtos diferentes, dadas as características específicas de cada grupo, tratando-se de pesquisas em escolas, o contexto do ambiente escolar deve sempre ser levado em consideração.

Também por se tratar de um trabalho essencialmente de criação e, portanto, de processo aberto, os repertórios dos grupos interferem diretamente no que será produzido. As pesquisas com criação possuem um alto grau de subjetividade. Esse é um caráter singular das pesquisas em arte, como explicam Braga e os demais pesquisadores (2017, p.182) há uma tensão inerente “que equivale a uma compreensão prática de como provocar uma criatividade que trabalha com as percepções do mundo e de suas características de tal maneira a deslocar seus eixos de organização”.

Desse modo o trabalho de pesquisa em artes prevê uma certa quantia de instabilidade e deslocamento dos eixos das pesquisas, pois cria produtos que podem levar a diferentes direções. Os autores argumentam que “apenas a própria prática indica soluções pois não há caminho abstrato para nossas questões: estamos lidando com o corpo e o seu uso poético investigativo.” (Braga *et. al.* 2017, p.181).

A coleta de dados baseou-se principalmente na observação participante e na coleta de documentos do processo, conforme proposto por Cecilia Salles (2008). Também foram trazidos referenciais teóricos a respeito do ensino do desenho, e das práticas somáticas para construir um diálogo com as propostas aqui apresentadas. Fez-se necessário adicionar referenciais teóricos do desenvolvimento infantojuvenil devido ao público participante, com o objetivo de elucidar os resultados observados.

Apresentam-se alguns dos trechos das observações, concentrando-se principalmente no estado corporal dos alunos e nos seus comentários sobre as práticas de BMC e sobre seus desenhos. Tais observações foram anotadas, e/ou gravadas pois oferecem indícios de como os participantes estão elaborando os processos vividos em sala de aula. Também comunicam quais estratégias devem ser tomadas ou foram adotadas em cada momento para que o plano fosse efetivamente trabalhado. As aulas foram ministradas em dois ambientes: a sala de artes da escola, que possui mesas redondas e cadeiras onde os alunos se sentam em grupos de quatro e cinco e o auditório, espaço no qual as cadeiras podem ser deslocadas para proporcionar um espaço mais amplo para as práticas corporais.

Os encontros com os discentes foram conduzidos por mim, professora regente da disciplina com o auxílio da professora Mônica Stroparo<sup>94</sup>, responsável pela sala de arte e corregente<sup>95</sup> da disciplina na escola. Os documentos do processo apresentados foram coletados por ambas as docentes, com exceção apenas da aula 01 do sistema muscular, quando os próprios estudantes realizaram os registros uns dos outros. Os modos de registro e coletas de informações compreenderam diversos formatos, dentre eles fotos feitas por mim, pela professora Mônica e pelos próprios estudantes.

Os desenhos realizados pelos estudantes também configuram documentos do processo dessa pesquisa. Foram ainda produzidos vídeos, gravações de conversas com os estudantes e anotações em diário. Faz parte da minha prática docente há anos, coletar os registros e manter anotações diárias em um caderno. Tanto para coletar informações que considero importantes do cotidiano da sala, bem como para manter as informações sobre o conteúdo apresentado a cada turma, uma vez que sempre trabalho simultaneamente com pelo menos 12 turmas (atualmente tenho 18 turmas).

---

<sup>94</sup> A professora Monica Stroparo atua como professora de artes na rede municipal desde 2010. É graduada em Licenciatura em Teatro pela UNESPAR e técnica em formação de atores pela UFPR, participou como dançarina do grupo Guido Viaro por cinco anos e do Dancep um ano. É Pós-graduada em Libras e Surdez, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista - Faculdade Metropolitana. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual e Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Múltipla - Faculdade IMES. Atualmente cursa psicologia na Uniensino.

<sup>95</sup> A escola Albert Schweitzer tem essa característica especial, que infelizmente nem todas as escolas possuem, ter um professor responsável pela sala ambiente, no caso sala de arte, onde fazemos atividades diferenciadas. O professor dessa sala também atua como corregente: Docente que atua em sala de aula com o regente, ajudando os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, auxiliando na realização das propostas, realizando adequação para os estudantes laudados e colaborando de modo geral com a rotina da sala de aula.

Os diários são separados por meses e anotados por dia, em cada dia coloco quais turmas tiveram aulas, e outras anotações como vemos na imagem abaixo (fig.33). Nessa folha estão anotados 3 dias de trabalho em Outubro de 2024, os nomes dos estudantes foram omitidos para preservar sua identidade. No *post it* rosa (marcador) temos uma anotação de uma ação que preciso fazer para aula da semana seguinte, reservar os celulares da escola para que os alunos pudessem tirar fotos das práticas. E nas marcações roxo e rosa estão anotados o que cada turma realizou naquela aula, em azul no fim da página uma anotação sobre as dinâmicas do dia, que tiveram de ser alteradas pois o auditório não estava disponível. Há também um comentário de um aluno “professora eu gostei desses alongamentos” se referindo a prática somática que conduzi em sala de aula naquele dia. Ainda em algumas linhas, aparecem anotações não relacionadas com esta pesquisa, pois estávamos trabalhando simultaneamente com os nonos anos um outro projeto<sup>96</sup>.

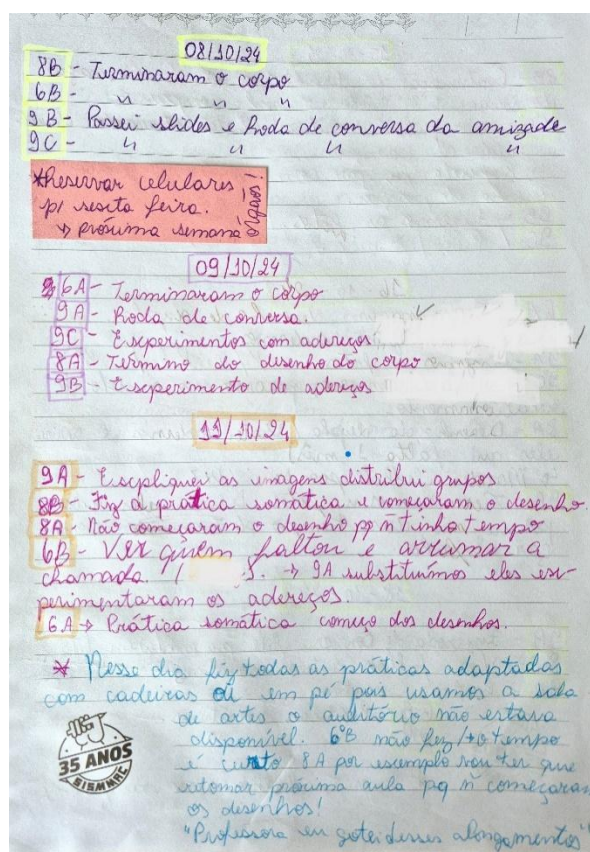


Figura 33 Diário das aulas 08-09-11 de Outubro de 2024.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

<sup>96</sup> Esse projeto está publicado em um relato de experiência intitulado Proposta Pedagógica em Artes a partir da Estética Relacional e da Metodologia Triangular. Publicado na revista eletrônica Veredas da prefeitura municipal de Curitiba, realizado com bolsa de incentivo do Departamento de Desenvolvimento Profissional Projeto Pesquisa-Ação na Escola.

Algumas informações de alunos específicos (os nomes estão omitidos) foram anotadas em destaque (Fig. 34). Faço anotações específicas principalmente dos estudantes de inclusão, sobre os quais são exigidos relatórios com frequência. Neste dia anotei que uma estudante Síndrome de Down realizou a prática de desenho em dupla com outra colega, ela geralmente não interage muito durante as aulas, anotei porque foi uma alteração de seu comportamento usual. Também anoto por exemplo, intercorrências com os demais estudantes, se alguém teve uma dificuldade específica, se houve algum conflito, ou algum estudante se desregulou e o porquê do corrido.

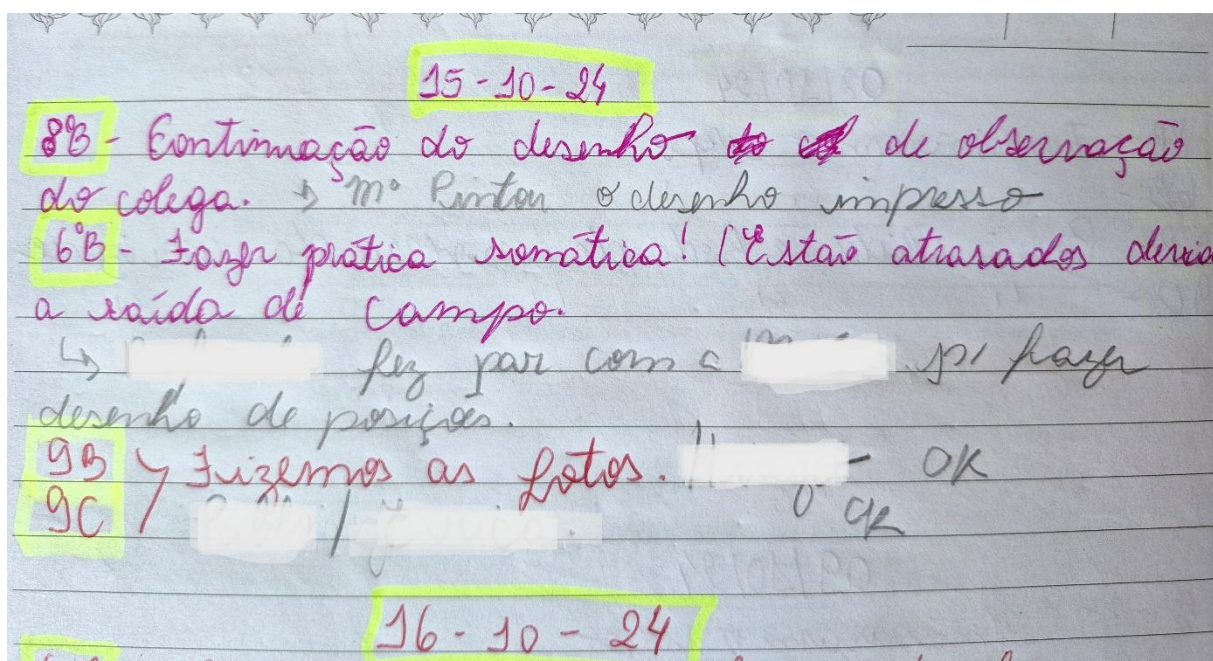


Figura 34 Diário da aula 15 de Outubro de 2024.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Também no diário foram feitas anotações de acontecimentos que chamaram minha atenção sobre as práticas somáticas, por exemplo, (Fig. 35) comento que os estudantes riram muito durante as práticas de vocalização, e que alguns tem dificuldade com as velocidades de movimento, não conseguem desacelerar. Anotei ainda alguns comentários feitos por eles durante a proposta com os balões. A anotação está como 7 A, o que identifica a mudança de ano dos estudantes do sexto para o sétimo entre 2024-2025.

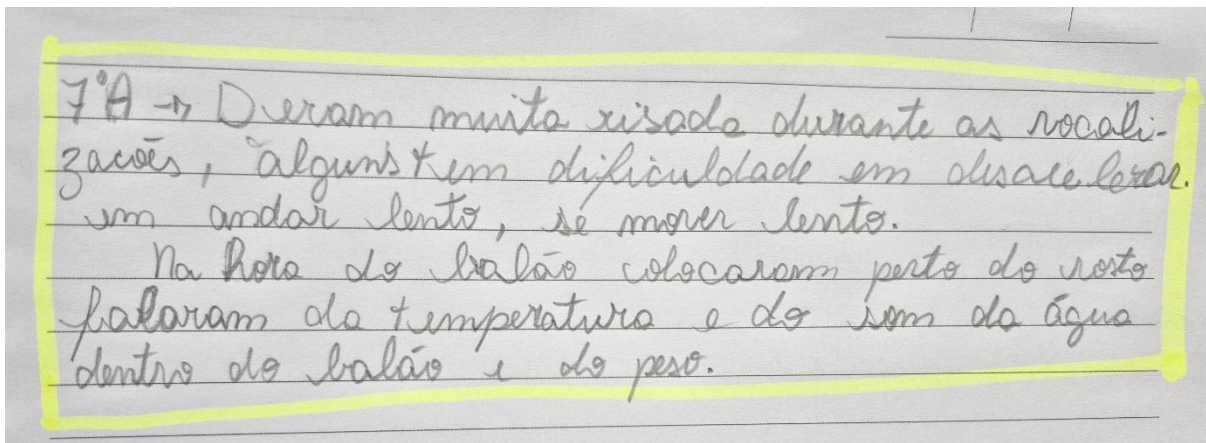


Figura 35 Diário da aula 26 e 27 de Fevereiro de 2025. Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Em algumas ocasiões quando os estudantes estavam falando sobre seus próprios trabalhos durante o processo de criação, o áudio foi gravado e identificado com o nome do aluno e os dados da turma (os nomes foram omitidos para preservar a identidade dos alunos) (Fig. 36).

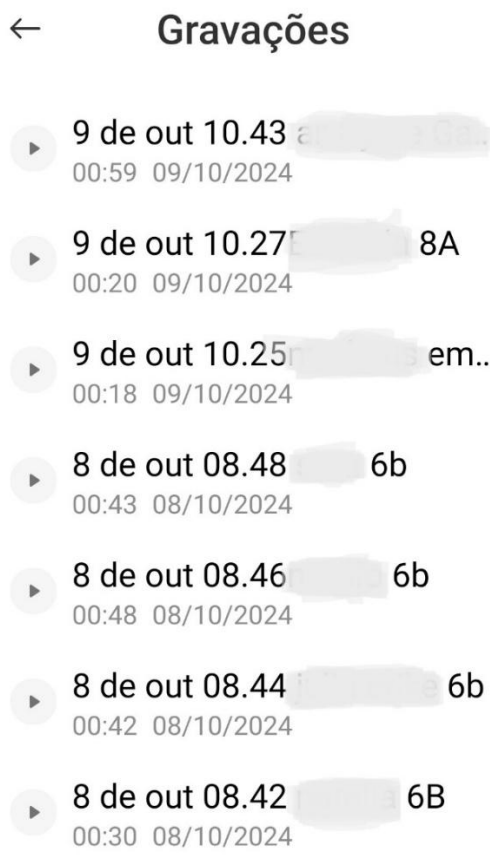


Figura 36 Gravações das falas dos estudantes aulas em Outubro de 2024.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Todos esses materiais e documentos foram consultados para escrever o relato da experiência e, também, recorri algumas vezes à memória e às conversas e trocas com a professora Mônica. Neste capítulo foram compilados alguns excertos do relato construído para análise dos resultados e experiências dessa prática com estudantes do ensino fundamental.

Por fim, gostaria de elucidar que como pesquisadora participante é difícil separar pesquisadora e professora, já que em sala de aula, a relação dialética entre professoras e alunos é intensa e o ambiente exige uma compreensão e atitudes rápidas para que os momentos não se percam nas tensões, crises e conflitos do cotidiano escolar. Portanto, esses relatos aproximam, porém não refletem totalmente o que foi vivenciado.

O relato neste capítulo é uma tentativa de traduzir quais práticas foram adotadas para a aplicação do plano de aula e, posteriormente, como foram analisadas essas questões. É uma tentativa de apresentar os bastidores da sala de aula e observar o processo de criação desse grupo de estudantes durante a realização das atividades artísticas com sua professora.

Ressalto ainda que “desenhar é estar presente no ato” (Monteiro, 2021, p.29) a técnica exige uma presença e, por isso, se torna uma prática tão desafiadora na atualidade. Nasci em 1994 e observo que sofro forte influência das redes sociais, do efeito *Brain Rot*<sup>97</sup> e de outros efeitos que ainda estão sendo pesquisados na atualidade, condição que interferiu no processo de escrita dessa pesquisa. Tais efeitos são ainda mais intensos nas gerações mais jovens. Esta pesquisa é parte das estratégias para o trabalho do desenho e do movimento com adolescentes, também buscando maneiras de estar em sala de aula com adolescentes que apresentam extrema falta de atenção e interesse.

---

<sup>97</sup> "Brain rot", que pode ser traduzido literalmente como "cérebro podre" ou ainda "deterioração mental", é um termo que vem sendo usado por neurocientistas recentemente para descrever o declínio das capacidades mentais e intelectuais causado pelo consumo excessivo de conteúdos digitais superficiais, como vídeos curtos e *feeds* infinitos, que podem levar à apatia, dificuldade de concentração e de criatividade bem como falta de interesse em atividades mais desafiadoras. Disponível em: <https://www.hospitalsaolucas.pucrs.br/br/brain-rot-entenda-a-expressao-relacionada-a-sensacao-de-cerebro-cansado>. Acesso em 04/05/2025.

### 5.3 O campo da pesquisa, os sujeitos da pesquisa

Atualmente, no Estado do Paraná, o campo profissional do docente em artes não conta com professores em número adequado, o último concurso realizado em 2023, contratou poucos ingressantes, de modo que a maioria segue em regime temporário (processo seletivo simplificado), como o meu próprio contrato para atuar no turno da tarde.

