

OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA

TESE



MÁRCIA MORENO

2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
PPGAV

TESE

OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA

MÁRCIA MORENO

Florianópolis - SC
Julho de 2022

Márcia Moreno

OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes Visuais.
Orientadora: Profa Dra Jociele Lampert.

Florianópolis - SC
Julho de 2022.

Moreno, Márcia
OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA / Márcia
Moreno. -- 2022.
368 p.

Orientadora: Jocielle Lampert
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2022.

1. Desenho. 2. Docência. 3. Ensino das Artes Visuais. 4.
Formação Docente. 5. Educação. I. Lampert, Jocielle . II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes,
Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais. III. Título.

OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA

Tese apresentada como requisito parcial para
a obtenção do título de Doutora em Artes
Visuais pela UDESC.

Orientadora:

Professora Dra. Jocielle Lampert (UDESC)

Banca Examinadora:

Professora Dra. Analice Dutra Pillar (UFRGS)

Professor Dr. Fernando Augusto Neto (UFES)

Professora Dra. Anelise Zimmermann (UDESC)

Professora Dra. Rosângela Miranda Cherem
(UDESC)

Suplentes:

Professora Dra. Ana Mae Barbosa (USP/SP)

Professora Dra. Mirian Celeste Martins
(Instituto Presbiteriano Mackenzie)

Professora Dra. Sumaya Mattar (USP/SP)

Professora Dra. Elaine Schmidlin (UDESC)

Professora Dra. Sandra Maria Correia Fávero
(UDESC)

Florianópolis, julho de 2022.

AGRADECIMENTOS

Foram quatro anos de uma trajetória inesquecível. Foram

quatro anos que pude contar com a compreensão de minha família

(em especial, de meu esposo Otavio e filho Benjamin, que, em

quatro anos, hoje está com oito). Também, de toda a rede de ajustes e auxílios de familiares e amigos para que tudo isso fosse possível.

Nesses quatro anos, convivi com novos colegas e professores em uma instituição que sempre olhava de longe (redes sociais) e muito admirava pelo envolvimento e comprometimento com a pesquisa: a UDESC. Obrigada pela acolhida.

Deixo um registro de agradecimento especial à minha orientadora, Professora Dr.^a Jociete Lampert, que mostrou novos caminhos e possibilidades para o Ensino das Artes Visuais, além da dedicação impecável para com o campo da pesquisa.

Um agradecimento a todos (as) professores (as) doutores (as) que compartilharam seus conhecimentos/pesquisas. À minha colega de graduação e, agora, de doutoramento, Marta Facco, que auxiliou a todo tempo para que eu

pudesse compreender e acessar processos da instituição.

Ao Colégio Dinâmico (Chapecó/SC), que acolheu esta pesquisa e possibilitou encontros de formação com seus mais de 30 professores do Ensino Fundamental I;

Obrigada a todos(as) que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse sonho - doutorado em Artes Visuais.

Deus, obrigada por sempre me dar coragem e acolhimento nos momentos mais adversos!

Dedico essa tese ao Ensino das Artes Visuais, à minha família e à do colega Angelino Gomes Ferreira Júnior (*in memoriam*), cujo sonho de "ser doutor" foi ceifado durante o percurso.

EPIGRAFE

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. [...] O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece, não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. (1 Coríntios 13:1-7)

LISTA DE IMAGENS

LIVRETO 3

Imagens 01 e 02: Sketchbook utilizado durante o Doutorado (2018 a 2022) para registrar os conteúdos das aulas e orientações, bem como referenciais.....	3
Imagem 03: Fluxograma para o desenvolvimento da metodologia.....	14
Imagem 04: Fluxograma do primeiro encontro com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico.	17
Imagem 05: Fluxograma do sexto, e último, encontro com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico.....	21

LIVRETO 4

Imagem 01: Desenho do Sabiá-laranjeira.....	2
Imagem 02: Croqui do Sabiá-laranjeira.....	14
Imagens 03 e 04: Acima: estudos da artista Frida Kahlo (FUENTES, Carlos e LOWE, Sarah M. El Diario de Frida Kahlo, 2010). Abaixo: Sketchbook pessoal usado em viagens, 2014..	26
Imagem 05: Sketchbook da autora, como material didático.....	28
Imagem 06: Sketchbook de estudante da Graduação em Artes Visuais - PARFOR. Estudos realizados em sala de aula.....	28
Imagens 07 e 08: Qr Code (acesse) referente ao	

Sketchbook 4 utilizado pelo Benjamin (meu filho) durante a Pandemia e capa que ele criou para o Sketch.....	29
Imagens 09 e 10: Sketchbooks de estudantes da Graduação em Artes Visuais - Licenciatura. Estudos realizados em sala de aula, no componente de Introdução ao Desenho.....	30
Imagens 11 e 12: Capa e parte interna do Sketchbook que fiz durante a oficina (2016) com Renato Alarcão.....	32
Imagens 13 e 14: Qr Code (acesse) referente ao Processofólio pessoal elaborado durante o doutoramento e detalhe da parte interna do suporte.....	35
Imagens 15 e 16: Fiação, 2004, Edith Derdyk..	39
Imagem 17: composição de linhas - Foto de fiação em Chapecó/SC.....	40
Imagens 18 e 19: Constelação, Nanquim sobre papel (2021). Imagem da direita - detalhe da obra.....	42
Imagem 20: Uma viagem desenhada.....	43
Imagem 21: Artista Teresa Poester e detalhe da série Jardins d'Éragny - inspirados nos jardins da cidade de Éragny-Sur-Epte (França).	45

LIVRETO 5

Imagem 01: Cartografi a da Escola Dinâmico...	5
Imagens 02 e 03: Fachada da Colégio Dinâmico.	

.....	8
Imagem 04: Imagem compartilhada no primeiro encontro com os(as) professores(as) da Escola Dinâmico.....	17
Imagem 05: Lâmina compartilhada no primeiro encontro com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico.....	19
Imagem 06: Cronograma elaborado para a pesquisa com os(as) professores(as) da Escola Dinâmico.	21
Imagens 07 e 08: Imagens capturadas no vídeo "Segni Mossi, to roll away".....	27
Imagens 09 e 10: Resultado de algumas experiências compartilhadas pelos(as) professores(as) I. P. e D. M. no segundo encontro.....	28 e 29
Imagens 11, 12 e 13: Processo da minha experiência a partir dos estudos do Grupo Segni Mossi.....	29 e 30
Imagem 14: Estudos realizados pelos alunos da professora D. M.....	32
Imagens 15 e 16: Estudos realizados pelas professoras N. W. e D. M.....	34
Imagens 17, 18, 19, 20 e 21: Experiências pré encontro com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I, compartilhado posteriormente com o grupo.....	35 e 36
Imagem 22: Estudos realizados pelos alunos da professora D. M.....	37

Imagens 23 e 24: Estudos realizados pelas professoras D. M. e N. W.....	38
Imagens 25, 26 e 27: Experiências pré encontros com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I, compartilhadas com o grupo...	40
Imagens 28 e 29: à esquerda, fotografia a detalhe da instalação elétrica na Av. Nereu Ramos (Chapecó/SC). À direita, detalhe da obra da artista Derdyk "Desenhos" (2007).....	42
Imagens 30 e 31: Desenhando com a linha sobre compensado.....	45
Imagem 32: Desenhando com a linha sobre compensado.....	46
Imagem 33: Artista e integrantes do ateliê D43	48
Imagens 34 e 35: À esquerda, a "janela" sobre as linhas, e, à direita, a experiência realizada pela professora S. C. a partir da seleção/janela.....	50
Imagens 36 e 37: Experiência/processo anterior ao encontro com os(as) professores(as). À esquerda, durante o processo com o extensor e, à direita, a "janela" do que trabalharia posteriormente.....	51
Imagens 38 e 39: Experiência/processo anterior ao encontro com os(as) professores(as). Detalhe da "janela" e do resultado após seleção/enquadramento.....	52
Imagens 40 e 41: Estudos da professora D. M.,	

utilizando riscantes não convencionais.....	53
Imagens 42, 43, 44 e 45: Experiência/processo anterior ao encontro com os(as) professores(as). Processo inicial até a parte "final", incluindo os objetos utilizados como riscantes. Qr Code para acessar o vídeo no canal do Youtube...	54
Imagens 46, 47, 48 e 49: Experiência/processo anterior ao encontro com os(as) professores(as). Processo inicial até a parte "final", incluindo os objetos utilizados como riscantes. Qr Code para acessar o vídeo no canal do Youtube...	55
Imagens 50 e 51: Processo da experiência dos(as) alunos(as) da professora E. L.....	57
Imagens 52, 53 e 54: Processo da experiência que desenvolvi com crianças carentes em Chapecó/SC. Desenhando com colagem.....	60
Imagem 55: Captura da tela no dia da micro prática.....	61
Imagens 56 e 57: À esquerda, o processo da experiência da professora D. M. e, à direita, a composição realizada por mim, no dia da micro prática.....	62
Imagens 58 e 59: Experiências dos alunos da professora V. V. Desenhando com colagem....	63
Imagem 60: Roteiro compartilhado com os(as) cinco professores(as) voluntários(as) da Escola Dinâmico.....	67
Imagem 61: <i>Bullet journal</i> da professora S. C.	70

Imagens 62 e 63: Registro do quinto encontro com as professoras voluntárias e QrCode do encontro (vídeo completo, 25' e 26').....	71
Imagens 64 e 65: Detalhe das lâminas de apresentação/socialização da professora de Língua Portuguesa, referente aos trabalhos de Cordel.....	76
Imagem 66: Lâmina de apresentação/socialização da professora de Língua Portuguesa quanto ao la pbook.....	77
Imagem 67: Registros pedagógicos dos alunos da professora D. M. realizados durante a experiência "Parafusando".....	82
Imagem 68: Estudos dos alunos do contraturno da professora D. M., realizados durante a experiência "Formas com som".....	87
Imagens 69 e 70: Estudos dos alunos da professora V. V., realizados a partir do assunto interdisciplinar sobre o Campo e a Cidade.....	89
Imagem 71: Exemplos trazidos pela professora V. V., quanto à elaboração de máscaras, tendo a apostila como referência.....	91
Imagens 72 e 73: Experienciação dos(as) alunos(as) do 4º ano, tendo a bolinha de gude como riscante.....	94
Imagens 74 e 75: Aluna utilizando da esponja para iniciar a base para explorar as formas que se referem a um jogo.....	96

Imagem 76: Resultado da composição da professora E.S., com auxílio de sua filha de três anos, conforme descrito anteriormente.....	99
Imagens 77 e 78: Estudos do aluno a partir de uma ilustração referente a queimadas.....	100
Imagem 79: Finalização do encontro com os(as) professores(as) da Escola Dinâmico, via Google Meet.....	103

LIVRETO 6

Imagem 01: Refeitório da escola.....	19
Imagem 02: Estrutura com salas e horta da escola.....	20
Imagem 03: Espaço verde para estudos e recreação.....	20
Imagem 04: Refeitório da escola.....	31
Imagem 05: Espaço para os(as) alunos(as) brincarem.....	31
Imagem 06: Quadros feitos pelos(as) alunos(as) / professores(as) exposto na escola.....	32
Imagem 07: Sala de artes desativada.....	38
Imagem 08: Sala de artes desativada.....	38
Imagem 09: Refeitório da escola.....	42
Imagem 10: Local em área aberta.....	42
Imagem 11: Espaço para os alunos brincarem....	43

LIVRETO 7

Imagens 01 e 02: Desenho de criação da Jiu e Bro a partir das peças expostas e observadas em	
--	--

sala de aula.....	13
Imagens 03 e 04: Imagem de uma da peça de cerâmica observada durante a atividade.....	14
Imagens 05 e 06: Estudos e disposição do trabalho da Taise Z. M. na íntegra.....	26
Imagens 07 e 08: Detalhe dos estudos.....	27
Imagens 09, 10 e 11: Estudos e disposição do trabalho na íntegra da Eliana T. dos S.....	34

SUMÁRIO

LIVRETO 1

PRÉ TEXTUAIS.....2

LIVRETO 2

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO - O DESPERTAR DO CANTO DO SABIÁ.....2

LIVRETO 3

CAPÍTULO II - METODOLOGIA - A CONSTRUÇÃO DO NINHO.....2

2.1 Plano de ação: detalhando a intenção de metodologia.....13

LIVRETO 4

CAPÍTULO III - UM PÁSSARO SÍMBOLO PELA SUA APROXIMAÇÃO COM O URBANO.....2

3.1 O Desenho e sua trajetória no ensino - Ele canta mais cedo para ser ouvido.....3

3.2 Criatividade e processos de criação na fase do "U".....13

3.3 O Suporte: analisando possibilidades..23

3.4 A Insônia do Sabiá - algumas referências contemporâneas.....36

3.5 Escolas que inspiram - a influência do canto.....46

LIVRETO 5

CAPÍTULO IV - O CANTO MAJESTOSO - MIGRANDO PARA NOVOS TERRITÓRIOS.....	2
4.1 Expectativa e análise do novo território do en-canto.....	11

LIVRETO 6

CAPÍTULO V - A RECUADA DO SABIÁ - O CANTO QUE NÃO MOBILIZOU.....	2
5.1 Planejamento dos encontros para as Escolas Municipais: Primeiro Momento: aproximação com o Universo Escolar.....	2
5.2 Acessando os documentos das escolas e conhecendo seus espaços e público.....	17
5.2.1 Escola de Ensino Básico Municipal Dilso Cecchin.....	17
5.2.1.1 - Projeto Político Pedagógico da escola.....	20
5.2.1.2 - A comunidade escolar.....	26
5.3 Escola de Ensino Básico Municipal Sereno Soprana.....	27
5.3.1 - Projeto Político Pedagógico da escola.....	32
5.4 Escola de Ensino Básico Municipal Jacob Gisi.....	39
5.4.1 - Projeto Político Pedagógico da escola.....	43

LIVRETO 7

CAPÍTULO VI - EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA -	
---	--

AFINANDO O CANTO.....	2
6.1 O Desenho na Formação do Sujeito: alguns relatos pessoais: a Poética e seus entremeios	2

LIVRETO 8

CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS - AVALIANDO AS ESCOLHAS.....	2
--	---

LIVRETO 9

8 - REFERÊNCIAS.....	2
9 - ANEXOS.....	9
9.1 Autorizações de uso de imagem dos artistas citados no decorrer da tese.....	9
9.2 Experiências dos(as) professores(as)...	11
9.3 Autorizações de uso de imagem dos(as) professores(as)	12
9.4 Percurso do doutoramento.....	12

RESUMO

As experiências de uma trajetória profissional e pessoal tendem a proporcionar mais questionamentos do que tentar resolver as dúvidas advindas de um percurso. A pesquisa compartilhada, cujo tema é "Os Desafios do Desenho na Docência", decorre de minha vivência na formação de licenciados em curso de Artes Visuais. Esse contato de longa data aproximou-me com as escolas, bem como com os professores atuantes no Ensino Básico e, então, pude perceber quão desafiador era e é trabalhar com a linguagem do desenho nos espaços educacionais. A pesquisa tomou como principal pressuposto a dissertação: "Desenho de Observação como processo para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner: um estudo realizado com jovens universitários". O estudo foi realizado no Colégio Dinâmico (Chapecó/SC), no Ensino Fundamental I, tendo como objetivo geral "utilizar do desenho para elaborar proposições ao ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental I, fase que antecede o declínio desta linguagem, tendo o(a) professor(a) como mediador do processo". Os(As) principais autores(as) interlocutores desta pesquisa foram, Dewey, Gardner, Ana Mae Barbosa e Rinaldi. Além de proporcionar

experiências relacionadas ao Desenho com os professores do Colégio, foi possível constatar o quão desafiadora essa linguagem ainda é, considerando que nenhum(a) professor(a) tinha formação em Artes Visuais. Sendo uma pesquisa qualitativa, constatou-se que o processo de experiencição é contínuo e os desafios são diários, desde que o(a) professor(a) permita-se explorar a linguagem do desenho.

Palavras chave: Desenho, Docência, Ensino das Artes Visuais, Formação Docente, Educação.

ABSTRACT

The experiences of a professional and personal trajectory tend to provide more questions than trying to resolve the doubts arising from a journey. The shared research, which the theme is "The Challenges of Drawing in Teaching", comes from my experience in training graduates in Visual Arts courses. This long-standing contact brought me closer to schools, as well as teachers working in Basic Education therefore, I could see how challenging it was and is to work with the language of drawing in educational spaces. The research took as main assumption the dissertation: "Observation Design as a process for the development of Howard Gardner's Multiple Intelligences: a study carried out with university students". The study was carried out at Colégio Dinâmico (Chapecó/SC), in Elementary School I, with the general objective "to use drawing to develop proposals for the teaching of Visual Arts in Elementary School, a phase that precedes the decrease of this language, having the teacher as a mediator of the process". The main authors of this research were, Dewey, Gardner, Ana Mae Barbosa and Rinaldi. In addition to providing experiences related to Drawing with the College Teachers, it was possible to

verify how challenging this language still is, considering that no teacher had training in Visual Arts.

Being a qualitative research, it was found that the process of experiencing is continuous and the challenges are daily, as long as the teacher allows themselves to explore the language of drawing

Keywords: Design, Teaching, Visual Arts' Teaching, TeacherTraining, Education.

Desenhe ou escreva aqui!

Desenhe ou escreva aqui!

O exemplar físico desta tese foi impresso e organizado em livretos, fazendo uma analogia com o ninho do sabiá laranjeira, sobrepostos para serem manipuláveis conforme intuição e/ou interesse do leitor.



CAPÍTULO I



INTRODUÇÃO - O DESPERTAR
DO CANTO DO SABIÁ

INTRODUÇÃO - O DESPERTAR DO CANTO DO SABIÁ¹

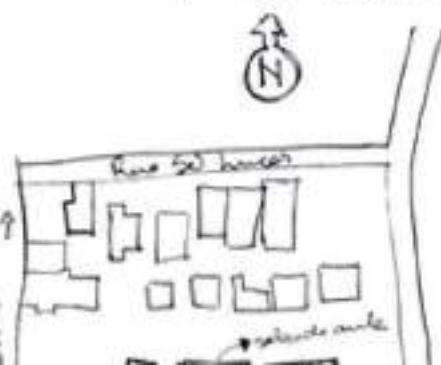
Canto do sabiá la empresa



Como é doce o canto dos pássaros.
Que ecoam pela janela ao amanhecer.
Acompanhado de leve brisa,
maravilhosa, E saber que haverá
uma nova oportunidade, Mais um
fôlego de vida, e a possibilidade
de mais um dia, Desprender dos
medos e incertezas e, Agarrar as
possibilidades e oportunidades,
Trazidas pela vida em sua sublime
chegada. (Gustavo Mendes Fiúza)

O meu contato com o desenho é de muito - e de um mágico - tempo. Minha professora no Ensino Fundamental, na época "primeiro grau", foi uma educadora diferenciada quanto a sua metodologia, seu empenho, seu entendimento, bem como quanto ao seu conhecimento sobre a Arte, e isso fez com que me aproximasse dessa área do conhecimento. Nesta circunstância, foi como o canto do sabiá-laranjeira. Ele sempre estava ali, circundando minha morada, mas eu não tinha sido capaz de ouvi-lo até que, em um determinado momento, de mais puro silêncio, fui capaz de ouvi-lo e passei a percebê-lo como algo encantador e necessário; algo que faria parte de minha trajetória, sendo ela pessoal e/ou profissional. O sabiá ali estava, com uma intensidade maior, de setembro a janeiro, período de maior en-CANTO².

O en-CANTAMENTO deu-se quando percebi




que minha professora do Ensino Fundamental I dominava a técnica, o conhecimento; porém, o que conseguiu compartilhar, junto à turma, não foi apenas a técnica pela técnica, mas algo suficientemente instigante no sentido de incentivar o meu desejo de ser uma Artista Visual. Junto a isso, quis o destino que eu me transformasse em professora-artista. Após formação em bacharel e em licenciatura em Artes Plásticas, com o desenho sempre como foco de pesquisa, o Mestrado em educação não foi diferente, e a pesquisa que desenvolvi/ implementei continuava referente ao ensino do desenho. A cada estação, o canto ficava mais evidente e necessário.

A experiência vivenciada no decorrer desses 18 anos levou-me a vários questionamentos e a entendimentos diversos e distintos que foram se complementando. Os questionamentos vieram em relação ao precário processo de ensino e aprendizagem de Artes Visuais nas escolas, quando o desenho dá-se como linguagem. Nesse momento, segundo Barbosa (2015), o desenho "livre" ainda prevalece e, caso não for trabalhado de forma eficiente, pode bloquear, limitar a capacidade cognitiva, criativa e reflexiva do sujeito. Essa deficiência pode ser evidenciada na vida adulta do indivíduo, impossibilitando, muitas vezes, a sua capacidade cognitiva, tornando-o um ser que apenas reproduz ideias, formas, imagens e não produz conhecimento reflexivo.

No que se refere a entendimentos, esses foram os resultados de várias pesquisas, de orientações de projetos, de experiências múltiplas enquanto docente, orientadora e também pesquisadora: uma constante busca e

adaptação, mesmo que, para isso, fosse necessário mudar algo extremamente característico, assim como o sabiá-laranjeira que se adaptou à realidade urbana. O estudo realizado no Mestrado, recorrente de um percurso acadêmico, teve como premissa: "Desenho de Observação como processo para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner: um estudo realizado com jovens universitários". Nessa pesquisa, pude, de fato, constatar o quanto o sujeito "se" desqualifica por não ter tido acesso adequado a essa possibilidade ao encontro com/de o desenvolvimento com a linguagem visual, o que acarreta em mudanças, porém com perdas significativas.

Assim, o entendimento fez-me perceber que há a necessidade de pensar, de organizar e de sugerir algo capaz de motivar o interesse do aluno pelo desenho - principalmente o aluno do Ensino Fundamental, em específico do Fundamental I, período que antecede a fase do declínio, conforme citado por Howard Gardner (1996). Contudo, o declínio ao qual me refiro não é apenas do desenho como uma técnica, mas também como um meio de expressão e de reflexão, considerando o desenho enquanto entremeio do processo. O fato de o sabiá ter se aproximado da urbanização fez com que o animal tivesse que se adaptar, mas não poderia perder o ENCANTO do seu canto, pois, sem ele, o que seria das primaveras? O que seria do macho sem sua sedução para o acasalamento e propagação da espécie? Algo deve ser pensado e possibilitado para que seja possível utilizar desta linguagem com menos tensão, tanto por parte dos(as) alunos(as) quanto, principalmente, por parte



dos(as) professores(as).

No uso da linguagem, a recorrência a expressões que se referiam - e ainda se referem - ao compor/fazer um desenho foi/é banalizada quando se propõe, especificamente, a realizar um "desenho livre". Esse tem sido um equívoco de compreensão que, hodierno e erroneamente, prevalece, tal como também ocorre com o entendimento do que se refere a atividades relativas à "leitura de imagem" e à aplicação de metodologias ativas, entre outras práticas e processos.

Quanto ao meu contato com o Sketchbook, que é o meu principal suporte de devaneios visuais, esse ocorreu a partir de um projeto de residência artística, o qual coordenei e em que atuei como artista visual em 2011, denominado "Lar longe de casa". Esse momento foi quando, então, tive a oportunidade de conhecer o artista irlandês James Moore. Na ocasião, manuseiei, pela primeira vez, o diário visual de um artista, o Sketchbook. Instantaneamente, fiquei surpresa com a qualidade do material, tanto com as informações textuais quanto visuais.

Desde então, busquei compreender o processo de elaboração/criação de sketchbook, seja pela pesquisa, seja pela leitura de muitos materiais, a ponto de inserir esse processo em minhas aulas como professora do curso de Artes Visuais³, bem como de me valer



desse meio para meus estudos e registros. Percebendo a grandeza desse suporte, passei a orientar os(as) estudantes de graduação, futuros licenciados em Artes Visuais, para que explorassem esse meio de registros, que deveria ser tanto visual quanto textual, vindo a ser o processofólio e não um sketchbook como pensava ser. Assim como o sabiá-laranjeira, fui me adequando, aprimorando-me com aquilo que era novo, mas necessário.

Outro aspecto importante que devo compartilhar é que mantenho contato direto e indiretamente com as escolas - pois o curso no qual trabalho é de licenciatura -, e muitas questões são percebidas ali enquanto tempo e espaço de formação. Viver e experienciar o coletivo, mesmo que o canto (elucidando ao canto do sabiá-laranjeira) não seja igual ao canto do outro, ele é necessário para que possa ser percebido e ocorrerem trocas.

Um dos aspectos incertos é a forma como professores continuam a realizar o seu trabalho com o desenho em sala de aula, tendo em vista que desmerecem/desconhecem/desconsideram a sua relevância enquanto linguagem que contribui na formação cognitiva e criativa do sujeito (LOWENFELD, 1970⁴). No entanto, não há um "culpado", considerando que os cursos de licenciatura, em específico, de Pedagogia, destinam uma carga horária mínima para a formação desse licenciado, tendo em vista que há muitas áreas do conhecimento a serem estudadas. Sendo assim, esse(a) professor(a), que atua no Ensino Fundamental I, sabe um pouco de tudo e esse "tudo" acaba resultando em superficialidade. Saliento, ainda, que a

narrativa exposta é resultado de falas e análises de alguns cursos de Graduação em Pedagogia, inclusive da Instituição em qual trabalho.

Retomando as pesquisas já orientadas em minha trajetória enquanto docente no Ensino Superior de uma Licenciatura em Artes Visuais, bem como a minha pesquisa no Mestrado⁵, quando acessei livros do autor Howard Gardner (1996), adentrei a fase do "U". O autor afirma que essa fase é o momento em que crianças de 9 a 13 anos deixam de se interessar pelo desenho e, exatamente por isso, a presença do(a) professor(a) é essencial para auxiliá-las quanto ao entendimento e à elaboração dessa linguagem visual. Como professora de desenho no Ensino Superior, formadora de futuros(as) professores(as), a preocupação em relação à formação do sujeito, então na escola, instaurou-se.

Considerando esses apontamentos, uma inquietação surgiu, a qual, elaborada, passou a ser o problema de pesquisa ao qual me lanço: Como estimular e ampliar o uso do desenho, enquanto linguagem visual, em um processo de criação e ampliação cognitiva no período que antecede a fase do "U", tendo, como público alvo, o(a) professor(a) do Ensino Fundamental I?

Partindo disso, firma-se a premissa: "Servindo-se da poética do desenho como meio didático, é possível realizar uma prática formativa capaz de modificar e superar o ensino fundamentado na crença da técnica pela técnica bem como da cópia praticado por professores do Ensino Fundamental I". Contudo, apesar

de ser assim pontuada/delimitada, a tese é abrangente se considerarmos o nível de ensino, os(as) professores(as) e as escolas, algo que, para muitos(as) pesquisadores(as), vem a ser cíclico, quase um inimaginável ponto de imersão para, então, poder atuar com o/no devido propósito.

No entanto, os objetivos exigiram reflexões mais límpidas, de maneira a pensar todo o contexto educacional, a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a realidade local do município de Chapecó/SC (local de partida da pesquisa) e o perfil/formação dos(as) professores(as) atuantes no Ensino Fundamental I. É pertinente averiguar e adequar-se ao espaço em que é feita a imersão. Foi assim que o sabiá-laranjeira fez ao chegar na cidade de São Paulo. Sua rotina é diferente daquele que migra para o Sul do Brasil.

A considerar tais aspectos, o meu objetivo geral foi: utilizar do desenho para elaborar proposições ao ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental I, fase que antecede o declínio desta linguagem, tendo o(a) professor(a) como mediador(a) do processo.

Com o objetivo geral definido, compartilho os específicos, com o intuito de esclarecer as reais intenções desta pesquisa, a saber:

- (i) perceber e analisar de que maneira os(as) professores(as) trabalham o desenho com os(as) estudantes do Ensino Fundamental I;

(ii) elaborar propostas possíveis de prática e de reflexão para a referida fase; (iii) experienciar o ensino do desenho expandido no âmbito educacional e formativo, tendo o(a) professor(a) como mediador(a) do processo; (iv) compartilhar os resultados e as proposições resultantes da pesquisa com os(as) profissionais do ensino das Artes Visuais de uma escola, tendo o processofólio como elemento essencial de registros e revisitações do processo.

Para adaptar-se, sentir-se pertencente ao novo, faz-se necessário conhecer, averiguar, aproximar-se dos conhecimentos e ações locais, assim como o sabiá-laranjeira quando chega com seu grupo migratório. Contudo, para esta pesquisa, uma das principais autoras a ser estudada foi Ana Mae Barbosa, precursora da pesquisa no Ensino das Artes Visuais no Brasil, teórica que vem contribuindo significativamente com seus escritos no que concerne ao Ensino da Arte. Outros autores pesquisados, dentro do campo da Arte, para que eu pudesse compreender um pouco mais sobre a história do Ensino da Arte - com foco no Ensino do Desenho, elemento essencial deste estudo - foram John Dewey e Viktor Lowenfeld. Esse último, mesmo considerando o tempo de sua publicação, apresenta escritos que seguem pertinentes às discussões acerca do Ensino, em especial ao de Artes Visuais.

Também estudei sobre o ensino do desenho com foco no Ensino Fundamental I, período que antecede o declínio quanto ao interesse do desenho em crianças da 2ª infância, designada por Gardner (1997) como a fase do "U". Pesquisei, também, autores(as) que transitam

pelo universo do ensino do Desenho e seus elementos, entre os quais se encontram Wassily Kandinsky, Paul Klee, Analice Dutra Pillar (1996), Rosa Iavelberg (2013), bem como os(as) que se voltam para o desenho da infância, como Rhoda Kellogg e Maureen Cox (2001). Contudo, para o desenho, esse desenvolvido por artistas visuais contemporâneos, debrucei-me um pouco mais nas pesquisas textuais e visuais da Edith Derdyk (1955-), Fernando Augusto (1960-), Luiz Paulo Baravelli (1942-), Susana Rangel (1957-), Teresa Poester (1954-), entre outros(as).

Considerando que esta é uma pesquisa voltada ao Ensino, fez-se necessário buscar autores que investigam sobre metodologias de Ensino do Desenho e sobre escolas consideradas "modelos" de ensino no campo das Artes Visuais, como suporte para a compreensão do que está sendo desenvolvido nos espaços de ensino formal e não formal. Cito alguns: John Dewey, Carla Rinaldi, Loris Malaguzzi e Veia Vecchi.

Outrossim, houve a necessidade de pesquisar proposições de escolas que vêm desenvolvendo ações de ensino de Artes Visuais de forma diferenciada; para tanto, busquei referências sobre a escola de Reggio Emilia (Itália) e do Laboratory School (Estados Unidos e Brasil). Com esse referencial teórico, tive um aporte considerável para propor ações em uma escola privada no município de Chapecó/SC tendo em vista "OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA".


Estudei algumas referências para entender o que é possível transformar quando se propõem projetos inovadores em espaços educacionais, considerando o contexto local.

Saliento, contudo, que não desejo criar um "modelo" de ensino do desenho; diferente disso, visto a propor, após a realização desses estudos e das decorrentes análises, algo possível de se adequar a nossa realidade escolar/educacional.

Quanto ao *Sketchbook* como suporte de aprendizagem - que terá como foco o Processofólio -, pesquisei sobre *Sketchbook* referenciando Cesar Almeida e Roger Bassetto (2010), Carla Maria Forcinetti (2008) e Carla Rinaldi (2018), que abordam, entre outros temas afins, a documentação pedagógica. Quanto ao Processofólio, Gardner foi o protagonista desse assunto, provocando os(as) educadores(as) a fazerem uso desse suporte, considerando a intenção em reter todo e qualquer processo de experiências registrado no mesmo.

A partir desta pesquisa, que se soma a minha vivência na área do Desenho, foi possível elaborar proposições de ensino para as Artes Visuais. Tais proposições têm, portanto: como meio didático, a poética do desenho em que, de maneira interativa, o(a) professor(a) foi capaz de proporcionar à criança possibilidades outras de ver/perceber/sentir a sua relação com essa modalidade de produção artística; como o momento (adequado) de inserção, a fase que antecede o declínio do desenho, pois é quando a criança perde o interesse pelo desenho, porquanto percebe que o que produz não condiz com o que observa (GARDNER, 1996).

Tendo em mãos um material com resultados de pesquisas, tanto textuais quanto sugestões de estudos enquanto linguagem visual - em um processo de reflexão e criação no período em



que o sujeito antecede a fase do "U" -, foi possível tornar o desenho mais acessível e com maior interesse tanto por parte do aluno em querer aprender, experienciar e criar, quanto por parte do(a) professor(a) em poder oportunizar, participar e instigar. Assim, a criança, quando instigada pelo(a) professor(a) no que se refere à poética do desenho, terá esse declínio amenizado, considerando seu contato com autores, seu processofólio e a sua própria experiência com a poética do desenho. Para tanto, esta pesquisa:

(1) propôs o uso do desenho de maneira menos tecnicista e mais criativa; (2) tendo em vista a formação (complementar/continuada) do(a) profissional que atua no Ensino Fundamental I - uma vez que o repertório didático-pedagógico que se traz não supre, suficientemente, as necessidades que se tem para que o(a) professor(a) possa se sentir apto(a) e seguro(a) ao propiciar a linguagem visual do desenho e seus entremeios; (3) possui o intuito de aproximar, cada vez mais e eficientemente, do sujeito-professor(a) e do sujeito-aluno(a) essa linguagem, uma vez que, há muito tempo, vem sendo "marginalizada" e desconsiderada como primordial para o desenvolvimento tanto criativo quanto cognitivo. E, assim, inicio mais uma primavera/verão com o "en-canto" e confiante no resultado de mais um ciclo.



Desenhe ou escreva aqui!

Desenhe ou escreva aqui!

Desenhe ou escreva aqui!



CAPÍTULO II



METODOLOGIA - A CONSTRUÇÃO
DO NINHO

2 METODOLOGIA - A CONSTRUÇÃO DO NINHO

Esta pesquisa, cujo tema é "OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA", está inserida na linha de pesquisa "Ensino das Artes Visuais", em que "[...] investigações abrangem os processos formais e não formais do ensino, destacando-se as ações inclusivas, o desenho infantil ou para a criança, a formação do educador [...]" (Projeto de Doutorado em Artes Visuais - UDESC, 2016, p.14).

Com isso em vista, a pesquisa bibliográfica foi essencial para o aprofundamento dos assuntos pertinentes que deram aporte teórico para, então, dar sequência ao processo de pesquisa a campo. Paralelamente à pesquisa literária, frequentei aulas em disciplinas afins, presenciais e remotamente (2020_1), bem como participei de seminários do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV), avaliando esse procedimento como pertinente e importante, no sentido de que o aprendizado complementar viesse a agregar na construção de minha trajetória enquanto doutoranda.

... nos ... em seu desenho. Mas best
do" → (Bosquiat) !:.

RISCANTES

... e preciso ter talento, ter inne
A MAIS FALSO.

... também ...
"todos" (ARTIGAS, 1975, p.1
2



Imagens 01 e 02: Sketchbook utilizado durante o Doutorado (2018 a 2022) para registrar os conteúdos das aulas e orientações, bem como referenciais.
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Com o referencial teórico estruturado, mas não concluído, considerando que esse processo ocorreu durante toda a trajetória da pesquisa, fui até a Secretaria de Educação do município de Chapecó (SEDUC) apresentar o projeto à responsável para a aprovação ou não de minha imersão em algumas escolas para desenvolver o projeto. Tão logo recebi a aprovação, foram definidas quais escolas seriam participantes da pesquisa.

A intenção do município era que a pesquisa abarcasse todas as mais de 40 escolas, dada a relevância da proposta; no entanto, salientei que, se obtivesse bons resultados, a intenção seria ampliada para as demais. Foram consideradas para a definição das escolas: a região, bem como a situação econômica e social dos usuários. As três escolhidas apresentaram diferenças em todos os aspectos, o que tornou a pesquisa ainda mais desafiadora.

Com as escolas definidas, fui acompanhada

pela articuladora pedagógica do município até elas, onde apresentei o projeto às coordenadoras pedagógicas, que, instantaneamente, acataram a proposta, mostrando-se motivadas. Prontamente, tais profissionais passaram a relatar os projetos em andamento nas instituições (2020) e as estimativas para o ano seguinte (2021). No mesmo dia das visitas, agendei a minha imersão para conhecer o Projeto Político Pedagógico, o espaço físico bem como o perfil dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental I (as informações desses momentos constam detalhadamente no Capítulo IV).

No entanto, uma pandemia (COVID-19) assolou o mundo todo, causando mudanças bruscas em diversas situações/áreas e, no ensino/pesquisa, não seria diferente. A não aula, mudanças de professores(as) (uma parte considerável eram ACTs - admissão de professores em caráter temporário), afetou diretamente o andamento desta pesquisa, inviabilizando a sequência dos encontros¹. Contudo, defini, junto à orientadora, que a pesquisa transcorreria em uma escola privada, pois, em Chapecó/SC, os espaços educacionais privados, ainda em 2021, estavam ministrando aulas presencialmente (e remotamente também para casos pontuais). Vale ressaltar que os(as) professores(as) eram contratados (efetivos), o que possibilitou a minha imersão enquanto

¹ Mesmo não tendo finalizado o processo de pesquisa com as Escolas Municipais (em decorrência do COVID-19), os encontros realizados com os(as) professores(as) estão devidamente registrados no decorrer da tese, tendo em vista que uma pesquisa é dada pelo seu percurso e não somente pelos resultados.

pesquisadora sem a preocupação a qual vivenciei nas escolas públicas: o que garante que, no próximo semestre, o(a) professor(a) estará atuando na escola, se é professor(a) ACT?. Havendo a troca de professores(as), impedir-se-ia a continuidade da pesquisa e possíveis desdobramentos no mesmo contexto.

Na sequência, outro passo foi o de contatar e entrevistar os(as) professores(as) que atuavam no Ensino Fundamental I. O público envolvido nesta pesquisa não foi quantificado, pois, segundo Bauer & Gaskell (2002), o sujeito que tem "poder e voz ativa" é o pesquisador qualitativo, o qual é capaz de ver "[...] através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados" (p.32), adquirindo "[...] opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisão, hábitos e práticas" (p.57), resultando em dados descritivos.

Não há, na pesquisa qualitativa, regras precisas para o estudo de casos devido à diversidade e à flexibilidade que lhe são características. Pode ocorrer, sim, uma breve estruturação prévia, desde que se leve em conta que o foco da pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio planejamento metodológico só serão definidos durante o decorrer do processo de investigação. Para tanto, foi organizada uma entrevista semiestruturada, com questões abertas, pois, nesse momento de imersão, foi




extremamente relevante para a aproximação da pesquisadora com o meio a ser pesquisado.

Porém, antes desse momento, compartilhei com os(as) professores(as) envolvidos na pesquisa a proposição do projeto e, com ele, aproximei o público alvo com alguns aspectos considerados relevantes, entre os quais cito: (i) a minha trajetória profissional; (ii) o que me levou a essa pesquisa; (iii) os principais autores norteadores da pesquisa; (iv) os objetivos; e (v) a metodologia.

Na etapa inicial, quando atuei diretamente com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I, utilizei a abordagem qualitativa devido à geração de dados essencialmente interpretativos e descritivos. Com a pesquisa qualitativa, foi possível averiguar e interpretar as experiências em um arquivo compartilhado no Google Drive. O que possibilitou que todos os(as) professores(as) participantes visualizassem os estudos dos demais colegas, de maneira a perceberem os processos de ensino/aprendizagem do Desenho, independentemente da técnica. Ressalto que o(a) professor(a), conforme afirma Hawkins (1966 apud EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 2016, p.91), não foi considerado como objeto de pesquisa mas sim “[...] como um intérprete de fenômenos educacionais”.

Para compreender a imersão desta pesquisa no espaço escolar (Ensino Fundamental I), foi necessário referenciar o “Estudo de Caso Etnográfico” que, segundo André (1995), “[...] são estudos de casos que buscam o conhecimento do particular, são descritivos, indutivos e buscam a totalidade” (p.51). Com embasamento



nas descrições diretas com os indivíduos envolvidos no estudo, realizei o trabalho de campo pessoalmente.

Dessa maneira, tive contato direto com os(as) professores(as) (remotamente e presencialmente), o que possibilitou a vivência dos momentos de atuação deste(a) profissional in loco e in praesentia. Assim, foram observadas e registradas informações verbais (através de registros textuais/gravações) e visuais (através de fotos/filmagens) das experiências propostas no decorrer dos encontros com os(as) professores(as) envolvidos na pesquisa.

Vale ressaltar que a pesquisa não teve o intuito de impor nenhuma metodologia. Enquanto pesquisadora, a proposição foi a de conhecer a realidade da escola envolvida no projeto (Colégio Dinâmico), compartilhar maneiras acessíveis/possíveis de desenvolver a linguagem do desenho em sala de aula, de forma que o(a) professor(a) se sentisse mais confiante quanto à poética do desenho e suas possibilidades para além da técnica. No entanto, fez-se necessário um aprofundamento teórico para dialogar e encontrar, junto ao coletivo, algo capaz de ser trabalhado com as crianças na segunda infância.

Com tal aproximação e a referida imersão no contexto escolar, passei à abordagem etnográfica, pois, assim, foi possível propor algo vinculado ao que se vivencia, o contexto

ao qual o grupo em foco estava atuando, o que refletiu diretamente na elaboração e proposição desta pesquisa para com o coletivo.

Considerando a pesquisa etnográfica, a imersão no espaço pesquisado possibilitou a observação participante, que é considerada um instrumento utilizado quando ocorre a atuação do(a) pesquisador(a) no meio sociocultural do sujeito. Essa parte do processo de pesquisa deu-se com professores(as) do Ensino Fundamental I do Colégio Dinâmico de Chapecó/SC.

Após minha imersão, mesmo que remota e síncrona (via Google Meet), a aproximação com o meio ao qual o sujeito pertence - neste caso, o(a) professor(a) - trouxe a interação com parte do grupo de forma amena durante duas ações em sala de aula. Isso possibilitou que os(as) professores(as) participantes da pesquisa, pudessem sentir-se à vontade com a minha presença (BORG DAN & BIKLEN, 1994). A intenção foi manter contato com os sujeitos observados, realizando perguntas informais e descobrindo novas situações apresentadas pelos(as) próprios(as) professores(as) no decorrer das proposições. Isso possibilitou uma coleta de informações de maneira informal, considerando que "[...] a observação participante é a forma mais completa de informação sociológico" (BAUER & GASKELL, 2002, p.72).

Por ser uma pesquisa qualitativa, a entrevista foi semiestruturada e realizada coletivamente, proporcionando, assim, articular os questionamentos conforme o andamento do processo de pesquisa. A partir da entrevista, inclusive via formulário online, os(as) participantes sentiram-se mais à vontade em

responder e, com isso, as informações fluíram de forma natural e espontânea. Foi a partir disso que constatei a falta de um(a) docente com formação em Artes Visuais atuando no Ensino Fundamental I.

Com a imersão virtual e in loco, pude acessar as informações da escola, dos(as) professores(as), das metodologias utilizadas, bem como das expectativas deles para com esta pesquisa versus o desenho. Para desenvolver uma pesquisa consistente, debruicei-me sobre projetos pedagógicos e, a partir deles, estruturei metodologias coerentes em relação à realidade da escola/dos(as) professores(as) (considerando a ausência de professores(as) em Artes Visuais); sempre tendo o desenho como linguagem expressiva e a poética deste, o que proporcionou o vínculo entre o projeto pedagógico da escola e o desenho.

Para a realização dos registros, utilizei o Google Drive como diário de campo. Esse recurso constrói-se no momento que o(a) pesquisador(a) registra os procedimentos, o decorrer das propostas e as discussões, ou seja, a maneira como os sujeitos envolvidos desenvolveram determinadas experiências: se utilizaram a comunicação oral ou gestual para a execução dos trabalhos visuais, entre outros procedimentos. Através da coleta de dados, tem-se muitas informações registradas, seja por meio de fotos, escritas, gravações

- "colecionador" várias f
om poria.

de, dentre o mesmo
enhor, ele mesmo, algo


"Experiência
de outros m
lógica e meso

e/ou filmagens. No diário de campo, "[...] diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que são obtidas através de outras técnicas" (CRUZ NETO apud MINAYO, 1994, p.63).

Rinaldi (2018) aborda o diário de campo como Documentação Pedagógica, pois com ele é possível revisitar, refletir sobre e compartilhar. Segundo a autora, de nada vale pesquisar, anotar e registrar, porém resguardar da partilha com outros profissionais da área. Inclusive, o aperfeiçoamento do processo dá-se nas demais etapas do que simplesmente na etapa inicial. No capítulo IV, exponho detalhes necessários para o auxílio e para a evolução da pesquisa, utilizando como registro a memória, assim como anotações que foram feitas logo após os encontros com os(as) participantes desta pesquisa. Além das anotações, utilizei registros fotográficos e de gravações quando considere necessário.

No entanto, para o(a) professor(a) participante da pesquisa, foi indicado que cada um(a) tivesse seu suporte de registros (processofólio), para que, posteriormente, fosse possível revisitar suas anotações, desenhos, análises e críticas, bem como refletir sobre os registros. Além disso, é importante compartilhar com os demais colegas esse material e o que dele se pensou, no intuito de dialogar sobre suas experiências enquanto professor(a), tendo a poética do desenho como entremeio para o ensino das Artes Visuais.

Com as informações coletadas, analisei de forma subjetiva, mas levando em consideração as referências pesquisadas e as experiências



adquiridas durante esses 22 anos de contato com a área qualificada no ensino do desenho, ora como aluna, ora como profissional do ensino e como artista visual. Logo, como resultado da imersão no espaço escolar na rotina dos(as) professores(as) com as entrevistas semiestruturadas - mesmo que boa parte tenha se dado remotamente -, analisei o material, aproximando-o, de certo modo, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola junto ao tema desta pesquisa, que é OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA. Vale considerar que a premissa norteadora dessa metodologia foi pautada em uma prática formativa, capaz de modificar e de superar o ensino fundamentado na crença da técnica pela técnica, como também da cópia que pode vir a ser praticada por professores(as) do Ensino Fundamental I.

Como Rinaldi (2018) expõe, é necessário que o(a) professor(a) registre, em algum local, seus estudos, suas pesquisas, suas proposições. Portanto, para que ele(a) pudesse retomar o percurso desta pesquisa - que muitas vezes é individual -, é que propus a utilização do processofólio para a efetivação da documentação pedagógica, sendo este, conforme cita Gardner (1995), um objeto de revisitação e análise. Tal documentação pedagógica (RINALDI, 2018) e/ou processofólio (GARDNER, 1995) deve ser compartilhada(o), modificado(a) quantas vezes necessário(a), inclusive pelos colegas que

o(a) acessarem. Desta forma, foi proposto que, nesse suporte, se registrasse tudo, principalmente, os estudos para que sirvam de estímulo às crianças na fase que antecede o declínio do uso do desenho.

O material proposto - o processofólio interativo - visou a instigar o(a) professor(a) a ter um maior interesse em explorar e em exercitar uma linguagem que estimula a cognição do sujeito, o que refletirá diretamente na fase adulta da criança, que hoje é aluno(a). Utilizei o termo Processofólio considerando que, nesse caso, nele constam os projetos, desenhos, fotos, escritos, termos, rascunhos e proposições, materiais possíveis de serem compartilhados com os demais colegas professores(as), com intuito de desmistificar o descaso com as aulas de desenho, principalmente em relação ao desenho livre, proposição educacional que hoje, infelizmente, tem sido trabalhada de maneira equivocada na maioria dos espaços de ensino.

Saliento aqui que o ensino do desenho não tem o propósito da técnica pura, mas de uma linguagem que tem por mote a poética do(a) professor(a) como um dispositivo capaz de possibilitar a expressão e a ampliação do processo criativo, principalmente, como um dispositivo no que se refere ao desenvolvimento da cognição do(a) aluno(a) do Ensino Fundamental I.



2.1 Plano de ação: detalhando a intenção de metodologia

Partindo dos pressupostos acima compartilhados, na sequência, relato como desenvolvi os encontros e minha imersão no Colégio Dinâmico (Chapecó/SC), com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I. Na imagem abaixo, é possível visualizar que a pesquisa foi uma contínua troca de experiências. Propus a poética do desenho como entremeio do processo de ensino, a linguagem visual e o desenvolvimento da criança para além do mero estereótipo. Não há hierarquia no fluxograma, pois o intuito foi de apenas ilustrar e sistematizar a constante troca entre as partes envolvidas, ou seja, o estabelecimento de uma dialética.

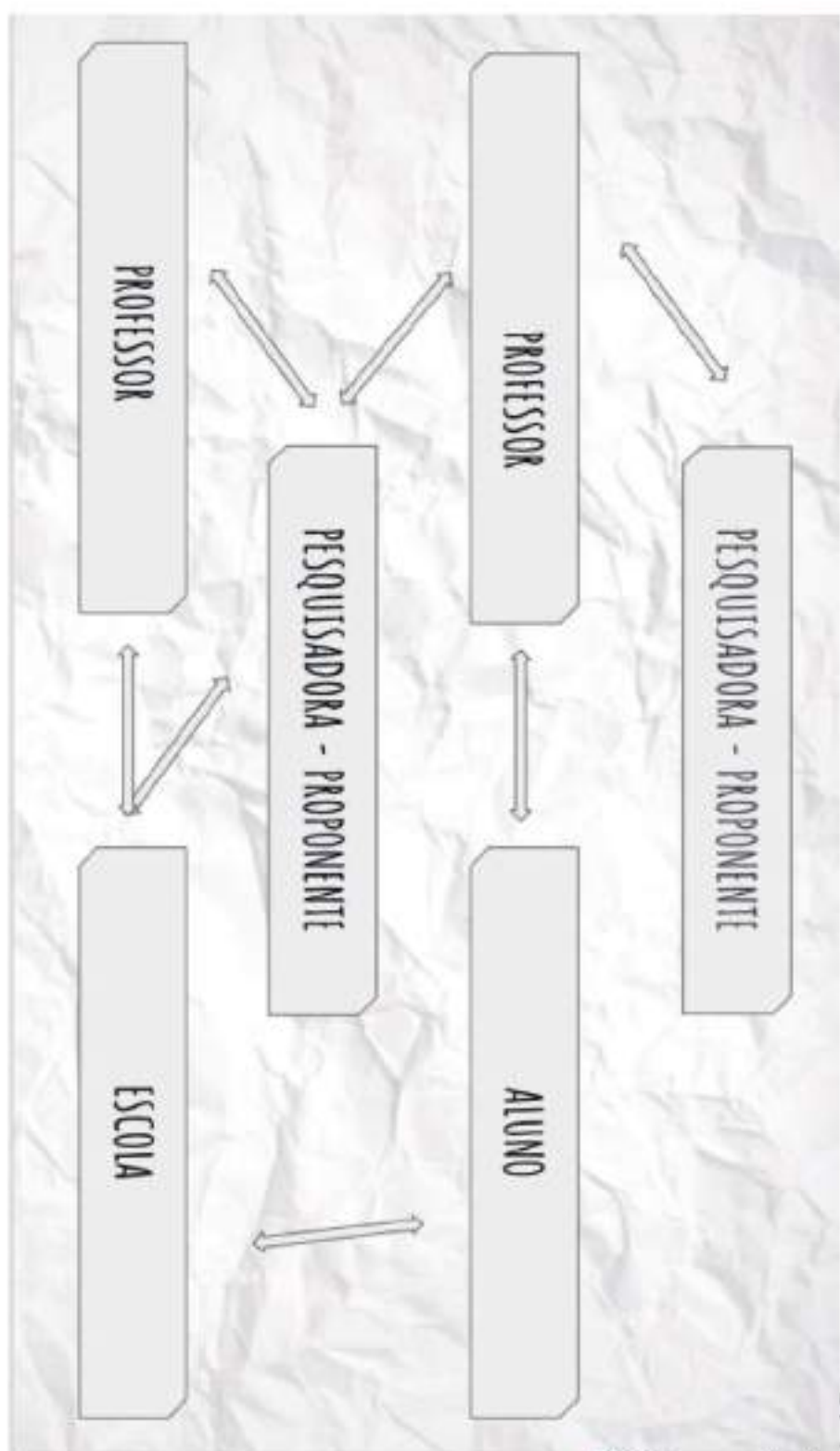


Imagem 03: Fluxograma para o desenvolvimento da metodologia

Fonte: Arquivo pessoal, 2020

Na sequência, exponho a forma que desenvolvi a pesquisa, organizando em "momentos", a partir dos quais ocorreram os encontros remotos em decorrência da Pandemia (COVID-19). No entanto, como relatado anteriormente (vide capítulo V), as informações pertinentes às três escolas municipais que participaram parcialmente da pesquisa, porém, pelo fato de a maioria dos(as) professores(as) terem contratos temporários somado ao crescimento da Pandemia (COVID-19), o projeto não teve continuidade, o que me levou a recorrer a outra escola.

Tendo em vista que, no capítulo V, estão detalhados os encontros, nesta seção, apenas citarei brevemente de que maneira foram organizados os encontros com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico. Primeiramente, após contato com a coordenadora pedagógica da escola, agendei um momento para falar e apresentar o projeto de pesquisa, disponibilizando uma súmula impressa dos objetivos, bem como do cronograma a definir as datas caso viesse a ocorrer a implementação do projeto na escola. No mesmo momento, a proposta foi aceita e definimos algumas datas, cientes de que poderiam ocorrer mudanças considerando a pandemia e a dinâmica (remota ou presencial) que a escola adotaria para trabalhar mais um ano. Esse primeiro encontro ocorreu no início do ano letivo de 2021, conforme planejado no cronograma.

Neste mesmo encontro, ficou definida a data em que eu acessaria o Projeto Político Pedagógico da escola para conhecer suas metodologias, perfil do(a) professor(a), do(a) aluno(a) e estrutura (vide capítulo V). Por sua vez, com o

de imagens que dialogam entre si

estudo do PPP realizado, foi possível alinhar melhor as proposições para a nova escola. Ficou definido junto à coordenadora pedagógica que todos(as) os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I participariam do projeto e, então, soube que nenhum(a) professor(a) do grupo tinha formação em Artes Visuais - Licenciatura, o que fez aumentar ainda mais o meu compromisso com a escola.

Se a proposta foi pensada para sanar as dificuldades do(a) professor(a) formado(a) em Artes Visuais - Licenciatura, o qual tem pouco contato com o desenho, como seria com professores(as) de outras áreas (Pedagogia, Letras (língua Inglesa e Espanhol, Educação Física, Ciências, etc.)? Mesmo tendo formação em Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura -, colocar-se no lugar do Outro é fundamental para aproximar e entender, mesmo que minimamente, de que maneira ele(a) vê e usa da linguagem do desenho em suas aulas.

Na sequência, apresento a imagem de como foi organizado o primeiro encontro com os(as) professores(as), em que o objetivo principal era apresentar o projeto e compartilhar um pouco sobre o desenho e a importância desta linguagem para o desenvolvimento da criança quanto à criatividade, à cognição, à percepção, entre outros aspectos.

11) - (Imagens com fronteiras
ambas do interior)

numerosas imagens de 1912

12) imagens referentes ao sistema

13) imagens que resultam em formas -
3 desenhos com siglas abstratas,
tabela com figuras /ologos

O ENCONTRO



Imagem 04: Fluxograma do primeiro encontro com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico.

Fonte: Arquivo pessoal, 2020

Considerando o previsto na metodologia, foi elaborado questionário semiestruturado e compartilhado via Google Forms para conhecer os(as) professores(as) participantes da pesquisa, sendo previsto o atendimento de uma média de 30 professores(as) que atuavam no Ensino Fundamental I na escola. Com esse questionário/entrevista, foi possível aproximar do perfil e formação dos(as) professores(as) participantes, agentes ativos(as) desta investigação.

No encontro seguinte, compartilhei com o grupo (considerando a pandemia, os encontros seguiram remotos e síncronos, via Google Meet) um material que incluiu partes teóricas e questões relevantes da nova BNCC quanto ao ensino da Arte no âmbito escolar, correlacionando com as proposições ao grupo participante. Selecionei artistas visuais que desenvolvem pesquisas na área do Desenho, de modo a tratar esta linguagem como acessível e que não se faz necessário ser um artista para adentrar no universo instigante e criativo do desenho.

Após cada provocação aos(as) professores(as) decorrente da teorização, compartilhei minhas experiências, considerando a relevância das trocas e não da cópia do que já foi experienciado. Assim que os(as) professores(as) compartilharam suas experiências no arquivo do Google Drive, houve diálogos perante às experiências e a análise era aprofundada durante a demonstração e a explanação dos voluntários.

Assim, transcorreu também o terceiro encontro com a temática de teoria e experiências. O planejamento foi previsto com dois momentos

de teorias e práticas e todos os registros foram compartilhados no Google Drive para que pudessem ser acessados a qualquer tempo. No quarto encontro, foi planejado² um momento com pesquisadores do Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), considerando que uma das pesquisas do grupo é sobre micro práticas vinculadas aos estudos de Jonh Dewey e, para os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico, foi proposta a micro prática de colagem - uma possibilidade de desenhar e refletir sobre composição, formas e cores.

Para o quinto encontro, foi dedicado um momento apenas para os(as) professores(as) voluntários(as). Esses(as) professores(as) eram cinco, os quais se prontificaram em desenvolverem as experiências com suas turmas do Ensino Fundamental I, no entanto, o propósito seria vincular e agregar outras formas de desenhar. A proposta era de alterar e/ou agregar possibilidades percebidas por eles(as) no decorrer das experiências realizadas no coletivo com os demais colegas.

Enquanto professores(as) e possuidores de experiências adquiridas no espaço educacional em decorrência do tempo de docência, relacionar as experiências aos conteúdos previstos nos projetos da escola foi essenciais para desvincular a ideia do "desenho pelo desenho" ou, ainda, como algo latente: o "desenho livre", 2 O encontro foi ministrado pelo Prof. Dr. Fabio Wosniak (UDESC) e a Doutoranda Marta Facco (UDESC), cujo tema foi MICROPRÁTICA DE COLAGEM, tendo por objetivo realizar práticas de colagem refletindo sobre as possibilidades da linguagem, desenvolvendo composição que permitem ponderar sobre figura fundo, montagem, colagem, justaposição e construção cromática, compreendendo a relevância da cor, textura e ritmo.

sem propósito, apenas como uma “prática de passa tempo”. Essa terminologia é relatada por alguns(mas) professores(as) durante minha trajetória pelas escolas como orientadora de alunos estagiários e em cursos de formação.

O sexto, e último, encontro previsto/ planejado foi com o intuito de compartilhamento e análise com o grande grupo acerca daquilo que os(as) professores(as) voluntários realizaram junto às turmas e como transcorreram suas experiências.

SEXTO ENCONTRO COM OS PROFESSORES - COMPARTILHAR "DESCOBERTAS"



Imagem 05: Fluxograma do sexto, e último, encontro com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico.
Fonte: Arquivo pessoal, 2020

É de conhecimento de qualquer pesquisador (a) que nem sempre o previsto na metodologia e/ou no cronograma segue a linearidade, no entanto, é relevante saber de cada intenção e propósito para que, em qualquer circunstância, seja possível trazer/propor adequações. Contudo, é importante que essas não venham a convergir com a premissa inicial da pesquisa.

Desenhe ou escreva aqui!



CAPÍTULO III



UM PÁSSARO SÍMBOLO PELA SUA
APROXIMAÇÃO COM O URBANO

3 UM PÁSSARO SÍMBOLO PELA SUA APROXIMAÇÃO COM O URBANO

O sabiá-laranjeira habita o continente da América do Sul há muitos séculos. Seu descendente é da América do Norte que sobrevoa aquele céu há cerca de 20 milhões de anos, mas eu o ouvi apenas na fase adulta, quando ainda era graduanda na Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Por vários anos, o seu canto deixou-me melancólica, mas ouvia-o atentamente procurando extrair o seu encanto. Queria que trouxesse aquilo que, para ele, enquanto cantava, era primordial: a conquista de algo. No caso do sabiá-laranjeira, desejava-se uma companheira para viverem juntos na primavera parte do verão.



Imagem 01: Desenho do Sabiá laranjeira
Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Passaram-se muitos anos e eu insistia no canto do sabiá-laranjeira até que, quando mudei-me para Chapecó (SC), o canto passou a ter outro sentido, não mais de melancolia, mas de conquista, de algo novo, de adaptar-me ao novo, assim como ele faz a cada estação que o desafiava ano após ano. Assim, o desenho passou a firmar-se no meu dia a dia e sabia que, daquele momento em diante, cada estação (semestre) seria um desafio. Estava ciente que a pesquisa andaria, e anda, lado a lado ao ensino e à atuação enquanto pesquisadora e artista visual, tendo o desenho como norteador de minha trajetória profissional e pessoal.

O sabiá-laranjeira adapta-se conforme o local onde está, mas, independentemente disso, seu canto é único e marcante. Estar em um determinado local apenas o desafia a adaptar-se e assim ele o faz, mas sem perder seu foco de cantar sua melodia exclusiva, de maneira a sobressair-se aos sons dos automóveis das grandes, médias e pequenas localidades. Sua marca - seu canto - é inconfundível, da mesma forma que o desenho deve ser para cada sujeito: único, exclusivo, com o intuito de comunicar-se, de expressar-se e "marcar seu território", sem o intuito de imitar/copiar e/ou, até mesmo, de representar a realidade tal qual ela é.

3.1 O Desenho e sua trajetória no ensino - Ele canta mais cedo para ser ouvido

Para propor algo, faz-se necessário compreender o contexto daquilo que convém, sua trajetória e de que maneira se desenvolve

o processo. A primeira forma de comunicação visual foi através do desenho, mas, no percurso, o desenho ultrapassou a comunicação, passou a ser expressão. E, como se não bastasse, representou o real, a vida e, então, a técnica fez-se necessária, pois, somente com ela, se é capaz de concernir com a fotografia. Mas será que é preciso representar o real? Por que não usar o desenho para expressar, marcar, comunicar de maneira única, exclusiva, assim como o canto do sabiá-laranjeira?

O sabiá-laranjeira adaptou-se aos grandes centros, adiantando o horário do seu canto para que a fêmea, assim como outros machos, pudesse ouvi-lo com exclusividade, em um canto majestoso que expressa seu sentimento. É a sua comunicação exclusiva que não deseja, em momento algum, repetir ou reproduzir o canto de outro sabiá-laranjeira. É a mais pura expressão e demarcação de um sentimento.

Tendo em vista que o foco desta pesquisa foi a poética do desenho e do ensino - de maneira a pensar a expressão -, um dos assuntos abordados foi o Ensino das Artes Visuais para entender em que momento esse deixou de ser atrativo dentro do âmbito escolar. No desenho, linguagem tão essencial para comunicar, expressar a individualidade e o entorno, é perceptível constatar que impera a linguagem enquanto técnica e encabula o uso dessa



expressão tão antiga, mas tão necessária, quando o(a) professor(a) constata sua dificuldade em utilizá-la, bem como estimular os seus alunos.

Uma das principais precursoras do assunto é Ana Mae Barbosa, autora que vem contribuindo significativamente com seus escritos no que concerne ao Ensino da Arte. Foi a primeira brasileira a conquistar o Doutorado na área da Arte Educação. Muitos(as) professores(as) pesquisadores(as) da área tomam as pesquisas de Barbosa como base para suas propostas educacionais, principalmente no que se refere à Abordagem Triangular.

Desde os primórdios do ensino institucional no Brasil, tivemos influências educacionais (entre outros setores) externas, e isso é compreensível se analisarmos o contexto histórico. Entretanto, poucos compreenderam o desejo de Theodoro Braga (1872-1953) em motivar os seus alunos a voltarem seus olhares à riqueza da nação brasileira. Paraense, estudou na França e foi um incansável professor a defender o uso de motivos brasileiros de maneira a diferenciar as influências europeias. De posse disso, refletia o nacionalismo no ensino da Arte e do Design. Condenou muito a cópia que, até hoje, é utilizada em aulas de Artes Visuais (BARBOSA, 2015).

Para Braga, o curso primário seria dividido em anos ou séries. Nos dois primeiros anos, seriam trabalhados desenhos de imaginação com objetos sobre os quais as crianças tenham grande conhecimento. No terceiro ano, seriam usados objetos de uso comum como modelos, agrupados alternadamente. No quarto ano, seriam disponibilizados para os(as) alunos(as)

instrumentos, com o intuito de que possam conhecê-los e utilizá-los para elaboração de ornamentos geométricos originais, juntamente com desenhos a mão livre com maior dificuldade em relação aos anos anteriores.

Por fim, no quinto ano, seriam feitos desenhos geométricos e desenhos a mão livre. O ensino do desenho geométrico deveria ser feito com instrumentos para auxiliar, já que a dificuldade de fazer a mão livre seria muito grande. Braga ressaltou o seu desprezo em usar estampas como modelo de desenho e apontou que o Governo deveria intervir contra isso. (BRAGA apud BARBOSA, 2015).

A afirmação de Braga quanto ao desenho que só poderia ser feito com lápis e papel vinha a partir de sua educação acadêmica, baseada em uma determinada classificação de Arte, a qual era dominante até os primeiros anos do século XX. Ou seja, a arte estava dividida entre pintura, desenho, escultura e gravura. Já com o avanço do modernismo, tal classificação foi ampliada e as técnicas multiplicadas, tornando-se parte desse grupo objetos, colagens, fotografias, etc - ampliou-se as linguagens na Arte.

O ensino do desenho, segundo o artigo "O ensino do desenho nas escolas: a repercussão da patriótica campanha pelo interior do Brasil", publicado no jornal O Brasil (BARBOSA, 2015), é o pilar para todas as artes aplicadas. Por isso, não se pode desprezar o ensino primordial do desenho. Contudo, em 1816, com a implantação

da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, Dom João VI patrocinou a vinda da Missão Francesa, organizado por Le Breton, que, por sua vez, motivou a vinda de Jean Baptista Debret, que possuía como referência o artista Jacques-Louis David (1748-1825). David foi o

[...] principal impulsionador francês do neoclassicismo, que teve Boucher como seu primeiro professor, agora crítico severo da arte barroca e defensor de uma restauração formal que reestabelecesse os valores artísticos greco-romanos. (NAVES, 1997, p. 46).

Com essa influência francesa, Debret vem ao Brasil para tornar o ensino de arte oficial nos bancos escolares, sendo obrigatório durante os anos iniciais do Ensino Imperial. Le Breton procurava aproximar as Belas Artes com a Indústria, o que também fez com que Desenho e Design no Brasil, até 1960, fossem usados para o mesmo propósito. A partir desse momento, a palavra design passou a ser reconhecida como um termo inglês, relacionado a projetos.

Entendemos aí a palavra desenho como design, pois, em português só temos uma palavra para designar tanto desenho como 'Arte' quanto desenho como 'projeto ligado à indústria, comércio, moda, publicidade'. (BARBOSA, 2015, p.62).

Em 1816, D. João VI criou o ensino artístico no Brasil. Sendo o desenho a base de todas as artes, o ensino preocupava-se em desenvolver habilidades técnicas e

gráficas que contribuíssem com a expansão industrial. No ensino primário, o desenho era usado para desenvolver, além da habilidade, a racionalidade da criança, tendo em vista que André Rebouças (1838-1898) - engenheiro e inventor - propôs, em seu artigo denominado "O Novo Mundo" (1878), que o desenho é um complemento da escrita, da caligrafia e da ortografia. Ele defendia o Ensino do Desenho no ensino primário e secundário, entendendo-o como o meio de comunicar a ideia de uma figura assim como a escrita é o modo de comunicar um pensamento. (BARBOSA, 2009).

Nas décadas de 1870 a 1880, alguns liberais, não-adeptos ao uso do desenho como adorno cultural nas escolas, defenderam a ideia de que o principal objetivo do desenho na escola pública deveria estar voltado à educação popular para o trabalho. Com base nesse ideal, desenvolveram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário, em que o Estado pudesse oferecer conhecimento técnico de desenho a todos os indivíduos de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir suas invenções.

Contudo, foi o pintor alemão Georg Grimm, chegado ao Brasil em 1874, que introduziu o desenho frente à natureza. Atuou por dois anos na Academia Imperial de Belas Artes (1882/84), motivando seus alunos a desenharem ao ar livre, provocando uma significativa mudança no



método de ensinar o desenho. Isso fez com que o ensino do desenho tomasse outro percurso, passando a explorar a percepção de modelos reais da natureza ou da figura humana.

Com a inserção do positivismo, que tinha um caráter mais lógico-dedutivo da ciência, o principal objetivo do Ensino da Arte na infância era a preparação para a formação científica. Portanto, antes da puberdade, a criança não poderia estar direcionada ao ensino da ciência. Os positivistas, dominados pela ideia de "ordem" - expressa no lema nacional "ordem e progresso" - e na própria forma caracterizada pela superposição de figuras geométricas na bandeira por eles criada para simbolizar o Brasil Republicano, imprimiram ao Ensino da Arte um excessivo rigorismo, baseado na ideia do princípio de ordenação.

Já no século XX, com a escola tradicional, o desenho continuava sendo a base no ensino da Arte:

[...] o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente fora do país; o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábrica quanto em serviços artesanais (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.30).


O desenho era dedicado a noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas e luz e sombra, centrando-se em representações convencionais da imagem. Além disso, Ferraz e Fusari (1999) salientam que existia o desenho pedagógico, que era

ensinado a partir de esquemas para ilustrar as aulas. Quanto à metodologia, as atividades eram direcionadas e limitadas em repetição para exercitar o olhar, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. Contudo, a ideia de proporcionar que cada aluno tivesse o seu desenho, sua forma de expressão, ainda estava e está, em pleno século XXI, distante. Feliz o sabiá-laranjeira que cria seu próprio canto e, entre tantos, en-canta aonde estiver.

Apesar de, nos anos 1950, outros elementos incrementarem o currículo, como música e canto, a metodologia continuava não levando em consideração as especificidades individuais e a realidade social dos alunos. Porém, com o surgimento da Pedagogia Nova, de origem europeia e americana, chegada ao Brasil em meados dos anos 1950 e 1960, as práticas de ensino da arte diferenciaram-se da Escola Tradicional.