Tal condição cria uma série de empecilhos para a continuidade do trabalho docente, sendo constante a demissão e admissão desses profissionais a cada ano letivo, mediante concursos e, também, distribuindo os postos de trabalho em escolas diferentes com diferentes realidades, sem poder construir vínculos com os estudantes e a comunidade escolar. Essa é a minha atual condição, em um dos meus turnos de trabalho, no turno da tarde, no qual atuo como docente em onze turmas: um sexto ano, cinco sétimos e cinco oitavos (Ensino Fundamental - Escola Estadual).

No turno da manhã, sou concursada na prefeitura de Curitiba - PR, atuo na escola Albert Schweitzer, desde o ano de 2021, o que permite a formação de vínculos, conhecer a equipe e a comunidade. É uma comunidade de classe média baixa, com problemas característicos da periferia das grandes cidades, como tráfico, drogas e violência.

Nessa escola, atuo como professora de ensino fundamental II em turmas três nonos anos, dois oitavos e dois sextos. No conjunto do turno de trabalho, atuou com 18 turmas de Ensino Fundamental II, o que resulta em 500 alunos, dos quais aproximadamente 80 possuem algum tipo de laudo (transtorno de aprendizagem ou síndrome). Destes, um grande número de estudantes com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Também temos alunos em extrema vulnerabilidade, que passam fome, os pais estão cumprindo pena ou ainda ficam com os pais em bares, expostos a diversos tipos de situações. Há estudantes que os avós estão com a guarda pois os pais fazem uso de substâncias psicoativas, esses são alguns casos mais latentes, mas são muitos os atravessamentos que vivenciamos na escola e que não poderiam ser elencados aqui em sua totalidade.

Fora os casos específicos elencados no parágrafo anterior, os pais dos estudantes em geral são trabalhadores de mercados, funcionários em pequenos comércios, motoristas de aplicativo, professores e trabalhadores da rede municipal.

A escola atende muitos estudantes de inclusão, com laudos e que precisam de atividades com adequações e atendimento de correção. Devido à proximidade com a comunidade e ao grande número de estudantes público da educação especial, os pais também estão muito presentes na escola, existe uma boa parcela de estudantes comprometidos com os estudos.

A escolha dessa escola se deu, principalmente, em decorrência de minha vaga como estatutária, já que conheço melhor a comunidade, a dinâmica da escola, os espaços, os materiais disponíveis, bem como já consegui estabelecer um maior vínculo com as especificidades daquele território e com os estudantes e equipe pedagógica. Destaco ainda, a oportunidade de contar com o auxílio da professora Mônica Stroparo, corregente da disciplina, com a qual já trabalho há mais de 3 anos e possuo uma dinâmica de trabalho bem estabelecida, a nossa parceria fortaleceu a aplicação dessa pesquisa.

Outro fator determinante é a maior flexibilidade do currículo de artes da Prefeitura, que permite que trabalhemos de forma mais integrada com as linguagens das artes, se compararmos com a dinâmica curricular das escolas estaduais, que é mais fechada. Essa característica do currículo possibilita a proposição de atividades diferenciadas em consonância com o perfil de cada turma, bem como alternativas identificadas no processo de ensino e aprendizagem. Ressalto, por fim, que os vínculos estabelecidos não só com os colegas de trabalho e, principalmente, com os estudantes, são fundamentais para o desenvolvimento desse tipo de proposta.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica apresentada foi aplicada em quatro turmas, duas de sextos e duas de oitavos anos, as turmas têm entre 30 e 35 estudantes. A escolha fundamentou-se na previsão do desenho do corpo humano no oitavo ano. Considerando o perfil dos sextos anos, Profa. Mônica e eu optamos em realizar as atividades também com essas turmas, haja vista serem grupos bastante agitados, heterogêneos, com muitos estudantes de inclusão e apresentando inseguranças na prática do desenho. Além disso, esses discentes já possuem um certo repertório de ensino de tradicional<sup>98</sup> de arte, os estudantes que vêm do ensino fundamental I, já possuem vínculo com a professora Mônica, que leciona arte no turno da tarde. Considera-se assim, que a oferta de práticas em outra perspectiva tem a potência de despertar um maior interesse e envolvimento na matéria.

---

<sup>98</sup> Método de ensino que prioriza a transmissão de informações do professor para os alunos. É um modelo de ensino que se baseia na memorização e repetição de conteúdo.

#### 5.4. Aplicação do plano de aula e análises do processo de criação na escola

Nesse tópico apresenta-se a análise dos processos de criação com os estudantes em recortes específicos para exemplificar os procedimentos com ênfase nos resultados e análises do processo. Um dos relatos de experiência pode ser encontrado no apêndice 4 desta pesquisa. As aulas foram ministradas por volta de quatro meses, considerando as interrupções do cotidiano escolar, considera-se que o total compreendeu aproximadamente 25 aulas somando-se as práticas somáticas e de desenho. E os temas abordados foram: sistema sensorial; muscular, esquelético, órgãos internos (ênfase pulmão coração) e respiração celular.

A aplicação do plano iniciou-se no dia 13 de Setembro de 2024, quando apresentei o Sistema Sensorial aos estudantes, através de um esquema sobre os receptores de estímulos abaixo da pele.

Iniciei uma discussão com os alunos, buscando verificar seu entendimento sobre os cinco sentidos e se mostraram curiosos, comentando que era “coisa de ciências e não de artes”. Expliquei aos estudantes que experienciamos o mundo através do nosso corpo e de nossos canais perceptivos e que por isso estávamos nos dedicando a estudar o corpo e a arte ao mesmo tempo, pois o corpo é objeto de estudo de diversos campos.



Figura 37 Aula 1, auditório, conversa sobre o sistema sensorial.

Fonte: Acervo pessoal, 2024. Registro Mônica Stroparo.

Posteriormente, realizamos uma prática baseada no BMC, na qual os estudantes, deitados, foram guiados a focar na respiração e, em seguida, explorar o rosto com toques lentos, atentando-se ao relevo dos órgãos sensoriais: olhos, boca, nariz (com foco nos cheiros) e orelhas (com foco nos sons do corpo e do ambiente). Ao final, foram instruídos a sentir o contato do corpo com o chão, explorando mentalmente a pele. Em seguida, divididos em dois grupos, uma parte deveria desenhar a própria mão no caderno observando-a com detalhes e o outro grupo se direcionou a uma mesa de estímulos sensoriais.

A prática foi inspirada nas técnicas que Edith Camargo utilizou nas sessões de BMC, como também outras estratégias artísticas como os *Saquinhos Sensoriais* de Lygia Clark<sup>99</sup>. Dentre os materiais estavam esponjas úmidas de água, palha, bolinhas de gelatina, bolinhas de isopor, penas, fitas de cetim, tecidos, saquinhos com diferentes temperos para sensibilizar o olfato etc. E materiais com diferentes superfícies para serem explorados pelos estudantes que foram conduzidos a perceber as diferentes texturas, o úmido, o seco, os distintos cheiros e sons. Após o tempo de 20 minutos, invertemos os grupos para que todos pudessem experienciar a mesa dos estímulos.

Para Auharek promover esse modelo de estímulo tem um potencial de levar os estudantes a “acessar e sentir todos os sistemas corporais e não apenas músculos e articulações” (2022, p.73). A sensibilização de todos os sistemas do corpo não é apenas os diretamente ligados ao movimento como o ósseo e o muscular também é uma prática defendida no BMC. Inclusive Cohen (2015) defende que, os distintos sistemas do corpo levam a diferentes qualidades de movimento, aumentando assim a nossa capacidade de propriocepção<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> As práticas corporais criadas pela artista foram investigadas no início desta pesquisa, e também tive a oportunidade de visitar a exposição *Projeto para um planeta* (1960) – da série *Bichos*, na Pinacoteca de São Paulo - SP em homenagem ao seu centenário no ano de 2024, na qual pude experimentar os materiais cotidianos, tais como os saquinhos de plásticos com ar e objetos, como parte das proposições da artista.

<sup>100</sup> Capacidade de perceber a posição do corpo no espaço, a força dos músculos e a posição das partes do corpo, a percepção do corpo em relação a si próprio. É também conhecida como cinestesia.



Figura 38 Aula 1- Estudantes exploram sensorialidades do corpo. Fonte: Acervo da autora. 2024.

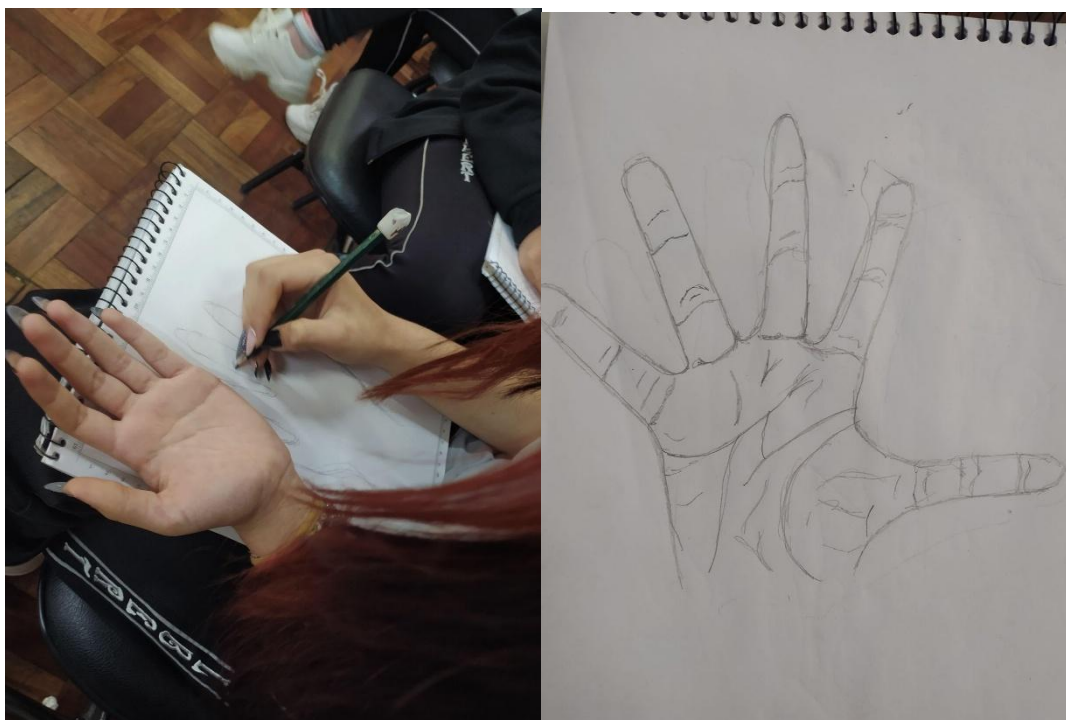


Figura 39. Foto 1 - estudante observa e desenha a própria mão. Foto 2- Desenho de mão feito por um estudante do sexto ano.

Fonte: Acervo da autora. 2024.

Brew<sup>101</sup> (2015), pesquisadora do desenho de observação examinou uma série de desenhistas experientes e incitantes comparando os movimentos dos olhos e de suas mãos. Através de seus estudos, compreendeu que desenho é um processo perceptivo que usa tanto o olho quanto a mão, levando a constatar que desenho não apenas registra, mas na verdade, facilita a percepção.

Nesse entendimento, conduzi os olhares dos estudantes para a mão e para o desenho, várias vezes durante o processo, com atenção as linhas e detalhes. Prática que se mostrou muito eficaz. Mesmo os estudantes de sexto ano têm pouco contato com a prática do desenho de observação (fig.39), tiveram resultados avançados devido às práticas do BMC, bem como a instrução detalhada do desenho de observação.

Todos os estudantes participaram das práticas e muitos alcançaram desenhar a palma de sua mão com precisão de detalhes. Conseguiram realizar as propostas, com maior ou menor grau de precisão. Ressalto que, inclusive estudantes com laudos de Hiperatividade e TDAH, conseguiram sentar-se para realizar o desenho, o que demonstrou que objetivo foi alcançado, e que as práticas de corporalização promovem uma melhora na capacidade de atenção e de permanência na atividade. A mudança de espaço e de proposta obtida pela atividade, efetivamente levou-os a uma concentração maior que não observada antes em propostas tradicionais.

A segunda aula também foi realizada no auditório, tentei começar uma prática somática, dando instruções aos alunos. No entanto, em conjunto com a corregente Mônica, observamos que os alunos exibiam um alto nível de agitação, logo após o intervalo e não conseguiam se engajar na atividade.

Então a professora Mônica propôs uma caminhada pela sala, primeiro de maneira mais acelerada e até parar. Em seguida, pedimos que dessem um passo em qualquer direção a fim de se distanciar dos colegas. E através de uma contagem regressiva de 10 a 0 foi solicitado que se deitassem lentamente. Esse procedimento foi repetido em todas as práticas somáticas a partir desse dia.

---

<sup>101</sup> Working in collaboration with cognitive scientists, Brew examined observational drawing by comparing eye and hand movements of beginners with expert drawers before and after drawing training (Brew, 2015; Miall, Gowen, & Tchalenko, 2009; Miall & Tchalenko, 2001; Tchalenko 2007, 2009a, 2009b). From these quantitative findings, she developed a practical observational drawing method that synchronized and in-tuned movements of hand and eye. Brew emphasized that observational drawing is a perceptual process using both the eye and hand, rather than a translation from visual perception by the eye to the motor action of the hand. Her practice-based research methods allowed her to experiment with the way drawing does not merely record but actually facilitates perception. (Kantowitz et. al. 2017, p.52)

Foram orientados a posicionar a palma das mãos à frente do nariz para que sentissem a respiração, prestando atenção no ar saindo e entrando, na temperatura e na velocidade do ar. Os procedimentos de atenção são fundamentais nas práticas de corporalização, apontados por inúmeros autores da área, inclusive Cohen (2015) comenta logo no início de seu livro que o BMC é uma jornada pelo território do corpo e que “o explorador é a mente – nossos pensamentos, sentimentos, energia, alma e espírito. Nessa jornada, somos conduzidos a uma compreensão de como a mente é expressa pelo corpo em movimento” (Cohen, 2015, p.22).

As práticas sempre conduzem o praticante a um estado de atenção profunda, para que se possa estabelecer essa conexão desejada com o corpo. Auharek explica que “ao colocar a nossa atenção em uma estrutura do nosso corpo conseguimos potencializar nossa experiência e contato com ela” (2022, p.73).

Para tanto as práticas de BMC sempre provocam o movimento corporal a partir da atenção a uma estrutura, priorizando o que ela pode trazer novo no seu repertório de movimentos.



Figura 40. Estudantes durante prática somática do sistema sensorial no auditório.

Fonte: acervo da autora. Fotografia do registro Mônica Stroparo.

A proposta consistiu na exploração da percepção corporal através do desenho, de modo que nesta etapa, os estudantes foram convidados a realizar uma atividade de desenho em grupo.

Nessa atividade deveriam contornar o corpo de um colega em papel e, em seguida, representar graficamente as sensações corporais percebidas durante a prática da aula anterior. Kantrowitz et. al. afirma que neste tipo de atividade (em grupo) os participantes têm de deixar de lado noções preconcebidas para trabalhar com o inesperado, ela também afirma que essa natureza de trabalho em grupo com o desenho proporciona “uma discussão ativa entre os participantes, enquanto eles negociam o planejando e a avaliando do desenho em voz alta.<sup>102</sup>” (Kantrowitz et. al. 2017, p.54, tradução nossa).

Devido à dificuldade inicial dos estudantes em compreender a atividade, foram apresentados exemplos visuais produzidos por adultos em uma oficina de desenho e prática somática de BMC ministrada por mim no Grupo UM durante o estágio de mestrado (fig. 41). Essa estratégia visou facilitar a apreensão da atividade e inspirar os estudantes em suas próprias criações.



Figura 41. Desenhos produzidos por integrantes do grupo UM, durante a minha oficina de desenho e práticas somáticas realizada no dia 02 de Setembro.

Fonte: Acervo da autora 2024.

Durante as práticas de desenho procurei implementar alguns dos apontamentos coletados nas entrevistas do capítulo 4, para instruir os estudantes.

<sup>102</sup> The internal dialog that expert drawers experience becomes an active discussion between participants, as they negotiate the planning and evaluation of the drawing out loud. (Kantrowitz et. al. 2017, p.54)

Minha observação constatou que a questão mais predominante entre os estudantes é o medo de errar, muito comum em processos de criação.

Por exemplo, na pergunta “Quando você elabora, ou elaborava, uma oficina de desenho, ou uma aula de desenho, quais questões/ procedimentos você considera fundamentais serem abordadas?” Santos responde:

Para mim, o essencial é tirar o medo dos alunos de errar. Para isso, é necessário problematizar questões como “realismo” ou “inspiração” e incutir na turma a necessidade de uma prática constante. Arte é trabalho e desenho, como prática em arte, não é diferente. (2024, s.p).

Realmente durante as práticas muitos estudantes mostraram-se bloqueados no início, demonstrando medo em não atingir suas expectativas. De fato, por vezes me aproximo dos estudantes durante a prática para instruí-los, alguns me vendo observando seus desenhos, já começam se justificando com frases como “eu não sei desenhar ou eu não sou bom nisso, etc”.