Na Pedagogia Nova, “[...] sua ênfase é a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos” (FERRAZ e FUSARI, 1999, p.31). Assim, a metodologia estava voltada aos interesses do aluno, sua expressão, sua espontaneidade, ancorando-se na psicologia e biologia para embasar suas ações pedagógicas.

Ferraz e Fusari (1999) destacam que Augusto Rodrigues liderou o processo de criação da escolinha de artes no Rio de Janeiro, em 1948, como um dos seguidores de John Dewey (a partir de 1900) e de Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) propondo uma elaboração mais significativa da arte. Rodrigues (apud Ferraz e Fusari, 1999)



analisa e reflete sobre a relação do professor-aluno, além da necessidade de compreender a criança não apenas em relação ao seu entorno, mas em seu aspecto global, considerando a relação professor-aluno fundamental. Ou seja, o(a) professor(a) precisava ser mais acessível para tornar a educação em arte estimulante e produtiva. A educação passa a ser compreendida como um segmento social, já que se acreditava que um ensino "aberto" resultaria em um indivíduo cooperador social.

Na segunda metade do século XX, por volta dos anos 1960 e 1970, entra em cena a Pedagogia Tecnicista. Naquele momento, o que importava era a organização da aula e suas técnicas, deixando, em segundo plano, tanto o(a) aluno(a) quanto o(a) professor(a). Logo, os(as) professores(as) utilizavam muitos recursos audiovisuais e tecnológicos, entendendo que, assim, modernizariam as aulas.

A metodologia valorizava apenas o fazer, um saber fazer através dos aspectos técnicos, com "espontaneidade". Havia uso abundante de livros didáticos devido à falta de conhecimentos teóricos sobre o método por parte dos(as) professores(as). Por sua vez, o "fazer pelo fazer" e a "técnica pela técnica" inutilizavam, de certa forma, o potencial reflexivo do(a) aluno(a) e sua expressividade através do desenho: linguagem visual mais utilizada nos espaços educacionais, inclusive



nos dias de hoje.

Segundo Barbosa (2015, p. 158), “[...] um dos profissionais que mais necessita do desenho é o professor, para explicar e esclarecer uma lição de linguagem”. Por isso, nem mesmo o(a) professor(a) com formação em licenciatura - seja recém graduado(a), seja enquanto profissional do ensino¹ - tem esse domínio a ponto de compartilhar com suas turmas. A não ser que tenha sua formação em bacharelado e continue exercendo o desenho enquanto linguagem de expressão/comunicação.

Hoje, na contemporaneidade, assim como na modernidade, existem várias maneiras de manifestações nas Artes Visuais. O Desenho, assim como a pintura, na grande maioria, dá lugar às instalações, videoinstalações, fotografia, o conceitual, entre tantos outros aspectos apresentados na arte contemporânea. No entanto, o que o(a) artista visual, que tem formação específica para atuar em tal área e na escola, espera do ensino das Artes Visuais, do Desenho, assunto-chave desta tese?

Ocorre uma ilusão, tanto dos pais quanto da própria escola, que o(a) professor(a) é habilitado para “ensinar desenho”, utilizando de técnicas pensadas e praticadas no início do século XX. Entretanto, já é sabido que se precisa proporcionar ao(à) aluno(a) a busca do seu traço, do seu desenho, da sua comunicação, da sua expressão, do seu canto exclusivo. Contudo, o(a) professor(a) precisa encontrar

¹ Joaquim A. L. de Jesus, em sua tese (In)visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em Artes Visuais (2013), comenta que professor recém formado não é profissionalizado, o que o fará um profissional do ensino, será o seu tempo de atuação.

plenas e
nossas, juvenis -
at- de

e descobrir o seu próprio canto², o seu encanto, para, então, sentir-se encantado e compartilhar com os(as) educandos(as) a sua experiência e provocá-los(as) a encontrarem os seus próprios traços, as suas próprias expressões através do desenho.

3.2 Criatividade e processos de criação na fase do "U"

Quando se fala em Artes Visuais, costuma-se relacionar um sujeito proveniente de uma "super criatividade". No entanto, como seria a criatividade de um(a) professor(a) de Artes Visuais? Ou melhor, o que se espera desse(a) professor(a), não sendo ele(a) um(a) professor(a)-artista/artista-professor(a)? Só ensina/compartilha aquilo que de fato é experienciado. Desta forma, será que o(a) professor(a) consegue desenvolver a criatividade de maneira que venha a ampliar suas habilidades em diferentes níveis de conhecimento/áreas?

O sabiá-laranjeira convive tranquilamente desde ambientes reservados até os populosos/urbanos e, neste último, basta dispor de alimento e, então, ali ele estabelecerá a sua estada. Para instituir uma relação de estímulo para com a criatividade, é preciso

² Elucido aqui o canto do sabiá-laranjeira e o quanto esse canto encanta. Assim, referencio o processo, o ato de desenhar.

no
os
de
desenho.



Hoje inicio o
mês que me
amo!
SETEMBRO

proporcionar algo que provoque certo grau de pertencimento, de interesse em "estar ali" e o desenho é o "alimento". Mas, para dispor deste, o sujeito que o "alimentará" precisa ter conhecimento de "preparo" deste alimento, que se sinta "íntimo" para preparar o local, o ambiente para que este sabiá-laranjeira possa habitar e usufruir, criando o seu canto único, exclusivo para, então, conquistar o que é almejado.

Ostrower (2014), autora que estuda o campo da criatividade, afirma que criar é basicamente formar, desenvolver novas relações entre o ser e o ato criador. O sujeito é capaz de perceber a capacidade de significar as coisas, sendo ele um "fazedor", um produtor, capaz de relacionar e configurar as suas experiências de vida, porém, dando significados, determinada relevância.

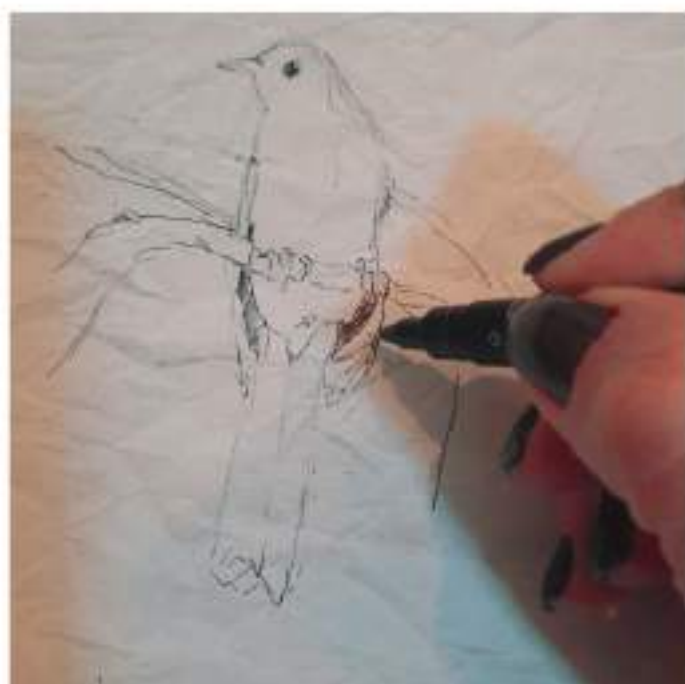


Imagem 02: Croqui do Sabiá laranjeira

Fonte: Arquivo pessoal, 2022

menular, os migra
Um olhar crítico

Contudo, ao abordar sobre criatividade, é imprescindível compartilhar considerações sobre o "pensar". Ato que necessita de reflexão, o que, segundo Dewey (1979), é "[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (p. 13). Se pensar a criatividade, a partir do desenho, sem a reflexão, esse será apenas um mero desenho, um fazer por fazer, sem intuito, pois, para ser reflexivo, precisa-se partir de último feito, de um pensar reflexivo, algo vivenciado por si e não apenas pelo outro. Importante ainda destacar que não basta uma sequência, mas se faz necessário uma consequência, dando sustentabilidade ao processo do pensar e do fazer reflexivo.

Segundo Dewey (1979), há embasamento no que o outro experienciou, vivenciou, pensou, não desconsiderando a importância desta etapa, mas a veracidade do pensar reflexivo; no entanto, é indispensável sua experiência e a análise referente ao já ocorrido. É assim que tudo aquilo que era dito no passado, em sua maioria, a partir de "evidências", hoje não passa de um "mero erro" a ser reavaliado.

Vivemos entre informações visuais, literárias, formas e estímulos que são recebidos a todo instante. Alguns relacionam-se e percebem-se, pois estão vinculados ao sujeito e, sobretudo, com uma atitude atrelada ao mais

Experiências 'ocultas' por trás da te
or com os profs da escola

ESCOLA



íntimo, constituindo uma maneira específica de interpretar os fenômenos, buscando significados que trazem a motivação de criar, sentindo a necessidade de comunicar-se com os outros.

Esse comunicar-se parte do pensar reflexivo, porém, salvaguarda a avaliação reflexiva, em toda e qualquer informação adquirida, vale considerar a sua própria experiência e as suas reflexões. Não simplesmente apossar-se do que o outro falou, experienciou e teve como "verdade" e reflexão pessoal, pois não é a sua experiência, logo, não terá o seu pensar reflexivo.

Assim é o desenho, é de suma importância que o sujeito (aqui trato do(a) professor(a)) tenha a sua própria reflexão quanto ao processo do seu desenhar, a sua experiência. Não basta a experiência, a reflexão do outro para com o que deseja-se abarcar com esta linguagem. Não vejo como algo suficiente e que bastará que eu exponha ou discuta para com o grupo foco desta pesquisa, mas eles, por si só, necessitarão ter suas próprias análises - a partir do pensar reflexivo, da experiência individual -, sem desconsiderar o já compartilhado por estudiosos e pensadores do assunto.

Considerando essas colocações, a criatividade provém da "[...] sensibilidade diante de cada tentativa" (LOWENFELD, 1977, p. 38) e se faz necessário estimular para usufruir da existência do ver, ouvir, tocar e sentir, a partir do corpo como um todo (questões trazidas na nova BNCC, 2018). Fica evidente o quanto é necessário o seu pensar reflexivo e a sua experienciação.

Todo ser humano nasce com um potencial

de sensibilidade, que é um canal ou porta de entrada das sensações, interligando o sujeito de imediato, a tudo que acontece em torno. O bebê quando nasce já é portador do potencial de consciência; enquanto dorme, ele vai ordenando certas sensações, gradualmente, organizando-se. Ele vai crescendo e adquirindo novas experiências, constata que quando chora por estar molhado é atendido, portanto, começará a usar desta descoberta para ficar seco e, posteriormente, para ganhar colo. Experimentando sensações de cheiros ou movimentos, começa a significar. Adquirindo a significação e começando a interagir mais intensamente com o meio, ele transfere para o consciente e inconsciente essas informações e cria símbolos. É o desenvolvimento do processo de crescimento interno, em que se elaboram várias formas de viver e, nelas, o seu fazer.

Lowenfeld (1977) explicita o quanto é preocupante a intervenção errônea, deliberada pelo(a) adulto/professor(a) refletindo na sua formação, tanto expressão visual quanto gestual (ambas interligadas). Uma causa preocupante é a interferência direta, neste caso, do(a) professor(a) durante as aulas de artes, induzindo a "melhor maneira" de almejar um resultado "adequado". "A criança deverá sempre descobrir essas relações por meio de suas próprias experiências" (p. 137).

Rinaldi (2018) também alerta quanto à



necessidade da criança descobrir a sua própria maneira de resolver determinadas situações, que, muitas vezes, são diferentes das propostas pelo(a) professor(a)/sujeito e esse caminho trilhado pela criança proporciona o estímulo à criatividade, até, porque, segundo Arnheim (2000), “[...] as crianças vêm mais do que desenham” (p. 158), o ritmo delas é distinto daquele do adulto.

Outro fator que Lowenfeld (1977) relata é a incapacidade que a criança tem em relembrar/relatar aquilo que ela fez, criou. Em um momento, pode ser uma cena, em outro, pode vir a ser uma nova situação, porém, o adulto insiste em nomear toda e qualquer cena proposta e desenvolvida pela criança. Ao ser cobrado pelo adulto (“aqui é sua família, isso?”), talvez, no instante do questionamento, não seja mais, mas acaba concordando, considerando o grau de importância que o adulto tem em sua formação/aprendizagem.

Como ocorre pouco estímulo criativo, outra situação que preocupa é a necessidade constante de informação visual para que a criança (e aqui incluo, principalmente, o adulto) consiga desenhar algo. A insegurança sem uma referência é perceptível e isso se dá pela falta de informações visuais no percorrer do cotidiano e não apenas durante uma determinada situação em aulas de Artes Visuais.

Essa última, gerou preocupação, pois bloqueia a possibilidade de criação/criatividade. Sim, é necessário ampliar o *hall* visual, no entanto, é produtivo provocar o sujeito para observar o que há e estimulá-lo a criar outras possibilidades a partir daquilo

que observou, do que já existe. É importante compreender que a imaginação ou a capacidade de criar é o processo de criar formas/figuras de maneira inédita, com novos significados/significantes o que condiciona o propulsor quanto à criatividade.

Em 2008, publicou-se um artigo denominado "O Desenho: um processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo³", em que se discute quanto ao processo criativo e o desenvolvimento, bem como a importância do(a) professor(a) no percurso deste processo, considerando que: "[...] a criatividade nos artistas e cientistas, nos quais ela é mais evidente, verificou-se que ela não é resultado de uma inspiração súbita, mas sim, de muito trabalho e esforço" (p. 124). E, assim como Dewey (1979) aborda, não basta basear-se no que o outro compartilha, é necessário experienciar a partir do pensar reflexivo, somado às experiências relatadas do outro.

Percebemos que no próprio ambiente educacional está a generalização de que tudo o que a criança elabora é "lindo", "encantador", "criativo", mesmo quando não é. Isso faz com que a criança, inclusive o adulto (neste caso trato do(a) professor(a) de Artes Visuais), deixa de explorar, buscar novas possibilidades, justamente porque alguém sinalizou que o que fez está "agradável", que atingiu um bom resultado, mesmo não atingindo. Lowenfeld (1977) pontuou uma lista do que se deve ou não fazer quanto a algumas ações artísticas,

3 Artigo desenvolvido pela autora desta tese. Para a publicação na íntegra, acesse o site: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/319>.

sendo uma delas o que adulto "não deve fazer": "Demonstrar apreço por tudo o que a criança faça indiscriminadamente" (p. 75).

No entanto, para tornar-se um sujeito criativo, nos dias atuais, há vários dispositivos para estimular o processo, contudo, sabe-se da importância da linguagem do desenho para tal e a autora Alencar (1993) trata da criatividade enquanto ser adulto e deixa evidente que é necessário que este pesquise, anote, discute, explore, aponte os pontos positivos e negativos, coloque-se como um(a) investigador(a).

Sendo assim, fica evidente que, para profissionais vinculados às áreas que exigem maior grau de criatividade, não basta um mero momento de inspiração e/ou iluminação, mas de um intenso processo de estudos, experiências, acertos e erros, informações visuais e textuais, além de dedicar momentos para maturação. Quando o indivíduo dedica-se a desenvolver um tema, tanto para a escrita quanto para a ilustração, o(a) artista passa o tempo todo questionando esse tema, mesmo já estando em processo de desenvolvimento.

Vale salientar que, para desenvolver e aprimorar/ampliar o processo criativo, é necessário o abandono do pensamento lógico, considerando que esse dificulta o processo de insights e/ou brainstorming, sendo apenas posteriormente a essa etapa que ocorrerá uma validação deste processo. Gardner (1999) traz uma discussão muito interessante quanto ao momento em que a criança abandona a ludicidade e passa a contemplar o entorno com mais racionalidade. Eis que definha parte

do subjetivo, do imaginativo, do processo criativo, "[...] um período dourado [...] que pode rapidamente decair e que professores e pais são, portanto, desafiados a nutrir" (p. 117).

Esse declínio, para Gardner (1999), é visto como uma curva em "U". Essa curva está vinculada ao desenvolvimento artístico na infância. O ápice da ponta esquerda do "U" é vista como a primeira fase, momento em que é vista como ápice da criatividade e que ocorre no ensino infantil. Segundo o autor, o próprio Picasso, assim como Miró, almejavam atingir características de desenhos infantis: "Costumava desenhar como Rafael, mas levei uma vida inteira para aprender a desenhar como uma criança" (p. 85), declarou Picasso (apud GARDNER, 1999).

O declínio da curvatura ocorre gradativamente quando a criança começa a observar o seu entorno e percebe que o que desenha não condiz com o que está visualizando e acaba abandonando (parcial ou totalmente) o desenho. A retomada da elevação, do interesse pelo desenho (a ponta direita do "U") dá-se no Ensino Fundamental II, quando a criança começa a perceber a Arte, os artistas, suas produções, os detalhes das obras, as técnicas e deseja reproduzir. Nesta fase, o(a) professor(a) tem o papel essencial de estimular, pois o que ocorre muitas vezes é que a criança, ao retomar o apego ao fazer artístico, acaba por frustrar-se com o resultado (uma vez que retoma de onde parou - fase anterior), e, caso o(a) professor(a) não tiver uma experiência artística - um maior convívio com seu desenho,

com o seu "canto exclusivo" - para auxiliar a criança neste processo, essa poderá ter reflexos cruciais na sua trajetória criativa/artística.

Contudo, tanto Gardner (1999) quanto Lowenfeld (1977), bem como Rinaldi (2018) e Arnheim (2000), entre outros(as) autores(as), explicitam que essa intervenção por parte do(a) professor(a) deve ser cautelosa, instigante, provocadora, já que uma mediação desfavorável pode impossibilitar a percepção e o processo criativo da criança. O percurso que a criança poderia vir a realizar para determinada criação, quando ocorre uma intervenção sem acompanhamento de questionamentos - mas já de respostas -, pode bloquear descobertas que a criança, por si só, poderia fazer e isso melhoraria a sua desenvoltura quanto à criação.

As escolas foram criticadas, em 1967, pelo fracasso em estímulos à criatividade do(a) aluno(a), condenaram a pressão à submissão, ao comodismo e ao hábito compulsivo de trabalho, além da repetitividade de exercícios que acabam prejudicando o pensamento espontâneo e intuitivo e que acompanham muitas escolas ainda no século XXI. Vale ressaltar que outro meio importante para o desenvolvimento da criatividade, além da escola, é o ambiente familiar. Mesmo sabendo que os pais, ou - como bem coloca Rinaldi (2018) - a geografia familiar, não tem muitas vezes como orientar, estimular, proporcionar possibilidades de "descobertas" às crianças. Vale registrar que a soma desses ambientes (escolar e familiar) é que auxiliará nessa fase de declínio.

No entanto, a criança deve ser estimulada a manter contato com diversas áreas do conhecimento, isso fará com que se torne um sujeito curioso e estimulado a ampliar seus conhecimentos e interesses, do que apenas aqueles aos quais o seu meio, a sua geografia familiar, tem contato diário. Contudo, sabe-se que não há garantias de que uma criança criativa será um adulto criativo. O meio definirá esse trajeto; assim como para o sabiá-laranjeira, onde seu canto deve sobressair-se aos sons dos automóveis dos grandes centros urbanos para que as fêmeas possam ouvi-lo. Por mais que tenham ensaiado, aprimorado seu canto, o ambiente intervém e, se ele não for insistente nas mudanças, seu canto de nada valerá.

3.3 O Suporte: analisando possibilidades

Neste capítulo, desejo discutir sobre o *sketchbook*, a documentação pedagógica (RINALDI, 2018) e o processo-fólio (GARDNER, 1995), termos que fui conhecendo no decorrer de minha trajetória enquanto artista, professora e pesquisadora. Iniciarei abordando sobre o *sketchbook*, suporte que venho usando em minhas aulas de formação a estudantes do Ensino Superior.

Início expondo sobre o *sketchbook*, suporte o qual tive acesso na década de 2010. Quanto a esse suporte, a autora Forcinetti (2008) comenta que é possível acessar sobre a vida pessoal de um determinado artista por meio de seu diário, e compreender não somente as suas obras, mas também o processo decorrente

de seus registros. Assim, o diário de artista carrega, juntamente com seu testemunho histórico, representações, imagens, intenções, sentimentos e até questões estéticas.

Os autores Fabris e Costa (1985) expõem que, no Brasil, um dos primeiros marcos da nova concepção de livro de artista como forma de arte foi a série de Cadernos/Livros que o artista plástico luso-brasileiro, Artur Barrio, utilizava desde 1966, onde fazia anotações, registros de ideias e de seus estudos visuais em andamento. Os cadernos de anotações de Barrio, mais tarde chamado de Cadernos/Livros, assim como o diário de Frida Kahlo, foi criado sem a pretensão de tornar-se o que é hoje - Livros de Artista.

Segundo Forcinetti (2008), o livro de artista tem a habilidade de granjear e expressar emoções das mais inusitadas e repletas de significações, contendo em si inúmeras formas de expressão artística, que possibilita ao espectador um olhar mais aprofundado sobre as obras e a vida do artista. No entanto, o diário de artista, se revisitado, é apenas por parte dele mesmo. A intenção do *sketchbook* não é a partilha para com o outro, inclusive, poucos artistas dispõem de seus *sketchs* para acesso "alheio", considerando que suas pesquisas, registros textuais e visuais, dizem respeito apenas e exclusivamente a ele(a), o(a) artista.

A partir do diário de artista ou *sketchbook*, foi possível compartilhar informações sobre determinados momentos históricos aos quais um sujeito estava inserido. Historiadores do século XX buscavam uma nova maneira de estudar a história, as estruturas particulares envolvidas

nos acontecimentos, sendo que “[...] a vida de uma única pessoa poderia dizer respeito a uma sociedade inteira” (FORCINETTI, 2008, p. 17). Neste sentido, esses registros constavam o cotidiano de pessoas comuns, dando maior importância aos pequenos detalhes de suas vidas, pois esses detalhes proporcionariam uma nova maneira de estudar e construir dados históricos.

No decorrer da história, muitos artistas passaram a utilizar esse meio de registro como forma de estudos, pesquisas e experiências, podendo ser elas pessoais ou não. Segundo Almeida e Bassetto (2010),

[...] os cadernos de esboços, são ferramentas essenciais no processo de geração de ideias. Portáteis e informais, são pequenos espaços para as experimentações gráficas e exercícios do livre pensamento, companheiros inseparáveis de artistas e criativos em geral. (p. 6).

O uso desse “suporte” ocorreu por vários artistas no decorrer da história, em que esse diário visual passa, em alguns casos, a ser o próprio objeto de arte. Após a inserção das pesquisas, esboços e anotações, resulta-se o trabalho final, muitas vezes publicado. Temos como exemplo os estudos de Leonardo Da Vinci, Delacroix, Van Gogh, Frida Kahlo, Roger Bassetto, Renato Alarcão, entre tantos outros.

A partir do contato com um artista Irlandês, James Moore em 2011 em um projeto de intercâmbio, citado anteriormente, é que inseri esse suporte em minha rotina enquanto

professora e artista. Desde então, busquei compreender o processo de uso, qual sua importância no ensino, no registro visual, a importância em revisitá-lo, a satisfação em acompanhar as anotações visuais e textuais. Porque faria tanto sentido eu usá-lo como ferramenta pedagógica?



Imagens 03 e 04: Acima: estudos da artista Frida Kahlo (FUENTES, Carlos e LOWE, Sarah M. El Diario de Frida Kahlo, 2010). Abaixo: Sketchbook pessoal usado em viagens, 2014 (Acervo autora).

Com o intuito de qualificar o uso do *sketchbook* nas aulas de desenho - considerando-o como um suporte para os registros de processos -, compartilhei uma experiência que possibilitou a um estudante - futuro licenciado em Artes Visuais que, inclusive, já atua em sala de aula - que utilizasse posteriormente esse material, como um diário das proposições desenvolvidas no decorrer dos semestres. No entanto, na época, sem as reflexões que hoje apresento nesta tese, não o via como um suporte que hoje mais se aproximava com o processofólio do que com um *sketchbook*.

Esse processo de ensino aprendizagem em minhas aulas de desenho, na época, teve como principal objetivo auxiliar o(a) graduando(a) em suas futuras aulas de Artes Visuais no Ensino Básico, tendo o desenho como um aliado nas práticas educativas, desmistificando o "mau" uso dessa técnica "primária" de comunicação da história da humanidade. Através do *sketchbook*, esse graduando registrava todas as atividades e teorias abordadas em sala de aula, evitando, assim, folhas avulsas em suas pastas, sem uma sequência do processo individual, na sua construção investigativa.

Em meu entendimento, até então, o *sketchbook* era como um suporte de registro visual e textual, com o intuito de possibilitar o estudo e a pesquisa, tendo como foco principal o desenho como processo do desenvolvimento criativo e a poética desse como entremeio da linguagem visual tratada aqui. Tendo em vista que, neste suporte, todo e qualquer estudo era registrado, incluindo as observações, análises, erros e acertos, o sketch não era

mais suficiente para tal.



Imagem 05: Sketchbook da autora, como material didático.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.



Imagem 06: Sketchbook de estudante da Graduação em Artes Visuais - PARFOR. Estudos realizados em sala de aula.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Contudo, esse suporte, que hoje claramente se trata de um processofólio e não de um sketchbook, tem sido uma normativa em minhas

aulas de desenho desde o ano de 2013, em que o estudante registra todos os conteúdos, proposições/exercícios, como forma de, em um único espaço, ter acesso às experiências vivenciadas em sala de aula. Com o intuito de usar esse "diário" como estudo, o principal foco desse objeto é que, quando esse estudante for atuar no Ensino Básico, possa resgatar neste "suporte" todas e quaisquer anotações e/ou exemplificações do que funcionou e do que não funcionou.



Imagens 07 e 08: Qr Code (acesse) referente ao Sketchbook utilizado pelo Benjamin (meu filho) durante a Pandemia e capa que ele criou para o Sketch.

Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Ressalto que, até então, o *sketch* existia com o intuito de análise pessoal e não coletiva, 4 Sketchbook que montei durante a oficina que participei em 2020.



apesar de parecer similar à conceituação de Rinaldi (2018) quanto à "documentação pedagógica". Assim, o objetivo foi que os(as) professores(as) envolvidos(as) nesta pesquisa anotem toda e qualquer informação compartilhada nos encontros que realizei com eles e, em sequência, possam revisitá-los e discutir com seus pares sobre suas experiências positivas e/ou não - remetendo ao termo processofólio, pois há um compartilhar de tudo o que ali foi registrado.



Imagens 09 e 10: Sketchbooks de estudantes da Graduação em Artes Visuais - Licenciatura. Estudos realizados em sala de aula, no componente de Introdução ao Desenho.

Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Vários autores descrevem em seus livros que é de suma importância ter professores(as) pesquisadores nas salas de aula, tendo em vista a importância desse profissional do ensino em relatar as suas experiências, em mostrar os seus estudos, suas pesquisas, onde conseguirá, com autonomia, relatar sua própria

experienciação, bem como mostrar aos(às) educandos(as) o seus estudos/resultados, podendo eles serem positivos ou não.

Porém, o *sketchbook* é visto como, segundo Alarcão:

Além de ser pequeno e transportável, o caderno dispensa 'plateia', o que faz com que os processos nele contidos sejam disponíveis à nossa mais íntima contemplação, mostrando ensaios de pensamentos na medida em que surgem, embriões de ideias ainda não passadas a limpo e frequentemente sem revisão. (apud ALMEIDA & BASSETO, 2010, p. 9).

Em 2016, tive a possibilidade de participar como organizadora de evento e ouvinte de uma palestra com Alarcão, que abordou sobre o tema "Professor Artista e o processo criativo", e de uma oficina de "Diário Gráfico", na qual muitos(as) estudantes e professores(as) acessaram diferentes maneiras de realizar um suporte interativo com materiais/papéis de diferentes texturas e cores.

o pensamento na prosa é um
eficiente

Alarcão

Alarcão?
- Olha para...
- Tarefa...
- novo...
- Alarcão



Imagens 11 e 12: Capa e parte interna do *Sketchbook* que fiz durante a oficina (2016) com Renato Alarcão.

Fonte: Acervo pessoal, 2022.

No entanto, no decorrer da pesquisa, constatei que o sketchbook não caberia, considerando que o suporte escolhido para o registro devia ser revisitado e compartilhado com os(as) demais colegas professores(as), a fim de discutir-se sobre das experiências - momento de suma importância para o ensino do desenho.

Porém, ao ler sobre processofólio e documentação pedagógica, constatei que cabe a minha pesquisa esses dois últimos processos aqui citados e não ao sketchbook, que é utilizado mais com o intuito individual do que coletivo. Quando revisitado o sketchbook, a busca de análise e criticidade cabe somente ao artista. Ele não tem o intuito da coletividade, assim como a documentação e/ou o processofólio.

Antes de tratar sobre processofólio, é preciso abordar acerca da documentação

pedagógica pelo viés de Rinaldi (2018) entre outros autores(as). Essas reflexões são pertinentes, considerando que, nos primórdios da minha pesquisa, acreditava que o sketch seria o suporte mais adequado para o processo, mas percebo hoje que não. Lendo sobre documentação pedagógica, ela assemelha-se muito com o processofólio (GARDNER, 1995), pois ambos têm intenções similares: o de investigar, registrar, discutir e revisitar.

No entanto, a documentação pedagógica, além de documentar as experiências das crianças e o acesso do professor, há outro grupo focado nesse processo: o grupo familiar. Ou, como cita Rinaldi (2018), "geografia familiar", que tem uma parcela importante de participação no processo experimental da criança:

Este fluxo de documentação, acreditamos, apresenta aos pais uma qualidade de conhecimento que muda tangivelmente suas expectativas. Eles reexaminam suas suposições sobre seus papéis como pais e suas visões sobre a experiência vivida por seus filhos e assumem uma abordagem nova e mais crítica com toda a experiência escolar. (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 2016, p. 76).

Todos os envolvidos na documentação pedagógica têm seu grau de relevância no processo, assim como apresentado na citação

Porque permito,
nos atli "de"!

FOCO!



acima, em que os pais têm uma maior aproximação com as experiências vivenciadas por seus filhos. Já os(as) professores(as), além de observarem os processos evolutivos e as revisitações, poderão fazer uso da documentação pedagógica para futuros planejamentos e construções/elaborações de processos, experiências, análises e, inclusive, sugere-se que seja feito com os(as) demais professores(as) que atendem as crianças em questão.

Outro importante aspecto da documentação pedagógica é a possibilidade, segundo Rinaldi (2018), de uma pesquisa ainda maior, desde que considerados os "pesquisadores pedagógicos" e as "reflexões pedagógicas". Não basta transcorrer todo o percurso da documentação pedagógica se o(a) protagonista não fizer uso deste para efetivar o que, de fato, prevê o processo documental. É preciso um olhar atento, crítico e de interpretação, para, então, "[...] alcançar o seu mais alto potencial para ensinar e aprender" (p. 310).

Tratado do processofólio, um ponto válido a destacar é que, neste processo, o foco dado é o de manter todo e qualquer estudo, experiência, sendo ela positiva ou não. Já o que se difere da documentação pedagógica é que a organização do conjunto de informações cabe ao sujeito "proprietário" da pasta; não especificamente do(a) professor(a). O manuseio maior será por parte do(a) aluno(a), para analisar, averiguar, retomar questões que antes não haviam sido percebidas e que, com a revisitação, passou a perceber. Cabe ao(a) aluno(a) registrar essas retomadas, podendo ser junto ao(a) professor(a) ou não e, como

afirma Gardner (1995), "esta documentação do desenvolvimento criativo do aluno serve como um catalisador para as suas próprias reflexões sobre si mesmo como um aprendiz e um artista inexperiente" (p. 69).



Imagens 13 e 14: Qr Code (acesse) referente ao Processofólio pessoal elaborado durante o doutoramento e detalhe da parte interna do suporte.

Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Considerando os estudos referentes ao *sketchbook*, à documentação pedagógica e ao processofólio, ficou explícito que esse suporte foi o ideal para registrar os estudos, experienciar e análises dos processos de vivências com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I. A experiência provocou no grupo a percepção de quanto importante



será a continuidade deste percurso para com seus(suas) alunos(as) e, assim, poderem juntos perceberem, analisarem e discutirem a ponto de chegarem a novos caminhos para suas experiências. A dialética será sempre uma constante.

3.4 A Insônia do Sabiá - algumas referências contemporâneas

O canto do sabiá-laranjeira é parcialmente aprendido, e se a ave conviver desde pequena com outras espécies, pode ser influenciada pelo canto delas⁵.

“Não se cria algo do nada”, essa é uma citação muito lida, ouvida, falada e é fato. Tudo parte de uma referência e, como nesta tese, a metáfora é vinculada ao sabiá-laranjeira. Sendo ele mesmo parte de uma referência para seguir no aprimoramento do seu canto que encanta, mesmo que, para alguns, isso possa ser incômodo, considerando “o canto da madrugada”.

O criar desconcerta, desestabiliza. É necessária a busca por referências e cito aqui apenas algumas das várias com as quais que me deparei. No decorrer de minha trajetória enquanto artista, professora e pesquisadora, vi, li, experienciei e constatei situações muito provocativas para com a linguagem do desenho, o que me trouxe até aqui. Em contato com este universo artístico, deparei-me com Edith Derdyk (1955-), Fernando Augusto

5 ZOO - Fundação Jardim Zoológico de Brasília, disponível em <http://www.zoo.df.gov.br/sabia-laranjeira/>, 2020, acessando em julho de 2021.

(1960-), Teresa Poester (1954-), Luiz Paulo Baravelli (1942-), Susana Rangel (1957-), entre outros(as). No entanto, para elaborar esta pesquisa, aprofundei-me nos três primeiros.

No seguimento do texto, compartilhei sobre esses artistas/professores(as)/pesquisadores(as) do desenho, bem como sobre o meu percurso até então, meus anseios e possibilidades. Discorri sobre o desenho, de maneira que professores(as) do Ensino, tanto básico quanto universitário, possam sentir-se mais próximos desta linguagem e, assim, viabilizarem possibilidades de ensino, não como um Leonardo da Vinci⁶ (RANGEL⁷, 2021), mas como um sujeito capaz de se expressar através do desenho.

Iniciei apresentando sobre **Edith Derdyk**, artista natural de São Paulo e sua graduação em Licenciatura em Artes Plásticas foi cursada na FAAP. Escreveu dois importantes livros na área do desenho, sendo eles "Formas de Pensar o Desenho" e "O Desenho da Figura Humana". Realizou importantes exposições nacionais e internacionais e, atualmente, sua dedicação maior é para cursos livres destinados a professores(as) no Instituto Tomie Ohtake, Colégio das Artes e Fullframe Escola de Fotografia.

Edith Derdyk, no campo das Artes Visuais, pesquisou e desenvolveu obras com diferentes linguagens, mas o desenho tornou-se seu

6 Saliento que o desenho tratado aqui, refere-se ao desenho dado como um estudo elaborado e não como um croqui.

7 Curso adquirido e acompanhado na plataforma <https://www.youtube.com/c/SusanaRangelVieiradaCunha>, realizado em 15 de maio de 2021.

eixo principal. "A linha é o lugar entre as coisas", vindo de algum lugar, inclusive do seu próprio corpo, algo visto como extensão do objeto riscante. A linha propriamente dita - o objeto linha - é utilizada para ocupar, para desenhar na espacialidade de maneira a absorver o espectador. Esse pode tocar a linha (objeto), diferentemente da linha visual.

O suporte em questão é a espacialidade, algo que muda, altera, desconcerta a percepção enquanto o desenho acadêmico - o desenho trabalhado na escola - apenas repete proposições de séculos (papel e lápis). Além disso, Derdyk passou a conceber linhas em cortes, movimentos, sobreposição de folhas/blocos resultantes de pilhas de livros, assim como frases, escritos, que geram linhas a partir de fotocópias sobrepostas. "O desenho faz parte de minha matriz biológica. Na trajetória de meus estudos e pesquisas sobre desenho, bem como de minha atuação como educadora [...]"⁸. O desenho, a linha circunda a espacialidade artística, ou seja, seu ateliê é o laboratório em constante transformação, onde a linha é o elemento essencial desta transcorrência.

Há uma infinidade de experiências da artista Derdyk, entre elas, a obra Fiação, em que se observam imagens fotografadas de vários fios elétricos (linhas) pelo mundo, linhas que percorrem diferentes geografias, resultando em grafismos capturados pela lente, vinculada a sua sensibilidade e intimidade com a linha, com o desenho.

É instigante perceber que, ao pensar,

8 Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/10513_A+ARTE+DE+CAMINHAR, acessado em julho de 2021.

viver e experienciar o desenho, há conexões do imaginário. Associa-se tudo à linha. Na sequência, trabalhos⁹ da artista Derdyk e fotos capturadas pela autora que relata em uma caminhada aleatória.



Imagens 15 e 16: Fiação, 2004, Edith Derdyk
Fonte: cargocollective.com/edithderdyk/Livros-de-Artista

⁹ Ressalto que, até então, não conhecia esse trabalho de Derdyk, porém, meu intuito já era evidente: capturar os fios enquanto linha/composição, pensando no desenho além dos riscantes.





Imagem 17: composição de linhas - Foto de fiação em Chapecó/SC

Fonte: Arquivo pessoal, 2020

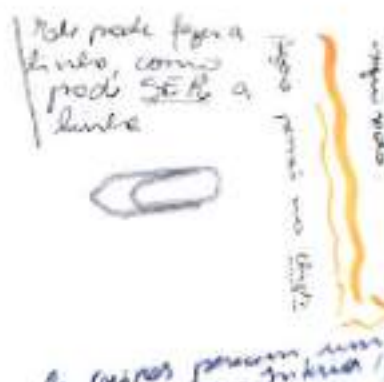
Ressalto que, até então, não conhecia esse trabalho de Derdyk, porém, meu intuito já era evidente: capturar os fios enquanto linha/composição, pensando no desenho além dos riscantes.

Outro artista que tive a possibilidade de estudar, no decorrer da pesquisa de doutoramento, foi **Fernando Augusto dos Santos Neto**. Professor e artista, docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) como professor titular desde 2005. Além do desenho, Fernando Augusto trabalha com pintura, fotografia e teve passagem pelo teatro. É mestre e doutor em Comunicação e Semiótica. Atualmente, tem se debruçado na retomada e em novas produções, tendo o desenho como linguagem visual, em que trata "[...] do cotidiano pessoal, as relações interpessoais,

a cultura, a tradição artística e cenas da vida brasileira”¹⁰.

Em uma entrevista concedida à Revista Apotheke (2015), Fernando Augusto falou sobre seus processos, seu dia a dia, inclusive sobre a complexidade de intitular-se enquanto “artista profissional”. Relata a importância da espacialidade do seu ateliê e o quanto o local em que está inserido reflete em suas obras. Arrisco dizer que seus desenhos trazem linhas densas, manchas inquietantes que absorvem o olhar do espectador. Neles, consigo ir para além da intenção visual proposta pelo artista. A exemplo, trago a obra “Constelação” (nanquim sobre papel, 2021), que instiga tantas outras visualidades, provoca o imaginável e isso torna o desenho a mancha em constante transformação e provocação.

10 Publicado no Instagram do artista Fernando Augusto, 15 de maio de 2021, disponível em www.instagram.com/fernandoaugustoneto, acessando em julho de 2021.





Imagens 18 e 19: Constelação, Nanquim sobre papel (2021)

Imagem da direita - detalhe da obra.

Fonte: Instagram do artista Fernando Augusto (@fernandoaugustoneto)

Além de um desenho expressivo, Fernando Augusto dedica-se aos diários visuais, seus *sketchbooks*, o que também captou meu olhar para esse processo. Destaco o projeto "Desenhando as comunidades ribeirinhas com os Navios da Esperança", resultado de um estudo realizado em 2011, em que, literalmente, embarcou junto à marinha brasileira em uma viagem de 13 dias, com o intuito de registrar paisagens do Amazonas, subindo pelo Rio da Madeira (Manaus/Porto Velho).

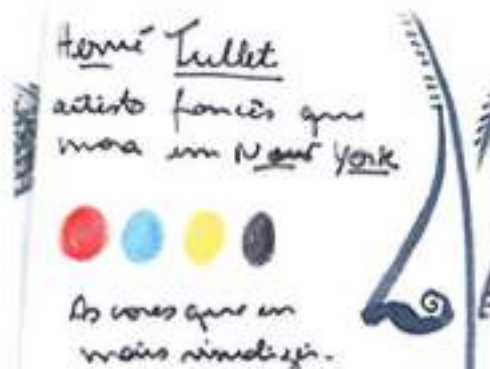




Imagem 20: Uma viagem desenhada

Fonte: Livro de artista, grafite sobre papel, p. 18-19¹¹

Suas linhas “gravadas” em seu diário, resultado de seu desejo pelas viagens, em especial ao local que retornou várias vezes, possibilitou, segundo o artista, o ver, o conhecer, o ser feliz, o registrar, o desenhar. A capacidade de reinventar o visível, o dado pela própria natureza, o artista foi capaz de transpor para seu diário de viagem, tornando visível aquilo quem até então, era apenas sua percepção e seu olhar face àquela paisagem.

Outra artista que também pesquisa há anos sobre o desenho, a linha e as possibilidades não convencionais para se desenhar, é **Teresa Poester**. A artista atuou como professora de desenho no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou várias exposições tanto no Brasil quanto fora dele. Atualmente, mora na França, porém, de lá, segue coordenando o ateliê D43¹² em Porto

11 Disponível em https://issuu.com/fernandosantosneto/docs/a_invencao_da_paisagem_-_livro_on, acessado em julho de 2021.

12 O projeto teve seu início em 2011 no ateliê de

Alegre (RS), mantendo uma produção individual e coletiva de desenho entrecruzando com as demais linguagens visuais.

[...] cada desenhista ou pintor contemporâneo deve reavaliar constantemente a escolha do seu ofício a partir de seus próprios critérios. [...] O desenho e a pintura são expressões do corpo, registros do gesto humano sobre a superfície sensível. É esta a função exclusiva destas linguagens num mundo onde a tecnologia dispensa progressivamente o trabalho corporal e o sentido do tato é cada vez menos solicitado. (POESTER, 2005, p. 50).

Como a artista traz sobre a expressão do corpo sendo ela concretizada numa superfície através da linha, junto ao coletivo do Ateliê 43, é possível pesquisar e experienciar o desenho através de extensores que impossibilitam um agir vinculado à motricidade fina, um pensar estereotipado, o qual, muitas vezes, assola o adulto.

... em um quadrado
... a superfície, de
... que forma a
... do desenho?
... (2012)

... (2012) ...
... (2012) ...
... (2012) ...



Imagem 21: Artista Teresa Poester e detalhe da série Jardins d' Eragny - inspirados nos jardins da cidade de Éragny-Sur-Epte (França).

Fonte: site da artista - www.teresapoester.com.br, acessado em abril de 2022.

Ao tratar de desenho com o adulto, a técnica desta linguagem é latente em seu pensar e em seu agir. Com as experiências de Poester, é possível articular outras maneiras de ver e fazer o desenho com intuito mais gestual, às vezes no coletivo ou não. E esse gestual - o traço externalizado - passa a ser apenas o princípio de um contexto a ser amplamente explorado pelo sujeito.

O fato de estudar esses artistas (entre outros), auxiliou no processo construtivo das proposições elaboradas e compartilhadas com o grupo de professores(as) envolvidos como público alvo desta pesquisa, considerando a não convencionalidade do uso da linguagem visual aqui tratada - o desenho. Ao referenciar diferentes artistas, a priori, é necessário compreender sua trajetória, seu processo visual e sua poética, no entanto, o intuito é tê-

los como referência para novas possibilidades e não a fim de reproduzir o que vem sendo investigando e compartilhando.

3.5 Escolas que inspiram - a influência do canto

Para propor algo, faz-se necessário buscar referências do que de fato apresenta "resultados" de experiências educacionais, possíveis de compartilhamento. Cabe discutir, mesmo que brevemente, acerca de uma das escolas da pequena cidade de Reggio Emilia, que vem sendo muito estudada na atualidade, apesar de estar vinculada ao Ensino Infantil. Mesmo compreendendo que a cultura é outra e o público usuário também, acredito que boas experiências são possíveis de reflexões e adaptações, levando em consideração a realidade local.

A cidade de Reggio Emilia fica na Itália, ao norte do país, sendo povoada por uma comunidade próspera e etnicamente diversa. Houve um momento em que essa recebeu a visita do psicólogo norteamericano Jerome Bruner que, posteriormente, recebeu o título de cidadão honorário em 1998. São dele estas palavras, proferidas no momento da solenidade: "[...] não se pode compreender as escolas municipais se não se compreender a cidade onde elas nasceram [...]" (PICCININI, 2004, p. 24 apud RINALDI, 2018, p. 20), acrescidas do elogio: que os(as)



habitantes da cidade apresentavam “[...] um modo preciso de respeito mútuo”.

Carla Rinaldi, autora do livro “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender”, ex-diretora dos centros municipais para a primeira infância de Reggio Emilia e sucessora de Loris Malaguzzi - um dos pensadores pedagógicos mais importantes do século XX - é referência internacional na área da educação de crianças.

Rinaldi iniciou seus trabalhos na escola em 1970 e, desde 1999, momento em que se aposentou, atua como consultora da Reggio Children, tendo escrito vários artigos sobre a metodologia das escolas locais. Contudo, a referência da tese foi o livro “Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender” que expõe a experiência que a escola desenvolveu no decorrer de 40 anos.

Há sempre uma pergunta que fazemos entre nós educadores: afinal, qual é o real motivo de tamanho sucesso dessa cidade [Reggio Emilia] que contempla, com sua metodologia, mais de 40% das escolas municipais e conta com um grupo internacional que engloba 34 países envolvidos pelo modelo desenvolvido? Ao pesquisar, encontrei uma entrevista com a presidente da Rede Reggio Children, Claudia Giudici (realizada em abril de 2017), a qual expõe sobre o sucesso da abordagem¹³:

A abordagem Reggio Emilia é uma filosofia educacional baseada na imagem de uma criança portadora de grande potencial de

13 <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/reggio-emilia-5-perguntas-para-os-criadores-de-uma-das-metodologias-de-ensino-mais-famosas-do-mundo/>, acessado em outubro de 2019.

desenvolvimento e sujeito de direitos, que aprende e cresce na relação com os outros. O coração dessa proposta está nas 'cem linguagens' que todo ser humano tem e que a criança pode desenvolver com a união de experiências diárias, pontos de vista, uso das mãos, pensamentos e emoções, aumentando a expressividade e criatividade. Por ser uma abordagem abrangente e global, acabam inspirando escolas em todo o mundo.

No Brasil, essa internacionalização é dada pela RedSolare, que traz como missão uma conexão direta das práticas educativas de Reggio Emilia integralizando estados brasileiros e demais países da América Latina. Nas escolas de Reggio Emilia, a teoria e a prática andam juntas, inclusive envolvendo as crianças e suas famílias a partir de contextos histórico, cultural e político de forma a nada negligenciar.

Esse processo de ensino aprendizagem, segundo a autora, ocorre nos tempos hodiernos em muitos contextos educacionais. Além da negligência, outra questão apresentada referente a outras escolas, dadas como "convencionais", é que seus espaços são locais de reprodução "prática técnica", com o intuito de resultar em boas notas, ou seja, que os(as) alunos(as) atinjam, para isso, determinados critérios.

Vale a ressalva da autora de que Reggio



não menospreza a prática técnica, diferente disso, considera-a como base de apoio a outros conhecimentos, mas, essencialmente, a escola prioriza a prática ética e política, vendo-a acima desse conhecimento. Ao mesmo tempo, a autora faz lembrar uma citação de Dewey (2002), quando comenta que desenvolver atividades por si só, sem propósitos, a técnica pela técnica, o mero fazer, é como dar à criança algo para provar sem que ela possa comer e saborear. Logo, o estar em sala de aula deixa de ter sentido para a criança, pois não a permite "comer, saboreando".

Não há como constatar algo e segui-lo como uma receita, como bem afirma Rinaldi (2018), considerando que "[...] a própria Reggio é uma interpretação de Reggio" (p. 348) e, só assim, com discussão e constatação é que se consegue elaborar novas possibilidades. Percebo Reggio Emilia como um laboratório educacional que, com erros e acertos, vai se adequando e atualizando, porém, considerando suas referências, sendo elas a ética e a política.

Contudo, houve tentativas de uma escola experimental por John Dewey, entretanto, essa investida durou apenas quatro anos, quando se encontrou resistência, tendo em vista que a proposta da escola não é ditar um modelo engessado, mas sim modificar-se, ano após ano, considerando-se o fato de que se trata de uma experiência. Quando se segue uma regra e acredita-se que essa seja o ponto de chegada, pode ocorrer a práxis de uma "receita". Porém, essa não é a perspectiva de Reggio Emilia, tampouco a proposição de Dewey, o que acabou gerando um embate com seus colegas do

*Laboratory School*¹⁴.

Para o psicólogo norte-americano Howard Gardner, pesquisador que estudei no Mestrado em Educação, sua percepção quanto à referida experiência pedagógica:

[...] ao refletir sobre a experiência de Reggio Emilia, definiu uma escala das realizações do local em relação a história da educação progressista nos Estados Unidos, onde, assim como na maioria dos países, os ideais da educação progressista raramente se concretizam na prática. (RINALDI, 2018, p.23)

Gardner (1999) ainda expõe que, apesar de sua preocupação com a formação infantil, acredita não ser o suficiente para o que realmente desejam enquanto transformação do ensino. Ele afirmou que, enquanto muitos ficam recorrendo a estereótipos educacionais, as escolas Reggioemilianas desafiam-se a todo tempo a sanar questões fundamentais e complexas constatadas no decorrer dos processos educacionais.

O que efetivamente funcionou e garante a longevidade de Reggio é o fato de terem

14 *Laboratory Schools* ou *Lab Schools* (Chicago, EUA) foi uma escola pioneira quanto ao movimento progressista nos Estados Unidos, fundada em 1896 pelo educador John Dewey. A escola tinha como pressuposto a realização de pesquisas, cujo centro era a criança relacionando os componentes curriculares, com ênfase no treinamento, dos saberes incluindo o manual.



pesquisado diferentes conceitos, distintas realidades e, a partir desses estudos e com conhecimento da realidade local, terem feito propostas metodológicas exclusivas para aquele local. O que deixa lacunas é a questão de que muitos passam a querer "implementar" tal modelo, desconsiderando as especificidades. José Pacheco já alertava sobre isso quando falava da escola da Ponte, quando a viram como uma possibilidade significativa de transformação do ensino para alguns locais no Brasil.

Outro aspecto trazido pela escola é a pesquisa. Para a comunidade escolar fica evidente a necessidade de sair da comunidade acadêmica, vista como privilégio de poucos. Apesar de todas as especificidades da escola, regida pela comunidade local, incluindo políticos, pais, professores(as) e alunos(as), uma dúvida paira: por que, de fato, há essa globalização? O que torna a escola uma referência?

Para a autora Rinaldi (2018), é a importância dada à primeira infância, a qual "[...] proporciona um senso de pertencimento a pessoas que anseiam por outros valores, outras relações e outros modos de vida." (p. 51). Ou seja, ao valor atribuído à infância como herança sociocultural. Para tanto, fica inviável ver a escola como um produto, como alguns a vêem, com o intuito de reproduzir suas metodologias. A isso, a autora sugere e afirma que há a necessidade de termos mais "Reggios", considerando-se, no entanto, as suas especificidades.

Outro aspecto relevante das escolas de Reggio Emilia, além de serem administradas pelo município, é a concepção de que há três

importantes protagonistas que devem estar em consonância no projeto educacional: a criança, o(a) educador(a) e a família. Esse grupo faz parte do Nido¹⁵ que são "creches" que atendem crianças de três meses a três anos de idade.

Assim, é possível analisar com a realidade das nossas escolas locais. Conforme relatos coletados em pesquisa, das três escolas em que estive imersa para o projeto, apenas uma relatou que, de fato, as famílias estão envolvidas, mas não com relação ao projeto educacional, apenas em ações pontuais da escola, incluindo melhorias externas e internas de caráter estético.

Com isso em vista, a autora traz um pouco sobre o conceito contemporâneo de família. O que é relevante, uma vez que temos hoje a "sociedade de segmentação", considerando as diversas experiências/vivências de cada um(a), tornando as argumentações mais amplas, inclusive dificultando o diálogo em alguns momentos. A isso, Rinaldi (2018) cita como a necessidade de um tempo maior dedicado para a "arbitragem", pois "[...] a comunicação entre os indivíduos parece ter se tornado progressivamente difícil." (p. 67). Logo, o que o Nido procura amenizar são as diferenciações das famílias, suas especificidades e não mais a

15 "[...] é um lugar de relacionamento e comunicação, um espaço onde se constrói uma forma ou cultura de ensino." (RINALDI, 2018, p. 61).



Os limites
podem ou
não fazer sentido?

família, mesmo sabendo da necessidade que cada um tem de autodeterminação e de personalização da experiência individual.

Outro aspecto a ser considerado é a "geografia dessas famílias", pois houve muitas mudanças quanto à diversidade dos lares; novas pobreza (considerando a realidade das grandes cidades da Itália) e o diferente perfil que temos hoje, inclusive no Brasil, dos avós que não devem ser mais vistos como "velhinhas meigas e velinhos trôpegos" (p. 69).

Quando tive conhecimento das escolas de Reggio Emilia¹⁶, instantaneamente questionei o perfil do público frequentador, bem como das questões socioculturais e econômicas implicadas. De fato, não podemos tomar como exemplo um método e achar que o proposto de um determinado local "cabará" em outra instância. Rinaldi (2018) explana que, nas famílias frequentadoras do Nido, os pais são mais jovens, com profissões solidificadas, elevado nível de instrução (o que permite uma maior participação/atuação, principalmente quanto a ações, eventos, temas para os encontros, etc.), e optam por ter apenas um filho, que são sempre planejados.

A autora ainda ressalta algo que também havia me questionado: será que todos os pais são de fato atuantes no processo? O grupo do Nido, ciente dessa realidade, tem, em cada caso, uma atenção específica. Os pais mais

16 Durante um exercício prévio de defesa do projeto de pesquisa, no componente curricular de Seminário de Pesquisa II (PPGAV), em 2019, foram sugeridos(as) autores(as) como Carla Rinaldi, Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, cujas pesquisas tratavam das Escolas de Reggio Emilia.

atuantes terão mais condições de participarem, serem ouvidos e contribuirão do que os que pouco atuam nas escolas. Contudo, na equipe da escola, o(a) profissional é assim definido(a):

[...] não é somente 'a pessoa que sabe' se dirigindo às 'pessoas que não sabem' (os pais), mas alguém que propõe, que deixa sua habilidade como educador e como pessoa circular pelo sistema e a compara com o conhecimento dos pais. (RINALDI, 2018, p. 78).

Ou seja, sempre vai ser considerado o perfil da família, sua potencialidade de participação/atuação no projeto da escola e o tempo de atuação no Nido, tanto dos pais, quanto da própria criança. Vale ressaltar que a equipe administrativa da escola, bem como os(as) profissionais da instituição referida organizam momentos importantes com os pais/famílias no período noturno para contemplar o maior número possível de participantes, o que faz garantir, em parte, a qualidade do projeto das escolas.


Percebo que o que Reggio propõe, entre tantos aspectos, é evitar o rompimento entre a escola e a casa da criança, trabalhando com ações/projetos que promovam aproximações pelas quais tanto as crianças quanto suas famílias percebam a escola como uma extensão do lar e vice-versa. Isso concretiza uma rede



de relações interpessoais entre todos os sujeitos envolvidos no Nido. No entanto, o(a) professor(a) é o(a) protagonista desse processo e, para isso, faz-se necessário competência e experiência para desempenhar esse papel de "mediador(a)". Loris Malaguzzi, inspirador da primeira escola municipal de Reggio Emilia, em 1963, comentava que o problema da escola (um dos) é referente à "[...] falta de percepção e a subutilização de todas as inteligências, habilidades, aptidões e conhecimentos que possuímos" (RINALDI, 2018, p. 107). No entanto, é necessário sair do conformismo e passar a "[...] pensar, planejar e trabalhar junto".

No livro "As cem linguagens da criança" (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016), em entrevista a Gandini, Malaguzzi deixa claro que, para tal envolvimento entre a família e a escola (considerando o(a) professor(a) como interlocutor(a) do processo), os(as) docentes necessitam de múltiplos ajustes, entre eles, o hábito de questionarem as suas próprias certezas, o que não é nada tranquilo quando se traz para a própria experiência enquanto professor(a). Embora essas questões sejam extremamente pertinentes e causem até um certo conforto - tendo em vista que contemplam realidades para as quais vislumbram-se caminhos/percursos -, o que causa preocupação é a "doença da solidão" colocada pela autora. Como pensar no coletivo em uma época que se preza tanto pelo "monólogo"?

Partindo do pressuposto da solidão, talvez a saída do compartilhamento e das discussões do exercício da pedagogia da escuta auxilie para que o outro possa ouvir as experiências/



pesquisas e possa ressignificá-las, resultando em uma didática participativa. Porém, para isso ocorrer, a documentação/registo citado por Rinaldi (2018), a leitura, a escrita, o observar do(a) professor(a) são etapas indispensáveis (considerando que a documentação dá-se a partir de escrita, vídeos, áudios, etc.), apesar de a autora ainda ressaltar que a escuta não é fácil.

Não é para os adultos, diferentemente das crianças que dispõem de todo o tempo necessário para exercitarem a escuta, pois aprende-se muito a partir dela. Considerando que as crianças desejam muito escutar e, com essa ação, passam também a observar, para a autora Rinaldi (2018), não existe maior investigador(a) que a criança. Algo que se perde na fase adulta (a escuta), pois tornamos-nos "árbitros" cheios de argumentos e de experiências que se sobressaem às vivências dos outros, considerando que o que vale, de fato, é o que vivemos e, assim, impede-se o outro de compartilhar as suas experiências. Também, distintamente da criança, dedica-se pouco tempo à escuta: "É um caminho que demanda tempo, tempo que as crianças têm e os adultos não têm, ou não querem ter." (RINALDI, 2018, p. 127).

Como, então, pensar Reggio Emilia nesse processo? A autora Rinaldi deixa explícito, a todo tempo, que não é nada simples.

Nesse ponto, a questão que surge claramente é a educação dos(as) professores(as): ela deve ser muito ampla e abranger diversas áreas de conhecimento, não apenas psicologia e pedagogia. [...] Loris Malaguzzi, arquiteto do pensamento pedagógico e filosófico que permeia a experiência de Reggio, certa vez disse que precisamos de um professor que, em determinados momentos, seja, diretor, cenógrafo, cortina e cenário, e às vezes ponto (auxiliar de cena) (RINALDI, 2018, p. 138).

Considerando as vivências e experiências de cada profissional da educação, a humildade e a capacidade de ouvir o outro, exercitar a escuta, compartilhar e contribuir na documentação do outro como processo didático é um exercício possível para poucos se considerarmos o perfil dos(as) professores(as) que atuam na escola a qual desenvolvi a pesquisa. Porém, ao ler o relato de Carla Rinaldi quanto às escolas de Reggio Emilia, que, até hoje, deparam-se com certo grau de dificuldades, compreendi que, em tudo aquilo que gera qualidade, os resultados superam as dificuldades.

Antes de seguir com as colocações e relatos de Rinaldi (2018), não poderia me abster de trazer algo que me aproximou da realidade escolar com o depoimento da autora: segundo ela, em 1995, Howard Gardner, pesquisador de Harvard e autor que muito estudei durante o Mestrado em Educação, visitou, naquele momento, a cidade de Reggio Emilia com o intuito de aproximar a didática de Loris Malaguzzi do

Projeto Zero, coordenado por ele, cujo foco eram as Inteligências Múltiplas.

Quando estudei sobre as inteligências múltiplas (foquei em três das sete trazidas por Gardner, sendo as pessoais, cinestésicas, corporais e espacial¹⁷), percebi que todo o sujeito é capaz de desenvolver diferentes inteligências, desde que não tenha nenhuma deficiência mental/neurológica. Isso me possibilitou perceber que o sujeito é capaz de aprender tudo o que deseja, desde que tenha interesse e predisposição, rompendo com a ideia de que só aprende a desenhar (área que atuo) quem tem o "dom". Acessando esse teórico, pude rever o meu conceito de aprendizado e entender que o(a) aluno(a), todo(a) e qualquer aluno(a), é capaz de aprender o que desejar e isso estende-se ao sujeito foco desta pesquisa: o(a) professor(a).

O(a) professor(a) foi e será o(a) protagonista do processo educacional de modo a propiciar às crianças aquilo que acessam, caso contrário, o processo tornar-se-á superficial e raso. Isso, muitas vezes, é evidenciado quando se trata do desenho, no entanto, a formação com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I foi justamente para oportunizar desafios referentes ao uso do Desenho, cujo intuito da tese foi de aproximar essa linguagem do(a) professor(a) para, então, propiciar experiências com o Desenho para seus(suas) alunos(as).

Essa percepção está diretamente relacionada ao problema desta pesquisa sendo ele: **Como estimular e ampliar o uso do desenho, enquanto**

¹⁷ Para conhecer a pesquisa na íntegra, acesse <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7302>.

linguagem visual, em um processo de criação e ampliação cognitiva no período que antecede a fase do "U", tendo, como público alvo, o(a) professor(a) do Ensino Fundamental I? Desta maneira, o(a) professor(a), tendo contato com diferentes experiências e desafios relacionados ao desenho, aproximará a linguagem visual com seus(suas) alunos(as) de modo a evitar a experiência de declínio na fase do "U".

Com isso, os objetivos estão alinhados à realidade escolar, às proposições e às experiências resultantes da intenção vinculada a partir do problema de pesquisa. Para isso, cito o objetivo geral: utilizar do desenho para elaborar proposições ao ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental I, fase que antecede o declínio desta linguagem, tendo o(a) professor(a) como multiplicador do processo.

Com o exposto, o planejamento dos encontros formativos com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico tende a focar os objetivos, considerando o problema de modo a contemplar a intenção de aproximar a linguagem do desenho no cotidiano escolar, a iniciar pelo(a) professor(a).

rio
os matas:
centa
si, ou to



CAPÍTULO IV



Salvia
da Lorraine
da
BENJAMIN

O CANTO MAJESTOSO - MIGRANDO
PARA NOVOS TERRITÓRIOS

4 O CANTO MAJESTOSO - MIGRANDO PARA NOVOS TERRITÓRIOS

Seguindo a metáfora do sabiá-laranjeira, essa pequena ave - cuja média de tamanho é entre 23 cm de comprimento - é conhecida tanto por crianças quanto por adultos, habitando indiferentemente tanto a zona rural quanto a urbana. Por esse motivo, foi elegida a ave símbolo do Brasil, considerando sua familiaridade e distintas qualidades, entre elas, o canto. Conforme o site¹ da Fundação Jardim Zoológico de Brasília, o sabiá-laranjeira,

É uma ave de canto muito apreciado, que se assemelha ao som de uma flauta. [...] O canto serve para demarcar território e, no caso dos machos, para atrair a fêmea. O canto do sabiá-laranjeira é parcialmente aprendido, e se a ave conviver desde pequena com outras espécies, pode ser influenciada pelo canto delas.

Estudos teorizam que não existem dois sabiás que cantam da mesma maneira. Tanto é que as fêmeas identificam seus pares através do reconhecimento do canto do parceiro, tendo em vista que foram atraídas aos encantos através

1 Disponível em: <https://www.zoo.df.gov.br/sabia-laranjeira/>, acessado em abril de 2022.

de seus cantos.

Além disso, há uma referência² que afirma que, quando uma criança escuta o canto do sabiá em plena madrugada, em específico, na primavera, essa será abençoada com muita paz, amor e felicidade. Vale salientar que, em Tupi, a palavra "sabiá" significa "aquele que reza muito", sendo durante a madrugada, em pleno silêncio mundano, que a oração chega ao céu.

Como é necessário perceber, vivenciar e ouvir o entorno. Segundo Tai Hsuan-An (1997), não se cria algo do nada, é necessário o entorno para, então, criar. Assim vejo a escola, como um considerável complexo de informações a serem exploradas para, então, a criança poder explorar esse universo e criar as suas possibilidades, o seu canto.

Para entender a realidade das escolas e dos(as) professores(as) que fazem parte deste universo, foi de suma importância conhecer e compreender quem está neste espaço cantando para as crianças e en-cantando, para que, posteriormente, possam recriar seus próprios códigos de comunicação/expressão.

Durante o percurso de uma pesquisa, é sabido que nem tudo ocorre conforme o planejado na metodologia e/ou no cronograma, o que torna

² Disponível em www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/sabia-laranjeira-e-ave-simbolo-da-capital, acessado em abril de 2022.

menos "doloroso" o processo, a trajetória de um(a) pesquisador(a). Se, para o sabiá-laranjeira, a adaptação, a mudança é inevitável e ele "dá conta", adaptando-se ao novo, foi necessário adaptar o projeto e proporcionar outros caminhos para a investigação.

Como relatado anteriormente, a pesquisa teve que ter seu curso alterado em decorrência da Pandemia (Covid-19), além de que os(as) professores(as) da escola pública, em sua maioria, eram ACTs. Diante disso, optei por uma escola particular (alterando o percurso que, em primeiro momento, estava traçado para escolas públicas), considerando que, desta forma, consegui garantir o envolvimento contínuo do grupo de professores(as) do Ensino Fundamental I.

A escola em foco chama-se "Colégio Dinâmico Chapecó"³ e está situada na Rua Nereu Ramos, 1191, Bairro Palmital, no município de Chapecó (SC, Brasil). No ano de 1991, a instituição iniciou suas atividades na Educação Infantil; em 1992, no Ensino Fundamental I; em 1996,

3 Para conhecer mais detalhes sobre a escola, segue endereço do site: <https://www.dinamicochapeco.com.br>

escola / professor / aluno.
... como investigador - trazer tópicos de
do meu processo → durante
A

• Olhar mais para o
meu fazer 4
22 de julho

no Fundamental II; em 2002, no Ensino Médio; e, no ano de 2009, foi implantado o 9º ano de acordo com a Lei no 11.274/2006.

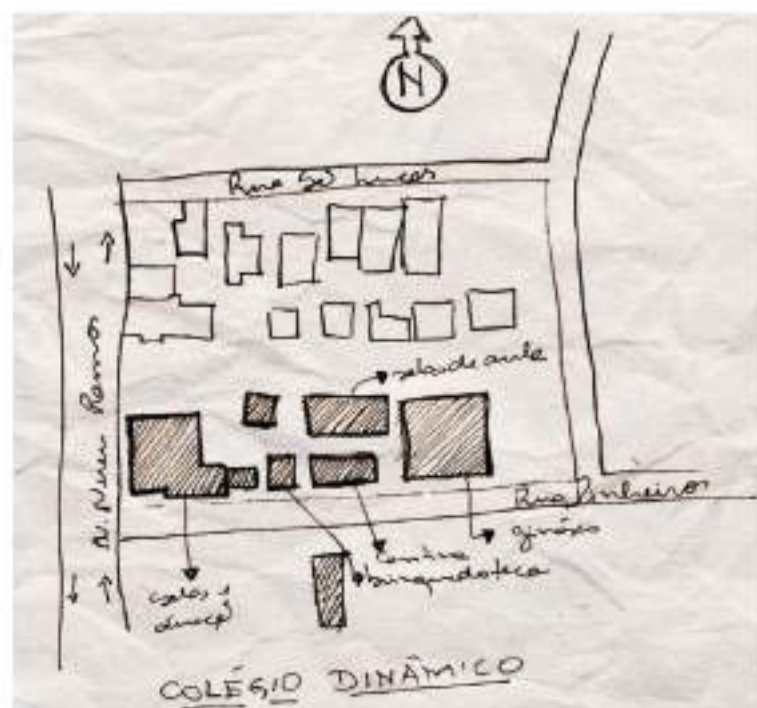


Imagem 01: Cartografia do Colégio Dinâmico.
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) em vigência foi alterado em 2019 e, atualmente, passa por revisões/adequações, considerando as mudanças na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 2018. Ademais, a Escola tem seu PPP pautado na Proposta Curricular de Santa Catarina, cujo foco é dado pelo Materialismo Histórico Dialético, na concepção Sócio Interacionista, sendo assim, a escola tem:

[...] como função social a garantia do

acesso ao saber elaborado e acumulado historicamente pela humanidade, compreendendo e interpretando a realidade vivenciada, proporcionando a construção e sistematização de novos conhecimentos, tornando o aluno sujeito ativo do processo histórico, ou seja, uma escola que possibilite a todos de forma democrática relacionar no seu dia a dia o processo profissional social, econômico político e ideológico. (PPP, 2019, p. 7).

Para acolher a comunidade de estudantes do Ensino Básico, conforme consta no PPP (2019), a escola conta com 3.040 metros quadrados de área construída sob uma extensão de 5.300 metros quadrados de terreno. Nas edificações, há 27 salas de aula convencionais; biblioteca; laboratório para atender os componentes curriculares de Ciências, Química, Física e Biologia; laboratório de informática; almoxarifado; banheiros em todos os blocos, incluindo a área da piscina térmica e do ginásio de esportes (todos com acessibilidade); sala da Direção; Secretaria; Coordenação; cantina terceirizada; cozinha; refeitório; brinquedoteca; sala de contação de histórias; auditório com capacidade para 100 pessoas; parque para recreação; brinquedos recreativos em área coberta; salas climatizadas e elevadores para acesso de cadeirantes aos pisos superiores dos diferentes blocos da escola. As salas de

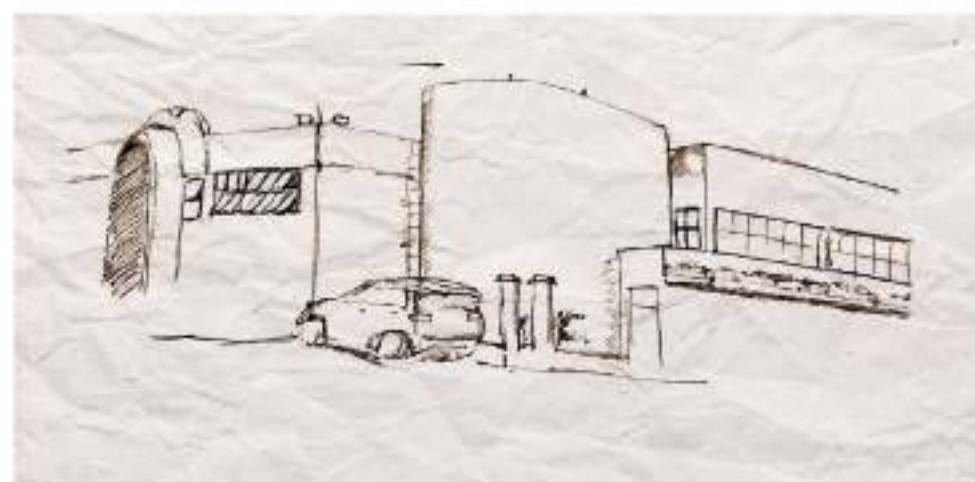
aula comportam em torno de 25 alunos e as turmas contam com professores(as) auxiliares.