Observou-se também ser muito comum também, após fazerem poucos traços, quererem desistir ou reiniciar em outra folha. Zimmermann problematiza também a questão das expectativas, indicando que seja feita com os estudantes uma discussão sobre conceitos, funções e avaliações do desenho na dinâmica de criação, segundo a pesquisadora, esse debate tem:

O objetivo de desenvolvermos um entendimento comum sobre alguns aspectos do desenho na turma; por exemplo, do que entendemos por um “bom desenho” e sobre a importância do desenho/esboço como uma forma de diálogo reflexivo importante no processo criativo (esse desenho que não precisa ser “bonito”). (2024, s.p)

Buscando incorporar esses apontamentos compartilhados por Santos e Zimmermann, procurei mostrar os desenhos realizados na oficina do Grupo UM aos meus estudantes dos sextos e oitavos anos. Enquanto mostrava comentava “vejam que não há certo e errado, você pode se expressar como você quiser, usar os materiais e linhas como preferir, não se preocupe com realismo, nem em parecer com uma pessoa de verdade”.

Durante outros momentos quando diziam “eu não sei se está certo” eu comentava “faça seu melhor, o desenho é uma prática que demora, precisa paciência, você não é melhor agora do que era no terceiro ano?” Eles acenam com a cabeça. Observo que os estudantes do ensino básico, principalmente os mais jovens, têm um

grande desejo de agradar o professor, isso faz com que se cobrem muito e por vezes se sintam bloqueados.

Estudantes do sexto ano têm aproximadamente entre 10 e 11 anos, ainda se encontram na etapa de formação do pensamento abstrato e acabaram de transitar do ensino fundamental I para o II, onde geralmente estão habituados a regras bem definidas sobre como realizar as atividades. Segundo Piaget (1999) dos 7 aos 12 anos as crianças estão na fase Operacional ou operações concretas e conforme a análise de Silva:

A criança desenvolve e amplia uma série de regras e estratégias de modo que ela passa a examinar o mundo e a interagir, conseguindo, assim, construir um pensamento lógico-matemático mais elaborado. Observem que, mesmo frente a esse desenvolvimento mais elaborado, sua aprendizagem ainda depende do concreto, ou seja, necessita de interagir com o conhecimento a partir de atividades práticas e concretas. (2010, p.56)

Assim, eles não possuem uma consciência habituada a lidar com conceitos abstratos, com liberdade criativa e abordagens mais subjetivas, pois ainda estão na fase em que necessitam de uma experiência concreta para formular sua produção pessoal. Já os alunos do oitavo ano demonstram uma maior facilidade em elaborar a proposta, pois já estão na fase das Operações formais (Piaget, 1999), na qual “o pensamento cognitivo tem maior facilidade para abstração, pois o sujeito compreende e elabora hipóteses investigativas” (Silva, 2010, p.57).

Devido a fase de desenvolvimento, esses estudantes possuem maior capacidade para o pensamento abstrato, conseqüentemente têm maior aptidão para elaborar hipóteses criativas sem suporte ou tutoria do professor.

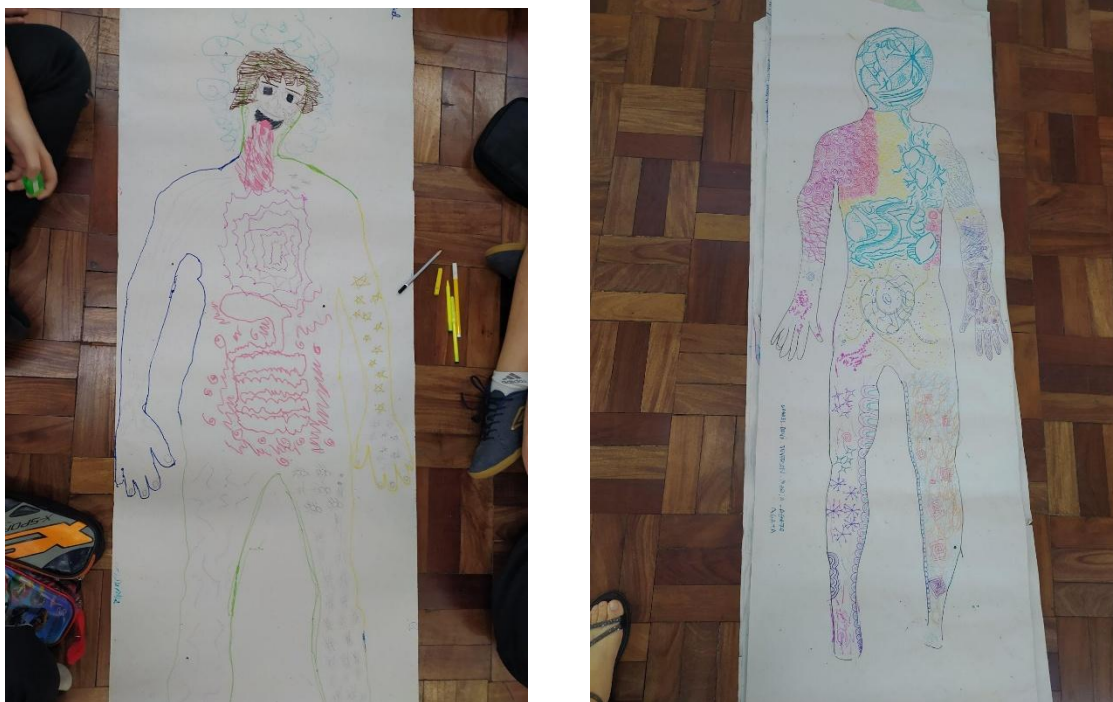


Figura 42. Foto à esquerda - Desenho do contorno do corpo com sensações dos alunos do sexto ano. Foto à direita- Desenho do contorno do corpo com sensações dos alunos do oitavo ano.  
Fonte: Acervo da autora. 2024

Através das imagens dos trabalhos (fig.42) é observável que mesmo com instruções e exemplos visuais, a maioria dos estudantes dos dois sextos anos não conseguiram se desprender da figuração. Permaneceram presos a padrões pré-estabelecidos visto que em nenhum momento foram instruídos a colocar rosto, cabelo ou órgãos na figura, mas a maioria colocou. Também nos sextos observei um enorme incômodo por parte dos estudantes em relação ao contorno do corpo no papel não sair próximo da silhueta de seus corpos, o que não ocorreu no oitavo, por exemplo. É importante ressaltar que os alunos do oitavo ano já haviam trabalhado comigo no ano anterior, o que facilitou a adaptação deles às atividades que exigiam mais liberdade e abstração. Essa experiência prévia não existia com os alunos dos sextos anos, o que pode explicar a diferença no desempenho.

Essas constatações nos remetem a influência da relação professor/a- alunos/as para a adesão de atividades que demandem maior nível de abstração, criatividade e até ludicidade. A formação de vínculos, a identificação do “jeito da professora”, bem como o manejo da docente com a turma impacta diretamente na aceitação da proposta pedagógica, no envolvimento, desempenho e no resultado. Cabe ao docente desenvolver propostas que criem desafios aos estudantes, para que estes avancem nos processos de desenvolvimento.

Durante a execução da atividade de desenho, realizei observação participante, na qual interações com os estudantes foram registradas por meio de gravações de áudio. O objetivo desta coleta de dados foi documentar e analisar os processos criativos e as percepções dos participantes em relação às suas produções artísticas. As gravações foram realizadas nos dias 08 e 09 de Outubro de 2024.

No desenho abaixo (fig.43), os estudantes do grupo 1 do oitavo A disseram que buscaram representar as sensações de uma “mão formigando, suor na pele, a cabeça com muitos pensamentos, frio na barriga, o sangue quente e o coração batendo acelerado” nas palavras deles.



Figura 43. Estudante do oitavo ano A posa ao lado do desenho de seu corpo durante atividade.

Fonte: Acervo da autora. 2024.

Inclusive em entrevista com outro grupo do oitavo ano A, os estudantes verbalizam uma grande variedade de sensações e percepções corporais, tais como dor, formigamento, ondas cerebrais, fome, movimentações dos órgãos na barriga, aperto no peito, câimbra. Todavia também é possível notar na figura 43 que nem todos os estudantes do grupo compreenderam completamente a proposta e acabaram por desenhar figuras como sol, flores, borboletas, estrelas etc.



Figura 44. Foto à esquerda, desenho de corpo com sol e coração; Foto à direita, estudantes desenham flores.

Fonte: Acervo da autora. 2024

Observou-se uma distinção na capacidade de elaboração verbal entre os estudantes dos oitavos e sextos anos durante a atividade de criação artística. Enquanto os alunos do oitavo ano explicavam seus processos de criação era notável que seu desenvolvimento cognitivo se apresentava com maior “riqueza de pensamento lógico mais elaborado; e o raciocínio hipotético–dedutivo” sendo capazes de elaborar “premissas possíveis de investigação para comprovação de sua investigação” (Silva, 2010, p.57).

Devido a sua fase de desenvolvimento dos estudantes dos sextos ainda necessitam de referências concretas para elaborar suas criações. Foi observado que estes tendem a descrever elementos isolados de suas criações de forma literal e concreta, com frases como “aqui é o cérebro, aqui é quente, aqui é frio, aqui é morno,

a garganta do Gabriel estava doendo e o coração batendo" (Estudante M, 6 ano B, 2024).

Em suas falas notam-se que as elaborações necessitam de referentes no mundo real e raramente trazem elementos abstratos e subjetivos o que é natural da fase. Muitos teóricos elaboraram sobre a importância da fala para aprendizagem, Lenneberg<sup>103</sup>, estudou o desenvolvimento da linguagem na infância e adolescência, defende que o desenvolvimento da linguagem começa a declinar por volta da idade 12 ou 13 anos, pois está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e o cérebro passa por grandes mudanças nesse período. (Lenneberg, 1969)<sup>104</sup>.

A capacidade de fala exige a coordenação simultânea de uma série de habilidades cognitivas que ainda estão em desenvolvimento até a faixa dos 12, 13 anos (Vygotsky, 1984), o que também pode explicar porque a prática de falar sobre sua produção é mais desafiadora aos estudantes de sexto ano.

Também atribuo essa observação ao fato de que os estudantes dos sextos anos vêm do ensino fundamental I onde as propostas são geralmente fechadas e com bastante auxílio de materiais concretos. As oportunidades de elaboração verbal sobre suas próprias produções também não são constantes, devido a essa fase do ensino ser focada no letramento e no desenvolvimento da escrita. Todavia observo que mesmo mostrando-se uma proposta desafiadora, exercícios dessa natureza são fundamentais e devem ser desenvolvidos na escola.

Como aponta Kantrowitz e os demais pesquisadores, as atividades “multimodais e as traduções entre o verbal, visual e outros modos de comunicação enriquecem essas conexões e aprimoram as habilidades dos alunos de adaptar e integrar novas informações e experiências<sup>105</sup>” (2017, p.52, tradução nossa).

---

<sup>103</sup> Eric Lenneberg et al. Formulou a Hipótese do Período Crítico (CPH) a teoria declara que há um momento específico na infância em que uma pessoa pode aprender um idioma tão fluentemente quanto um falante nativo. O período seria desde o nascimento até a puberdade, por volta dos doze, treze anos de idade. A CPH é uma teoria da linguística e da psicologia.

Disponível em: [https://www.ebsco.com/research-starters/language-and-linguistics/critical-period-hypothesis#:~:text=The%20Critical%20Period%20Hypothesis%20\(CPH\)%20is%20a,encompass%20childhood%20and%20adolescence%2C%20with%20many%20theorists](https://www.ebsco.com/research-starters/language-and-linguistics/critical-period-hypothesis#:~:text=The%20Critical%20Period%20Hypothesis%20(CPH)%20is%20a,encompass%20childhood%20and%20adolescence%2C%20with%20many%20theorists). Acesso em: 22/03/2025.

<sup>104</sup>Artigo completo: LENNEBERG, E. On Explaining Language Eric H. Lenneberg Science, New Series, Vol. 164, No. 3880. (May 9, 1969), pp. 635-643. Disponível em: [http://www.biolingagem.com/ling\\_cog\\_cult/lenneberg\\_1969\\_on\\_explaining\\_language.pdf](http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/lenneberg_1969_on_explaining_language.pdf) Acesso em: 24/05/2025.

<sup>105</sup>Multimodal activities and translations between verbal, visual, and other modes of communication enrich these connections and enhance learners' abilities to adapt and integrate new information and experiences. (Kantrowitz, 2017, p.52)

A proposta demandou um total de quatro aulas, excedendo a previsão inicial de duas. Múltiplos fatores influenciaram nessa demora: (1) a dificuldade dos estudantes em entender a atividade proposta; (2) a complexidade da dinâmica de trabalho em grupo, que exigiu intervenções das docentes para facilitar a organização e a execução das tarefas; (3) dificuldade também em integrar os estudantes de inclusão aos grupos e orientá-los em relação aos demais; e (4) a inadequação do material utilizado, decorrente da falta de recursos financeiros para a aquisição do material originalmente planejado (papel craft), resultando na utilização de um substituto de baixa resistência que demandou reparos constantes com fita crepe, prolongando o tempo de conclusão da atividade.

Na aula sobre sistema muscular estávamos impossibilitados de usar o auditório e foi preciso realizar uma proposta adaptada com os alunos na sala de artes. No primeiro momento coloquei um GIF (fig.41) para os estudantes verem os músculos trabalhando. Como aponta Auharek para o estudo experiencial da anatomia é “fundamental recursos pedagógicos, imagéticos e conceituais que possam apresentar as estruturas que estamos nos propondo a experienciar” (2022, p.72).

Para a autora os materiais informativos podem proporcionar uma melhor visualidade das estruturas bem como ampliar a compreensão sobre o corpo, levando a novas possibilidades de movimento (Auharek, 2022).

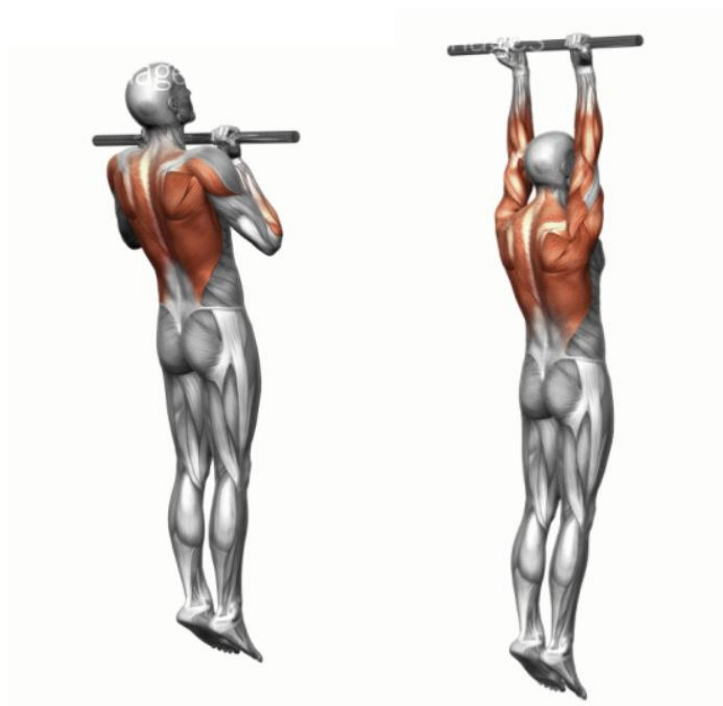


Figura 45. Frames 1 e 2 GIF contração muscular.

Fonte: <https://divulgandotap.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/musculos-trabalhados-nos-exercicios-de-musculacao-7.gif> Acesso em: 22/02/2025

Em seguida conduzi uma prática de exploração do sistema muscular com os estudantes baseada no BMC, sentados em cadeiras, pedi que estendessem e flexionassem suas pernas e braços (Figura 46) e durante o processo observassem os músculos enrijecendo e relaxando. Os estudantes mostraram-se empolgados por sentir seus próprios músculos trabalhando. Segundo Auharek (2022) o toque pode ampliar a qualidade da nossa experiência, conforme minha vivência pessoal, as práticas de toque do BMC levam-nos a tocar partes do corpo que cotidianamente não tocamos com atenção aquela estrutura, esse tipo de experiência leva a outros modos de propriocepção.



Figura 46. Estudantes realizam prática somática do sistema muscular na sala de artes. Fonte: Acervo da autora. Registro de Mônica Stroparo. 2024

Logo em seguida, conduzi uma vivência fazendo uso da metáfora do elástico. Distribui elásticos aos estudantes para fazer uma prática relacionando a tensão promovida pelo material aos músculos, a ideia havia sido compartilhada nas sessões realizadas com Edith Camargo. Nesse momento também apresentei alguns conhecimentos apontados por Bonnie Cohen em uma de suas aulas presentes no Youtube<sup>106</sup>.



Figura 47. Estudantes realizam prática somática sistema muscular com elásticos na sala de artes.

Fonte: Acervo da autora. Registro de Mônica Stroparo. 2024

Após os momentos de prática, expliquei a proposta de desenho, em duplas um dos estudantes poderia fazer uma pose com ou sem o elástico, e o outro desenharia, depois vice e versa. O foco do desenho deveria ser captar a pose do colega e não detalhes como olhos, cabelo, ou o uniforme. Alguns alunos conseguiram atingir resultados interessantes, outros ainda mantiveram foco nos detalhes desenhando até mesmo a logo da escola no uniforme.

---

<sup>106</sup>

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xtU8s-r3-IY&ab\\_channel=BonnieBainbridgeCohen](https://www.youtube.com/watch?v=xtU8s-r3-IY&ab_channel=BonnieBainbridgeCohen). Acesso em: 01/03/2024



Figura 48. Estudantes posam com elástico para os colegas desenharem.

Fonte: Acervo da autora. 2024

Durante toda a prática fui passando nas mesas orientando os estudantes, como enquadrar o corpo no papel, às proporções dos braços em relação aos outros membros etc. Na análise dos desenhos, observou-se que alguns desenhos apresentaram distorções nas representações, como o aumento dos braços ou a diminuição da cabeça, com ênfase na região onde o modelo segurava o elástico. Demonstrado nos desenhos a seguir, onde ocorre um aumento dos braços em relação às demais partes. Acredito que fatores como a instrução de dar ênfase à pose e o processo de aprendizado da técnica possam ter levado a essa ocorrência.

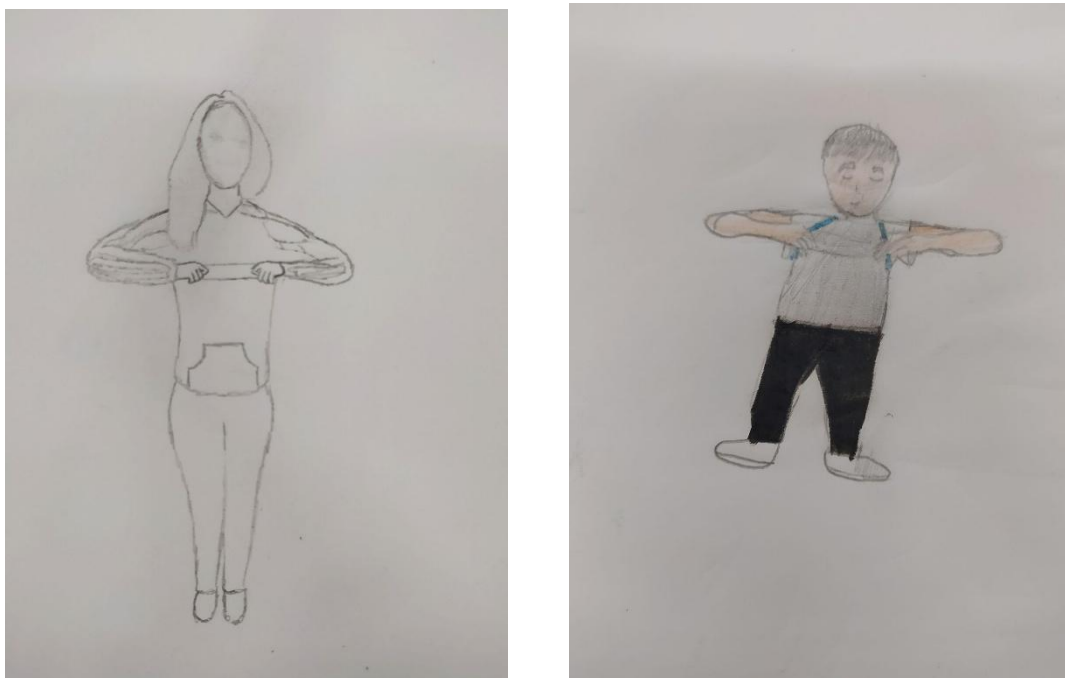


Figura 49. Desenhos dos estudantes posando com elásticos. Fonte: Acervo da autora. 2024

Novamente apresentou-se uma discrepância nos resultados entre oitavos e sextos anos o que é natural, devido a diferença de desenvolvimento motor e cognitivo. Como também mais experiência com processos de criação em arte e mais experiência com a técnica do desenho, como observamos nos exemplos a seguir:



Figura 50. Foto à esquerda estudante do oitavo ano desenhada por colega, à direita estudante do sexto ano desenhada por colega.  
Fonte: Acervo da autora. 2024

É observável também nos exemplos acima, que os estudantes têm uma forte tendência à busca da representação fidedigna, procuram desenhar os detalhes do uniforme, os óculos, o cabelo da colega, a logo do uniforme, ainda que distorcido está escrito o nome da escola.

Tanto os estudantes de sexto ano que estão na fase das Operações concretas quanto os de oitavo que adentraram na fase Operações Formais, estão em contínuo processo de amadurecimento cognitivo, por isso é observável que em algumas propostas mais desafiadoras eles tendem a buscar referências no mundo real:

Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável - caracterizado pela maturidade dos órgãos - também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma nova forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (Piaget, 1999, p.13)

Como os estudantes estão neste processo de equilibração progressiva, é notável que as práticas de BMC e de desenho não transcorrem da mesma maneira que com estudantes adultos. Por isso faz-se necessária uma constante acomodação das propostas por parte da professora, para o nível de compreensão dos estudantes, o que acarreta muitas vezes uma simplificação dos métodos e conceitos originais.

Também devido a esse fator utilizei os métodos de anatomia experiencial, apresentados por Auharek (2022) para trabalhar o BMC com os estudantes, muitas vezes ao longo deste relato trato dos processos como práticas somáticas e não BMC devido a esse fator. Pois entendo que o BMC pressupõe uma experimentação pessoal da livre movimentação, de pulsão pessoal que exige por vezes um repertório de movência ainda não completamente desenvolvido pelos adolescentes. Então todas as propostas corporais alocaram-se num limiar entre a anatomia experiencial e o BMC, técnica da qual colhi as propostas.

Na parte dois do sistema muscular pudemos retornar ao auditório para mais uma prática baseada no BMC. Durante a condução da prática, utilizando oito telefones celulares da escola, os alunos foram orientados a fotografar os colegas durante a atividade, visando a criação de um registro fotográfico sob sua própria ótica. Os instruímos brevemente a procurar diferentes ângulos para suas fotos, e evitar a

realização de registros repetidos, ainda assim muitas fotos ficaram sem foco e repetidas.

Ao todo foram registradas mais de oitocentas fotos, algumas imagens mostram-se totalmente abstratas, algumas sem foco, e outras com ângulos e recortes diversos (Fig. 51 e 52).



Figura 51. Registros realizados pelos estudantes de sexto e oitavo anos na prática sobre sistema muscular no auditório.

Fonte: Acervo da autora. 2024



Figura 52. Registros realizados pelos estudantes de sexto e oitavo anos na prática sobre sistema muscular no auditório.

Fonte: Acervo da autora. 2024

Ao final da prática de sistema muscular propus que os alunos explorassem livremente os movimentos e poses que realizamos durante a prática guiada. A resposta inicial dos estudantes à proposta de criação de movimentos livres foi

predominantemente negativa, com comentários como 'não sei', 'não lembro' e 'muito difícil'.

Diante dessa resistência, elaborei uma adaptação da atividade, na qual os participantes poderiam executar três posições predefinidas, em sequência escolhida por eles, simulando um jogo de 'stop'. Essa modificação levou a um maior engajamento na proposta. A proposição das poses não estava no plano de aula, mas foi um recurso que encontrei no momento, para incentivá-los a uma pequena criação, para que aos poucos fossem se habituando à criação livre de movimentos.



Figura 53. Estudantes exploram poses durante proposta pedagógica somática de BMC. Registros realizados pelos estudantes de sexto e oitavo anos na prática sobre sistema muscular no auditório.  
Fonte: Acervo da autora. 2024

Acredito que a dificuldade em se engajar em atividades de criação de movimentos pode ser atribuída à limitada exposição dos estudantes a esse tipo de experiência. A cultura das redes sociais, com sua ênfase em coreografias pré estabelecidas e na imitação de influenciadores digitais, pode contribuir para a ansiedade observada diante de propostas que exigem expressão corporal autônoma. A análise desse fenômeno sugere a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a exploração do movimento livre e a superação da dependência de modelos externos.

Todavia esse cenário exige um longo processo de construção. Observei também que durante as práticas, os estudantes mostraram-se constrangidos com seus corpos ou com a movimentação 'incomum' experimentada no contexto escolar

pela primeira vez. Por exemplo, em uma das práticas quando pedi que deitassem de barriga pra baixo, houve muita comoção e desconforto por parte deles, acredito que se sentiram vulneráveis por estar nessa posição diante dos outros. Também houve desde o início das aulas um processo de conscientização dos estudantes a respeito das práticas corporais. Em todas as aulas, eu e Mônica os instruímos a não rir, não ficar observando os demais, respeitar o espaço do colega, o movimento do colega e concentrar-se apenas no seu movimento. Os oitavos anos mostraram-se mais desafiadores nesse quesito, pois nessa fase, início da adolescência, estão deveras preocupados com sua imagem diante do grupo, de modo que foram necessárias mais conversas e intervenções.

A terceira etapa do plano de aula foi sobre o sistema ósseo. Após a introdução ao tema, conduzi uma prática do BMC, de toque. A esse respeito gostaria de elucidar que quando participei de tais propostas, tanto no grupo UM, como com Edith Camargo o toque era geralmente em duplas e um colega exercia a atividade nos ossos do outro, ou o terapeuta de BMC toca os ossos do paciente.

Considerando o contexto específico do trabalho com adolescentes, as dificuldades observadas quanto ao respeito ao espaço pessoal do outro, bem como as possíveis restrições quanto a práticas de contato físico por parte dos responsáveis, optei por uma abordagem pedagógica adaptada. Nesta, cada estudante realizou a exploração do toque em seu próprio corpo. Essa decisão buscou assegurar um ambiente seguro e confortável para a atividade, ao mesmo tempo em que permitiu a investigação das sensações táteis e da consciência corporal individual. Também o engajamento foi levado em consideração, visto que o toque no outro poderia gerar uma espécie de constrangimento, levando a uma perda do foco da atividade. A adaptação metodológica buscou, portanto, conciliar os objetivos pedagógicos com as limitações e especificidades do grupo de estudantes.

Ao final conduzi a prática para que começassem a analisar os ossos do corpo através do toque, primeiro nos dedos das mãos, tocando cada um dos ossículos, depois descendo pelos braços, para que aos poucos fossem explorando, através do toque, todas as protuberâncias ósseas do corpo.



Figura 54. Estudantes exploram ossos do braço em prática somática no auditório.  
Fonte: Acervo da autora. Autora do registro Mônica Stroparo. 2024

Após a finalização da prática os alunos foram convidados a fazer desenhos sobre os ossos, foi concedida liberdade de composição visual, de modo que alguns optaram por desenhar apenas um osso, enquanto outros optaram por conjuntos de ossos organizando-os ou não do modo como se apresentam no corpo. Auharek aponta que o desenho também pode ser uma importante ferramenta para vivenciar a anatomia experiencial. A autora argumenta que “com ele ampliamos nossa percepção sobre a estrutura que será experimentada e nos relacionamos com ela de forma mais direta e profunda” (Auharek, 2022, p.72). Ela comenta que o desenho também pode ser não apenas uma forma de aprender mais sobre a estrutura, mas também revelar como nós nos relacionamos com ela, através do desenho podemos ter “pistas de como nosso corpo sente e mapeia essa estrutura” (Auharek, 2022, p.72). Também como apontado por autores da área do desenho como Kantrowitz et. al. (2017) por exemplo, o desenho é uma atividade que integra diferentes capacidades cognitivas, gerando assim a concretização de um aprendizado de forma mais integrada e que pode se traduzir em diferentes linguagens.



Figura 55. Estudantes desenhavam observando o modelo de esqueleto no auditório.

Fonte: Acervo da autora. 2024

Novamente é observável que existe uma disparidade entre as produções dos estudantes, não apenas consideram as diferentes séries, mas também a capacidade técnica de desenho e criativa dos diferentes alunos. Alguns procuraram fazer composições inventivas como vemos nos exemplos abaixo, guardando o aspecto dos ossos, mas agregando a suas composições elementos de fora, fazendo composições com diferentes posições, como acontece com o crânio. Também criando aspectos irrealistas, mas guardando a estrutura original como vemos no exemplo do desenho da caixa torácica com a coluna e bacia.



Figura 56. Desenhos de composições com desenhos de ossos. Fonte: Acervo da autora. 2024

Outros estudantes procuraram cumprir a atividade (Fig. 55 e 56), mas desenharam os ossos de maneira estilizada, ou ainda realizaram distorções devido a necessidade de expressar uma forma que estava além de seu repertório técnico.



Figura 56. Desenhos de composições com desenhos de ossos exemplos de estilizações e simplificações. Fonte: Acervo da autora. 2024.

Pode-se observar nesse processo pedagógico que é comum estudantes mais imaturos na caminhada do desenho recorrerem a modelos prontos e esquemas já por eles internalizados antes de procurarem se desafiar nas propostas. Também pelo perfil da escola, temos muitos estudantes de inclusão, que demonstram maior dificuldade com exercícios subjetivos/abstratos e/ou que exigem um certo nível de coordenação motora fina, tendendo sempre a realizar uma simplificação da forma.

Devido à reforma do auditório<sup>107</sup>, a primeira aula sobre os órgãos do corpo humano foi realizada na sala de artes. Para auxiliar na apresentação, utilizei um modelo tridimensional dos órgãos. Para expor o conteúdo adotei um formato dialogado e participativo, no qual os alunos foram incentivados a identificar e descrever as funções dos órgãos apresentados.

A estratégia gerou engajamento por parte dos estudantes, sendo que surgiram diferenciados relatos e curiosidades envolvendo o corpo e suas funções. Após a conversa, conduzi uma prática somática visualização: Sentados em suas cadeiras pedi aos estudantes que fechassem os olhos. Fizemos algumas respirações profundas e em seguida pedi que prestassem atenção aos órgãos, buscassem senti-los trabalhando, o coração batendo, o pulmão dilatando e comprimindo, bem como que observassem se o sistema digestivo estava fazendo alguma movimentação. Pedi depois que procurassem com o pensamento imaginar os órgãos trabalhando, que visualizassem como se estivessem dentro do corpo.

Cohen explica para que ela a visualização é “o processo pelo qual o cérebro imagina aspectos do corpo e, ao fazer isso, o informa de que ele (corpo) existe”. (Cohen, 2015, p.278). Para a autora o procedimento ajuda o paciente a tornar-se consciente da parte do corpo que está sendo explorada, que diferente de apenas olhar uma imagem sem internalizá-la. Auharek comenta que visualizar ou imaginar uma estrutura ou um movimento pode potencializar a “conexão com esses conteúdos, localizando-o em nosso próprio corpo”. Esse tipo de abordagem é bastante comum em práticas somáticas, dentre as tradições uma muito difundida é a *ideokinesis*. A terminologia vem do Grego e uma possível tradução seria a imagem como facilitadora do movimento (Bearlz, 2018). Após esse momento coloquei partes do modelo nas

---

<sup>107</sup> A partir desse momento as aulas ocorreram no ano de 2025, por isso os estudantes do sexto ano agora serão denominados sétimo e os do oitavo, nono, pois as turmas migraram para a série seguinte. Ressalto que mesmo com a alteração de ano e série, os participantes da pesquisa permanecem os mesmos.

mesas e instruí que desenhassem livremente, sem se preocuparem com a reprodução fidedigna do modelo, considerando que este já não é como o órgão verdadeiro. Deixei-os livres para escolherem o ângulo (Fig. 57), ou até mesmo se queriam desenhar aquele ou outro órgão, ou dois diferentes por exemplo.



Figura 57. Foto à esquerda estudantes desenhavam intestino, à direita estudante do sexto ano desenha um coração humano. Fonte: Acervo da autora. 2024

Através da prática de respiração e visualização pode se notar novamente uma melhora na concentração dos estudantes e conseqüentemente uma melhora na qualidade de seus desenhos. Pois mostravam-se mais engajados nos processos de olhar o modelo e tentar reproduzir no papel sem a aflição e o desejo de terminar com pressa que lhes é característico.

Nesta etapa da aplicação dos planos de aula, observei que os alunos dos sétimos anos demonstraram maior autonomia no desenho, diminuindo a necessidade de instruções frequentes. Mostraram-se menos ansiosos em relação aos erros e mais confiantes em relação ao processo. Também pude observar que houve um avanço técnico de alguns estudantes, que por exemplo passaram a ocupar melhor o espaço da folha, procurando centralizar o objeto. Identifiquei ainda o amadurecimento em relação ao processo de desenhar, no abandono do desejo de reprodução fidedigna como também a tentativa e erro. Como vemos nos exemplos a seguir alguns

recorreram a simplificações, mas ainda assim a representação foi eficaz, outros fugiram do modelo, mas atingiram um resultado igualmente interessante.