Conforme a coordenadora pedagógica da escola, atuam neste ano (2021), 98 professores(as), sendo que 22 deles(as) trabalham no Ensino Fundamental com apoio de mais 5 professores(as) de recreação. Quanto ao número de alunos(as), a escola acolhe 1420 alunos(as) no Ensino Básico e, desses(as), 695 estão cursando o Ensino Fundamental I.

Outro dado interessante é que, por ser uma escola privada, há alunos(as) de distintas classes sociais advindos(as) de vários bairros da cidade. Na maioria das vezes, os(as) alunos(as) usuários(as) de uma escola tendem a residirem em seus arredores, no entanto, no Colégio Dinâmico, essa regra não se aplica e muitos acessam a escola com transportes escolares e/ou com seus pais - em transportes particulares ou de aplicativos.

Impedimento do digital e do trans.
trabalho
(trabalho presencial)

trabalho com a maioria nos dias
e sempre uniformes, geralmente
e "memória" do ensino.



Imagens 02 e 03: Fachada da Colégio Dinâmico.
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

No que se refere ao PPP da escola, quando se trata do Ensino Fundamental, ao analisar o documento, esse evidencia a preocupação em atender à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), considerando a relevância em proporcionar às crianças diferentes vivências de maneira a ampliar, progressivamente, operações cognitivas cada vez mais complexas


(PPP, 2019). O documento analisado explicita adequação com a BNCC (2018), trazendo para o ensino as áreas por conhecimento. Sendo assim, a área das Linguagens é constituída por Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Inglesa, considerando que, assim, os(as) alunos(as) atuarão nas linguagens de maneira diversificada, permitindo a ampliação de suas capacidades expressivas, dando sequência ao que foi experienciado durante o Ensino Infantil. Um adendo importante é que - tendo em vista que a pesquisa foi realizada no Fundamental I - detive-me apenas nesta etapa do documento, com o intuito de compreender o processo educacional da escola para que, ao aproximar-me dos(as) professores(as) participantes, pudesse compreender melhor suas dinâmicas educacionais.

No início do Ensino Fundamental, os componentes dedicam-se mais à alfabetização junto a ações pedagógicas relacionadas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Quanto ao que compete às Artes na Educação Básica, o PPP (2019) explana que as competências que garantirão o desenvolvimento do aluno são: "Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo

[...].” (p. 42).

No que se refere à “Arte”, esse componente curricular deve contemplar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em que se deve articular saberes relacionados ao criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre aspectos artísticos recorrendo aos processos de aprendizagem em Arte. No PPP da escola, deixa-se claro que o componente curricular de Arte deve trabalhar efetivamente com saberes e produções, com aproximação às experiências e “[...] vivências artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.” (p. 47).

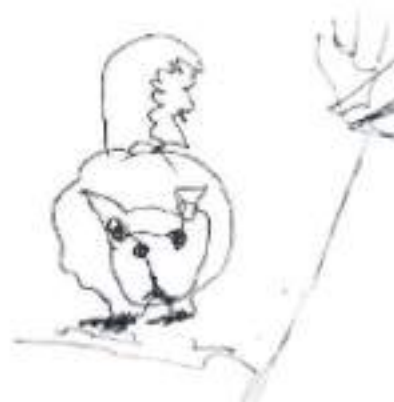
Quanto ao Ensino Fundamental I, o documento traz como objetivo central que os(as) alunos(as) vivenciem experiências artísticas que se aproximem de seus interesses e culturas infantis. Ao analisar o documento, deparei-me com as dimensões previstas na BNCC (2018), como eixos norteadores do Ensino da Arte, sendo eles: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Quanto às Artes Visuais, foco desta pesquisa, o documento explicita que essa linguagem deve explorar as culturas visuais, dialogando com diferentes espaços e possibilidades, tanto inventivas quanto expressivas, com o intuito de criarem/recriarem formas sendo elas concretas e/ou



simbólicas. O PPP da Escola ainda complementa que, ao longo do Ensino Fundamental, é preciso que o(a) aluno(a) reconheça a diversidade dos saberes, experiências e práticas como possibilidades de experienciar e fruir a Arte, tornando-o(a) um sujeito frente ao social e político do seu entorno.

4.1 Expectativa e análise do novo território do en-canto

Mesmo mudando de localidade, o sabiá-laranjeira mantém uma constante guarda do espaço no qual está inserido, analisando os arredores e averiguando toda e qualquer possibilidade de risco - pontos favoráveis ou não -, para a sua estada naquela localidade. Quando fiz minha imersão nas escolas públicas com o intuito de desenvolver a pesquisa, já estava prevista a possibilidade de ocorrer ou não a efetivação dessa. Mas, mesmo assim, dei sequência ao processo, porém sempre em estado de vigília. E foi com esse estado que constatei em tempo hábil a necessidade de troca de "ambiente", pois os(as) professores(as),



na maioria ACTs, foram substituídos, bem como a pandemia (Covid-19) que freou a pesquisa.

Como pesquisadora, com a importância de registrar todo o percurso, sendo ele positivo ou não (vide capítulo V), faz-se necessária a partilha, afinal, a pesquisa é árdua e necessita de percepção e atenção durante todo o processo. Assim, neste capítulo, compartilhei os momentos em que estive com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico. As datas e a modalidade em que os encontros seriam realizados foram definidas junto à coordenadora pedagógica. Considerando que, na época, a pandemia ainda estava assolando e ceifando muitas vidas (apesar da redução da curva de infecções/mortes), optou-se por encontros remotos e síncronos, desta forma, preservando os cuidados necessários com os(as) professores(as) participantes do processo.

O grupo envolvido contava com em torno de 30 professores(as) e, conforme entrevista realizada via Google Forms, nenhum(a) professor(a) do Ensino Fundamental I participante da pesquisa tem formação em Artes Visuais. A maioria é Pedagogo(a) e professores(as) das demais áreas do conhecimento. Em consulta com a coordenadora pedagógica, todos(as) os(as) professores(as) atuantes no Ensino Infantil I participariam dos encontros de formação, pois salientou

notoriedade desses(as) profissionais do ensino ampliarem seus conhecimentos, principalmente os que vêm a contribuir na formação indireta e direta dos(as) alunos(as).

Optei por preservar o nome dos(as) professores(as) envolvidos, tratando apenas com as iniciais e suas falas (registradas no chat do Google Meet), apresentadas em itálico e entre aspas. No entanto, trouxe aquelas contribuições que contemplavam significativamente quanto a situações recorrentes das experiências, com o intuito de refletir sobre o processo que envolve o fazer, o experienciar o desenho para além da técnica pela técnica, e /ou discussões que reflitam sobre o processo.

Dentre os(as) 30 professores(as) participantes, por sugestão da coordenadora pedagógica, tive cinco professoras voluntárias que desenvolveram as experiências tratadas em nossos encontros com suas turmas. Dessas cinco professoras, apenas uma conseguiu efetivamente pensar e experienciar o roteiro proposto para o grupo.

Relato o quão fundamental foi, enquanto pesquisadora e professora, vivenciar o

processo proposto. Sendo assim, na sequência, transcorrerei quanto aos seis encontros (em média de 3h30 cada), realizados com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico, os(as) artistas referenciados, minhas experiências antecedendo os encontros, o envolvimento dos(as) professores(as) (brevemente) com ênfase nas experiências da professora voluntária E.L. que compartilhou seus saberes com suas turmas do Ensino Fundamental I após nossos encontros.

O **primeiro encontro**, conforme previsto na metodologia/cronograma⁴, foi a fim de expor aos(às) professores(as) como dar-se-ia a dinâmica dos encontros, a apresentação prévia do projeto e qual o foco principal da pesquisa, sendo ele: **"estimular e ampliar o uso do desenho, enquanto linguagem visual, num processo de criação e ampliação cognitiva no período que antecede a fase do 'U', tendo, como público alvo, o(a) professor(a) do Ensino Fundamental I"**.

Após entendimento do processo como um todo da pesquisa por parte dos(as) professores(as), compartilhei com o grupo alguns conceitos sobre o desenho, sua importância no desenvolvimento do sujeito, bem como as possibilidades de

4 Vide organograma na página 16 do Livreto 3 (Capítulo II), que foi trabalhado anteriormente com os(as) professores(as) das três escolas municipais. (1 - o encontro - conhecendo o projeto e aproximando a teoria)

um(a) professor(a), mesmo não tendo formação pontual em desenho (algo nada convencional), trabalhar intimamente com essa linguagem. O professor J. I. fez um relato muito pertinente após meu questionamento referente ao uso do desenho como processo complementar do ensino, independente da área de formação: *"Eu costumo utilizar bastante do desenho como uma maneira de fixar o vocabulário que está sendo estudado. A maioria diz que não gosta de inglês pelo fato de ter receio de se expor e cometer erros, tal como desenhar e não atender a expectativa do aluno."*

Essa colocação do professor de Inglês, em que aponta as dificuldades do seu componente e as correlaciona com o desenho, remeteu-me a uma fala de Dewey (1979) que trata da relevância enquanto experienciar com o intuito em auxiliar no processo:

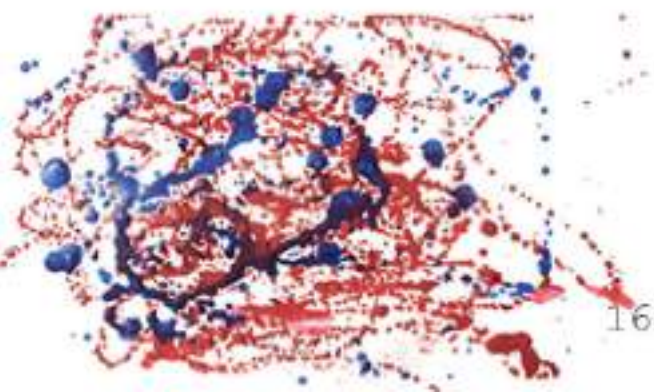
É óbvio que a experiência passada, um cabedal de conhecimentos úteis disponíveis. Se estivermos familiarizados com situações análogas, se já nos preocupamos antes com uma questão semelhante, é provável que surjam sugestões mais



ou menos adequadas e eficientes. (p. 25).

No entanto, se o profissional da educação não buscar essas mudanças, permanecerá no erro, na confusão, como bem coloca Dewey (1979), em seu livro "Como Pensamos". Quando o professor J. I. relata "[...] receio de se expor e cometer erros [...]" deixa explícito o que Cox (2001) traz em seu livro "Desenho da Criança" quando é solicitado ao adulto se sabe ou não desenhar. No entanto, alegam não gostar do desenho ou, como alguns dizem também: "*não tenho o dom!*". O que não sabem é que "dom" não existe, mas sim um envolvimento árduo com aquilo que querem realizar, independentemente do que for.

O que ocorre, em alguns casos, é a predisposição para algo, mesmo assim, vai depender do entorno, das pessoas que irão motivá-lo(a) para tal predisposição. O professor G. B. complementa: "*O desenho na língua inglesa é fundamental, principalmente na fase inicial. Acredito que compreender o contexto através de imagens é uma forma facilitadora*".



O desenho e a Infância



Cox (2001) afirma que, na face adulta, assumir que não se sabe desenhar é tão difícil quanto o ato de desenhar; diante disso, percebemos o quanto ouvimos nossos (e outros) alunos dizerem que não gostam, que não têm o "dom", que preferem outra linguagem à do desenho, etc. Dentro dessa questão, como amenizar, minimamente que seja, esse sentimento de repulsa pelo desenho?

Imagem 04: Imagem compartilhada no primeiro encontro com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico.
Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Durante esse primeiro contato com os(as) professores(as) da escola, percebi que teríamos momentos significativos de trocas. Desse momento em diante, efetivamente poder-se-ia estimular ainda mais a relevância da minha pesquisa com o grupo envolvido, sendo eles, a maioria, formados em áreas distintas

das Artes Visuais.

Seguindo o compartilhamento dos conceitos e a pertinência do desenho para o desenvolvimento do sujeito, os(as) professores(as) interagiram no chat do Google Meet, o que permitiu com que se coletasse informações importantes e cito aqui a da professora L. S.: *"O desenho é fundamental para o aluno imaginar muitas vezes o conteúdo/conceito explicado na teoria"*. Sendo assim, ampliou minhas expectativas em poder auxiliar o grupo quanto ao uso do desenho de forma a sentirem-se mais confiantes com a linguagem e perceberem que não precisa ser um artista - do tipo que expõe em galeria e/ou museus - para explorar essa linguagem em suas aulas, em seus registros, em seus processos educacionais.

Quando iniciei o projeto desta pesquisa, minha intenção era trabalhar apenas com professores(as) de Artes Visuais, mas, pela orientação da coordenadora pedagógica do Colégio Dinâmico de que todos(as) os(as) professores(as) pudessem participar, percebo que o desenho é capaz de auxiliar todos(as) os(as) profissionais de ensino, permitindo caminhos diferenciados para ensinar. Retomo uma citação de Barbosa (2015), em que afirma que: "[...] um dos profissionais que mais necessita do desenho é o professor, para

explicar e esclarecer uma lição de linguagem” (p. 158), então, seguirei com o intuito de auxiliar os(as) professores(as) quanto a esse processo.

Encerrei o primeiro encontro com o grupo, apresentando alguns questionamentos como processo de reflexão e, a partir disso, alguns(mas) professores(as) manifestaram veracidade entre as perguntas versus a realidade vivenciada no dia a dia na comunidade escolar.

Eu NÃO sei desenhar!

Porque eu, enquanto professor, tenho dificuldades para desenhar?

Porque eu, enquanto professor, tenho dificuldades para orientar a criança para desenhar?

Quando parei de usar o meu imaginário?

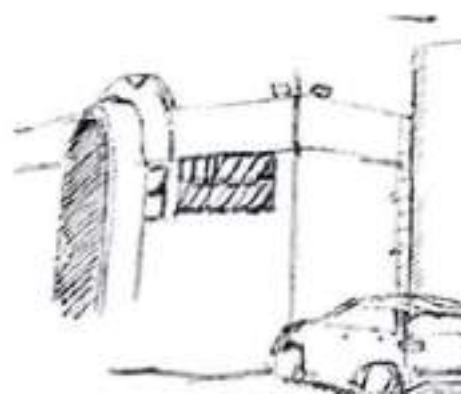
Porque tanta racionalidade, considerando que, para ser criativo, preciso ser mais subjetivo?

Imagem 05: Lâmina compartilhada no primeiro encontro com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico.

Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Ressalto a relação da racionalidade

entre o "certo" e "errado" no desenho, o que impossibilita o(a) profissional professor(a) fazer uso desta linguagem em suas aulas - considerando a necessidade de utilizar o desenho como um artista o faz -, e trago outro questionamento: será que necessitamos desenhar como um artista o faz? Mas que artista tenho como referência: Leonardo da Vinci ou Basquiat, Teresa Poester, Edith Derdyk ou outros (por exemplo)? A auto cobrança referente ao processo do desenho retrai o(a) professor(a) quanto ao seu expressar e comunicar, refletindo diretamente em seus (suas) alunos (as), tornando-os (as), muitas vezes, inseguros (as) no uso da linguagem do desenho.



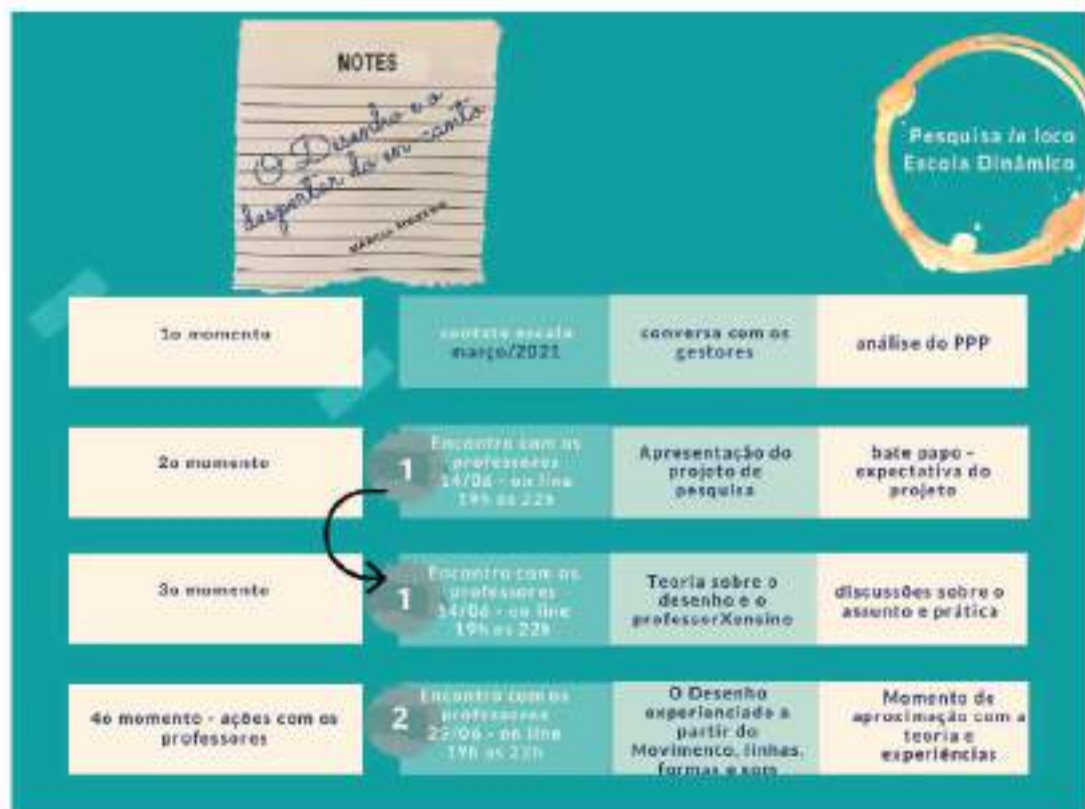


Imagem 06: Cronograma elaborado para a pesquisa com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico.
Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Seguindo o cronograma, o **segundo encontro** teve uma abordagem mais teórica juntamente com as primeiras experiências práticas para que os(as) professores(as) pudessem vivenciar de maneira diferenciada e, então, compartilharem com suas turmas de Ensino Fundamental I. Logo, é fundamental acessar teóricos e artistas e compreender processos e experiências no campo das Artes Visuais que é constituída de muita efemeridade.

Nesse percurso de doutoramento, mesmo já

tendo um repertório (teórico, experimental, pesquisa, docência, artista visual...), foram-me oportunizados acessos os quais vinculei aos realizados anteriormente. Aliado a esse contexto, agreguei o estudo da BNCC, conectando-a diretamente com a realidade do Colégio Dinâmico que já tem seu PPP (2019) adequado conforme as solicitações do MEC. Considerando essa dinâmica, compartilhei estudos com o grupo referentes ao "Desenho experienciado a partir do movimento, linhas, formas e som". Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), é posto que:

[...] as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (p. 195).

Considerando alguns aspectos do documento, iniciei o encontro apresentando as seis dimensões do conhecimento, que visam articular as quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Essas dimensões (também previstas no PPP da escola) não devem ser tratadas como eixos temáticos e/

ou categorias, mas linhas maleáveis que se entrecruzam para, então, serem capazes de elaborar reflexões acerca do conhecimento da Arte no âmbito escolar. Por sua vez, não há uma hierarquia, o que possibilita o(a) professor(a) considerar qual dimensão deseja desenvolver naquele determinado momento.

As dimensões trazidas no documento são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Com isso, vinculo uma reflexão de Dewey (2002), que traz a relevância de trabalhar a Arte com algum propósito e não desenvolver algo por si só, aplicando mera e simplesmente a técnica pela técnica, o que não causará apego pelo processo de experientiação.

Ao compartilhar dessas discussões com o grupo, a maioria dos(as) participantes explicitaram desenvolverem atividades (cujo foco é ter início, meio e fim) sem processo reflexivo sobre e/ou participando de uma proposição, de um conteúdo/assunto. Quando questionados(as) se vincularam as práticas a algum projeto, tema e/ou assunto alguns (algumas) responderam que "às vezes" sim, junto a um texto ou como alguma "atividade" que já haviam repassado à turma, reconectando a prática com a teoria. Percebi que nem sempre isso era planejado junto ao outro(a) professor(a) da turma, mas sim acontecia ao acaso.

Reforço que nenhum(a) dos(as) trinta professores(as) participantes tinha formação em Artes Visuais e minha preocupação ficou ainda mais evidente. Considerando que o Ensino Fundamental I antecede a fase do "U" e meu objetivo geral foi o de "utilizar do desenho para elaborar proposições ao ensino de Artes Visuais na segunda infância, fase que antecede o declínio desta linguagem, tendo o(a) professor(a) como multiplicador do processo", encontrei-me ainda mais instigada, pois o desafio fez-se ainda maior. Se professores(as) com formação em Artes Visuais - Licenciatura - já apresentam, muitas vezes, dificuldades com o desenho, como prever o andamento dessa experiência com os(as) professores(as), na grande maioria, pedagogos(as)?

Compartilhei com o grupo algumas reflexões quanto ao uso do desenho de maneira diferente como o artista renascentista utilizava e, ao dialogar sobre, muitos demonstraram entendimento e comentaram da auto cobrança de desenharem como um artista desenha. Então, compartilhei imagens de obras dos artistas Basquiat, Frida Kahlo, Francis Bacon, entre outros e indaguei: *"será que preciso desenhar como Leonardo da Vinci"*?

Após esse questionamento, houve silêncio

na sala virtual⁵. Às vezes o óbvio deve ser dito, não importa a circunstância. Essa reflexão, antes das experiências, permitiu que muitos(as) professores(as) fossem capazes de não sentirem-se intimidados pelo desenho, pela linguagem que muitos haviam relatado terem certa aversão.

Quando questionei o grupo se desejavam compartilhar algo que não se sentiam confortáveis quanto ao uso do desenho em suas respectivas aulas, todos(as) responderam negativamente ao perceberem que estavam fazendo uso do desenho em sala de aula, de modo a desenvolverem o potencial criativo, cognitivo e comunicativo de seus(suas) alunos(as). Com isso, compartilhei com o grupo o projeto de Segni Mossi, um projeto italiano criado por Alessandro Lumare e Simona Lobefaro. Ele - artista visual - e ela - coreógrafa - tinham por premissa do projeto aliar o movimento do corpo com o desenho, podendo ser individual ou coletivamente, incluindo crianças pequenas, possibilitando a percepção do movimento versus o desenho de modo paradoxal à intenção de um desenho "carregado" de técnicas visuais.

Após várias reflexões quanto ao processo visual compartilhado ao grupo, propus que, com uma folha tamanho A3, inserissem uma bolinha

⁵ Os encontros eram síncronos via Google Meet, em virtude da Pandemia (Covid-19).

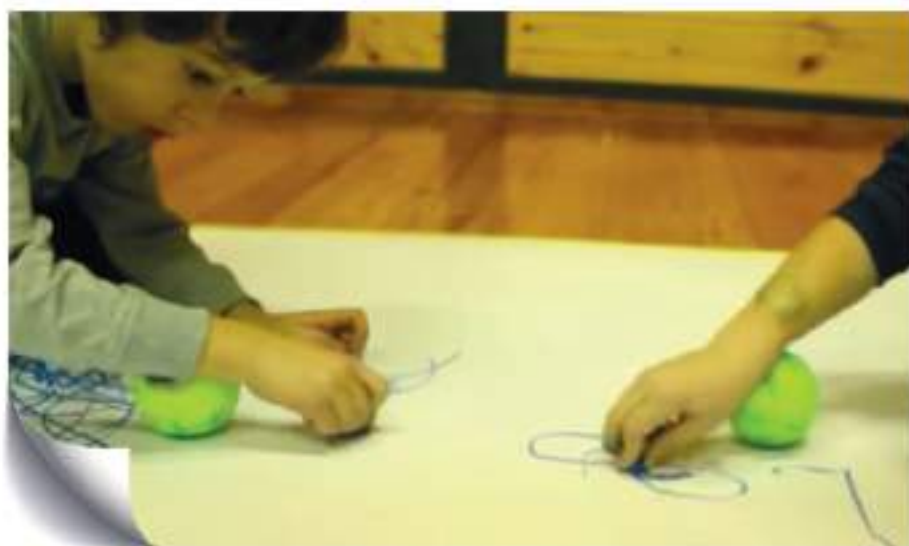
(de borracha, ping pong, etc.) no punho e com um giz (oleoso), realizassem movimentos sobre a papel/suporte⁶ de maneira a "descontrolar" a coordenação da mão. A intenção foi a de "dominar" os movimentos da bolinha para que não saísse de baixo do punho. O grupo explorou os movimentos ao máximo.

Ao término de cada provocação com uma experiência, sempre havia o seguinte questionamento: "desenho até que momento?". Espontaneamente eu respondia: "até o momento em que perceber exaustão visual". Na sequência, deveriam analisar a composição e, com outras, cores preencher alguns espaços, evidenciando formas. Sugeri que, além das cores dos riscantes, poderiam inserir algumas formas com papel colorido rasgado (o uso da tesoura poderia limitar a formas estereotipadas). No entanto, ficaram apenas com os riscantes. Conforme a atividade era finalizada, criei um arquivo no Google Drive para que todos(as) pudessem inserir os estudos e, assim, os(as) colegas poderiam compartilhar e visualizar as suas experiências. No campo das Artes Visuais, a troca e a análise são relevantes para perceber diferentes desafios e resultados.

Abaixo, seguem imagens capturadas do

⁶ Sugeri que o suporte utilizado fosse maior que tamanho A3, o que já causou estranhamento, pois costumam, quando desenham, utilizar folhas sulfite tamanho A4.

vídeo "Segni Mossi, to roll away", em que há crianças experienciando o movimento e o resultado desse a partir de registros dos riscantes sobre uma superfície.



Imagens 07 e 08: Imagens capturadas no vídeo "Segni Mossi, to roll away"⁷

Fonte: Youtube, vídeo postado em 11 de janeiro de 2015.

⁷ Cenas capturadas do vídeo compartilhado com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=981I63CZQlc>, acessado em março de 2021.

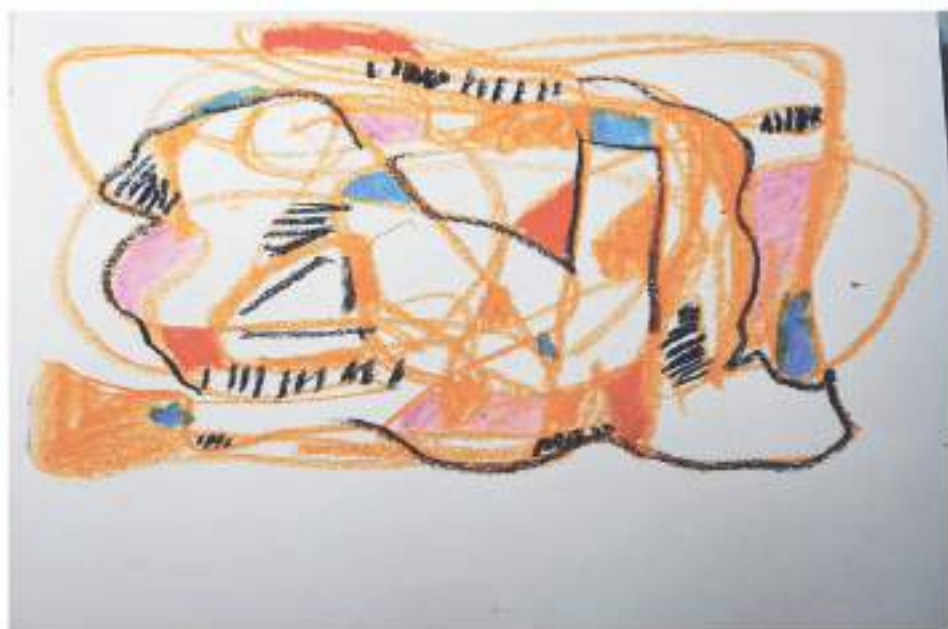
Na sequência, compartilho alguns estudos dos(as) professores(as). Todas as experiências que instiguei os(as) professores(as) a realizarem, enquanto pesquisadora e professora, experienciei com o intuito de compreender o processo e refletir de que maneira eu poderia compartilhar com o grupo para além do que foi proposto pelo projeto Segni Mossi, para que não fosse apenas um repasse de possibilidades.





Imagens 09 e 10: Resultado de algumas experiências compartilhadas pelos(as) professores(as) I. P. e D. M. no segundo encontro.

Fonte: Professores(as) I. P. e D. M., 2021.





Imagens 11, 12 e 13: Processo da minha experiência a partir dos estudos do Grupo Segni Mossi.
Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Enquanto adulto, o racional impede, muitas vezes, o processo criativo, incluindo o desenho. Quando questionei os(as) professores(as) para perceberem o que estavam vendo em seus "riscos", timidamente foram relatando no chat do Google Meet: "A cabeça de um cavalo" (D. C.); "um sapo" (A. M.); "Um pé de bicho e a cabeça de um crocodilo" (M. J.); "uma cobra em ataque" (J. I.). Testemunhei risos, satisfação e um grau de alívio por parte dos adultos que, até então, viam-se impossibilitados ou, melhor, incapazes de permitirem-se a experiências com riscantes para além da técnica pela técnica e sem "cobrança" de realismo, conforme exposto por uma professora.

Considerando a minha experiência na

docência, optei por compartilhar os meus estudos após a finalização e indexação das imagens no Drive, com o intuito de não interferir nos estudos do grupo. Usei desta circunstância para alertar o quão importante é evitarmos a partilha do resultado de qualquer vivência de uma prática para com as crianças, pois incidirá diretamente nos estudos que elas farão. A interferência visual, como afirma Rinaldi (2018), impossibilita que a criança descubra seu próprio caminho/percurso, uma vez que essa prática - de demonstrar tais "soluções" - "podará" e/ou interromperá possíveis caminhos/percursos que a criança tende a utilizar para atingir suas perspectivas, que podem ser totalmente distintas daquelas pensadas e/ou articuladas pelo(a) professor(a) propositor(a).

A proposta desta pesquisa foi de compartilhar experiências e, posteriormente, os(as) professores(as) voluntários(as)⁸ articulariam de maneira diferenciada com suas turmas. A professora D. M., que é formada em Pedagogia⁹ e desenvolveu algumas proposições com sua turma

8 Dos(as) trinta (30) professores(as) envolvidos na formação, cinco (05) dispuseram-se a experienciar algumas das práticas com suas turmas do Ensino Fundamental I.

9 No decorrer do ano de 2021 (segundo semestre), a então professora e pedagoga ingressou no curso de Artes - FUMDES na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (SC).

de 2º ano, compartilhou a experiência inserindo música, para possibilitar aos(às) alunos a movimentação do riscante. Posteriormente, as crianças foram provocadas a perceberem as diferentes formas inseridas indiretamente nas linhas resultantes da musicalidade.



Imagem 14: Estudos realizados pelos alunos da professora D. M.
Fonte: Professora D. M., 2021.

Compartilho a fala da Soraya Lucato que afirma: “[...] o desenho é o subproduto do gesto e do traço. É um resíduo.”¹⁰. Lucato é Artista Plástica e difusora dos estudos sobre “Expressividade Humana e Desenho criados por

¹⁰ Fala registrada durante o curso que participei enquanto ouvinte, “Linguagem Criadora Corpo e Desenho - estudo sobre Arno Stern”, no dia 21 de outubro de 2021, promovido pelo Ateliê Cloliê.

Arno Stern". Esse resíduo, citado anteriormente por Lucato, deve ser explorado ao máximo, pois é dele que muito se criará as formas e possibilidades criadoras.

Neste mesmo encontro, experienciei outra possibilidade de desenhar de maneira diferente de como um artista desenha, junto aos(as) professores(as). Quando muito se deseja o controle de um desenho, a tendência é resultar em estereótipos, considerando professores(as) sem a qualificação específica do desenho.

O acaso, proporcionado pelas linhas em um movimento sem controle consciente, pode apresentar e resultar em possibilidades que - diferentemente daquele desenho imaginado e sem conhecimento técnico para "transferir" a um suporte - representem de maneira criativa e lúdica. O desafio foi realizar linhas a "quatro mãos": atividade que uma pessoa movimenta o suporte enquanto a outra apenas segura o riscante de sua escolha. Os relatos foram quase unânimes sobre a necessidade em movimentar a mão que segurava o riscante, o controle, a concentração no movimento, sendo que essa ação seria apenas de quem estava segurando o suporte.

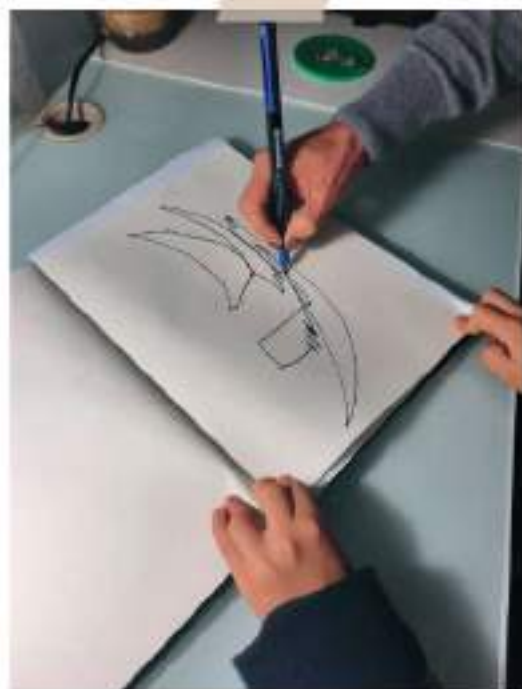


Imagens 15 e 16: Estudos realizados pelas professoras
N. W. e D. M.

Fonte: Professoras N. W. e D. M. 2021.

Após o compartilhamento dos estudos por parte dos(as) professores(as) no arquivo no Google Drive, socializei com o grupo como havia sido a minha experiência. Expus as minhas percepções e como foi o processo, tendo o meu filho de 7 anos atuando junto à experimentação,

totalmente desprendido de qualquer estereótipo - diferente dos adultos que a todo tempo têm a necessidade de encontrar semelhanças das linhas resultantes em formas convencionais, formas do cotidiano.