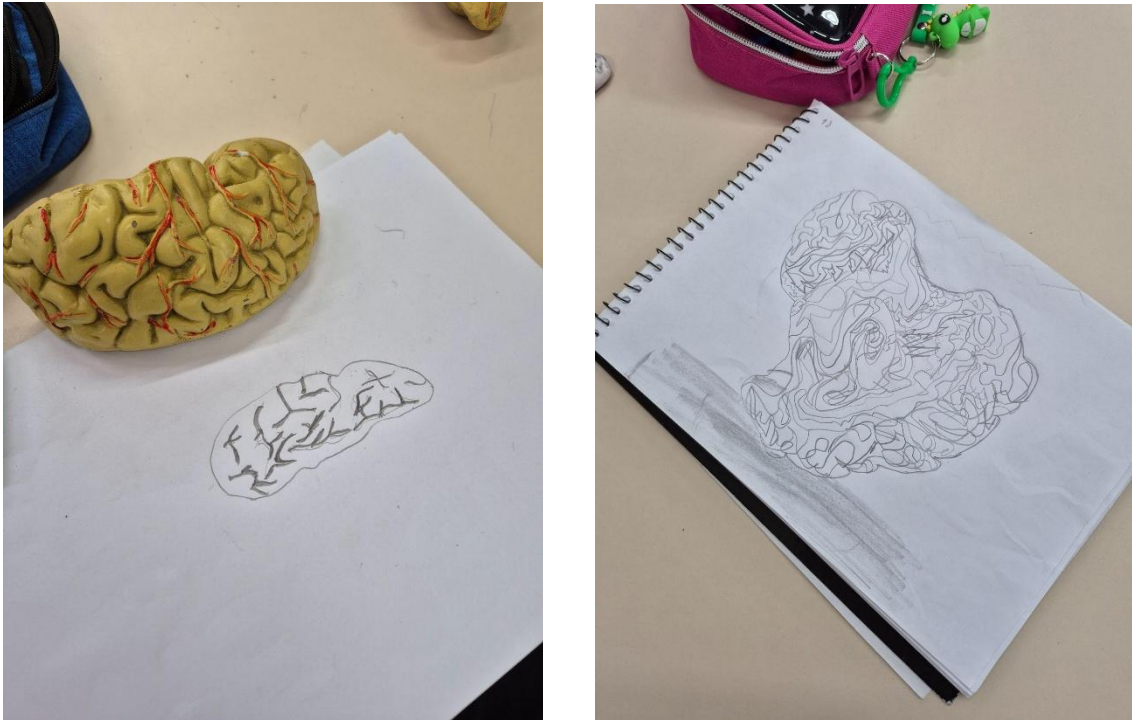


Figura 58. Foto à esquerda modelo e desenho de cérebro de estudante do sétimo ano, à direita representação do intestino delgado por estudante do sétimo ano.

Fonte: Acervo da autora. 2024

Na última aula pudemos retornar ao auditório e realizamos uma aula de fechamento, com base nas propostas da respiração celular. Propus os exercícios de respiração, e criei uma mescla entre as propostas dos órgãos migrando lentamente para a respiração celular. Através da comparação com o ato de flutuar tentei conduzir os estudantes para que se movessem sozinhos, sem mimetizar a minha condução, a prática durou poucos minutos, alguns se moveram lentamente experimentando a fluência, outros não engajaram e apenas observavam os demais.

Os movimentos experimentados foram muito sutis, mas considero um avanço, uma vez que não me mimetizam como de costume. Ao longo das práticas somáticas, fui levemente transitando de práticas mais guiadas, para momentos de liberdade de criação de movimento, para incentivar os estudantes a realizarem suas próprias experimentações.



Figura 59. À esquerda estudantes do sétimo B, à direita estudantes do sétimo A, exploram movências inspiradas na respiração celular. Fonte: Acervo da autora. 2024.

Nesta última aula, conduzi uma experiência com balões (Fig. 60), inspirada numa prática desenvolvida por Edith Camargo durante as sessões de BMC. Levei balões vermelhos cheios de água para os estudantes. Propus uma prática de imaginação, que pensassem que o balão era um órgão de seu corpo, e que cuidassem da peça como se fosse um órgão de verdade. Os estudantes mostraram-se muito engajados na proposta, tocando com cuidado, sentindo seu peso, colocando perto do rosto e do ouvido, passando o balão com cuidado ao colega. A experiência demonstrou que materiais concretos auxiliam muito no engajamento de estudantes nessa faixa etária. Após a prática os estudantes foram estimulados a comentar a experiência, de forma livre, alguns comentaram que gostaram e que a sensação úmida e gelada do balão os remeteu realmente a ter algo vivo nas mãos. Segundo Auharek compartilhar a experiência, “elaborar verbalmente pode aumentar a qualidade da conexão” (2022, p.74) com uma determinada vivência. Ela também argumenta que ao ouvirmos os relatos dos outros podemos expandir nossa percepção com maior facilidade, ou ainda nomear algo de nossa própria experiência que estávamos ainda elaborando.



Figura 60. À esquerda estudantes do sexto B, à direita estudantes do sexto A, exploram exercício de imaginação com balão sobre os órgãos.

Fonte: Acervo da autora. 2024.

Ao fim da prática pedi que fechassem os olhos (Fig. 60) e que imaginassem um desenho, qualquer desenho com qualquer tipo de linha, qualquer forma, e que prestassem muita atenção a essa imagem mental, pois iriam transmitir ao papel logo em seguida. Na hora do desenho frisei que não haveria certo e errado e poderiam se expressar como quisessem, com qual material que tivessem disponível. Nesse momento uma estudante preocupada perguntou se poderia tudo mesmo, ou se precisava que fosse bonito, compreendendo que sua pergunta estava atrelada a um ideal estético, respondi que não precisava ser bonito. A esse respeito do ensino do desenho Kantrowitz afirma que “a autoexpressão estética por si só raramente é o objetivo. De fato, noções preconcebidas de como deve ser um bom desenho podem atrapalhar, quando os desenhistas priorizam a estética em detrimento da funcionalidade<sup>108</sup>” (Kantrowitz et. al. 2017, p.54).

Devido a esse fator também dirigi os alunos no sentido de que buscassem não se prender a formas e figuras conhecidas, mas que se desafiassem a desenhar fora

<sup>108</sup> Aesthetic self-expression alone is rarely the goal. In fact, preconceived notions of what good drawing should look like can get in the way, when drawers prioritize aesthetic over functional concerns.

de sua produção comum, o objetivo da nossa prática era registrar as impressões do momento anterior e isso era único de cada um (Fig. 61).



Figura 61. Desenhos dos estudantes do sexto ano sobre a prática de respiração celular.  
Fonte: Acervo da autora. 2025.

Nessa proposta pude observar um salto de expressão dos estudantes dos sextos anos, agora sétimo, dessa vez um número menor de alunos recorreu a figuração para se expressar, cerca de apenas três ou quatro por sala, o que demonstra

um significativo avanço da compreensão da autoexpressão pelo desenho. Alguns estudantes que recorreram a figuração, propus que concluíssem seu desenho e posteriormente tentassem algo diferente, inspirados nas produções de alguns colegas acima demonstradas. Todavia, ainda assim alguns não conseguiram sair da figuração, curiosamente são estudantes que possuem dificuldade em matemática, ou laudos específicos e por isso apresentam uma morosidade no desenvolvimento do pensamento abstrato.

Nesta fase de desenvolvimento os avanços são rápidos e acredito que todo o processo pedagógico, como também os meses de amadurecimento, corporal cognitivo tiveram impacto nesses resultados. Uma vez que a proposta foi iniciada com os estudantes no sexto ano, em Setembro de 2024 e concluída no sétimo, em Fevereiro de 2025.

Gostaria de ressaltar que a escola tem uma série de dinâmicas próprias que atravessam os processos didáticos, por isso um plano com apenas 10 aulas se arrastou por três meses e precisou ser concluída em Fevereiro de 2025. Além da não disponibilidade do auditório, destacada em alguns momentos, outro ponto que interferiu para o prolongamento dessa atividade foi a realização da semana cultural. Trata-se de um projeto da escola durante duas semanas do mês de outubro, que demanda que as professoras de artes organizem toda a exposição de artes, a visita da mostra e o show de talentos. Apontamos ainda a realização dos conselhos de classe, a semana de recuperação, as saídas de campo, bem como uma série de avaliações externas como Prova Paraná, Prova Curitiba e Simulado Saeb. Todos esses fatores causaram cortes na realização e continuidade dos processos e por isso a aula de órgãos e respiração celular não foi realizada antes do fim do ano letivo. A experiência docente em grupos distintos, especificamente adolescentes e adultos, revela contrastes significativos nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. A observação participante e a proposição de atividades no grupo UM me permitiram identificar esses contrastes. Adultos, em geral, demonstram maior disponibilidade pois estão em atividades de seu interesse, o que se traduz em uma participação mais efetiva nas propostas apresentadas. Em contrapartida, adolescentes, estão inseridos em contextos de participação não voluntária, a escola, por exemplo, o que demandam estratégias de negociação constantes para o engajamento nas atividades.

Também a diferença no estágio de desenvolvimento cognitivo entre os grupos também se manifesta de forma evidente. Adultos, com o cérebro em plena

maturidade, tendem a encarar práticas desafiadoras ou inovadoras com maior abertura. Adolescentes, por sua vez, podem demonstrar resistência inicial, expressa por reações como apreensão ou riso, o que se configura como comportamento típico da faixa etária e demanda uma habilidade da professora para contornar esses obstáculos. Entretanto, relevo que mediante a aplicação de estratégias pedagógicas adequadas, é possível promover a adaptação e o engajamento dos adolescentes.

A denominação "aulas de relaxamento", atribuída pelos próprios estudantes às práticas de somáticas, indica a apropriação e a resignificação da experiência, evidenciando a capacidade de internalização dos benefícios das atividades. Em suma, a prática docente em grupos etários distintos exige a adoção de abordagens pedagógicas diferenciadas, que considerem as particularidades de cada grupo. A flexibilidade, a adaptabilidade e a capacidade de negociação configuram-se como competências essenciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em ambos os contextos. Acredito fortemente que o longo processo, e sua construção gradativa contribuiu para os resultados positivos, pois aos poucos os estudantes foram engajando e entendendo a proposta o que trouxe um desenvolvimento visível aos estudantes. Como aponta Kantrowitz *et. al.* desenhar inclui formas de percepção que vão muito além da visual, segundo a autora desenhar envolve

Propriocepção, a consciência e o controle da posição e do movimento relativos de nossos corpos no espaço, e interocepção, a consciência interna a respeito do corpo, como os batimentos cardíacos e a respiração, que dão origem às nossas emoções.<sup>109</sup> (2017, p. 52)

Tanto pesquisadores da somática como do desenho afirmam que ambas as práticas são meios de estimular, desenvolver e ampliar a percepção corporal, tanto externa como internamente. De fato, as práticas de BMC e de desenho podem por diferentes meios ampliar a conexão entre o corpo e a mente, ampliando o foco, a propriocepção e tantas outras habilidades cognitivas necessárias ao desenvolvimento humano.

Essa prática pedagógica possibilitou o desenvolvimento do processo criativo. Mesmo com poucas oportunidades, limitações de espaço físico, de materiais e de uma trajetória de aprendizagem marcada por uma perspectiva tradicional e bancária, os

---

<sup>109</sup> The forms of perception recruited through the activity of drawing include more than visual perception; drawing also involves proprioception, the awareness and control of the relative position and movement of our bodies in space, and interoception, the awareness of our inner bodies, such as our heartbeat and respiration, which give rise to our emotions. (Kantrowitz, 2017, p.52)

adolescentes reconheceram na proposta algo que os mobilizou, que os levou a autopercepção e de alguma forma, a desconstrução da obrigatoriedade de modelos pré-determinados, de concepções rígidas de certo e errado, bonito e feio.

O estímulo sensorial vai tecendo uma integralidade do ser, que muitas vezes, por conta dos modelos de educação, pela própria sociedade competitiva, vai descolando, desconectando, fragmentando o sujeito. O exercício da respiração, o dar-se conta dos sentidos, as sensações constituem importante estratégia de desenvolver a arte, a criatividade, a expressão e a percepção de si e do outro.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contribuiu para minha trajetória de investigações como artista e professora, a respeito do corpo como propositor. As práticas de corporalização, com ênfase no BMC para o ensino do desenho foram propostas e concentradas nas oficinas apresentadas às turmas de Ensino Fundamental II da Rede Municipal nas quais atuo, conforme justificado pela convivência e a companhia da professora corregente.

No início deste estudo foi sintetizado um levantamento sobre as Práticas Somáticas e sua posterior difusão no Brasil. O estado da arte e a análise de dissertações e teses que reiteraram a relevância das práticas de corporalização, bem como do desenho para o desenvolvimento da cognição humana possibilitaram identificar o recorte adotado sobre essa temática.

Dentre as contribuições para as práticas de desenho e para o entendimento corporal dos praticantes, constatadas nesses estudos, destacam-se a ampliação das capacidades perceptivas, uma melhor integração do corpo mente, o desenvolvimento da propriocepção (Cohen, 2015; Caetano, 2012).

Pode-se incluir como resultado uma melhora na capacidade de construção e elaboração de hipóteses, bem como na leitura espacial e um conseqüente aprimoramento nos processos de criação com desenho (Kantrowitz, 2012, 2017). Ressalto que grande parte desta pesquisa foi desenvolvida com significativa quantidade de estudos desenvolvidos por mulheres, o que configura uma questão importante dado às dificuldades enfrentadas pelas pesquisadoras na academia no que tange a desigualdade de gênero.

Os objetivos propostos foram investigados com o apoio das entrevistas com artistas pesquisadores do desenho e do BMC, o que permitiu as aproximações dessas áreas artísticas, elaboradas e analisadas.

Reforça-se que a partir desse estudo, pode-se constatar que as práticas corporais e de desenho têm muitos aspectos em comum, acontecem articuladas e em combinações nas proposições. Consonância que pode ser observada a partir dos entrevistados, que iniciaram suas práticas em artes visuais e, depois, se aprofundaram em outras áreas com maior aproximação sobre os assuntos do corpo, como a dança e a performance. E, também, nas entrevistas, o desenho foi qualificado como uma prática corporal, que exige um exercício do olhar e das mãos e, portanto,

os exercícios de corporalização contribuem para uma melhor prática do desenho, integrando corpo e mente.

Em relação às entrevistadas praticantes do BMC, o desenho mostrou-se como uma ferramenta de criação, de registro de processo, podendo ser documento e obra ao mesmo tempo.

Nas teses e dissertações analisadas, o desenho caracterizou-se como um recurso para as autoras tratarem de seus processos de criação a partir do BMC, bem como para traduzir aspectos que as palavras não contemplam.

Quanto à pesquisa de campo com a realização das oficinas com as turmas de Ensino Fundamental II – da Rede Municipal, a proposição pedagógica contribuiu para que os estudantes elaborassem uma série de desenhos e experimentassem várias práticas somáticas. Os resultados observados, bem como os relatos dos artistas pesquisadores evidenciaram que as práticas somáticas servem como balizadores, não apenas para uma melhor integração corpo mente, mas também para o estímulo da representação da subjetividade humana através do desenho.

Nesse contexto, evidencia-se que as produções com adolescentes não configuram produtos com mesmo grau daqueles obtidos por adultos, devido às diferentes fases do desenvolvimento. Todavia mesmo com as especificidades desse público sujeito, os resultados foram significativos e apontam para a premência no aprimoramento e diversificação das práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, o presente trabalho reuniu e sistematizou a produção bibliográfica sobre as contribuições das práticas somáticas para o ensino do desenho, mas sobretudo trouxe um estudo de caso, até então não encontrado em pesquisas sobre essa temática, focado no uso dessas práticas com adolescentes da rede pública. A tessitura desta pesquisa enfrentou muitos percalços, quanto à compatibilização dos estudos e dos prazos devido às rotinas internas da Escola. Todavia, acredita-se que a sequência de aproximadamente 25 aulas contribuiu para a integração dos estudantes na proposta, bem para o alcance dos resultados apresentados. É importante ressaltar que quando se trabalha no ensino formal, deve-se abandonar muitas expectativas e manejar as mudanças de acordo com o ambiente escolar, o calendário e outros fatores que incidem na dinâmica de sala de aula (por exemplo: calor, frio, reformas, avaliações em outras disciplinas, conflitos internos, horários reduzidos e os espaços didático-pedagógicos nem sempre propícios à liberdade criativa.).

As propostas de criação são sempre um desvio de rota na lógica estruturante e fechada em que a escola foi pensada e está organizada. Para além desse contexto escolar, há que se destacar a realidade vivenciada pelos adolescentes na contemporaneidade, permeada por tantas tecnologias, estímulos e aceleração.

A proposta de conexão entre o corpo e a mente, a pausa para sentir, o desafio de aguçar os sentidos e, principalmente, a adesão dos adolescentes à essas proposições, demonstrou o engajamento conquistado nas atividades, expressos nos desenhos e nas devolutivas ao longo dessa jornada de um trimestre.

Tais abordagens pedagógicas colocam-se como um contraponto, não apenas ao que vivemos na sociedade, mas também a própria lógica do ensino cada vez mais atravessado por uma visão neoliberal de educação, ou seja, aligeirada, competitiva e meritocrática.

Com base nas observações desse percurso, acredita-se que o campo da somática é um campo amplo para experimentação, não apenas com as práticas do BMC, mas também com as contribuições de outras práticas de corporalização para o ensino do desenho. Pretende-se, em pesquisas futuras como artista, aprofundar a escrita e a investigação do processo de criação em artes visuais com o BMC. Tais aspectos ainda carecem de aprofundamento, o que não foi possível nesta dissertação.

Considera-se ainda, que seria de grande importância elaborar um grupo de estudos com foco em desenho e práticas somáticas, para analisar e produzir academicamente com pares sobre o assunto.

A pesquisa ainda contribuiu para difundir estudos recentes sobre o desenho e cognição que ainda não tinham sido traduzidos para português, divulgando-os.

Por fim, a principal contribuição dessa pesquisa foi a aproximação de universos até então distantes: as práticas somáticas e o desenho. Tais práticas já estão consolidadas no campo da dança como disparadoras e contribuidoras do processo de criação, mas acredita-se que têm muito a contribuir em outras áreas das artes.

## REFERÊNCIAS

AUHAREK, C. M. **Pistas para uma anatomia experiencial: estudos anatômicos integrados ao movimento**. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado em Dança) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37211> Acesso em: 06 Jun. 2024.

BACARIN, L. M. B. P. NOMA; A. K. **História Do Movimento De Arte-Educação No Brasil**. Anpuh – Xxiii Simpósio Nacional De História – Londrina, 2005.

BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. **Rede São Paulo de Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. Universidade Estadual Paulista e Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, 2011.

BARRETT, E; BOLT, B. (Org.). **Practice as Research: approaches to creative arts inquiry**. Londres: I.B.Tauris, 2007.

BARSALOU, L. Grounded Cognition, **Annual Review of Psychology** 59, no. 1. 2008. P. 617–45.

BAUM, C; KROEFF, R. F. S. Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas. In: **Rev. Polis e Psique**, 2018; 8(2): 207 – 236. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2238-152X2018000200011](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-152X2018000200011). Acesso em:27/03/2025.

BEARLZ, Erica Bianco. Dossiê da montanha – reflexões sobre registro de processo criativo em dança a partir da Ideokinesis. **Revista da FUNDARTE** 36. 2018: 125-150. NBR 6023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/144> . Acesso em: 26/03/2025.

BERGER, J. Drawn to that moment. In: **Berger on Drawing**. Published by: Occasional Press in Cork, 2005. Disponível em:

<https://www.spokesmanbooks.com/Spokesman/PDF/90Berger.pdf>. Acesso em: 26/03/2025. BOIS, D. Prefácio do livro: **Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde**, org. 2 ed. Débora Pereira Bolsanello. Editora Juruá. 2013

BOLSANELLO, D. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnológica interna. In: **Motrivivência**. Ano XXIII, Nº 36, P. 306-322 Jun./2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p306>. Acesso em: 13/04/2024

BOLSANELLO, D. **Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde**, org. 2 ed. Débora Pereira Bolsanello. Editora Juruá. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

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

BORGDORFF, H. O conflito das faculdades: sobre teoria, prática e pesquisa em academias profissionais de artes. Trad.: Daniel Lemos Cerqueira. **Opus**, v. 23, n. 1, p. 314-323, abr. 2017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/420>. Acesso em: 02/05/2025.

BRAGA, B; BAUMGARTEL, S; SANTOS, G. M. Sobre o rigor da pesquisa em artes cênicas na universidade brasileira. In: **ouvirouver** Uberlândia v. 13 n. 1 p. 178-187 jan./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/37031>. Acesso em: 02/05/2025

BREW, A. **Learning to draw: An active perceptual approach to observational drawing synchronizing the eye and hand in time and space** (Doctoral dissertation).2015. University of the Arts London. Disponível em: <https://arts-london.academia.edu>. Acesso: 26/03/2025.

CAETANO, P. de L. **O corpo intenso nas artes cênicas: procedimentos para o corpo sem órgãos a partir dos *Bartenieff Fundamentals* e do *Body Mind Centering*** / Patricia de Lima Caetano, 2012. 449 f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2012.

CAETANO, P. de L. Por uma Estética das Sensações: o corpo intenso dos Bartenief f Fundamentals e do Body-Mind Centering. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 206-232, jan./abr. 2015. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>.

CAMARGO, M. H. **Arte e pensamento estético** / Marcos H. Camargo – Londrina: Syntagma Editores, 2021.

CAMARGO, M. H. **Caminhos do conhecimento: fragmentos de uma longa viagem**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

CHORPENING, K. The problem with making in fine art: a case for the expanded teaching of drawing. In: **Art, Design & Communication in Higher Education**. vol. 13, no. 1. 2014, p. 93- 107.

COHEN, B. B. **Sentir, perceber e agir: educação somática pelo método Body-Mind Centering/** Trad. Denise Maria Bolanho. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. 1979. Betty Edwards, Tradução: Editora Tecnoprint S.A., 1984.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Tradução: Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FARTHING, S. The Bigger Picture of Drawing. In: KANTROWITZ, Andrea; BREW, Angela; FAVA, Michelle (Ed.). **Thinking through drawing: practice into knowledge. Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education**. Teachers College, Columbia University, October 2011. New York. Columbia University, 2011, p. 21-25. Disponível em: [https://www.academia.edu/2938948/Thinking\\_through\\_Drawing\\_Practice\\_into\\_Knowledge\\_2011](https://www.academia.edu/2938948/Thinking_through_Drawing_Practice_into_Knowledge_2011) Acesso em: 13 mai. 2023.

FAVA, M. **Developing a Cognitive Model of Observational Drawing**. In: THINKING THROUGH DRAWING: PRACTICE INTO KNOWLEDGE Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education. Teachers College, Columbia University, New York, 2011.

FERNANDES, C. **O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, C; PÉREZ, G. Aproximando Conceitos e Contextos: a pré expressividade e a energia no sistema Laban/Bartenieff e suas aplicações na formação corporal intercultural. In: FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2006. P. 308-328.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr.2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 08 Jun. 2024.

FONSECA, J. V. **Manual de aproximação** / Janete Vilela Fonseca. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

FONSECA, J. V. **Dançar com: escoamentos possíveis e proposições de aproximação** / Janete Vilela Fonseca. 282 f. 2022. Tese (Doutorado em Teatro) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Salvador, 2022.

FORTIN, S. **Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança**. Tradução: Márcia Strazzacappa. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, p. 40-55, nov. 1999.

GARCIA, J. A. M; LILLO, C. Os mitos e erros sobre os hemisférios do cérebro. In: **BBC News Brasil**. 12 maio 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjj999w39dgo#:~:text=Seus%20resultados>

%20deixam%20claro%20que,mesmo%20para%20todas%20as%20pessoas. Acesso em: 08 jun.2024.

GESTO In: **Dicionário Michaelis**. Editora Melhoramentos Ltda. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/gesto/>  
Acesso em: 26/03/2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HANNA, Thomas. **The Field of Somatics. Somatics, Novato, The Novato Institute for Somatic Research and Training**, v. I, n. 1, p. 30-34, autumn 1976. Disponível em: <https://somatics.org/library/htl-fieldofsomatics>. Acesso em: 02/05/2025.

HANNA, Thomas. **What is somatics? Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume VI, No. 3, Autumn/Winter 1987-88. Disponível em: < <http://somati cs.org/library/htl-wis4.html>. Acesso em: 08/06/ 2024. HANNA, T. **What is Somatics? Somatics**, New York, n.2, vol.14, n° 2, p. 50, 2003. Disponível em: <https://somatics.org/library/htl-wis1>. Acesso em: 02/05/2025.

HASEMAN, B. C. **Manifesto for Performative Research. Media International Australia Incorporating Culture and Policy**, Brisbane, Queensland University of Technology, n. 118, p. 98-106, 2006.

IZQUIERDO, I. Fisiologia da aprendizagem e da memória. In: CIN GOLANI H. E.; HOUSSAY A. B.; COLS. **Fisiologia humana de Houssay**. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOHNSON, D. (org.). **Bone, breath and gesture: practices of embodiment**. California: North Atlantic books. 1995.

KANTROWITZ, A; SIMMONS, S; SLOANE, S. K. The Case for Drawing in the 21st Century. In: **FATE in Review, Foundations in Art: Theory and Education**. Volume

35, 2013-2014 PORTLAND, OREGON, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/83478952/The\\_Case\\_for\\_Drawing\\_in\\_the\\_21st\\_century](https://www.academia.edu/83478952/The_Case_for_Drawing_in_the_21st_century). Acesso em: 08 jun. 2024.

KANTROWITZ, A. The Man behind the Curtain: What Cognitive Science Reveals about Drawing. In: The **Journal of Aesthetic Education**, Volume 46, Number 1, Spring 2012, pp. 1-14.

KANTROWITZ, A. FAVA, M. BREW, A. Drawing Together Research and Pedagogy. In: **Art Education**. 70:3, 50-60. 2027. Disponível em: [https://www.academia.edu/32519711/Drawing\\_Together\\_Research\\_and\\_Pedagogy](https://www.academia.edu/32519711/Drawing_Together_Research_and_Pedagogy). Acesso em: 26/03/2025.

KOSSLYN, S; THOMPSON, W. L; GANNIS, G. **Mental Imagery and the Human Brain**. in: **Progress in Psychological Science Around the World**, vol. 1, Neural, Cognitive and Developmental Issues, ed. Q. Jing, M. R. Rosenzweig, G. D'Ydewalle, H.Zhang, H.-C. Chen, and K.Zhang London: Psychology Press, 2006.

LÊ BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. cap. 3, p. 51-81.

LENNEBERG, E. On Explaining Language. In: **Science, New Series**, Vol. 164, No. 3880. (May 9, 1969), pp. 635-643. Disponível em: [http://www.biolingua.com/ling\\_cog\\_cult/lenneberg\\_1969\\_on\\_explaining\\_language.pdf](http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/lenneberg_1969_on_explaining_language.pdf) Acesso em: 24/05/2025.

MIRANDA, L. FREITAS, A. BANDEIRA, D. REIS, P. **NOMOS**. Curitiba, PR: Edição do autor, 2013.

MIRANDA, L. **Catálogo Laura Miranda**, Curitiba-PR: Cultural office, 2000.

MONTEIRO, M. S. **Como se desenha uma casa inundada**. Orientador: Prof. Dr. Flavio Roberto Goncalves. 2021. Tese de doutorado (Doutorado em Artes Visuais no

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2021.

NICOLAIDES, K. **The Natural Way to Draw** (Boston: Houghton Mifflin, 1941). Versão Kindle 2014.

NOGUEIRA, M. E. **Educação Somática em Pesquisas de Pós-graduação nas Universidades Brasileiras (2011-2020)**. Monografia Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2021.

PEES, A. CORPO EM TRÂNSITO: BMC™, UM CAMINHO DE DESBRAVAMENTO POLÍTICO CULTURAL NA AMÉRICA DO SUL. In: **Revista Eixo**. v. 9, n. 1, janeiro-abril de 2020.

PEES, A. MÉTODO BODY-MIND CENTERING®. Uma introdução ao Método Body-Mind Centering® e os Sistemas Corporais, Adriana Almeida Pees, In: **Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde**, org. 2 ed. Débora Pereira Bolsanello. Editora Juruá. 2013

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

POPPE, M. A. C. **O corpo imaginado: em busca de uma cartografia do espaço interior**/ Maria Alice Cavalcanti Poppe. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Belas Artes, 2014.

RIZZOLATTI, G; CRAIGHERO, L. The Mirror Neuron System. **Annual Review of Neuroscience** 27 (July 2004): 169–92.

ROSENBERG, T. New Beginnings and Monstrous Births: notes towards and appreciation of ideational drawing. In: GARNER, S. (Ed.) **Writing on Drawing: essays on drawing practice and research**. Bristol, Intellect. 2008.

SALLES, C. A. Desenhos de criação. In: DERDYK, Edith. (Org.) **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: SENAC, 2007, p. 33-44.

SALLES, C. A. **Redes de criação: construção da obra de arte**. 2. ed. Vinhedo: Ed. Horizonte, 2008.

SANTOS, G. C. **REVISTA ANIMAL: QUADRINHOS, LEGITIMAÇÃO E SUBVERSÃO (1988-1991)**. Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marilda Lopes Pinheiro Queluz. 2023. Tese de doutorado (Doutorado em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)). Curitiba 2023.

SILVA, M. V. S. da. **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem** / Maria Vanda Silvino da Silva; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - Fortaleza: UAB/ IFCE, 2010.

SILVA, R. R. da. **Uno, mapa de criação: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança** / Orientadora: Profa. Dra. Eliana Rodrigues Silva. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2013.

SIMMONS, S; KANTROWITZ, A; SLOANE, S. K. The Case for Drawing in the 21st Century. In: **FATE in Review, Foundations in Art: Theory and Education**. Volume 35, 2013-2014 PORTLAND, OREGON, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/83478952/The\\_Case\\_for\\_Drawing\\_in\\_the\\_21st\\_century](https://www.academia.edu/83478952/The_Case_for_Drawing_in_the_21st_century). Acesso em: 08 jun. 2024.

SICHERL-KAFOLA, B., & DENACB, O. The importance of interdisciplinary planning of the learning process. In: **Procedia Social and Behavioral Sciences** 2. p. 4695–4701. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/229303220\\_The\\_importance\\_of\\_interdisciplinary\\_planning\\_of\\_the\\_learning\\_process](https://www.researchgate.net/publication/229303220_The_importance_of_interdisciplinary_planning_of_the_learning_process). Acesso em: 26/03/2025

SOUZA, E. T. de. **Conscientização e expressividade corporal com base na Educação Somática: reflexões, diretrizes e repertório de temas para estudo do movimento**. Elisa Teixeira de Souza, Tese de doutorado, Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

STRAZZACAPPA, M. **Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações**. Campinas: Papirus, 2012.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana**. São Paulo: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.1984.

---

THOMÉ, L. **Contracultura: o conceito, a história e seus problemas**. In: Anais XIII Encontro Estadual de História RS. 2016. Disponível in: [https://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1476382682\\_ARQUIVO\\_Contracultura.pdf](https://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1476382682_ARQUIVO_Contracultura.pdf) Acesso em:13/04/2024.

ZIMMERMANN, A. **O ensino do desenho na formação em design gráfico: uma abordagem projetual e interdisciplinar** / Anelise Zimmermann. – Recife, 2016. 221 f.: il., fig. Orientadora: Solange Galvão Coutinho. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Design, 2016.

IZQUIERDO, I. Fisiologia da aprendizagem e da memória. In: CINGOLANI H. E.; HOUSSAY A. B.; COLS. **Fisiologia humana de Houssay**. 7a ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## FILMES

---

A PESQUISA EM DESENHO, Professor Stephen Farthing, RA. Dirigido por Annelise Zimmermann. Florianópolis: Editora UDESC. 2017. (19'55 min). ISBN: 978-85-8302-126-1. Disponível em <https://www.pesquisaemdesenho.com/filmes>. Acesso em 06/06/2024.

O DESENHO EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR. Kelly Chorpening, Miraj Ahmed & Tony Thatcher. Dirigido por Annelise Zimmermann. Florianópolis: Editora UDESC. 2017. (29'26 min). ISBN: 978-85-8302-126-1. Disponível em <https://www.pesquisaemdesenho.com/filmes>. Acesso em 06/06/2024.

PIONEIROS DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA. Vídeo-documentário de Débora Bolsanello, produção de Núcleo Oito Educação Somática. 2019. (40'47 min) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=TW9RL1PCg4A&t=542s&ab\\_channel=PioneirosdaEduca%C3%A7%C3%A3oSom%C3%A1ticoBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=TW9RL1PCg4A&t=542s&ab_channel=PioneirosdaEduca%C3%A7%C3%A3oSom%C3%A1ticoBrasil) Acesso em: 26/03/2025

## ANEXO 1

Quadro 1. Pesquisas na área de somática que tem o BMC como prática.