Imagens 17, 18, 19, 20 e 21: Experiências pré encontro com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I, compartilhado posteriormente com o grupo.

Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A seguir, as imagens dos(as) alunos(as) da professora D. M. que propôs essa experiência, mas com muita insegurança do que poderia resultar. Conforme o relato da professora, ela raramente se desafia a novas possibilidades com suas turmas e, neste caso, a turma de 2º ano do Fundamental. Ao analisar os resultados dos estudos dos(as) alunos(as), a professora D. M. rompeu com um pré conceito que havia instituído em suas aulas, o que a impedia de desenvolver outras maneiras de desenhar, diferentemente das proposições convencionais.

Quando percebeu o que as crianças estavam produzindo: “[...] me desarme”. Ela compreendeu o quão necessário é propor algo que

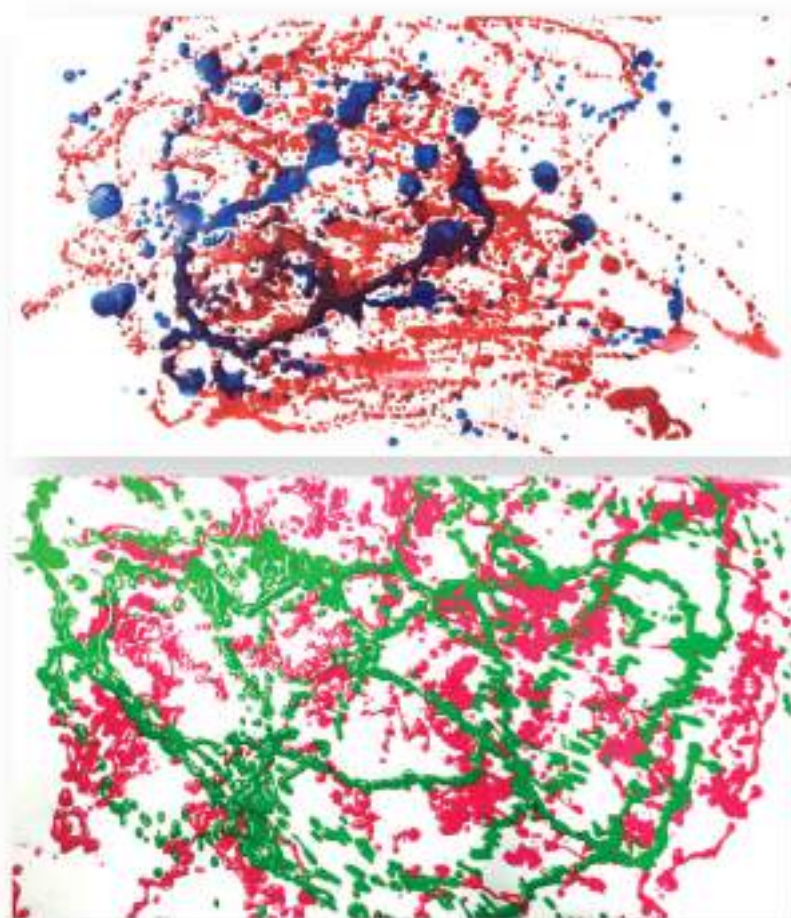
provoque inquietação às crianças, contrário do adulto que, muitas vezes, acaba projetando no(a) aluno(a), na criança, os seus próprios medos, receios e insegurança com o novo, com o desenho.



Imagem 22: Estudos realizados pelos alunos da professora D. M.
Fonte: Professora D. M., 2021.

No mesmo encontro, propus algo similar (desenho a quatro mãos), no entanto, com uso de um balão com furo(s) contendo tinta líquida, seria possível realizar o registro de algumas linhas. Também nesta proposição, quem coordena

o movimento é quem está segurando a base, o suporte, o que impossibilita à pessoa que está segurando o balão de desenhar. Há um impasse entre os dois agentes da ação que difere do convencional: quem segura o riscante, o que menos faz é desenhar. Essa ação provoca uma inquietação, um estado de desconforto, porém, ao mesmo tempo, prende a atenção naquilo que o "outro" está tentando criar/movimentar o processofólio.



Imagens 23 e 24: Estudos realizados pelas professoras
D. M. e N. W.

Fonte: Professoras D. M. e N. W., 2021.

Mesmo o grupo tendo provocações para explorar possibilidades, optaram por deixarem apenas com as linhas capturadas pelo suporte, conforme consta nas imagens anteriores. Posteriormente à partilha das imagens no Drive coletivo, expus ao grupo como havia sido o meu processo exploratório.





Imagens 25, 26 e 27: Experiências pré encontros com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I, compartilhadas com o grupo.
Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Seguindo o previsto para a pesquisa com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico, apresentei ao grupo a artista Edith Derdyk (1955), que apresenta o desenho para além do papel, trazendo a linha para o tridimensional. Ocupa e transforma espaços com suas linhas, conectando-o, apresentando composição de luz e sombra, além de deslocar o espectador entre esse espaço e seu movimento.

Edith Derdyk apresenta o desenho de uma maneira não convencional como a “ensinada”

nas escolas e, até mesmo, nos cursos superiores (refiro-me, inclusive, aos cursos de licenciatura em Artes Visuais). Quando acessei sobre a artista e percebi que a linha vai além do riscante, foi possível transitar em tantas outras possibilidades para com o desenho e procurei compartilhar isso com os(as) professores(as).

O desenho faz parte de minha matriz biológica.[...] a linha é um elemento que transita e se desloca, seja no campo do papel seja no espaço.[...] com linhas estendidas, cujo ato construtivo é exatamente um corpo que se desloca no espaço de lá pra cá, num constante ir e vir, como se o corpo fosse a ponta do lápis ou como se neste ir e vir estivesse contida a memória do ato de folhear as páginas de um livro. (SESC São Paulo - A arte de caminhar - Revistas - Online, p. 01, postado em 29/11/2016).

Conforme fui estudando sobre a artista e vendo suas infinitas manifestações a partir de "linhas" ficou evidente que, a todo tempo, ou boa parte do tempo, o desenho está incutido no cotidiano, no entorno. O que muitas vezes falta é a percepção deste "universo", cercado por linhas, formas, desenho.



Imagens 28 e 29: à esquerda, fotografia detalhe da instalação elétrica na Av. Nereu Ramos (Chapecó/SC).

Fonte: autora, 2020. À direita, detalhe da obra da artista Derdyk "Desenhos" (2007).

Fonte: <http://cargocollective.com/edithderdyk/Livros-de-Artista>

A todo tempo desenha-se, essa foi a colocação de vários(as) professores(as), após a artista ser apresentada e ficou claro que, todos os participantes viam o desenho como a própria artista expôs em suas colocações: o desenho, muitas vezes, resulta em um riscante e uma

folha. Isso aflige, repele, impede, bloqueia, assusta aquele que não tem a formação como um(a) artista tem. Se faz necessário ampliar o conhecimento para não deixar "morrer" as infinitas possibilidades de desenhar.

Neste dia, extrapolamos com o horário e muitos(as) professores(as) alegaram que não houve tempo suficiente para providenciarem o material solicitado, que era: 1 placa de madeira ou mdf (tamanho aproximado de 30 cm de altura X 20 cm de largura x 2 cm de espessura), 20 a 30 pregos (tamanho de 2 cm cada), martelo, linha de crochê ou similar e tesoura. A proposta era inserir os pregos aleatoriamente na base, sem uma intenção. No mesmo instante, vários(as) professores(as) compartilharam sobre alguns profissionais que "desenham" formas como "*frutas, animais, ilustrações*", então, foi preciso reforçar a ideia do desenho para além do estereótipo e novamente retomei as imagens das obras da artista referência.

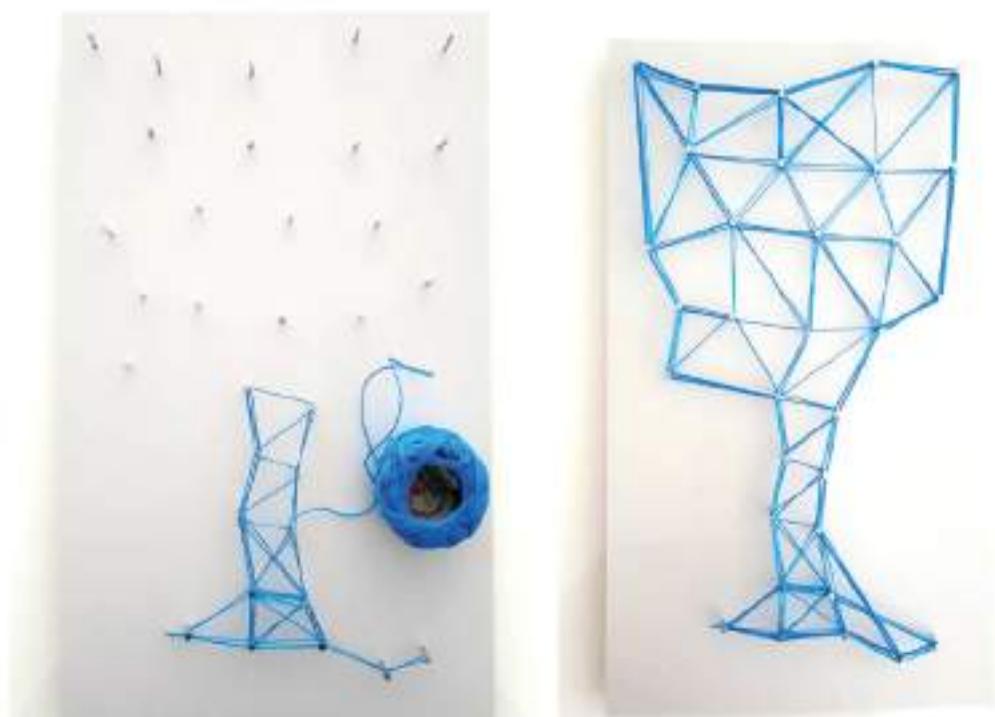
Pude perceber que nesta experiência, além dos(as) professores(as) não providenciarem os materiais, sentiram-se um pouco "intimidados" com a ideia de desenharem com a linha. A



todo tempo fui alertando que os(as) artistas apresentados eram apenas referências para pensar o desenho diferentemente do que vinham visualizando.

Antes de finalizarmos o encontro, compartilhei o que eu havia experienciado e expus o quanto necessário é registrar essas inquietações, os receios e (por que não?), a "dificuldade" em pensar/realizar o desenho com outras possibilidades. Outro aspecto de relevância a ser compartilhado aqui, durante a análise, foram apontamentos de frustrações quanto ao uso excessivo de lãs no percurso educacional desses(as) professores(as). O que, esteticamente, por ser uma "linha" mais espessa, impossibilita acessar formas e composições que, no trabalho final, não sejam confundidas com um *"emaranhado de linhas coloridas que posteriormente vão para o lixo."*

Como nenhum(a) professor(a) desenvolveu a proposição no coletivo e os(as) voluntários(as) também não realizaram essa experiência com seus(suas) alunos(as), compartilho como foi o meu processo.



Imagens 30 e 31: Desenhando com a linha sobre compensado.

Fonte: autora, 2021.

De imediato vi uma árvore. Comecei a virar o suporte para, então, ver outras formas. A possibilidade de experienciar permite uma análise prévia do processo. Quando trabalhado com os(as) alunos(as) em sala de aula (isso vale enquanto registro no processofólio), é importante sugerir que sempre vire o suporte e veja outras formas, assim como ocorreu com essa experiência.

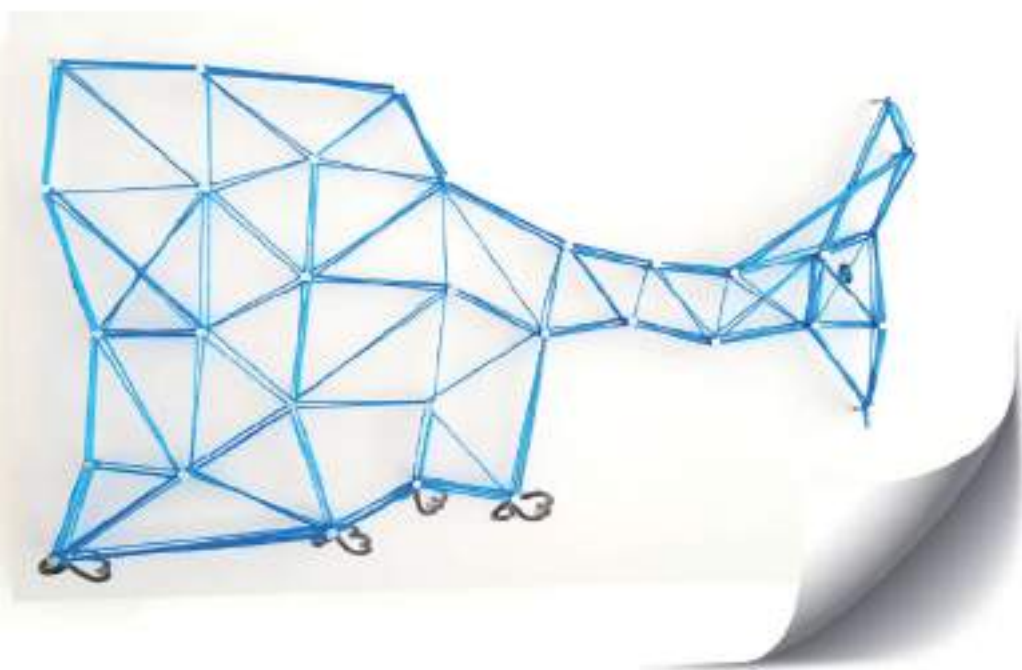


Imagem 32: Desenhando com a linha sobre compensado.
Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Enquanto pesquisadora, ainda tenho dificuldades em lidar com o imprevisto, com aquilo que foge ao meu alcance. O sabiá laranjeira, por mais que se depara com conflitos sonoros, desafia-se e permanece competindo com os sons mecânicos ocasionados pelos humanos. Permaneci, mesmo que desconfortável por não terem se permitido a esse desafio, compartilhando de como a linha tridimensional pode ser uma aliada nas aulas de Arte. Dewey (1979), em seu livro "Como Pensamos", trata justamente dessa "dessemelhança" do que se projeta versus o que se adquire enquanto resultado:

[...] vimos que os pontos de dessemelhança são tão importantes como os de semelhança. A comparação sem contraste não tem valor algum lógico. Se os outros casos observados ou recordados fossem perfeitamente idênticos ao caso a examinar, não nos seriam mais úteis, para fins de inferência, do que se aceitássemos a conclusão ditada por um único fato original. (p. 174).

Mesmo sobressaindo o desejo de compartilhar apenas o que resultou e/ou superou o previsto para essa pesquisa, o contrário é tão pertinente quanto.

O **terceiro encontro**, além de retomar o projeto Segni Mossi, trouxe a artista Teresa Poester que tem uma vasta pesquisa e experiência quanto ao desenho, incluindo o uso de extensores que possibilitam uma não automatização. O convencional é que, muitas vezes, ocasiona a busca pelo resultado “perfeito” de um desenho:

Muitas vezes estou ali no automático, entende, é fácil. Então preciso criar estratégias para burlar esse automatismo, por exemplo, trabalhar com extensor, trabalhar com a mão esquerda [...]. (POESTER, 2016, p. 24).

São essas estratégias trazidas por Poester que proporcionam o “descontrole”. Essa “estratégia” explorada pela artista fez-me recordar de uma colocação pertinente da autora

e artista Edwards (2002). O momento que damos o comando para o lado esquerdo do cérebro calar-se, sem interferir entre pensamento versus ação, ocasiona desconforto e, a todo tempo, o lado lógico, racional, deseja retomar o controle. O conflito é iminente, mas o resultado da experiência extrapola o "programado".

A seguir, uma imagem da artista e alguns integrantes do Ateliê D43¹¹ em ação com seus extensores e outras possibilidades para desenharem. Ressalto que outra experiência do ateliê D43 é com um elástico preso com algum suporte ou por alguma pessoa, que cria um grau de dificuldade daquele(a) que está com o riscante para acessar o suporte.



Imagem 33: Artista e integrantes do ateliê D43.
Fonte: <https://atelierd43.wordpress.com/>

Após abordar brevemente sobre a artista

¹¹ Como já mencionado, o projeto teve seu início em 2011, no ateliê de desenho 43 da UFRGS.

Teresa Poester, compartilhei com o grupo de professores(as) algumas reflexões expostas pela artista e professora Susana Rangel em artigos e lives/entrevistas realizadas durante o ano de 2021 (a pandemia possibilitou acessar palestras/cursos que foram pertinentes para minha pesquisa), propondo ao grupo de professores(as) que se desafiassem. Alguns(mas) professores(as) até usaram cabos de guarda chuva, cabos de vassoura, ripas fixadas na extremidade, canetão (que costumam utilizar nas aulas, no quadro branco).

Muitos relataram a dificuldade em desenvolverem a experiência, então, sugeri que colocassem alguma música e, a partir dela, pudessem vivenciar o som e, com o extensor, *"flutuassem sobre o suporte"*. Sugeri que o suporte fosse de dimensões maiores das usadas cotidianamente na escola e deixasse no chão ou na parede).

Como não compartilhei minha experiência antes que eles(as) explorassem as suas próprias - para não interferir -, a dificuldade de realizar a experiência no silêncio ocasionou esse questionamento durante o processo. Novamente, trouxe as experiências do grupo Segni Mossi e a relação da música, do movimento e da externalização das linhas.

Com as linhas finalizadas, os(as)

professores(as) poderiam observar as formas e selecionar, através de uma "janela", determinada parte do todo e inserir cor, colagem, etc. Esse processo da "janela" (não enquanto termo literal), foi e é muito utilizado por artistas, o que permite, segundo Poester (2016), enquadrar a "paisagem", a composição.



Imagens 34 e 35: À esquerda, a "janela" sobre as linhas, e, à direita, a experiência realizada pela professora S. C. a partir da seleção/janela.

Fonte: Professora S. C., 2021.

O fato da experiência resultar em "apenas em linhas" é como se não fosse algo exploratório, finalizado. Há a necessidade pela busca de um "resultado final". No entanto, ainda é possível "burlar" as formas estereotipadas. Ao término das discussões sobre o processo, de como foi a experiência (algumas colocações foram compartilhadas anteriormente), expus

como havia sido a minha investigação a partir da prática.



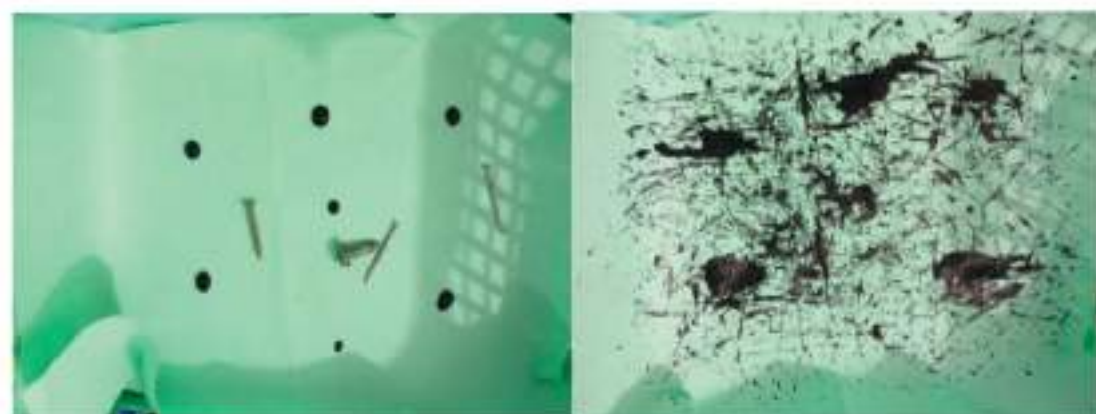
Imagens 36 e 37: Experiência/processo anterior ao encontro com os(as) professores(as). À esquerda, durante o processo com o extensor e, à direita, a "janela" do que trabalharia posteriormente.

Fonte: Arquivo pessoal, 2021.



Imagens 38 e 39: Experiência/processo anterior ao encontro com os(as) professores(as). Detalhe da "janela" e do resultado após seleção/enquadramento.
Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Considerando que também foram abordadas as questões da BNCC citadas anteriormente, propus que o grupo utilizasse do som e do movimento, mais uma vez, para desenhar de maneira a "burlar" as formas estereotipadas. A atenção deveria ser dada principalmente para o som emitido pelo(s) objeto(s) (riscante não convencional) que estava(m) sendo utilizado(s) para desenhar. Conforme era feito o movimento/velocidade, gerava-se um tipo de som que se consolidava em linhas e essas linhas, posteriormente, resultaram em formas.



Imagens 40 e 41: Estudos da professora D. M., utilizando riscantes não convencionais.

Fonte: Professora D. M., 2021.

Assim que finalizada a experiência e compartilhados os relatos de como foi o processo individual, apresentei ao grupo o meu processo. Disponibilizei, junto às imagens, o Qr Code, tendo em vista a importância da

sonorização dos riscantes não convencionais.



Imagens 42, 43, 44 e 45: Experiência/processo anterior ao encontro com os(as) professores(as). Processo inicial até a parte "final", incluindo os objetos utilizados como riscantes.

Qr Code para acessar o vídeo no canal do Youtube.

Fonte: arquivo pessoal, 2021.



Imagens 46, 47, 48 e 49: Experiência/processo anterior ao encontro com os(as) professores(as). Processo inicial até a parte "final", incluindo os objetos utilizados como riscantes.
Qr Code para acessar o vídeo no canal do Youtube.
Fonte: arquivo pessoal, 2021.

Ao analisar as imagens dessa experiência,



a composição, as cores, as formas e, até mesmo, o som (vide vídeo a partir do Qr Code apresentado), percebi que o conjunto das imagens convergem a ponto de tornar-se algo único. Por mais que seja um único estudo, fragmento em imagens que não mais acessarei - a não ser pela própria fotografia -, há tanta relevância visual quanto à última imagem, dada como imagem final.

Fica evidente que o processo do desenhar de maneira a burlar o desenho convencional é tão instigante quanto o desenho tal qual como um(a) artista desenha. Dentro das questões técnicas, essa prática apresenta determinadas qualidades que se deve considerar, questionar, refletir e compartilhar com os pares e, assim, o processo-fólio recebe a sua importância.

Seguindo o propósito desta pesquisa, compartilho os estudos dos alunos da professora voluntária E. L., sendo que - além do uso da tinta e do manuseio do suporte por outra(s) pessoa(s) - ela teria que propor algo que diferisse do trabalhado em nossos encontros. Desta forma, a professora E. L. inseriu a régua como possibilidade de riscante, em que a bolinha, guiada pela régua, resultava na linha e, posteriormente, com o cabo do pincel, retirava-se o excesso da tinta, resultando em linhas/formas.

Assim, a professora E. L. realizou o que Derdyk comentou em uma live no Youtube (2021)¹²: “[...] experimentar o desenho de outros modos, além do lápis e mesa”. Essa maneira de desenhar provoca, desestabiliza e cria possibilidades de reinventar a linha, o desenho.



Imagens 50 e 51: Processo da experiência dos(as) alunos(as) da professora E. L.
Fonte: Professora E. L., 2021.

Como foi previsto que os (as) professores (as)

12 Disponível em [youtube.com/watch?v=lriA9Z0OcNg&t=176s](https://www.youtube.com/watch?v=lriA9Z0OcNg&t=176s) (canal da Revista Bravo), acessado em 28 de maio de 2021.

voluntários faziam alguns registros escritos, além das fotografias, de seus processos com suas turmas, a professora E. L. relatou o seguinte quanto a essa experiência: “[...] a liberdade de poder criar o que quiserem com a tinta e as bolinhas de gude trouxe divertimento e leveza ao processo de desenhar. [...] a parte de desenhar com o cabo do pincel ao final do desenho despertou nos alunos a criatividade e a possibilidade de criar um desenho a partir do abstrato”.

A pesquisa *in locu* teve momentos pertinentes, pois, em determinada ocasião, os(as) professores(as) voluntários fizeram seus relatos nos encontros que tivemos (eu e mais os(as) cinco professores(as) voluntários(as)) e, posteriormente, junto ao grande grupo. Desta forma, percebi que as experiências se solidificavam cada vez que algo era relatado. Novas percepções surgiam, bem como análises advindas dos(as) colegas, permitindo que cada agente deste desafio conseguia se identificar no percurso, se via entre “as linhas” de cada experiência relatada pelos(as) seus(suas) colegas professores(as).

No **quarto encontro**, articulei a imersão de integrantes do grupo de pesquisa Apotheke¹³,

13 O Estúdio de Pintura Apotheke está vinculado ao

coordenado pela professora Dr.^a Jocielle Lampert (UDESC), para trabalhar com a micro prática de colagem, outra possibilidade de desenhar. Esse encontro foi incluído no decorrer da pesquisa como forma de auxiliar os(as) professores(as) para outras maneiras de usarem da colagem em suas experiências nas aulas. O encontro objetivou desenvolver práticas de colagem refletindo sobre as possibilidades da linguagem, desenvolvendo composições que permitissem ponderar: figura, fundo, montagem, colagem, justaposição e construção cromática, compreendendo a relevância da cor, textura e ritmo.

Muitos(as) podem questionar a relação dessa prática, mas, quando desenvolvi um projeto com crianças carentes, percebi o quão instigante é desenhar com pedaços de papéis. Vale ressaltar que não há o intuito de rasgar o papel pensando de antemão em uma forma/composição.

Essa etapa só é realizada após rasgar folhas coloridas sem a intenção e objetivação de formas estereotipadas. Após observação e análise das formas rasgadas e o que elas remetem, é que se pensará em algo que instigue

Programa de Pós Graduação da UDESC (Programa de Pós Graduação em Artes Visuais - PPGAV) e tanto os participantes da formação, quanto os formadores (Professor Dr. Fabio Wosniak e a Doutoranda Marta Facco), obtiveram certificação via instituição.

o olhar, a percepção que o indicará a formas realistas ou não. No entanto, o processo criativo refletirá na produção considerando as vivências e experiências anteriormente adquiridas.



Imagens 52,53 e 54: Processo da experiência que desenvolvi com crianças carentes em Chapecó/SC. Desenhando com colagem.

Fonte: arquivo pessoal, 2016.

No encontro com os(as) professores(as), muitos(as) alertaram que usaram colagem como

uma mera prática, incluindo preenchimento de espaços, recortes com uma pré-definição das formas e, em nenhum momento, rasgando aleatoriamente as folhas para, então, perceber suas potencialidades. Logo, a partir das falas dos(as) integrantes do Estúdio de Pintura Apotheke, o Professor Dr. Fábio Wosniak e a doutoranda Marta Facco - durante o encontro com os(as) professores(as) - abordaram, além das formas, a construção e o pensamento reflexivo, incluindo a importância do fundo versus primeiro plano.



Imagem 55: Captura da tela no dia da micro prática.
Fonte: Arquivo pessoal, 2021.



Imagens 56 e 57: À esquerda, o processo da experiência da professora D. M. e, à direita, a composição realizada por mim, no dia da micro prática.

Fontes: Professora D. B. e arquivo pessoal, 2021.

Considerando que os(as) professores(as) voluntários tiveram a liberdade de escolha do que iriam experienciar com suas turmas, nos relatos para o grande grupo (sexto encontro), algumas professoras relataram experiências em desenhar com as folhas coloridas. Ressalto que o grupo de participantes da pesquisa eram todos(as) professores(as) do Ensino Fundamental I e nenhum(a) tinha formação em Artes Visuais, o que tornou a pesquisa ainda mais instigante e desafiadora.

Compartilho aqui a fala do professor J. I.:
" [...] em inglês, quando se estuda o conteúdo sobre roupas e acessórios, usamos colagem para

complementar o vocabulário de forma prática e visual". Neste caso, ele utiliza recursos do próprio livro didático para realizar as colagens, o que difere do proposto aqui para o grande grupo.



Imagens 58 e 59: Experiências dos alunos da professora V. V. Desenhando com colagem.
Fonte: Professora V. V., 2021.

Durante o compartilhamento das experiências no Google Drive, os(as) professores(as) envolvidos(as) na pesquisa relataram sobre o processo e como viam a colagem de maneira vulgar, ou seja, algo muito "simplório", sem aspectos estéticos e com "profundidade na proposta". E, como afirmou a professora L. G., *"Obrigada por nos ensinarem a ver a Arte de outra dimensão"*. Isso valida a intenção da proposta realizada com o grupo em que a intencionalidade de qualificar outras maneiras de compartilhar o desenho, sem desleixar do

aprendizado, bem como da estética visual (algo que os(as) professores(as) demonstraram preocupação constante), são possíveis tanto para o(a) professor(a) que não tem formação como um(a) artista quanto para os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental I.

Considerando que tudo provém de processo, Lowenfeld (1977) reforça que: "[...] que o incentivo para maior criatividade e maior flexibilidade não nasce do produto de sua arte, porém, de sua maior sensibilidade diante de cada tentativa" (p. 38). Com isso, fica evidente que tudo o que é experienciado, dialogado e que leva a uma reflexão é plausível de análise e de contínua experienciação.

Quando se objetiva compartilhar questões de uma área tão importante quanto as Artes Visuais para a formação de um sujeito, com professores(as) que não são da área, a responsabilidade torna-se maior ainda. Há uma visão equivocada, muitas vezes, por professores(as) que não percebem o quanto expressivo e significativo é o componente para desenvolver no sujeito a capacidade da criação, da reflexão e da análise, independentemente da área em que for atuar na fase adulta.

No entanto, Gardner (1996) já sinaliza que crianças entre 9 a 13 anos precisam desse "estímulo" quanto ao desenho para que

possam seguir ampliando a criatividade, mas, para isso, o(a) professor(a) tem um papel fundamental: o de ser mediador(a) deste processo, principalmente nesta faixa etária.

Talvez, novamente, possa surgir o questionamento do porquê de trabalhar com professores(as) do Ensino Fundamental I e porque não com os(as) professores(as) do Fundamental II. Muitas vezes, questionei-me sobre isso, mas, considerando a trajetória já adquirida nesses mais de 18 anos de docência, compreendi que trabalhar com os(as) professores(as) que atuam com crianças um pouco antes da fase do "U", a intenção e o interesse pelo desenho podem seguir de maneira mais lúdica; assim como uma criança da primeira infância o vê, liberta de estereótipos e imagens de fotocópias para colorirem (infelizmente, ainda é uma realidade latente em algumas escolas).

Seguindo o cronograma para dar sequência à análise, o **quinto encontro** foi direcionado apenas aos(às) cinco professores(as) voluntários(as), mas compareceram apenas quatro. O objetivo deste momento foi o de orientar e sanar dúvidas do grupo quanto às experiências que seriam realizadas com suas turmas. Os(as) professores(as) que participaram do quinto encontro possuem formação em: E. L. é formada em Língua Portuguesa e Revisão

de Texto; V. V. é formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia; M. R. é formada em Letras Português - Inglês e Literatura; e D. M. é formada em Pedagogia e, recentemente, ingressou no Curso de Artes - FUMDES (via UniEdu).

Considerando a indicação das professoras voluntárias, organizei um breve roteiro com algumas sugestões de modo a auxiliar essa etapa para a qual demonstraram insegurança e inquietação quanto "ao quê?" e "como?" fariam "isso" com as turmas do Ensino Fundamental I. Outra vez, foi retomada a importância de possuírem um processofólio para inserirem suas observações/anotações, tendo em vista a pertinência desse objeto/documentação para a análise desta pesquisa.



ROTEIRO

Para socializar com os demais colegas professores
do ensino fundamental I - Dinâmico

- definir o conteúdo do seu componente;
- optar por uma/duas das experiências, posteriormente - modificar a proposição, considerando o conteúdo a ser trabalhado e a sua própria experiência;
- anotar todas mudanças/alterações do processo; (usar um suporte/caderno como processofólio);
- detalhar o processo com imagens (lembrar que o foco principal é o professor X desenho);
- trazer pontos positivos e negativos;
- compartilhar com os colegas **(27/09)** - 20 minutos (média) para cada profe envolvido na etapa final;

Nosso próximo encontro será dia 27/09/21
às 19h via google meet

Márcia Moreno

Imagem 60: Roteiro compartilhado com os(as) cinco professores(as) voluntários(as) do Colégio Dinâmico.
Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A todo tempo, alertei sobre a importância de sempre vincular o fazer, o desenvolver e o criar maneiras de desenhar com algum projeto, tema, assunto que estavam sendo pesquisados e aprendidos pelas crianças naquele período. Quando o desenho é visto como um mero fazer, sem um propósito, pode ser caracterizado e, até mesmo, percebido, tanto pelos(as) professores(as) quanto pelos(as) alunos(as), como algo sem relevância, apenas como um "passa tempo". Enquanto pesquisa de doutoramento, o pouco tempo da investigação *in loco* não permitiu averiguar como esses(as) professores(as) efetivamente utilizarão do desenho em suas aulas de modo a torná-lo uma experiência criativa e com menos insegurança seja para eles, enquanto multiplicadores(as), seja para seus(suas) alunos(as).

Como bem colocou Dewey (1979), não há como pensar em tudo, há a necessidade de trocas e partilhas, bem como experienciar aquilo que se deseja compartilhar. Há a necessidade, sim, de alguém intermediar e realizar as "trocas", pois: "[...] ninguém é capaz de pensar em alguma coisa, sem experiência e informação sobre ela." (p. 42).

Quando algo é compartilhado e experienciado, a intenção não é que o outro apenas replique, mas sim que altere, crie, adeque à condição

e realidade próprias. Caso contrário, será apenas a cópia da cópia, será uma analogia das fotocópias de desenhos e aulas replicadas dos cadernos metodológicos. Há sempre a possibilidade de recriar a partir do visto, do compartilhado, do apreendido.

Com os encaminhamentos realizados com o grupo de professoras voluntárias, poucas dúvidas surgiram, apesar de ressaltar várias vezes sobre a importância do processofólio. Infelizmente, o processofólio não "nasceu" no percurso do processo de pesquisação. Apenas uma professora compartilhou o seu "*bullet journal*" - objeto em que, além de colagens e desenhos, há lembretes/afazeres -, quase uma agenda que antecipa o diário. A professora S. C. utiliza o *bullet journal* para organizar/pensar suas aulas, mas não com o propósito que tem o processofólio de, durante e/ou o término das aulas, faça-se anotações/observações vinculados a algumas análises para auxiliar nas aulas futuras.



Imagem 61: *Bullet journal* da professora S. C.
Fonte: Professora S. C., 2021.

Com as orientações/sugestões e esclarecimentos sanados, o encontro em que o grupo de voluntárias compartilharia suas experiências ficou agendado conforme a disponibilidade do mesmo, além de considerar um tempo hábil para que as participantes desenvolvessem e anotassem suas experiências. Além disso, o grupo organizou uma apresentação para compartilhar com os(as) demais colegas, justamente para que houvesse análises e discussões acerca do desenho enquanto entremeio

para auxiliar nas aulas de modo diferente de como um artista desenha.



Imagens 62 e 63: Registro do quinto encontro com as professoras voluntárias e Qr Code do encontro (vídeo completo, 25' e 26').