	<b>Título</b>	<b>Ano Autor</b>	<b>Universidade Programa Título defendido</b>	<b>Práticas somáticas utilizadas</b>	<b>Formação da pessoa pesquisadora</b>
1	<b>Corpo em Dança: o papel dos métodos somáticos na formação do dançarino contemporâneo</b>	2012 Souza, Beatriz Adeodato Alves de	UFBA Dança Mestrado	Ginástica Holística, BMC (p.49-50)	Dança; formada profissionalmente em Pilates e Gyrotonic®; experiência em Rolfing, Feldenkrais e Método Bertazzo; atual. professora assistente de Dança na UFBA
2	<b>O Corpo Intenso nas artes cênicas: procedimentos para o corpo sem órgãos a partir dos Bartenieff Fundamentals e do Body Mind Centering</b>	2012 Caetano, Patrícia de Lima	UFBA Artes Cênicas Doutorado	BMC, Bartenieff Fundamentals (título)	Dança, Artes Cênicas, Psicologia; formação em Klaus Vianna e BMC, experiência com Pilates
3	<b>Uno, mapa de criação: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança</b>	2013 Silva, Rosemeri Rocha da	UFBA Artes Cênicas Doutorado	BMC, outros (Fundamentals, Pilates, Coordenação Motora Béziers)	Dança, Artes Cênicas; formação/experiência em Laban MA, BMC, Feldenkrais e Técnica Alexander
4	<b>O corpo em estado de transparência: abordagens didáticas em dança</b>	2014 Castro, Lina Frazão de	UnB Artes Visuais Mestrado	Feldenkrais, Técnica Alexander, Fundamentals, BMC (p.20)	Artes, Dança; formação em Pilates
5	<b>Conscientização e expressividade corporal com base na Educação Somática: reflexões, diretrizes e repertório de temas para estudo do movimento</b>	2016 Souza, Elisa Teixeira de	UnB Artes Visuais Doutorado	Feldenkrais, BMC, Movimento Autêntico, outras estudadas na teoria (Eutonia, Fundamentals, Anatomia Funcional de Todd, Dowd e Sweigard)	Dança; formação em BMC; experiência em Feldenkrais, Movimento Autêntico, Yoga e Contato Improvisação
6	<b>Experimentações do corpo: da dança à escrita</b>	2016 Londero, Selmara Merlo	PUC-SP Psicologia Clínica Doutorado	Movimento Autêntico, BMC, Improvisação em Dança	Psicologia; formação em psicanálise
7	<b>Processos de criação em dança: o Body-Mind Centering® como procedimento de</b>	2017 Hoppe, Luciana Cristina	Unicamp Artes da Cena Mestrado	BMC	Artes Cênicas, Dança, Psicologia; formação em BMC

	<b>produção dramática</b>				
8	<b>Corpo Exposto/Mundo Dilatado: a vivência em práticas somáticas como fio condutor da criação artística</b>	2017  Moojen, Alexandra de Castilhos	UFRGS  Artes Cênicas  Mestrado	BMC	Dança, Música; formação em Axis Syllabus, experiência em Laban Movement Analysis
9	<b>Dramaturgia do encontro: entre corpos e poéticas</b>	2017  Panzutti, Melissa Migueles	Unicamp  Artes da Cena  Mestrado	Contato Improvisação, aikidô, BMC, Coordenação Motora Béziers, técnica Klauss Vianna (via Lu Favoretto) (p. 14)	Artes Cênicas, Dança; formação em clown
10	<b>Processos de formação em dança: contribuições do BodyMind Centering" e do Axis Syllabus</b>	2018  Silveira, Juliana Carvalho Franco da	Unicamp  Artes Da Cena  Doutorado	BMC, Axis Syllabus (pelo título)	Dança, Artes Cênicas, Artes; formação em ballet clássico, dança contemporânea e BMC; experiência em Axis Syllabus e Fundamentals
11	<b>Uma atriz em cultivo pelas artes marciais</b>	2017  Zamarioli, Débora	UFSC  Teatro Doutorado	BMC, kung fu Choy Lay Fut	Artes Cênicas; formação em Método Ivaldo Bertazzo, kung fu Choy Lay Fut e Tai Chi; experiência em Butoh, Método Suzuki (atuação) e Viewpoints
12	<b>Anatomia corpoética em (de)composições: três corpos de práxis somática em dança</b>	2020  Pizarro, Diego	UFBA  Artes Cênicas  Doutorado	BMC e Cadeias Musculares e articulares (GDS)	BMC e Cadeias Musculares e articulares (GDS)
13	<b>Pistas para uma anatomia experiencial: Estudos anatômicos ao movimento</b>	2022  Auharek, Claudia Marques	UFBA  Dança  Mestrado	BMC, Pilates.	Dança, fisioterapia, Ciências sociais, Ballet clássico, dança contemporânea, BMC.

## APÊNDICE 01

### **Relato de experiência da prática de BMC com ênfase no pulmão, vivenciada com Edith Camargo:**

#### BODY MIND CENTERING, INVESTIGAÇÕES

Meu primeiro contato com a prática do BMC foi em uma aula no mestrado. Estávamos sentados nas cadeiras e a professora Rosemeri Rocha pediu que colocássemos as mãos sobre o rosto e pensássemos nesse toque, nos relevos do rosto. Depois em um segundo momento ainda com as mãos sobre o rosto propôs que andássemos vagarosamente pela sala, prestando atenção na respiração e na nossa movimentação. Então pediu para pararmos e explorar o movimento da cabeça ainda com as mãos cobrindo o rosto. Propôs que baixássemos o tronco e enquanto dava as instruções nos lembrava das ligações que existem entre os músculos, os tendões, os ossos e em como a biomecânica do corpo ativa essas estruturas para nos movimentar. Nesse dia pela manhã eu havia ministrado cinco aulas, almocei correndo e dirigi num trânsito intenso para chegar à faculdade, quando participei da prática, pude observar como meu corpo estava tenso, como meu pensamento estava acelerado e em como eu não tinha conseguido prestar atenção em nada até o início da prática do BMC. Participar da prática foi como voltar para o próprio corpo, sair da mente, da aceleração e voltar para o corpo, tive uma sensação de alívio, de conforto, participar da prática me fez lembrar que sou um corpo, não uma máquina. Depois dessa experiência, procurei me adentrar ao assunto do BMC e iniciei sessões particulares com minha colega Edith que também é terapeuta somática do BMC.

Na casa dela em conversas decidimos começar pelos órgãos e tecidos moles, devido ao meu interesse pessoal nessas estruturas do corpo. Uma vez que o BMC tem roteiros para todos os sistemas do corpo, inclusive intracelulares. Segundo Cohen (2015) o BMC define como territórios corporais mapeados: Sistema esquelético, Sistema ligamentar, Sistema muscular, sistema orgânico, sistema endócrino, nervoso, sistema dos fluidos, fascial e gordura, pele, e ainda o subcelular. Segundo os relatos de seu livro é comum o BMC ser usado como terapia ou treinamento para bailarinos, devido a esse fator, geralmente se começam as abordagens pelos sistemas musculares, ósseos e ligamentar. No meu caso como não procuro um tratamento específico, partimos para uma exploração corporal sensorial, e por isso optei por começar pelos órgãos.

Minha primeira sessão com Edith foi sobre o sistema respiratório, antes de iniciarmos ela me mostrou num tablet uma emulação 3D dos órgãos do sistema, desde o nariz até o alvéolo pulmonar, falou das partes que compõe o sistema, como trabalham juntas para promover a troca gasosa e falou também do diafragma. Ela também me mostrou uma esponja do mar umedecida, pediu que eu a tateasse, durante o toque disse que o emaranhado das estruturas se assemelhava as paredes dos alvéolos e seus milhares de vasos sanguíneos.

Em seguida, ela pediu que eu deitasse e conduziu sessões de respirações guiadas. Fiz movimentos pensando nos pulmões no silêncio e com música. Ela pediu para que eu prestasse atenção quando o movimento vinha do órgão ou do músculo ou do osso. Também teve um momento de toque, eu me sentei em uma cadeira bem em cima dos ísquios e ela disse que ia tocar meu pulmão, com os dedos levemente abertos tocando por fora do meu tórax na parte superior direita fazia pequenos movimentos circulares muito leves como se acomodasse algo mole entre os dedos, de suas mãos vinha um

calor morno muito presente, e fazendo esse toque ela conduziu mais respirações. Dessa vez de um jeito específico. Primeiro eu deveria respirar e “mandar o ar para as costas” pediu que puxasse oitenta por cento do ar, prendesse e depois puxasse mais vinte. Demorei para entender o mecanismo, e tivemos que repetir por várias vezes, a qualidade da respiração foi melhorando progressivamente.

Nesse dia fiz algumas anotações rápidas no meu diário de pesquisa: “Movimentos de expansão e de torsão, meu pulmão parece se expandir para fora do corpo, pulmão é ar e ar é comunicação. Na minha profissão o que um novo corpo pode proporcionar?” Segundo a Edith todo processo do BMC é pessoal e único, pois cada pessoa tem um corpo, cada corpo é único. Pela minha experiência o BMC é uma forma específica de fazer a mente funcionar no corpo, o corpo é órgão no qual a mente se move, sinto que através das práticas a mente pode mover o órgão, mas a prática exige um nível de atenção muito profundo, que precisa de tempo para ser alcançado. Ao final da prática o pulmão direito estava mais flexível e concluímos que precisaríamos trabalhar mais no esquerdo.

## APÊNDICE 02

### 2.1 Formulário de pesquisas entregue para pesquisadoras do BMC.

Bom dia, essa é uma pesquisa de cunho exploratório na qual investigo o BMC como potencializador para criação em artes visuais. Em minhas buscas pude observar que sua pesquisa traz registros visuais, como desenhos, fotos e vídeos do processo, a esse respeito gostaria de aprofundar algumas questões sobre o processo de criação dessas imagens.

- 1- Em suas práticas de BMC você já realizou registros visuais ou desenhos que fez motivados pelas práticas do BMC, se sim, poderia citar quais estímulos teriam contribuído para seus registros ou práticas de desenho?
- 2- Por que realizou os desenhos como modo de registro e qual a importância das imagens criadas para a sua investigação com o corpo?
- 3- Acredita com base na sua experiência que as práticas do BMC podem em alguma medida levar a necessidade de expressão visual ou de registros do processo de criação? Quais fatores podem ser motivadores?
- 4- Usou outras formas de registros ou mídias para documentar a pesquisa de criação, tais como: Vídeo, fotografia, registros gráficos, sonoros ou escritos?
- 5- Entende seus desenhos, fotos, vídeos como produtos artísticos, ou como registros do processo de criação da dança/ performance?
- 6- Você percebe que a cidade onde você mora ou ambiente ou o contexto vivenciado durante a escrita da tese/ dissertação influenciou o seu trabalho artístico?
- 7- Existem pares com os quais você trocou/ dialogou durante seu processo de criação? Você observou alguma influência ou mudança desta convivência, colaboração que de algum modo mudaram o processo? Comente um exemplo por favor.
- 8- Existe alguma literatura específica, ou autor que influencia seu processo de criação? (Teóricos da área, mas poetas, romancistas etc.)
- 9- O BMC costuma trabalhar com imagens internas do corpo humano. Acredita que imagens de anatomia do corpo contribuem para o processo de movimentação corporal? Como percebe a influência desse tipo de imagem no seu processo de criação?
- 10- Você costuma produzir em grupo ou sozinha? (No caso da sua tese e dissertação especificamente)
- 11- Mantém algum tipo de diário, seja escrito, desenhado, áudio ou vídeo?
- 12- Existem outros materiais que influenciaram sua produção artística que gostaria de pontuar?

## 2.2 Formulário de pesquisas entregue para pesquisadores do desenho.

Sobre o ensino do desenho:

- 1-O que é a definição do que é desenho para você?
- 2- Quando você elabora, ou elaborava, uma oficina de desenho, ou uma aula de desenho, quais questões/ procedimento você considera fundamentais serem abordadas?
- 3- Se você pudesse elencar três experiências, ou procedimentos mais significativos na sua trajetória como professor para proporcionar a um aluno de desenho o que você elencaria?
- 4- Você acredita ser possível pensar graficamente através do desenho?
- 5- Como você observa os benefícios do desenho para outros processos cognitivos?
- 6- Quais relações você percebe ou pode citar entre desenho e movimento corporal ou desenho e gesto?
- 7- Quando tratamos do ensino do desenho é comum, ouvir frases como, é preciso treinar a mente, ou o desenho está nos olhos, não na mão. Tais afirmações vem de um lugar comum, que é tentar traduzir em palavras a experiência do desenhar. Como desenhista você acredita que essas metáforas traduzem algo para você? Qual a sua percepção sobre elas? Você já usou algumas delas, ou criou, ou usou outras, para explicar sua experiência com o desenho? Comente.

A respeito da sua prática com o desenho.

- 1- Você usa o desenho como processo de criação para outras obras, a técnica do desenho já é/compõem a obra final?
- 2-Como estímulo para a prática do desenho, você costuma usar algum disparador, usar outras mídias? Vídeo, fotografia, estímulos sonoros ou escritos?
- 3 - Você percebe que a cidade onde você mora ou alguma em que já morou influenciou o seu trabalho artístico com desenho?
- 4- Existem pares com os quais você trocou/ dialogou durante seu processo de criação que você observa que de algum modo mudaram o “produto” do processo? Comente um exemplo por favor.
- 5-Como você compreende o processo de desenhar. Com um início meio e fim, ou como algo mais fluido, como uma ideia que pode ser diluir e se refazer várias vezes durante o caminho, inclusive se transformar em outra coisa?
- 6- Existe alguma literatura específica, ou autor que você observa que influencia seu processo criativo no desenho? (Não teóricos da área, mas poetas, romancistas etc.)
- 7- Você costuma produzir em grupo ou sozinho (o) (a)?
- 8- Mantém algum tipo de diário, seja escrito, desenhado, áudio ou vídeo?
- 9- Existem outros materiais que influenciaram sua produção artística que você gostaria de pontuar?
- 10- Existem artistas ou teóricos do desenho que mudaram sua perspectiva a respeito dessa prática? Comente quais.

## APÊNDICE 03

### RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NO GRUPO UM

O estágio de docência aconteceu junto ao Grupo Artístico e Projeto de Extensão Universitária UM – Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da UNESPAR/FAP, vinculado ao curso de graduação em Dança do Campus de Curitiba II - UNESPAR. O Grupo UM oferece aulas de dança abertas para a comunidade com foco nos estudos da percepção e em processos criativos durante o ano letivo, acompanhando o calendário da graduação e o funcionamento da universidade. No início do calendário, acontece uma aula aberta, onde os interessados realizam inscrições prévias e enviam uma carta de interesse. Após a primeira aula, acontecem as aulas regulares, as segundas-feiras, às 19 horas, no estúdio 3 do Teatro Laboratório da UNESPAR/FAP.

A aula aberta do ano de 2024 foi com a professora Gabriela D'Angelis no dia 01/04/2024, da qual tive oportunidade de participar. Durante a aula, exploramos peso e fluência do corpo no chão e movimentações nesse plano, os pesos dos braços e das pernas movimentados entre outras partes do corpo. Ao longo do estágio, tive oportunidade participar de aulas práticas ministradas pelo professor Danilo Silveira e por outros professores que participam do projeto, tais como Mariana Hilda, Larissa Lorena e Rosemeri Rocha da Silva, professora fundadora do projeto. Ao longo das práticas, além do meu desenvolvimento como dançarina, pude observar e aprender diferentes modos de condução de uma aula com o corpo como foco.

A proposta do UM é criação em dança tendo como foco o corpo propositor, a criação a partir da percepção corporal. Dado esse fator, comento na sequência, algumas práticas e proposições que vivenciei ao longo do projeto e que foram registrados no meu diário de bordo do estágio. Aula proposta pelo professor Danilo Silveira (abril), com foco na respiração e nos conceitos de comprimir e expandir, sendo orientada a explorar e criar nossos próprios movimentos, conforme a proposta criando a “sua dança”. Exploramos com variações no espaço e com outros participantes, num processo de contaminação.

Aula proposta pelo professora Mariana (abril), foco na coluna e conexão com a cabeça e o sacro. Variação de movimentos e direções da coluna em diversos eixos, frontal, lateral e diversas amplitudes, diminuindo até parar. Realização de uma prática de toque, em duplas explorando a extensão da coluna. Aula proposta pela professora Rosemeri, movimentos dos braços e pernas, exercícios de extensão e contração das partes corporais. Proposição de uma pequena célula coreográfica, com movimentos corporais. A cada final das aulas, o grupo fazia uma conversa em roda para discutir as percepções do dia.

Aula proposta pela professora Rosemeri, elaboração dos mapas de criação. A professora explicou rapidamente sua trajetória de pesquisa e comentou alguns autores nos quais se inspira. Como Antônio Damásio por exemplo e o conceito de imagem mental para criar o mapa de criação em dança. Ela explicou a respeito da formulação do mapa mental que está sempre se reconfigurando, conforme as leituras que o corpo produz do ambiente. Essas foram algumas das experiências que vivenciei enquanto participante e observadora do Grupo UM durante o estágio.

A minha proposta de atividade ocorreu no dia 02/09 com os seguintes objetivos: Sensibilizar e imaginar o interior do corpo pela presença dos órgãos; facilitar a pesquisa de movimentos e atenção ao corpo a partir das qualidades orgânicas; propor práticas de desenho provocadas a partir das práticas somáticas. Esta proposta foi inspirada nas experiências vivenciadas no Grupo UM, nas minhas práticas de ensino, nos estudos e elaboração da minha pesquisa de mestrado bem como nas práticas somáticas que vivenciei com Edith Camargo. Dentre os autores utilizados, destaca-se Patrícia Caetano, Bonnie Cohen e Andreia Kantrowitz. Após a etapa de observação e participação prática, propus uma aula intitulada “Desenhando o corpo a partir das práticas somáticas” com o intuito de compartilhar minha pesquisa voltada para a exploração do Body Mind Centering como disparador para a prática do desenho, com duração entre duas e quatro horas.

Apresentei e expliquei o tema da pesquisa, mostrei imagens de órgãos do corpo humano, propondo uma prática com movimentos e de desenho, a partir da sensação dos órgãos. Etapas e procedimentos: Participantes sentados em círculo no chão, realizam uma prática de respiração de Yoga (Pranayama - Nadi shodhana), respiração das narinas alternadas, para acalmar a mente. Distribuição de balões cheios de água e úmidos, para reproduzir a ideia de segurar um órgão, com

exploração do peso e sensação em diversas partes do corpo, barriga - tecidos moles; crânio - tecido ósseo duro. A exploração sobre o abdômen do volume com água possibilitava sensações dos líquidos internos e do movimento do corpo. Uso do som de uma vogal para sonorizar e imaginar a vibração que agitava e reverberava em cada órgão, tecido e célula do corpo. Nesse momento, os participantes se engajaram fortemente, produzindo um grande e intenso som, até que o som cessasse. Ao final da etapa, foram convidados a desenhar a sensação livremente sobre o papel. O plano de aula previa três etapas, mas devido ao tamanho do grupo e a experimentação somática, o desenvolvimento necessitou um tempo maior a ser respeitado, optou-se por não seguir a duração prevista.

Assim, a primeira etapa se prolongou e foi preciso adaptar o plano de aula reorganizando as partes. Na sequência, os participantes trabalharam em duplas, conforme a preferência de cada um, com movimentos de cabeça nas quatro direções, onde uma participante segura o colega e, em seguida, o mesmo procedimento com o tronco. Deitar e tocar o abdômen com os dedos fazendo pequenos círculos (massageasse o órgão), ativação da presença a partir do toque. Enquanto, conduzia-se a atenção à pessoa deitada para perceber o toque, a textura, a pulsação, a delicadeza do órgão, a respiração, a pulsação, observando como pulmão e coração trabalham juntos. Depois da prática finalizada em um integrante os parceiros invertem as duplas.

Ao final foram convidados a refletir sobre uma posição para representar a prática realizada em desenho, ou o órgão que ficou mais latente para desenhar e, em seguida, inverteram-se as duplas. Ao final, foi proposta uma roda de conversa para discutir a prática. Destacam-se alguns comentários dos participantes: “senti o momento de vocalização muito terapêutico, parece que liberou a minha laringe”; “tive uma sensação de preenchimento, ao prestar atenção no recheio do corpo”; “foi relaxante e terapêutico”; “pensar nos órgãos gera um outro estado de atenção, uma atenção que é ficcional, mas que existe”; “gerou uma sensação de vitalidade”; “produziu uma qualidade de movimento diferente da ativada pelas práticas musculares e do sistema ósseo”; “sensação de vitalidade e de nutrição”, comentaram sobre as diferentes qualidades de toque que existem de uma pessoa para outra, pensar sobre como os órgãos nutrem as outras funções do corpo e, por exemplo, bebês que estão aprendendo a andar, como se a “moleza dos órgãos” gerasse uma moleza no andar.

Ainda, que a prática com os órgãos exija uma introspeção, uma atenção meditativa. Quanto aos desenhos, os participantes comentaram que foi lúdico e interessante trabalhar com diversos materiais, apesar do desafio por não ser a área de interesse deles, mas estavam muito satisfeitos com desenhos. Todo esse processo de trocas contribuiu para elaboração de uma reflexão sobre as práticas somáticas aplicadas ao ensino do desenho e de como auxiliam no preparo dos participantes para realizar as atividades de desenho. Este resultado se constituiu como exercício prático da discussão proposta no projeto de pesquisa. Além disso, colabora para o amadurecimento das questões relacionadas à abordagem teórica da dissertação e, também, para a prática docente na condução desse tipo de proposta. Espaços como o ofertado pelo Núcleo de Pesquisa Artística em Dança são fundamentais para o contato com artistas e pessoas interessadas na criação. A oportunidade para a realização do estágio foi essencial para fomentar, ampliar e desenvolver a pesquisa de mestrado e a prática docente com adultos. Ressalto que os relatos aqui não abrangeram todas as aulas que participei como aluna e a oficina ofertada foi também resumida, devido ao formato escrito não comportar todos as nuances dos processos corporais e individuais dos participantes, esse relato foi construído com base nas minhas observações, fotos e notas tomadas no momento da aplicação.

## APÊNDICE 04

### **Relato de experiência da proposta de prática somática de órgãos (ênfase pulmão e coração) com estudantes do sétimo ano.**

Neste dia fomos ao auditório e como já estava estabelecido fiz o processo de primeiro andar pela sala, em diferentes velocidades. Nesses momentos é sempre notável como os alunos tendem a se aglomerar, andarem em círculos e não usarem todo o espaço disponível. Por isso, Mônica e eu sempre temos que estar reforçando as instruções “ocupem o espaço, não esbarrem nos colegas, atenção a velocidade, estão andando muito rápido, estamos no momento de desacelerar”.

Depois disso pedimos que se deitassem no chão lentamente contando regressivamente de um a dez. Após deitados conduzi exercícios de respiração sempre chamando a atenção para os batimentos cardíacos, nesse momento alguns alunos colocaram a mão no coração. Também conduzi para que pensassem no pulmão expandindo e contraindo e imaginassem o ar saindo e entrando em seus corpos. Após esse momento, pedi que observassem as batidas do coração como vibravam para as outras partes do corpo, os outros órgãos e células. Que imaginassem essas ondas se expandindo por todo o corpo. Conduzindo para que movessem o corpo de um lado para outro e prestassem atenção na vibração. Como notei que não entenderam como fazerem isso deitados, propus que sentassem e balançassem o corpo primeiro para a esquerda depois para a direita, e então pra frente e para trás. Para traz mostrou-se bastante desafiador para alguns alunos, eles têm medo de perder o equilíbrio mesmo sentados. Depois quando repeti a prática com eles em pé, pender o tronco para frente e para trás também foi foco de muitos comentários, risos, comoção, quando propus uma livre experimentação, eles ficaram paralisados, e novamente precisei conduzir.

Propus que pensassem nos movimentos que tínhamos experimentado naquele dia, e que explorassem como quisessem, se movendo lentamente ou parados, ou que fizessem poses como já havíamos brincado na outra aula. Falei que poderiam fechar os olhos e que cada colega ia cuidar do seu movimento e que ninguém ficaria olhando. Então lentamente eles começaram a se mover pelo espaço. Propus então que pensassem que estavam no fundo do mar se movendo na água, sendo levados pelas ondas. E nesse dia a prática de movência foi bastante frutífera. Eles exploraram

movimentos sem uma condução objetiva, o que é bastante significativo, uma vez que são bastante dependentes de condução.

## APÊNDICE 05

Tema/ conteúdo:	Objetivos:	Metodologia:
<p>Pele e sistema sensorial (2 aulas)</p>	<p>Contextualizar a importância dos sentidos e sua definição;</p> <p>Explorar a movimentação corporal a partir do estímulo aos sentidos do corpo;</p> <p>Conscientizar sobre a superfície do corpo (pele) em relação ao interior, sua função e importância;</p> <p>Sensibilizar a pele como órgão de sentido envolvido no movimento.</p>	<p>Aula 1 – A partir de diferentes cheiros e texturas, algumas trazidas pela professora e outras pelos estudantes. Os objetos serão dispostos numa mesa e cada estudante será convidado a explorar, tocar, cheirar. Levarei diferentes cremes, e saquinhos com ervas, temperos.</p> <p>Após esse primeiro momento os estudantes serão convidados a escrever sobre o cheiro que gostaram, ou que não gostaram, suas impressões e o que acham que é. Após esse momento faremos uma prática respiração e atenção deitados em colchonetes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prestar atenção na respiração como está;</li> <li>2. Colocar a mão na barriga perceber se ela sobe e desce, se não, por a mão no tórax;</li> <li>3. Colocar a mão na frente do nariz e boca, sentir o ar entrando e saindo.</li> <li>4. Será feita uma fala com os estudantes que nas próximas semanas vamos explorar o movimento e o desenho através do corpo.</li> </ol> <p>Registro feitos pela professora de sala ambiente.</p> <p>Na segunda aula todos os alunos experimentarão a prática e escreverão um relato em grupos de cinco farão um desenho em papel craft. Contornando todo o corpo de um dos estudantes, após isso cada estudante dará um desenho menor sobre a prática dentro do grande corpo e escreverá seu relato. Os registros serão feitos pela professora de sala ambiente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualizar a importância dos sentidos com exemplos do cotidiano e curiosidades, por que temos os sentidos? Para que os usamos?</li> <li>2. Demonstrar como a pele é veiculadora dos demais sentidos com imagens anatômicas.</li> <li>3. Vários saquinhos com diferentes materiais dentro serão distribuídos aos estudantes, areia, bolinhas, pequenos retalhos de tecidos, e eles irão explorar tocar o corpo com o saquinho que escolherem.</li> <li>4. Após esse momento deitados irão tocar o próprio corpo com as mãos, começando pelo topo da cabeça, depois rosto, cada parte responsável pelos sentidos, as orelhas, boca, olhos, tocar as pálpebras, o nariz, sua mão está com algum cheiro? Qual? Qual a temperatura de suas mãos?</li> </ol>

		<p>Depois descendo pelo pescoço, descendo até os pés;</p> <p>5. Em seguida os estudantes serão convidados a se movimentar a partir do toque em seu próprio corpo, sendo a primeira aula e os estudantes não têm contato prévio com as práticas somáticas, a professora fará junto com eles, dando exemplo e demonstrando para se sintam encorajados.</p>
Músculos (2 aulas)		<p>1ª Aula um grupo vai produzir as imagens fotos e vídeos e o outro fazer a prática depois invertem; 2ª Aula mesma prática de movimento, um grupo vai posar e o outro vai desenhar, depois invertem. Os alunos produzem os registros.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar o sistema muscular, com boneco e com imagens.</li> <li>2. Fazer experimentações com o elástico, analogia de como o músculo tensiona.</li> <li>3. Através do toque sentir os próprios músculos do braço, condensando e relaxando. Perceber o processo conjunto de trabalho da musculatura.</li> <li>4. Deitados tensionar todo corpo e relaxar, soltar completamente no chão, cinco a seis vezes.</li> <li>5. Depois por segmentos, tensionar o pescoço, sentir através do toque, estender e relaxar os braços, em seguida as pernas, os dedos e mandíbula.</li> <li>6. Exploração livre do movimento, o estudante escolhe uma pose, o colega que estava fazendo registro com fotos terá 10 min para desenhar.</li> </ol>
Sistema ósseo (2 aulas)	<p>Perceber a estrutura óssea do próprio corpo e produzi movimento a partir dela;</p> <p>Sensibilizar e acordar os ossos do corpo.</p> <p>Facilitar a conscientização corporal a partir movimento</p>	<p>Ao final da prática todos os estudantes produzem um desenho.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1)Apresentar o esqueleto, os ossos, qual sua função, como trabalham em conjunto para movimentar o corpo. Fazer a dinâmica de tensionar o lápis para que os estudantes compreendam a tensão óssea. (5 min)</li> <li>2)Toque, aluno vai tocar com as mãos os pontos do corpo onde os ossos estão aparentes, clavícula, cotovelo, joelho, tíbia, falanges ossos do crânio etc. (3 min)</li> <li>3)Caminhada pela sala, reconhecendo o espaço e as pessoas. (3 min)</li> <li>4) Deitar e perceber o corpo no chão. Vibrar essa região e deixar a vibração ganhar outras partes do</li> </ol>

	<p>partindo da estrutura óssea</p> <p>Pesquisar os apoios do corpo a partir de diferentes segmentos ósseos e o deslocamento do corpo por esses diferentes apoios.</p> <p>Produzir desenhos e outros documentos de registro do processo.</p>	<p>corpo. Ir aos poucos iniciando um espreguiçar do corpo a partir dessa região. (15 min)</p> <p>5) Pressionar um ponto ósseo contra o chão e relaxar. Usar diferentes pontos ósseos de cada vez. Perceber o que acontece na região em torno desse ponto ósseo, o que reverbera ao longo de outras partes do corpo. Ir modificando os apoios e posições do corpo na medida em que pressiona diferentes pontos ósseos.</p> <p>5.1) Levar a atenção para os marcos ósseos do corpo que tocam o chão. Girar a perna para dentro e para fora primeiro iniciando o movimento pela cabeça do fêmur e depois o mesmo movimento iniciando pelos calcânes. 5.2) Elevação da pélvis. Observar a conexão bacia/cabeça.</p> <p>6) Alongar braços e pernas na linha vertical e aproximar joelho e cabeça no centro do corpo. 6.1) Abrir o corpo no X, balanço contralateral nos calcânes. Projetar a intenção espacial de braços e pernas cruzados no espaço sentindo a diagonal que cruza o corpo. 6.2) Improviso mobilizando o corpo.</p>
<p>Órgãos (coração pulmão) (2 aulas)</p>	<p>Visualizar e reconhecer os órgãos do corpo humano; Imaginar os órgãos seus movimentos e funções; Sensibilizar o interior do corpo através da presença dos órgãos.</p> <p>Pesquisar movimentos a partir das qualidades orgânicas</p>	<p>Nesta aula todos os alunos participam e todos desenham.</p> <p>1) Observar a figura dos órgãos compondo o interior do corpo. Por meio de modelo tridimensional e imagens. Após esse momento exploração com balões cheios de água, exercícios de imaginação o balão é o estômago etc. 1.2) Deitados, sonorizar e vibrar o som das vogais no interior do corpo. 1.3) Inventário, perceber os órgãos ocupando seus espaços internos do corpo. Percebê-los acolhidos pelos ossos do crânio, caixa torácica e cintura pélvica. Deixá-los pesar para o chão. 1.4) Ir mobilizando a cabeça bem lentamente, perceber o cérebro se movendo, modificando os apoios em contato com o crânio. 2) Aos poucos ir mobilizando a caixa torácica e a cintura pélvica a partir dos órgãos, sentindo o peso e a entrega para o chão, modificando. Girar o corpo deitado no chão sentindo os órgãos pesarem dentro de si, ou como o corpo pesa sobre o órgão. 2.2) Em roda, segurar um protótipo de cérebro nas mãos. Tocar e perceber seu peso e textura. 2.2) Com as mãos o estudante apóia e dá suporte à cabeça/cérebro a sua cabeça. Deixar pesar nas 4 direções. 2.3) Em roda sentados, desenrolar o tronco pela sensação dos órgãos: pesar primeiro cérebro, coração, pulmões, fígado, estômago, rins, intestinos e bexiga. Voltar desenrolando e alinhando os órgãos um de cada vez. 3) O estudante toca na região do seu coração. Uma mão na frente e outra atrás. Perceber a textura, a presença, a delicadeza do órgão, sua respiração, sua pulsação. Se comunicar pelo</p>

		<p>toque com o órgão lá dentro, por trás da ossatura do peitoral.</p> <p>4) Inicia a mobilização desse órgão através do toque. Mobiliza-o para várias direções. Procurar sentir o órgão, para onde ele deseja se mover, através dessa comunicação via contato, toque, mover pela sensação do coração.</p> <p>5) Ao final cada estudante desenhará o próprio corpo o próprio coração a partir do que vivenciou.</p>
Respiração celular (2 aulas)	<p>Conscientizar os espaços internos do corpo à nível celular e facilitar a percepção dos movimentos de expansão e recolhimento do corpo.</p> <p>Possibilitar a exploração de movimentos a partir dos ritmos da respiração</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por meio de caminhadas ora lentas ora aceleradas, observar a alteração de respiração e estado corporal</li> <li>2. Deitados no chão perceber a respiração. Imaginar que todo o corpo é um organismo unicelular que respira.             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1) Conduzir a proposta para imaginarem que boiam na água, no oceano, que o corpo todo é um indivíduo unicelular, que se move como um todo, levado pelos fluxos de água. 2.2) Perceber o ritmo da respiração deixando o ar sair completamente até entrar ar novo espontaneamente. Perceber o ritmo da sua respiração. O ar entrando e saindo dos pulmões. Sentir o coração próximo ao pulmão. Ouvir o seu ritmo. 2.3) Perceber o coração bombeando as células sanguíneas por todo o corpo, irrigando todo o corpo e as demais células com oxigênio. Levando o sangue pelas artérias e veias, oxigenando os tecidos e as comunidades de células que compõem o corpo.</li> </ol> </li> <li>3. Perceber a pulsação do coração reverberando para as camadas mais periféricas do corpo. Observar todos os órgãos e vísceras respirando. 3.1) Perceber se há alguma vibração ou impulso elétrico em alguma parte do corpo. 3.2) Mover-se pelas sensações despertadas, pelos impulsos elétricos, vibrações e pulsações. Sempre conectado com a respiração, conduzir micro movimentos, sutis e suaves, até os macros movimentos expansivos e intensos.</li> <li>4. Após a prática desenhos sobre a vivência e relato.</li> <li>5. Todas as atividades são feitas em folhas sulfite para posterior análise.</li> </ol>

**6. A escola possui estudantes de inclusão com Síndrome de Down e Espectro autista. Como alguns desses estudantes não desenvolveram coordenação motora fina ainda, ou mostram-se resistente a práticas de registro como desenho, será ofertado a eles nos momentos de desenho, impressões dos sistemas e estruturas anatômicas como forma de adequação das atividades.**

**7. Avaliação:** Participação ativa, registros do processo, desenhos e relatos de experiência.

**Bibliografia:**

HANSEN, J. N. **Anatomia para colorir**. São Paulo: Ed. GEN Guanabara Koogan, 2019

BOLSANELLO, D. **Educação somática: o corpo enquanto experiência**. Motriz, Rio Claro, v.11 n.2 p.99-106, mai./ago. 2005

COHEN, B. B. **Sentir, perceber e agir: educação somática pelo método Body-Mind Centering**/ Trad. Denise Maria Bolanho. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

AUHAREK, C. M. **Pistas para uma anatomia experiencial: estudos anatômicos integrados ao movimento**. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado em Dança) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37211> Acesso em: 06 Jun. 2024.

CAETANO, P. de L. **O corpo intenso nas artes cênicas: procedimentos para o corpo sem órgãos a partir dos *Bartenieff Fundamentals* e do *Body Mind Centering*** / Patricia de Lima Caetano, 2012. 449 f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2012.