Fonte: arquivo pessoal, 2021.

No vídeo (acessar via Qr Code), é possível observar as demandas das professoras voluntárias, bem como a antecipação de algumas experiências - inclusive com turma do 7º ano, turma do Ensino Fundamental II, sendo que a pesquisa estava direcionada para o Ensino Fundamental I. No entanto, a professora V. V. optou por relatar mesmo assim, pois tudo é processual.

Com o **sexto encontro**, foram manifestados anseios e dúvidas se, de fato, o problema havia sido sanado. Esse, constatado no decorrer da minha trajetória enquanto professora e pesquisadora na área do Ensino das Artes

Visuais, em especial no âmbito do Desenho, sendo: *"Como estimular e ampliar o uso do desenho, enquanto linguagem visual, num processo de criação e ampliação cognitiva no período que antecede a fase do 'U', tendo, como público alvo, o(a) professor(a) do Ensino Fundamental I?"*.

Com 18 meses de Pandemia (Covid-19), eu intuía que o percurso da pesquisa teria desafios e o objetivo almejado no início não seguiria o trajeto planejado. Mesmo assim, insisti na metodologia prevista no projeto, adaptei-a para tal momento pandêmico - que seguia seu curso. Neste encontro (sexto encontro), as professoras voluntárias compartilharam de suas experiências com o grande grupo. Uma professora não desenvolveu as experiências com sua turma de crianças, logo, não compareceu no encontro, nem enquanto ouvinte. Os contrapontos levam a perceber falhas que possam ter ocorrido no decorrer do processo, porém, conheci e conversei com outros(as) pesquisadores(as). Esses(as) relataram que, para participar efetivamente de uma pesquisa, ainda mais voluntariamente e chegar ao término do processo com efetividade, é desafiador.

A Pandemia (Covid-19) e a nossa NÃO aproximação presencial fez as professoras optarem por registrarem seu processo apenas

no Drive, o que descaracterizou um pouco a intenção do processo. Essa plataforma digital impossibilita a manualidade e a gestualidade que um suporte físico permite enquanto registro. Tendo em vista os acessos que já tive com processofólio e/ou Sketchbook, há muito do "proprietário" desse "laboratório ambulante", constando desde anotações, rasuras, croquis, colagens, objetos, cheiros, o toque do usuário e, muitas vezes, o apego pelo objeto em construção.

Considerando o envolvimento das quatro professoras voluntárias: essas compartilharam suas experiências com o grande grupo, momento em que foi possível compreender e perceber o envolvimento de ambas com o uso da linguagem do desenho X projeto da escola para com suas áreas de formação. Cada professora experienciou com suas turmas possibilidades de vincularem o desenho a seus conteúdos que vinham sendo trabalhados. Contudo, o desenho veio para agregar o processo de aprendizagem não enquanto técnica, mas enquanto forma visual de registro e expressão gráfica.

Seguindo a gravação do sexto encontro, primeiramente compartilharei a experiência da professora M. R. que estava abordando sobre os cordéis. Mesmo sabendo da importância de trabalhar com turmas do Fundamental I, ela

registrou o processo da turma do 7º ano, matutino e vespertino, sem nenhuma explicação plausível de compreensão pela troca. Mesmo assim, trago à tese como mais um registro de experiência do desenho para além da técnica pela técnica.

A primeira experiência que a professora M. R. socializou foi referente ao Cordel, com o qual abordou sobre a xilogravura, pensando no papel, na qualidade do material e utilizou o papel duplex. Dentro da área da professora - a língua portuguesa -, a turma estava trabalhando com variação linguística regional e ela trouxe para a turma o Cordel Nordestino, no entanto relacionando com os contos regionais, em específico, de Chapecó. Na sequência, a professora expôs para os(as) alunos(as) como é feita a Xilogravura, linguagem usada para a realização dos cordéis, bem como um vídeo de abertura de uma novela de um canal aberto, sendo toda ela retratada em Cordel.

A professora também socializou algumas imagens de artistas e a maneira como é realizado o processo técnico de um Cordel. Algo que me chamou a atenção, pois a professora M. R. pesquisou sobre Vicente Morelato (1928-1954), um gaúcho que instaurou morada no interior do município de Chapecó/SC, hoje chamado de Cordilheira Alta. Também conhecido como Poeta

de Cordel, Morelatto morreu muito jovem e, recentemente, em 2018, houve uma exposição ao ar livre na Praça Central do município com um recital de seu Cordel. Com intuito de maior aproximação com os(as) alunos(as), M. R. levou para a sala a cópia original do Cordel para que eles pudessem visualizar e compreender o formato em que era (e é) produzido.

A proposta prática foi que eles(as) produzissem poesias usando da linguagem regional, vinculando o uso do desenho como complemento dos textos (sem a utilização da Xilogravura), conforme constam nas figuras seguintes.





Imagens 64 e 65: Detalhe das lâminas de apresentação/ socialização da professora de Língua Portuguesa, referente aos trabalhos de Cordel.
Fonte: Professora M. R., 2021.

Nesta experiência proposta pela professora M. R. o desenho está como um aporte para o texto e imitação da Xilogravura. Mesmo não tendo uma relação direta e/ou indireta com as experiências proporcionadas aos(as) professores(as) durante os encontros, pelo fato de os(as) alunos(as) utilizarem do desenho de modo desinibido e "seguro", a professora vinculou o Cordel a todo tempo com o conteúdo

curricular de Língua Portuguesa, demonstrando segurança e convicção nas experiências com suas aulas.

Vale registrar ainda que, com as mesmas turmas, a professora M. R. propôs o *lapbook*: um suporte similar a uma pasta, que condensa informações, sendo elas escritas, colagens, desenhos, guias adicionais, dobraduras, entre outras possibilidades para organizar e/ou registrar algum determinado assunto. A professora trabalhou o gênero textual “notícia” com o grupo. Analisando as imagens compartilhadas, bem como a própria fala da professora, o desenho, neste momento, não está em evidência, dando vez às colagens e escritas, o que pode estar vinculado ao tempo (ou à falta dele) dedicado ao estudo.



Imagem 66: Lâmina de apresentação/socialização da professora de Língua Portuguesa quanto ao *lapbook*.
Fonte: Professora M. R., 2021.

No entanto, a fala dos(as) alunos(as) permite constatar a interdisciplinaridade dos componentes, pois, conforme relatou a professora M. R., eles(as) comentavam a todo tempo: "*Profe, parece que estamos nas aulas de artes, de tanto papel, cola, tesoura, fitas coloridas [...] virou uma aula de artes*". Ao término da fala, a professora ainda complementou que os(as) alunos(as) aprendem muito mais quando associam a teoria a algo visual. Em suas aulas, a turma costuma utilizar "mapas mentais", mas o *lapbook* tem surtido um efeito muito positivo quanto ao aprendizado.

Essa observação, exposta pela professora M. R., em que percebe a necessidade de modificar algo que já vinha há tempos praticando, vem ao encontro a fala de Malaguzzi, registrada em uma entrevista cedida a Lella Gandini em 1946 (EDWARDS, 2016). Durante a fala, ela explicita a necessidade do(a) professor(a) perceber a hora de mudar, de atualizar seus saberes, principalmente quando envolve crianças e reforça que os(as) professores(as) devem, cotidianamente, questionar as suas certezas.

Outro aspecto importante a ser analisado também é quanto ao registro. Durante todo o processo da pesquisa, sugeri o uso do processofólio, no entanto, a professora M. R. compartilhou com o grupo o uso do *lapbook*.

Suporte que, em seu entendimento, para aquela ocasião, melhor serviria como aporte de registro.

Novamente, percebi uma relação com Malaguzzi que expõe a importância de “[...] descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças [...]” (EDWARDS, 2016, p. 76). De certo modo, a professora registrou uma experiência pontual no *lapbook*; diferentemente do processofólio, que detalha apenas uma experiência/registo, inserindo possibilidades de “execução”.

Na sequência, a professora D.M. compartilhou com o grupo a sua experiência com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental I. A professora D. M. já tem histórico de envolvimento com o desenho, com a Arte como um todo, através de cursos livres e pelo interesse na área. Atualmente (2022_1), ela está cursando uma graduação em Arte que trabalha a Arte Integrada (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Durante sua explanação, deixou explícito o quanto seus alunos(as), que vêm do Ensino Infantil na própria escola, têm demonstrado dificuldades em expressarem-se através do desenho. No entanto, com a experiência que lhe foi proporcionada através desta pesquisa, foi possível provocar e instigar os(as) alunos(as) a novas possibilidades por intermédio do

desenho.

A primeira experiência que a professora D. B. desenvolveu foi denominada "Parafusando", em que se utilizou de parafusos, pilhas, tintas e folhas coloridas dentro de uma bandeja, estimulando os(as) alunos(as) a movimentarem seu conteúdo. Assim, possibilitando o movimento dos objetos que ali se encontravam, resultando em linhas/formas sobre a folha que estava disposta no fundo da bandeja.

Alguns(mas) alunos(as) demonstraram entusiasmo com a proposta, porém, outros(as) estavam apreensivos(as), pois desejavam formas figurativas - o resultado de um desenho. Outro aspecto trazido pela professora foram relatos de que "*o parafuso não me obedece!*", "*profe, não consigo desenhar nada!*". Eles(as) queriam ter o "controle" do material, "*estar no domínio da situação*", então, a professora esclareceu que essa falta de domínio do material riscante era intencional e o acaso seria o próprio desenho.

Ficou evidente que as crianças que se interessaram pela experiência foram as mesmas que conseguiram perceber as linhas e as possíveis formas. Aqueles(as) que não se sentiram à vontade com a proposta foram os(as) mesmos(as) que queriam controlar os objetos com o intuito de elaborarem formas

possíveis de "identificação" e/ou, até mesmo, os estereótipos que seriam vistos como "desenhos bonitos", desenhos passíveis de leitura.

No outro dia, a professora D. M. devolveu as folhas experienciadas anteriormente com o intuito que eles(as) averiguassem formas que remetessem ao seu próprio imaginário. Nessa etapa, conforme o relato da professora, a turma encontrou muitas dificuldades, pois alguns (mas) seguiam vendo apenas um "emaranhado de linhas" e devolveram a pergunta para a professora, para que ela relatasse o que estava vendo nas formas.

Sabendo da importância de que os(as) alunos(as) fossem os(as) protagonistas da atividade, a professora D. M. reforçou que eles deveriam estimular a criatividade e perceberem formas ali presentes e que, talvez, o que ela estivesse vendo não faria sentido ao que eles(as) estavam visualizando, a começar pelo contexto das experiências e vivências que interferem diretamente nas visualizações. Esse esclarecimento teve que ser feito várias vezes durante o percurso da aula e, após muita orientação quanto ao processo, o resultado foi motivador, como bem relatou a professora D. M.

Ao analisar as imagens, a professora D. M. percebeu que, ao usar a tinta preta sobre uma superfície com cor, no momento em que

os(as) alunos(as) foram inserir as formas/cores, encontraram um pouco de dificuldades tendo em vista que o preto impossibilitou o contraste das cores/linhas. Alertou os colegas professores(as) que, em um segundo momento, disponibilizaria tintas mais claras, pois, assim, toda e qualquer intervenção posterior ficaria mais perceptível e o que ela relatou fica evidente nos estudos abaixo.



Imagem 67: Registros pedagógicos dos alunos da professora D. M. realizados durante a experiência "Parafusando".

Fonte: Professora D. M., 2021.

A experiência seguinte proposta pela professora D. M. foi "Forma com movimento". Para iniciar, a professora organizou a turma em grupos com três integrantes cada e priorizou a

formação dos grupos por afinidade. Na sequência, disponibilizou papel *kraft* e organizou para que dois integrantes segurassem a folha, um em cada extremidade, e o(a) outro(a) ficou de posse do riscante. A experiência consistia em quem segurasse a folha fizesse o movimento, enquanto quem segurasse o riscante apenas tocava a folha, sem movimentar a mão/braço. O movimento todo era dado apenas pelos(as) colegas que estavam segurando o suporte.

Foi possibilitado que todos(as) integrantes dos grupos tivessem a experiência de segurar o lápis e, os demais, de movimentar o suporte. A professora, durante sua explanação ao grupo, expôs que, por ser uma ação coletiva, fluiu bem as partilhas das ações e isso deu-se em decorrência das afinidades entre os(as) colegas/amigos(as) da turma. Apesar de ainda sentirem-se apreensivos com o "resultado", segundo a professora, foi possível notá-los mais envolvidos(as) e seguros(as) com a proposição.

Porém, ainda relataram que eram apenas "rabiscos" e tinham dificuldades em perceberem possíveis formas, mas eram motivados(as) constantemente pela professora para explorarem as linhas justamente para ultrapassarem a ideia de que todo o desenho deva resultar, de imediato, em algo perceptível. Apesar de os(as)

alunos(as) expressarem certa necessidade de desenharem algo com formas "visíveis", a professora D. M. comentou que a experiência ocorreu dentro do previsto, sem nenhuma intercorrência quanto ao processo.

Outro aspecto que vale o registro aqui, enquanto processo importante da pesquisa, é que as crianças perceberam que, ao movimentarem o corpo como um todo para externalizar a linha, o percurso do ato "desenhar" vai para além do mero movimento da mão/punho, assim, proporcionando outras maneiras de trazerem a linha para o suporte. O fato de o(a) colega estar na condição de comandar onde seria desenhado, ao mesmo tempo que criou desconforto e instabilidade, gerou maior atenção e envolvimento, pois o coletivo é que resultaria na externalização dessas linhas.

A terceira experiência que a professora D. M. desenvolveu foi com a turma de "recreação". São crianças que estão na escola no contraturno, também do 2º ano. Antes de propor o que fariam, a professora colocou uma música, reduziu a iluminação na sala (sendo uma sala "convencional", a escola não tem uma sala de Arte) com o intuito de experienciarem um momento de relaxamento, pois as crianças já vêm de um turno de estudos e a escola prevê esse momento de "descanso".

Para tanto, a professora fez uso desse momento para que, na sequência, os(as) alunos(as) já seguissem com a proposição por ela instigada. Enquanto escutavam a música, já com os materiais posicionados, a professora sugeriu que, de olhos fechados, sentissem a folha (sua dimensão e textura), os riscantes e, ao mesmo tempo, a sonorização da música. A partir desse contato sonoro e tátil, foi orientado que passassem ao suporte as sensações provocadas através da música. Houve muitos "burburinhos", pois desenhar de olhos fechados era quase algo insano. Mesmo assim, a professora insistiu para que transpusessem os movimentos sentidos pela musicalização sendo o riscante a extensão dos ouvidos.

Conforme o relato da professora, os(as) alunos a surpreenderam pelo envolvimento e entrega para com a experiência. Mesmo quando foi inserida uma música mais "agitada", o empenho para experienciar o som e o movimento também foi de muita concentração e dedicação. As linhas explicitaram o estilo musical sobre o suporte, o que possibilitou à professora perceber o quanto a sonoridade interferiu na dinâmica do movimento e da intencionalidade do traço. Fica evidente que aquilo que pode parecer "óbvio" para quem tem a formação na área - cito, neste caso, Artes Visuais - não é

para aquele(a) professor(a) que tem formação em outra área, sendo esse o caso dos(as) professores(as) da Escola a qual desenvolvi a pesquisa: nenhum(a) com formação em Artes Visuais.

Conforme a professora seguiu relatando, foi um desafio para os(as) alunos(as) associarem o desenho, o movimento de olhos fechados, a partir do som. Contudo, o desafio maior estava por vir: observar as linhas e subtrair algo delas, utilizando cores. Houve muito diálogo para a turma dedicar-se certo tempo frente aos "riscos" para poder analisar e perceber algo e, então, explorar o que estava sendo observado. Na sequência, as crianças compartilharam suas descobertas com os(as) demais colegas, com o intuito de expor suas dificuldades e desafios durante o percurso da experiência.

Outro ponto fundamental trazido pela professora D. M. foi que os(as) alunos(as) dialogaram e manifestaram o que viam nas imagens compartilhadas pelos colegas, sendo, em sua maioria, percepções diferentes daquelas que o grupo havia "descoberto" e estava compartilhando. Essa troca foi de suma valia, pois evidenciou que o momento era de explorar a criatividade e possibilidades a partir do imaginário coletivo, como bem disse a professora D. M.: "[...] a diferença de

um olhar do outro”, percebendo, assim, as diferentes percepções.



Imagem 68: Estudos dos alunos do contraturno da professora D. M., realizados durante a experiência "Formas com som".

Fonte: Professora D. M., 2021.

Conforme a professora D. M. seguiu relatando, essa experiência - tanto para ela quanto para os(as) alunos(as) - foi algo novo, pois não haviam referências visuais, nem em fotocópias, nem mesmo dos(as) colegas (algo que ocorre com frequência - as interferências visuais). As experiências desestabilizaram os(as) alunos(as), uma vez que aquilo que estavam habituados a fazerem (casas, paisagens, "desenho livre") não foi solicitado e, nesse

relato, a professora D. M. deixou isso bem evidenciado. Algo totalmente diferente do contexto escolar foi proporcionado e modificou o pensar e o fazer a Arte em sala de aula: " [...] eles realmente tiveram que soltar a imaginação! [...] foi algo totalmente diferente. Eles ficaram encantados".

Na sequência, a professora V. V. iniciou o compartilhamento de sua experiência com as turmas do 5º, 6º e 7º anos. De imediato, relatou que costuma fazer uso da apostila adquirida pela escola e incrementa os conteúdos a partir dos conhecimentos locais/regionais associando à interdisciplinaridade. Neste relato, trouxe a abordagem da professora de História, que trabalhou com a turma questões relacionadas ao campo e a cidade.

Fazendo uso de relatos que eu havia compartilhado com o grupo, a professora V. V. retomou o desenho a partir de folhas coloridas rasgadas aleatoriamente. Os(As) alunos(as) tinham a opção de criar imagens relacionadas com o campo e/ou com a cidade, fazendo uso desses "pedaços" de papéis previamente rasgados, montando suas composições, adequando as formas pré definidas pelo ato já realizado (rasgar), criando possibilidades compositivas e representativas desses diferentes espaços.

Contudo, os(as) alunos(as) apresentavam

o anseio em desenhar, pois a colagem não era suficiente para representar algo e, então, sobre as formas coloridas, detalharam alguns aspectos que achavam pertinentes para a composição. Mesmo alegando algumas vezes que não conseguiam realizar o proposto, todos(as) da turma do 5º ano realizaram os estudos, utilizando as folhas coloridas e/ou inserindo algumas linhas com os riscantes convencionais.



CAMPO OU CIDADE.



Imagens 69 e 70: Estudos dos alunos da professora V. V., realizados a partir do assunto interdisciplinar sobre o Campo e a Cidade.

Fonte: Professora V. V., 2021.

Mesmo não estando previsto a turma do 7º

ano, a professora V. V. compartilhou o que propôs para o grupo e relatou que, seguindo a apostila, o tema abordado foi a arquitetura e a turma direcionou o tema para a arquitetura local (Chapecó/SC), utilizando sucatas para a elaboração de maquetes, cuja abordagem foi para a representação de espaços turísticos bem como o comércio/lugares importantes do município. Essa etapa não detalharei, considerando a turma em que a professora registrou as ações (7º ano), bem como os materiais que foram orientados a utilizarem (sucatas), o que resultou em um tridimensional.

Retomando com a turma do 5º ano, outro assunto que a professora V. V. fez uso para desenvolver outras maneiras de representar, foi o dia da árvore. No entanto, a mesma não fez uso do que eu havia provocado durante a formação. Foi utilizado recortes de folhas coloridas para representar diferentes tipos de árvores. Assim, foi também com o estudo referente à criação de máscaras, inclusive com a turma de 6º ano, em que se utilizaram de gaze gessada e, posteriormente, pintaram-na, utilizando a apostila como referência e não o que discutimos no decorrer dos nossos encontros - as diferentes maneiras/possibilidades de desenhar para além do convencional. Inclusive, a professora compartilhou modelos aos quais

os(as) alunos(as) poderiam fazer uso.

MÁSCARAS AFRICANAS. (5º anos)



Imagem 71: Exemplos trazidos pela professora V. V., quanto à elaboração de máscaras, tendo a apostila como referência.

Fonte: Professora V. V., 2021.

Considerando a percepção do processo, a professora V. V. deu sequência ao que já vinha desenvolvendo com suas turmas, pois trabalhava com Artes Visuais, mesmo tendo formação em Pedagogia. Associava sempre os conteúdos apostilados com alguma prática, mas desconsiderando as sugestões e o intuito desta pesquisa que era auxiliar o(a) professor(a) no processo do uso do desenho enquanto linguagem visual.

No decorrer da fala da professora V. V. quanto à preocupação em vincular a teoria com a prática, a professora M. R. reforçou que: "[...] não sei desenhar, não me sinto

à vontade nem em pedir para eles desenharem nenhuma árvore!". Então, reforcei que o intuito principal da pesquisa era justamente o de possibilitar ao(a) professor(a) do Ensino Fundamental I diferentes maneiras de ver e desenvolver o desenho.

Neste momento, lembrei-me da experiência de Maureen Cox (2001) e comentei com o grupo de professores(as) sobre a importância da criança conhecer aquilo que vai desenhar, expressar. A autora compartilha em seu livro, "Desenho da Criança", uma aula em que a professora levou até a sala um fogão para proporcionar uma "ação" com a turma e, em seguida, solicitou que ilustrassem a experiência. Os desenhos superaram as expectativas da professora, tendo em vista que tudo o que os(as) alunos(as) desenharam estava visível às crianças, o que as permitiu de expressarem, aos seus modos, o que vivenciaram em sala de aula.

A professora E. S. deu sequência ao sexto encontro com o grupo de professores(as), em que compartilhou seus relatos das experiências que desenvolveu com sua turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, no componente de "Artes". Ela iniciou justificando que, conforme orientação de minha parte, trabalhou com a turma sempre inserindo novas possibilidades. Em um primeiro momento, colocou uma música e

depois discutiram sobre a letra tendo como intuito uma experiência, um "canalizador". Assim, em suas palavras: "[...] percebi algumas manifestações artísticas neles e em mim", no sentido de que não há valia em trabalhar com a ideia de uma "atividade" apenas, mas com algo que permita refletir e experienciar algumas sensações a partir de provocações pertinentes ao momento vivenciado pela turma, dar sentido ao "fazer".

A primeira experiência da professora E. S. com a sua turma foi com o uso de bolinhas de gude, tinta guache, régua e folhas de cartolina (materiais de fácil acesso nas escolas). Mesmo havendo a música como um "canal", a professora deixou eles experienciarem livremente os movimentos da régua (que serviu como guia), com as bolinhas de gude, sobre a tinta e o suporte. Essa ação ocorreu em dupla, o que permitiu uma interação ainda maior frente à nova experiência e no coletivo. Na sequência, a professora sugeriu que eles(as) pudessem usar o cabo do pincel com o intuito de "limpar" as manchas a ponto de elaborar formas e criar composições a partir das manchas resultantes sobre o suporte.

Ao compartilhar sua análise, a professora E. S. comentou que as crianças queriam que as demais aulas seguissem naquele formato,

pois: "[...] a liberdade de poder criar o que quisessem com a tinta e as bolinhas de gude, trouxe divertimento e leveza ao processo de desenhar".



Imagens 72 e 73: Experienciação dos(as) alunos(as) do 4º ano, tendo a bolinha de gude como riscante.

Fonte: Professora E. S., 2021.

Na segunda experiência, a professora E. S. utilizou tinta guache, esponja, pincéis, folha craft e música instrumental. De imediato, os(as) alunos(as) estranharam o estilo musical

proposto pela professora, alegando que teriam sono. Entretanto, a intenção era que, com a música, eles(as) pudessem se concentrar ainda mais na atividade. A proposta partiu do contato da esponja com a tinta guache e que, no ritmo da música, eles(as) fossem demarcando/carimbando no papel craft e, logo após, pudessem explorar as formas que previamente estavam dispostas no suporte.

O interessante foi que, no decorrer do processo, um aluno declarou: *"ah professora, eu não sei o que fiz!"*, ficando evidente a necessidade de "gerar algo" perceptível, formas que possam ser "lidas". Quando as crianças exploram determinados materiais e isso não gera algo "legível", é causado certo grau de estranhamento. Então, cabe ao(a) professor(a) orientar que isso é um processo de experiência e que o que mais vale é o percurso do que o resultado em si.



Imagens 74 e 75: Aluna utilizando da esponja para iniciar a base para explorar as formas que se referem a um jogo.

Fonte: Professora E. S., 2021.

Houve várias formas de representação, desde as figurativas às abstratas. A professora até relatou que uma das alunas, pela sua análise, não considerou as suas orientações. Simplesmente, pegou a esponja e a utilizou como riscante aleatoriamente, ignorando a sonorização da música, que era o propulsor

da experiência. Além disso, a professora E. S. relatou que, para outros(as) alunos(as), a música e a esponja "desconcertou-os(as)", deixando-os(as) "perdidos(as)", inquietos(as) com a experiência proposta por ela. Mesmo assim, permitiram-se, contudo, surgiram formas figurativas elaboradas e externalizadas sobre um suporte que tinha como viés a experiência a partir da música¹⁴.

Na terceira experiência proposta pela professora com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental, trabalhou-se com colagem a partir de papéis rasgados aleatoriamente. Para o início da experiência, a professora E. S. apresentou a letra de uma música para o grupo, que tratava de um determinado local, relacionando a lembranças. Essa música serviu como "gatilho" para a proposta. Contudo, para minha surpresa, antes mesmo deles(as) elaborarem suas proposições, a professora compartilhou a própria experiência - o que é bem sabido que interfere diretamente na criatividade das crianças.

A intenção da professora era de que os(as) alunos(as) dessem continuidade a composição a partir de uma imagem aleatória, solicitada anteriormente por ela. Ao relatar sobre a

14 Vale salientar que a BNCC (2018) prevê em seu documento Artes Integradas, que envolve Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

maneira como elaborou a sua composição, expôs que demorou um pouco para definir como iria "resolver" aquela cena, a qual era constituída por uma imagem de duas crianças sentadas e orando. Ela relatou: "[...] uma vez que não tenho tanta habilidade com o desenho. Eu tenho uma certa resistênciã com o desenho. Quando vou fazer um desenho no quadro, eu já digo: 'olha gente, eu não sou boa no desenho'. Eu me desafiei, essa foi a palavra certa. Não importa se sou boa desenhista ou não, eu tenho que experimentar, eu tenho que sentir esse desafio também".

A professora E. S. seguiu relatando que, durante sua experiência, sua filha estava junto a ela, elaborando sua própria composição. Quando definiu o que faria em seu suporte, que seriam as "gramas", de imediato pensou nas formas onduladas para representá-las. Porém, sua filha de três anos, imediatamente alertou-a dizendo: "mãe, a grama não é assim!" - tomou-lhe o riscante da mão e, então, demonstrou como seria a grama. Da mesma forma aconteceu quando foi representar o sol, com sua filha interferindo na composição. Contudo, fica evidente que, mesmo auxiliando sua mãe, principalmente no elemento "sol", já há indícios de influência estereotipadas na representação, o que é possível constatar na figura a seguir:



Imagem 76: Resultado da composição da professora E. S., com auxílio de sua filha de três anos, conforme descrito anteriormente.

Fonte: Professora E. S., 2021.

Na compreensão da professora, havia a necessidade de compartilhar com seus(suas) alunos(as) algo "concreto", mesmo antes de eles(as) terem suas próprias experiências. Isso foi de encontro ao que havia sido alertado durante os encontros do projeto: *"devemos evitar expor exemplos antes da própria experiência deles"*, pois, como afirma Rinaldi (2018), quando se mostra alguns "caminhos" para as crianças com o intuito de ajudá-las, indiretamente, pode-se estar impossibilitando novas descobertas para "resolver" a mesma situação. Há chances de uma "descoberta" ser sufocada, impedida de aflorar pela própria

criança a partir da sua experiência.

Seguindo a socialização, a professora mostrou como haviam ficado os demais estudos da turma e comentou: *"vejam, alguns alunos tentaram imitar o meu desenho, mas esse não era o objetivo"*, ficando explícito o quanto que compartilhar algo feito pelo(a) professor(a) interfere no processo criativo da criança. No entanto, um aluno - o mesmo que relatou à professora que não sabia como resolver -, de certo modo, explorou as cores e o movimento trazidos pela ilustração já colada em seu suporte, partindo de uma imagem que ilustrava sobre queimadas.



Imagens 77 e 78: Estudos do aluno a partir de uma ilustração referente a queimadas.

Fonte: Professora E. S., 2021.



Conforme o relato da professora, o maior desafio apresentado pelos(as) alunos(as) foi o de pensar o desenho a partir de uma imagem "qualquer" que haviam trazido de casa, tendo em vista que a professora não estipulou a temática, apenas alertou que não deveria ser uma imagem de grandes proporções.

Enquanto finalizava sua fala, a professora E. S. deixou explícito que iria experienciar toda e qualquer proposta antes de ser compartilhada com os(as) alunos(as), pois: "[...] eu senti algo que há muito eu não sentia! Às vezes tem, sim, uma habilidade de desenho que passa a ser despertado [...]". Ela constatou essa possibilidade no decorrer das suas vivências com o desenho.

Ao finalizar seu relato, intermediei reforçando o quão pertinente é que esse(a) professor(a) - que não tem formação em Artes Visuais licenciatura e/ou bacharelado - tenha clareza e segurança em querer experienciar o desenho, mas sem cobrar-se e/ou comparar-se à maneira como um artista o faz. A formação, o tempo de experiência com a linguagem, difere totalmente da realidade escolar, mas nem por isso deve-se privar os(as) alunos(as) de explorarem essa linguagem essencial para sua formação criativa e cognitiva. Há outras

maneiras de desenhar para além dos riscantes convencionais que se conhece e se acredita ser a maneira "correta" de representação.

Na sequência de minha colocação, o professor J. I. - que trabalha a Língua Inglesa na escola - relatou que, muitas vezes, abriu mão de determinadas metodologias porque iria depender do desenho e "*[...] para não fazer vexame, preferi abandonar*". Novamente, expus da importância do desafiar-se e citei o autor Valter Mãe (2018), que pede perdão perante aos seus desenhos, mas os usa para comunicar-se. O mesmo professor ainda complementou que, às vezes, costuma ver tutoriais em plataformas online referentes a desenhos 3D para auxiliar na percepção das formas.

O final do sexto encontro - destinado ao compartilhamento das experiências das professoras voluntárias - trouxe ainda reflexões acerca do desenho como parte do processo reflexivo da pesquisa em questão. "*O desenho é igual DNA: cada um tem o seu!*" foi uma afirmação que expus para o grupo de modo a provocar uma análise, pois, da mesma maneira que temos a nossa grafia, o desenho é uma marca individual.



Imagem 79: Finalização do encontro com os(as) professores(as) do Colégio Dinâmico, via Google Meet. Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Ainda na minha fala final, compartilhei uma análise da autora Cox (2001), bem como da Rinaldi (2018), que o(a) aluno(a) tende a considerar que o que o(a) professor(a) faz sempre é o que há de melhor e, inclusive, o correto aos seus olhos. Essa constatação faz com que a criança apresente a tendência a copiar, a repetir as feitura do(a) professor(a) no que concerne às propostas visuais. Isso acaba por bloquear e, até mesmo, mascarar as diferentes maneiras que o(a) aluno(a) poderá apresentar para determinadas experiências.

Contudo, o(a) professor(a), inconscientemente, pode afetar negativamente no "DNA do desenho" da criança, modificando o traço, a expressividade do(a) aluno(a) que refletirá diretamente em sua vida adulta, como

bem afirma Gardner (1996). Assim como há a escrita vinculada à motricidade - sendo ela ampla ou fina -, a linha/o desenho também está relacionado com a formação deste(a) aluno(a) e não cabe ao(à) professor(a) interferir no percurso, mas sim auxiliar e possibilitar as diferentes maneiras de explorar e de experienciar a linguagem do desenho.

*"Desenho é igual a filho, cada um entende o seu. Não preciso desenhar para a professora E. entender, eu desenho para expressar-me e isso serve para vocês, professores!"*¹⁵. Com essa colocação, passei a fazer alguns questionamentos, entre eles: se, quando desenhavam, precisam fazer de modo que o outro tenha que compreender e/ou achar "bonito", como muitos(as) professores(as) comentaram quanto à necessidade de uma devolutiva positiva a partir da percepção do "outro colega"? No entanto, enquanto professor(a), é inerente que se trabalhe o desenho com o intuito de estimular essa linguagem no percurso formativo de seu(sua) aluno(a), pois é ele que propiciará o desenvolvimento cognitivo, perceptivo, criativo, entre outros, assim como no próprio(a) professor(a) que está propondo a experiência.

¹⁵ Fala transcrita a partir da gravação do 6o encontro com os(as) professores(as), que ocorreu no dia 27/09/2021, 1h37'

Gardner (1999) afirma que todo adulto deve se permitir ao novo. Talvez não aprenda como uma criança, que tem sua percepção mais aguçada. Todavia, mesmo sendo de maneira mais lenta, o(a) professor(a) deve se desafiar a todo instante e, incluo nesta tese, a Linguagem Visual - sendo ela o Desenho - pois, antes de tudo, inclusive da própria escrita, é ele quem antecede qualquer forma de comunicação.

Ao perguntar aos(as) professores(as) quanto à avaliação deles em relação à formação tendo o desenho como principal abordagem, o professor J. I. comentou que sempre gostou de conectar o Inglês com o desenho, mas a dificuldade em expressar-se impede-o de explorar mais as diferentes maneiras de conectar ambas as linguagens. O professor ainda manifestou que todas as experiências foram muito válidas, porém sentiu falta de *"mais técnicas para dominar o desenho"*, com o intuito de aprimorar sombreamento e formas. Então, indiquei alguns livros que poderiam auxiliá-lo nesse processo.

No decorrer das falas, o termo *"técnica"* permaneceu latente ao invés de *"experiência"* e a professora V. V. ressaltou que, por mais que estivessem trabalhando *"[...]as mesmas técnicas, os resultados foram muito diferentes [...] e as trocas de experiências foram bem*

enriquecedoras"¹⁶.

Considerando que mesmo que os relatos e estudos compartilhados no Google Drive tenham sido, de fato, distintos, os(as) professores(as) sentiram-se desafiados com os diferentes processos. Lowenfeld (1977) afirma que não é aconselhável dirigir-se a uma criança e dizer-lhe que o que fez está certo ou errado e isso cabe ao adulto também, neste caso, ao(à) professor(a). "Se a criança não consegue expressar-se, alguma coisa deve ter interferido em sua autoconfiança." (p.43) e isso se estende ao adulto que, ao que tudo indica, teve interferência no decorrer do seu processo, em especial, ao tratar-se do desenho. O que de fato é certo ou errado quando usam desta linguagem a ponto do(a) professor(a) alegar "não posso desenhar", frase apresentada e analisada por Lowenfeld (1977)? Assim como a escrita, o desenho deve ser entendido e experienciado como uma forma de comunicar-se.

16 Fala transcrita a partir da gravação do sexto encontro com os(as) professores(as), que ocorreu no dia 27/09/2021, 1h40'57''.

Desenhe ou escreva aqui!

CAPÍTULO V

COLÉGIO DINÂMICO



A RECUADA DO SABIÁ - O CANTO
QUE NÃO MOBILIZOU

5 A RECUADA DO SABIÁ - O CANTO QUE NÃO MOBILIZOU

Esta seção do texto conta com o detalhamento dos encontros e dados coletados das três escolas públicas as quais iniciei os estudos junto ao projeto, porém, pelo fato de a maioria dos(as) professores(as) terem contratos temporários e a Pandemia (Covid-19) estar em escalada, não teve continuidade. Como esta é uma pesquisa e decorre de processos, registra-se o que ocorreu como parte do percurso para, então, compreender-se o todo.

5.1 Planejamento dos encontros para as Escolas Municipais

Primeiro Momento: aproximação com o Universo Escolar

Após contato com a secretaria de Educação do município de Chapecó/SC e da definição de três escolas - juntamente com a articuladora pedagógica das escolas municipais -, definimos uma data para conversarmos com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de cada escola para apresentar o projeto. As escolas definidas para a pesquisa aceitaram de imediato a participação, alegando a necessidade de proposições que viessem a melhorar o ensino

do Desenho, principalmente ao se considerar a importância dessa linguagem no desenvolvimento da criança.

Segundo Cox (2001), assim como outros autores(as), as Artes Visuais são um importante meio para o desenvolvimento criativo das crianças, uma vez que, muitas vezes, o adulto, ao invés de instigá-lo, acaba por sufocar o processo criativo, seja por meio de algumas atitudes, seja em algumas situações específicas. "A ideia de que o(a) professor(a) possa mostrar a uma criança como desenhar algo ou menos 'conversa' sobre como algo poderia ser desenhado é descartado como excessivamente direcionado pelos(as) professores(as)" (p. 07). Essa atitude pode fazer com que a criança adote os estereótipos fornecidos pelo(a) professor(a), o que dificulta o processo da poética do desenho.

A maior dificuldade, enquanto adultos que somos, é nos livrarmos de estereótipos pré-estabelecidos. Há uma repulsa em relação ao novo. Para não tornar os(as) alunos(as) menos "elásticos(as)", ou seja, não flexíveis para o novo, o(a) profissional precisa distanciar-se de ações corriqueiras, comuns, impensadas que também podem levar a isso, propondo atividades interessantes e instigantes. Assim, eles(as) passam a ter (e, depois, manter) uma constante

e nova postura em relação ao novo saber; segundo Piaget (apud COX, 2001), o período ideal para isso são os primeiros anos de vida do sujeito.

Antes mesmo de encerrar o meu primeiro contato com as escolas, deixei agendado o dia que voltaria para realizar a pesquisa *in loco*, o que aconteceu em torno de 15 dias. Nesse momento, tive acesso aos Projetos Político-Pedagógicos (praticamente iguais em todas as escolas municipais), diferenciando-se o público, o perfil sócio cultural e econômico dos(as) alunos(as), a estrutura da escola e alguns projetos que estavam se encerrando - a considerar que era final de ano (dezembro de 2019).

Esse levantamento encontra-se detalhado no capítulo 4 (Análise - mapeamento). Com esse mapeamento, ficou explícito que as três escolas apresentam estruturas prediais distintas, perfil de professores(as) (uma mescla de professores(as) efetivos(as) e de professores(as) ACTs), alunos(as) com uma "geografia familiar" (RINALDI, 2018) distinta, situação econômica destoante de uma escola à



outra, ao se tomar a localização como critério.

Nessa aproximação, ficou estabelecida a minha imersão em fevereiro de 2020 junto aos(as) professores(as)-artistas durante a Formação Continuada organizada pela AMOSC (Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina) e Prefeitura Municipal. Segundo os(as) coordenadores(as) pedagógicos, a minha atuação junto aos(as) professores(as)-artistas durante a capacitação garantiria um envolvimento maior e uma efetividade durante o processo de pesquisa, considerando que as capacitações no município ocorrem durante todo o semestre, estendendo-se até o final de cada ano.

Segundo Momento: o encontro

Após diálogo com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas envolvidas na pesquisa, em fevereiro de 2020 aconteceu a Formação Continuada dos Professores do município. Sendo assim, o projeto foi apresentado entre calendário formativo dos(as) professores(as)-artistas do Ensino Infantil I. Além dos quatro encontros previstos para 2020-2021, estive, em alguns momentos, junto aos(as) professores(as)-artistas nas suas escolas e turmas de atuação.

No primeiro encontro com o grupo de professores(as)-artistas, apresentei o projeto de pesquisa, qual a premissa, juntamente com os respectivos objetivos, o referencial teórico e a metodologia que seria desenvolvida com eles(as). Também abordei acerca de minha trajetória enquanto professora-artista e no que isso vinha auxiliando quanto ao planejamento das aulas. Vale ressaltar que, para Jesus (2013), o(a) "profissional" do ensino deve ter uma trajetória, uma experiência considerável, entre a prática e a teoria para, então, poder compartilhar e, assim, propor atividades coerentes a seus pares.

Porém, é extremamente importante ouvi-los também quanto as suas expectativas, suas dificuldades, bem como quanto as experiências, principalmente no que concerne à Poética do Desenho e ao ensino na segunda infância. Esse foi um momento que exigiu anotações/registros de cada apontamento que veio a relacionar-se direta e indiretamente com a proposição desta pesquisa.

Dewey (2002) traz em seu livro, "A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo", que, muitas vezes, as Universidades distanciam-se do universo escolar, o que faz com que as escolas fiquem "[...] isoladas dos conteúdos acadêmicos mais elaborados, uma vez que, acima de tudo, o

seu objectivo se tem prendido com a formação relativa a *como* ensinar e não o *que* ensinar” (p. 64). Assim, considerando que esse projeto é resultado de uma vivência, de uma imersão no ensino acadêmico, foi possível aproximar esses universos, tomando-se como fundamental o seu objetivo de utilizar da linguagem do desenho para elaborar proposições ao ensino de Artes Visuais na segunda infância - fase que antecede o declínio dessa linguagem, quando o(a) professor(a)-artista é, em essência, o(a) multiplicador(a) do processo.

Terceiro Momento: a maturação

Neste terceiro momento, ocorreu a maturação, considerando que vários elementos estavam implicados: a teoria, a vivência do ensino do desenho e as informações coletadas por meio dos diálogos com os(as) professores(as)-artistas, a partir do que seria possível pensar em proposições. Com base em projetos/temas que seriam abordados nas escolas, foi preciso



refletir de que forma a poética do desenho poderia ser imersa no cotidiano escolar de maneira a atender as demandas, mas, ao mesmo tempo, desenvolver a criatividade e o interesse no uso da poética do desenho tanto pelos(as) professores(as)-artistas quanto pelos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental I.

Esse contato direto com os(as) professores(as)-artistas foi importante para assimilar de que maneira se trabalha a linguagem do desenho e se há um entremeio entre a poética e o que pode vir a ser mais instigante, tanto para os(as) professores(as)-artistas quanto para os(as) alunos(as). No entanto, Dewey (2002) comenta que, frequentemente, ouvia defensores de "[...] artefactos estupidificantes e exercícios vazios porque a criança adquire um tal 'interesse' por eles" (p. 175). Com este projeto, a proposição era que ocorresse o uso da poética do desenho de maneira que todos(as) os(as) envolvidos(as) se sentissem seguros em utilizar desta linguagem sem o intuito da técnica pela técnica, ou seja, que, com o desenho, fossem capazes de se comunicar de forma criativa e o menos estereotipada possível.

Com as informações em mãos e já transcritas, elaborei procedimentos e dinâmicas possíveis para desenvolver proposições em conjunto com

os(as) professores(as)-artistas. Em vista disso, conforme o pesquisado, considere a realidade das escolas e o perfil formador dos(as) envolvidos(as) diretamente nesta pesquisa, bem como os temas geradores/projetos planejados pela/para as escolas.

Nesse período de maturação, estudei os projetos das escolas, bem como os temas geradores para elaborar possibilidades visuais a partir da poética do desenho, considerando os materiais disponíveis nas escolas municipais. Para tanto, esse foi o momento em que os estudos decorrentes das escolas de Reggio Emilia, *Laboratory School*, entre outras, foram extremamente importantes, pois pretendia considerar esses apontamentos para - enquanto propositora da pesquisa - poder experienciar e [com]partilhar com os(as) professores(as)-artistas a poética do desenho sob minha experiência.

No entanto, em momento algum, a intenção era de que os(as) professores(as)-artistas seguissem um modelo, mas sim que o meu [com]partilhar fosse como um elemento provocador a eles(as). É de conhecimento que só se compartilha o que se sabe e, partindo desse pressuposto, foi de suma importância que todos os(as) professores(as)-artistas desenvolvessem as atividades e dessem seus

pareceres quanto ao processo e ao resultado das dinâmicas/atividades.

Quarto Momento: o reencontro

Segundo Brites e Tessler (2002), faz-se necessário que o pesquisador em Artes Visuais tenha o conhecimento de conceitos e o reconhecimento do campo que abarcará a pesquisa. De volta à escola, com o referencial teórico ampliado e com os estudos e proposições de como seria possível trabalhar a poética do desenho no ensino Infantil I, o projeto foi [com]partilhado e experienciado com os(as) professores(as)-artistas.

Junto às possíveis dinâmicas/atividades a serem experienciadas pelos(as) professores(as)-artistas, sempre foram abordadas questões teóricas reflexivas, referentes aos processos da poética do desenho e do ensino de Artes Visuais. O que se valeu da utilização do referencial teórico exposto no Capítulo III, o qual, por sua vez, continuamente, durante a pesquisa, contou com inserções.

"Acredito que todo o(a) professor(a) de arte deve ser artista e deve produzir arte", afirmou Lampert (2016, p. 67), mas, sabe-se que, inseridos(as) no cotidiano escolar, não é uma realidade constante o(a) professor(a)

produzir artisticamente. Contudo, ao que Lampert refere-se, trata-se do(a) professor(a)-artista desvinculado(a) do(a) artista atuante, por exemplo, em Bienais.

Além disso, muitos(as) professores(as) do Ensino Fundamental I são pedagogos por formação e arriscam-se a todo tempo por várias áreas do conhecimento em decorrência da necessidade escolar. No entanto, como esse(a) profissional do ensino produziria Arte? Qual seria o seu contato e conhecimento quanto à linguagem do Desenho?

Considerando que a formação do(a) pedagogo(a) tem, em média, de 60 a 120 horas dedicadas ao conhecimento sobre Arte, é inviável trabalhar o desenho com segurança, com domínio. Muitas vezes, nem em seu curso de formação o(a) licenciado(a) em Artes Visuais tem uma carga horária suficiente a ponto de garantir que se trabalhe com a linguagem visual que mais desenvolve o cognitivo da criança de maneira criativa e desapegada da técnica. Considerando esse aspecto, como um(a) professor(a) pedagogo(a) poderia dar a devida importância ao desenho, tendo em vista que sua

formação é restrita quanto ao desenvolver com as crianças proposições que implicam saberes que, na maioria das vezes, não domina?

A partir desses pressupostos, a retomada com os(as) professores(as)-artistas possibilitou que eu desenvolvesse junto a eles(as), a partir de minha maturação, a prática reflexiva e a reflexividade, que, segundo Jesus (2013), podem ser assim definidas:

A prática reflexiva pode ser definida como o uso sistemático da reflexão, com o intuito de atingir uma maior auto compreensão através do relacionamento de experiências, objetivos, motivações e intenções em ação, [...] a reflexividade leva em conta a presença da pessoa que está a refletir, e o efeito dessa pessoa sobre o que está a ser refletido. (JESUS, 2013, p. 86).

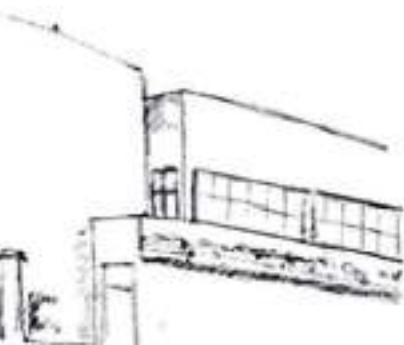
Para essa etapa da pesquisa, houve a necessidade do "processofólio" para que o(a) professor(a)-artista pudesse experienciar a prática reflexiva e a reflexividade, catalogando seus registros, suas documentações do desenvolvimento criativo de forma catalisadora, a ponto de refletir sobre seus próprios resultados (GARDNER, 1995), podendo vir a serem positivos ou não.

Considerando que se tratava de uma pesquisa em Artes Visuais, a metodologia exposta não se aplica a priori, porque o(a) pesquisador(a),

neste caso, elabora seu objeto de estudo ao mesmo tempo em que a pesquisa transcorre. Logo, o que eleva a qualidade da pesquisa em Artes Visuais é o fato de que é possível extrair as indagações que direcionarão o processo juntamente à teoria investigada (BRITES & TESSLER, 2002). Isso permitiu minha imersão junto aos(as) professores(as)-artistas de forma a construir o processo no decorrer desta pesquisa.

No entanto, foi nesta etapa da pesquisa que tive acesso à maneira que os(as) professores(as)-artistas desenvolviam as proposições a partir das experiências compartilhadas por mim, com o intuito de perceber a reflexividade do processo. Com isso, eles deviam, no decorrer de suas aulas, utilizar do processofólio para registrar todos os aspectos, tanto textuais quanto visuais. Contudo, por mais que todas essas etapas fossem de suma importância, o compartilhar do processofólio com seus pares deveria ter uma relevância ainda mais significativa na construção das experiências.

Rinaldi (2018) traz em seu livro, "A Pedagogia da Escuta", uma reflexão sobre



um momento de suma importância para ouvir as pesquisas/experiências e ressignificá-las. Vale ressaltar que, quando se refere a "escutar", a autora não contempla apenas a ação do ouvir, mas pontua que é necessário usar todos os sentidos para isso. Em outras palavras, é além da audição propriamente que entram em jogo, em experiência, os sentidos outros - a visão, o tato, o paladar, o olfato - e também o movimento dessa experiência. Ser capaz de escutar é ser capaz, também, de não concordar com o compartilhado e, mesmo assim, respeitosamente ouvir o que o outro tem a compartilhar.

Na sequência, a proposição foi o compartilhamento dos processofólios com os pares, nos quais deveriam conter anotações, referências textuais e visuais, bem como o uso de materiais diferenciados nas possibilidades de uso da linguagem do desenho de maneira a não contemplar unicamente a técnica pela técnica. Com essa etapa ajustada - em que se considerou as falas dos(as) professores(as)-artistas sobre sentirem-se seguros(as) com o uso do desenho -, eles(as) planejam



suas aulas, apropriando-se das discussões e experiencições adquiridas no decorrer desse período.

Quinto Momento: a poética do desenho na sala de aula

Considerando todas etapas anteriores, esta foi crucial, uma vez que o foco passou do(a) professor(a)-artista para o(a) aluno(a) em sala de aula. Vale retomar a premissa já citada, sendo ela: *uma prática formativa é capaz de modificar e superar o ensino fundamentado na crença da técnica pela técnica bem como da cópia praticado por professores(as) do Ensino Fundamental I.*

Após os compartilhamentos - o exercício da escuta, a patilha dos processofólios e as experiências com o textual e o visual -, fui participar das atividades dos(as) professores(as)-artistas em sala de aula, de maneira a perceber de que forma eles(a) e a turma estavam, de fato, utilizando-se da poética do desenho. Validei de que maneira a criança foi e estará sendo estimulada pelo uso do desenho; se o(a) professor(a)-artista conseguiu colocar o desenho para além da técnica pela técnica.

Rinaldi (2018) comenta que as crianças

são ouvintes extraordinárias e deve-se dar vez para que elas possam se expressar, já que:

[...] codificam e decodificam, interpretando dados com incrível criatividade [...] é por isso que devemos sempre lhes dar oportunidades plenas de representar suas imagens mentais e conseguir representá-las para os outros. (p. 212).

Assim, o desenho foi essencial para essa etapa da representação. Mas, para tal, o(a) professor(a)-artista deveria sentir-se seguro para utilizar dessa linguagem, pois, há muito, que ela afronta os (as) profissionais da educação. No entanto, não bastava apenas segurança, foi necessário compreender, conhecer minimamente sobre o desenho e a criança, considerando, conforme Iavelberg (2013) afirma, que o(a) professor(a)-artista deve reger o ensino a partir do seu conhecimento, da sua formação.

Como esta foi uma pesquisa qualitativa, não foi possível quantificar quaisquer que fossem as informações, os resultados, pois não era essa a intenção. Mas, a partir dos relatos, das falas, das escutas, das práticas que aconteceram no decorrer de todos os momentos, fui capaz de perceber/analisar a contribuição da pesquisa nas três escolas do município de Chapecó. Meu intuito foi que ocorresse, a partir das análises, elementos

essencialmente relevantes para que a pesquisa pudesse permear outros espaços educacionais a ponto de contribuir significativamente na formação de outros(as) professores(as)-artistas e, com isso, contribuir com seus(suas) respectivos(as) alunos(as).

5.2 Acessando os documentos das escolas e conhecendo seus espaços e público

No primeiro momento, o acesso foi aos documentos da escola, por meio dos quais foi possível conhecer minimamente o histórico e a importância da escola para aquela localidade, seu Projeto Político Pedagógico e sua matriz curricular. A seguir, as informações das três escolas que seriam aportes para a pesquisa: E.B.M. Dilso Cecchin, Serena Soprano e Jacob Gisi.

5.2.1 Escola de Ensino Básico Municipal Dilso Cecchin

Nome da Escola: E.B.M. Dilso Cecchin
Diretor da escola: Magali Foletto Rodrigues
Coordenador pedagógico: Carlos Eduardo Vaz
Contato da escola (fone e email): ebm.dilso@chapeco.sc.gov.br

A E.B.M Dilso Cecchin é uma instituição

educativa da Rede Municipal de Ensino, que envolve clientela de múltiplas culturas e que se preocupa com o saber/conhecimento científico, com a transmissão e com a construção do saber sistematizado, tendo como elemento principal o(a) estudante. Segundo o PPP da escola (2018), é no(a) aluno(a) que é preciso centrar toda preocupação com o desenvolvimento intelectual, crítico e criativo para a vida.

A Escola Reunida Municipal Dilso Cecchin foi criada pelo Decreto Lei n. 3630, de 24 de março de 1995, alterando a denominação da Escola Municipal Novo Horizonte para E.B.M Dilso Cecchin, assinado pelo Prefeito Municipal Aldi Berdian. Localiza-se no Bairro Santo Antônio, Rua Pernambuco, n. 859-D, Conjunto habitacional Primavera (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Conforme consta no PPP (2018), em 1995, foi inaugurado o prédio para funcionar a escola já com o nome alterado, com o objetivo de homenagear o então prefeito Dilso Cecchin, falecido em 1995, no exercício de seu mandato de 1993 a 1996. A escola foi criada para atender a demanda ocasionada pela instalação de dois conjuntos habitacionais no bairro, no ano de 1990. A estrutura da escola é composta por sete salas de aula; dois banheiros, sendo feminino e masculino; uma sala de professores,

biblioteca e coordenação juntas; uma sala com o Centro de Informática (CEMUT); uma sala de recurso multifuncional; duas cozinhas; uma secretaria; uma lavanderia; dois banheiros para professores; uma área coberta para refeitório e realização de eventos e área externa com parque infantil, quadra poliesportiva e campo de futebol suíço.



Imagem 01: Refeitório da escola.

Fonte: <http://ebmdilsoceccchin.blogspot.com>, 2019.



Imagem 02: Estrutura com salas e horta da escola.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.



Imagem 03: Espaço verde para estudos e recreação.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

5.2.1.1 - Projeto Político Pedagógico da escola

O PPP da escola foi elaborado de forma participativa e democrática, de acordo com a legislação embasada na BNCC (Base Nacional

Curricular Comum), estadual e municipal, seguindo as orientações da resolução do COMED n. 001, de 27 de outubro de 2007. Conforme o PPP (2018), a concepção histórico cultural define o homem como:

[...] um ser histórico e se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O homem se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, e ele transformado pelas e nas relações sociais. (s/p).

Nessa concepção, permeada pela metodologia dialética, a proposta de educação do município visa a formar cidadãos(ãs) que, além do domínio do conhecimento historicamente construído, sejam capazes de se posicionarem na sociedade e com ela interagirem. Como proposta de ensino-aprendizagem, trabalha-se com Projetos que orientam o planejamento do(a) educador(a) e, conseqüentemente, com a efetivação em sala de aula. Em busca de uma educação de excelência, o processo de ensino-aprendizagem é avaliado diante dos índices existentes atualmente, como: IDEB, Provinha Brasil (sendo a escola

destaque em 2015, conquistando o 3º lugar na rede municipal) e prova ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização. Para que isso ocorra, buscou-se a aproximação dos pais com a escola através de proposições de palestras sobre família, escola e atualidades, bem como a promoção de encontros familiares e festas juninas. Além disso, a escola realiza visitas nas casas dos familiares com frequência, um diferencial que proporciona a vinda de pais para a escola, despertando o interesse e acompanhamento do(a) educando(a) (CECCHIN, Projeto Político pedagógico, 2018).

Para isso, o PPP (2018) tem objetivos bem definidos, sendo:

- Mediar o processo educativo, priorizando uma educação significativa de forma científica, tecnológica, ambiental, lúdica e prazerosa para que ocorra o desenvolvimento integral da criança, garantindo acesso, permanência e aprendizagem dos(as) estudantes(as).

- Introduzir nos três primeiros anos do Ensino Fundamental noções de leitura, escrita e oralidade, consolidar operações básicas matemáticas; proporcionar aos anos finais atividades em que possam tomar

decisões e construir seu próprio conhecimento.

Quanto à Matriz Curricular, a escola segue a lógica do método dialético de elaboração do conhecimento científico a partir do filósofo e pedagogo Demerval Saviani. Esse autor, citado no Projeto Político Pedagógico da escola, propõe os seguintes passos para o método de ensino: a Prática Social, como ponto de partida; a problematização; a Instrumentalização; a Catarse e a Prática Social Final, como ponto de chegada (CECCHIN, Projeto Político pedagógico, 2018).

O Ensino Fundamental com nove anos de duração tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, para estudantes de seis a dez anos de idade. Crianças com seis anos completos - ou a completar até o dia 31 de março do ano da matrícula - devem obrigatoriamente estar matriculadas, conforme as leis e normas nacionais vigentes (CECCHIN, Projeto Político Pedagógico, 2018).

Organizados em dois tempos escolares, os dois primeiros anos se caracterizam como Bloco Inicial de Alfabetização, que tem por finalidade possibilitar ao(à) aluno(a) a organização de um tempo maior e mais flexível, sem retenção para o desenvolvimento e a

aprendizagem de que ele precisa. No projeto da escola (2018), consta que, nesse período, os(as) educandos(as) têm maior possibilidade de continuidade e permanência na instituição educativa, em combate ao fracasso e evasão escolar, partindo do pressuposto de que todos(as) têm capacidades para aprender, desde que sejam pedagogicamente bem mediados.

Já o trabalho pedagógico realizado no quarto e quinto ano prossegue pautado pelos princípios teórico-metodológicos propostos *a priori* no Bloco Inicial de Alfabetização, mas de forma mais aprofundada e consolidada à aprendizagem. Espera-se que, nessa fase, os(as) educandos(as) já tenham se incorporado à rotina educacional, com atuação mais independente, e que dominem uma série de conhecimentos, visto que suas capacidades cognitivas tiveram grandes avanços (DILSO CECCHIN, Projeto Político pedagógico, 2018).

Quanto às disciplinas que integram a matriz curricular, essas fazem parte da Base Nacional Comum Curricular as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento do Mundo Físico, natural, da realidade social e política, assim como o estudo da História e das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, e Arte, em suas diferentes formas de expressão (música, educação física e ensino religioso).

Segundo a LDB, a parte diversificada do currículo inclui também o estudo de uma língua estrangeira (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Nessa mesma parte que trata da diversidade, em 2012, na rede Municipal de Chapecó, foram incluídas três novas disciplinas que objetivam trabalhar com as necessidades das comunidades educacionais e da sociedade. As disciplinas são: Educação e Diversidade; Educação e Direitos Humanos; e Educação Financeira e Sustentabilidade, que abordam questões importantes, trabalhadas como temas transversais (Projeto Político Pedagógico, 2018).

No que se refere à Educação Especial, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para os(as) alunos(as) que apresentam necessidades especiais, não requerendo um modelo específico, mas sim adaptações curriculares com objetivos específicos, conteúdos e procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses(as) educandos(as).

A escola atende cinco crianças com laudo médico, sendo dois acompanhados em sala pelo(a) segundo(a) professor(a), dois acompanhados por estagiárias e um deficiente auditivo auxiliado pela professora intérprete

- que também recebe acompanhamento na sala de Recurso Multifuncional de duas professoras de libras.

5.2.1.2 - A comunidade escolar

A E.B.M. Dilso Cecchin atende crianças dos anos iniciais - de seis a dez anos - tendo duas turmas de primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos, totalizando 10 turmas com 227 estudantes. Quanto aos(as) professores(as), a escola possui por volta de 30 professores(as); desses(as), apenas um(a) é efetivo(a). Os(As) demais são contratados(as) via ACTs.

Segundo o PPP da escola, os(as) alunos(as) possuem grande participação para com as atividades propostas. Quanto às famílias, não há caso de desemprego entre os familiares, as moradias são de alvenaria e algumas de madeira. A escola realiza visitas nas casas dos familiares com frequência.

Em busca de novas formas de integração com os(as) alunos(as), para que possam agregar mais à formação do conhecimento, a escola participa de vários projetos (além deste), como: Horta na Escola, Lixo Zero, Aprendizagem Cooperativa; Educação Integral: saberes compartilhados, criança farroupilha, tradicionalismo gaúcho, ampliando saberes, nosso planeta, nossa casa,

dia do desafio, maio amarelo, PROERD, ideias além do giz, aluno destaque, dengue, sala de recursos, programa de acessibilidade, programa mais alfabetização, gestão educacional, etc. (DILSO CECCHIN, Projeto Político pedagógico, 2018).

Conforme o PPP da E.B.M. Dilso Cecchin (2018), seus(suas) alunos(as) são crianças tranquilas, com idades que variam de quatro a 11 anos. Raramente observa-se casos de indisciplina. Há a presença dos pais em dias como Dia da Família, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais e Recital, tendo sempre a presença da comunidade (DILSO CECCHIN, Projeto Político pedagógico, 2018).

Sobre a participação e o envolvimento dos(as) educadores(as) com o projeto, segundo o coordenador - professor Carlos -, somente a partir do ano letivo de 2020 que seria possível apresentá-lo aos docentes, já que ocorria grande rotatividade de profissionais na escola. Todavia, o professor garantiu que todos(as) seriam convocados(as) a participarem do projeto, sem exceções.

5.3 Escola de Ensino Básico Municipal Sereno Soprana

Diretor(a) da escola: Eliane Beatriz da Costa Toigo

Coordenador pedagógico: Janete de Fatima Barause Neri/ Elenice de Barros dos Santos
Contato escola (fone e email): ebm.soprana@chapeco.sc.gov.br

Segundo o PPP da escola (2018), no final do ano de 1991, foi feito um levantamento pelo Sr. João Darci Pimmel, presidente do Conselho Comunitário, juntamente com a Comunidade do Loteamento Sereno Soprana. Esse levantamento constatou que havia a necessidade de uma escola para atender por volta de 300 alunos(as) do referido loteamento e do conjunto habitacional Colina do Sol, para evitar que as crianças fizessem a travessia do asfalto para frequentar a escola do bairro próximo. A partir desse levantamento, a comunidade procurou a Prefeitura Municipal, em especial a Secretaria de Educação, para que fosse criada uma escola na comunidade.

Com a certeza da necessidade, a Secretária de Educação, Sra. Hilda Fin, reuniu-se com a comunidade e tratou de criar a escola denominada Escola Reunida Municipal Sereno Soprana, que atenderia crianças do Pré-escolar à 4ª série (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Conforme o PPP da escola (2018), como não havia um local próprio, a comunidade colocou à disposição da secretaria de educação o pavilhão comunitário para ser dado o início

das aulas. Foram improvisadas algumas salas de aula e, no dia 12 de fevereiro de 1992, a escola já estava em atividade, com 10 turmas de aproximadamente 30 alunos(as) cada.

Não havendo um espaço físico suficiente, foi criado, então, um turno intermediário para atender à clientela escolar existente. A instalação do pavilhão comunitário não oferecia condições para desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório, pois a construção era de tijolos, sem acabamentos, com piso bruto. Possuía somente dois banheiros, quatro salas pequenas e uma cozinha. Nessa edificação funcionava a direção, a secretaria e a sala dos(as) professores(as) (SOPRANA, Projeto Político Pedagógico, 2018).

No dia 06 de setembro de 1992, a Prefeitura Municipal, juntamente com a Secretaria de Educação, entregou, em ato solene, o novo prédio escolar. Esse com 450 metros quadrados de área edificada em alvenaria, contendo quatro salas de aula totalmente equipadas e onze dependências, incluindo banheiros masculino e feminino, sala de professores, biblioteca, secretaria, sala da direção, cozinha, despensa e área coberta.

Hoje, a escola é composta por 12 salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de vídeo, um centro de informática (CEMUT), uma sala de

coordenação, uma biblioteca, uma sala para os(as) professores(as), uma secretaria, uma sala de direção, seis banheiros masculinos, seis banheiros femininos e um ginásio coberto.

Segundo o PPP da escola (2018), são atendidas crianças do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, totalizando 546 alunos(as), tendo como Proposta Pedagógica a Pedagogia Histórico Crítico Cultural. Quanto à formação do Conselho Estrutural da Escola, ele foi composto legalmente através de eleições com participação de toda a comunidade escolar; atualmente, é formado por 21 membros, compreendendo os segmentos: pais, alunos(as), servidores(as), gestão, professores(as), comunidade em geral. As reuniões são mensais ou conforme demanda da escola.



Imagem 04: Refeitório da escola.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Imagem 05: Espaço para os(as) alunos(as) brincarem.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Imagem 06: Quadros feitos pelos(as) alunos(as)/
professores(as) exposto na escola
Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

5.3.1 - Projeto Político Pedagógico da escola

O Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino E.B.M. Sereno Soprana segue os princípios e objetivos do PPP da SEDUC (Secretaria de Educação Municipal), levando em consideração a realidade em que a Instituição Escolar está inserida. Tem como concepção a pedagogia sócio-histórico-cultural, apresentando como objetivo a construção de sujeitos críticos, capazes de compreender o meio em que estão inseridos e interferir nele como agentes de transformação social.

O ensino deve respeitar os níveis de

conhecimento que os(as) alunos(as) trazem consigo à escola. É visada uma pedagogia que, sem renunciar à exigência do rigor, admita a espontaneidade, o sentimento e a emoção e aceite o contexto histórico e social dos(as) alunos(as) (Projeto Político Pedagógico, 2018).

A construção do PPP da E.B.M. Sereno Soprana repensa as ações pedagógicas e percebe o contexto em que está inserida, compreendendo as mudanças do espaço, um local de convivência onde se respeite as diferenças e que, acima de tudo, onde se possa construir coletivamente o conhecimento, a partir das relações que se estabelecem entre os conhecimentos historicamente construídos. O desenvolvimento do PPP efetivou-se a partir da participação do Conselho Escolar, dos(as) representantes da comunidade local, através de encontros de estudos, reuniões e Assembleias de pais.

Possui como fundamento teórico o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels, a teoria Sócio-histórica ou Histórico-Cultural - cujo precursor é Lev Semenovich Vygotsky -, a pedagogia Histórico-crítica



de Dermeval Saviani e, ainda, a respectiva didática dessa pedagogia desenvolvida por João Luiz Gasparin (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Conforme consta no PPP da Escola (2018), o Materialismo Histórico diz que o que move a história são as relações materiais de produção, estabelecidas entre o homem e a natureza, e entre os próprios homens; a teoria Sócio-histórica abordar sobre o aprendizado humano a partir da natureza social; a pedagogia Histórico-crítica coloca a educação a serviço da transformação das relações sociais; e a didática da pedagogia Histórico-crítica busca trazer à sala de aula o processo dialético entre ação, reflexão, ação e trabalhar o conhecimento científico.

Dessa forma, o Materialismo Histórico Dialético, a teoria Sócio-histórica e a Pedagogia Histórica-Crítica formam uma fundamentação teórica a ser mantida como base para o trabalho do(a) professor(a), tendo assim um meio de construção do conhecimento elaborado (SOPRANA, Projeto Político Pedagógico, 2018). A E.B.M. Sereno Soprana insere, no processo de desenvolvimento cognitivo: (i) a mediação do(a) professor(a) através do ensino para que haja uma interação entre alunos(as), conteúdo e professor(a), com significação do conteúdo;

e (ii) a articulação entre o conteúdo novo e o que já é de conhecimento do(a) aluno(a), promovendo a apreensão de novos conceitos e novas atitudes.

Segundo o PPP da escola (2018), a instituição tem como objetivo garantir o acesso ao conhecimento e desenvolvimento do aluno de primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, visando à construção de uma escola para todos(as), garantindo a inclusão, o respeito e a diversidade - exercício da cidadania. Dessa forma, é de extrema importância que o(a) aluno(a) perceba a necessidade da aprendizagem para envolver-se, realmente, com suas tarefas. A partir do momento que lhe é apresentada, essa tarefa deve parecer atraente, interessante, como algo que permite preencher suas necessidades de aprender, saber, influir e mudar, proporcionando as condições de interesse e aprendizagem (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Por sua vez, a construção do currículo é norteada pela proposta curricular aprovada pela Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Tal documento tem o(a) aluno como o sujeito da aprendizagem e o apoio do(a) professor(a) como mediador(a) do processo de ensino-aprendizagem, buscando integrar o currículo em um todo. Esse, por sua vez, é organizado em conhecimentos

escolares que servem para a formação cultural, ética e política, desenvolvendo habilidades intelectuais e comportamentais para a vida em sociedade (Projeto Político Pedagógico, 2018). Quanto à matriz curricular, seguem as mesmas da Escola de Ensino Básico Municipal Dilso Cecchin, a qual foi descrita anteriormente.

O horário de funcionamento ocorre nos períodos matutino e vespertino, das 7h30' às 11h30', com intervalo de 15 minutos às 9h45'; e das 13h10' às 17h10', com intervalo de 15 minutos às 15h35'. Vale ressaltar que, conforme entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, o PPP apresentado está desatualizado, sendo datado de 2018, porém, a escola estava em processo de atualização do documento do ano de 2019.

A E.B.M. Sereno Soprana atende, atualmente (2019), 546 educandos(as), sendo 276 no Ensino Fundamental I e 270 no Ensino Fundamental II, tendo ao total 21 turmas. O Ensino Fundamental I possui 11 turmas, sendo três turmas de primeiro ano, duas turmas de segundo ano, três turmas de terceiro ano, uma turma de quarto ano e duas turmas de quinto ano. A escola atende também alunos(as) com deficiência, sendo cinco no turno matutino: dois do quinto ano, dois no sexto ano e um no oitavo ano; e 13 no turno vespertino: um no segundo ano, dois no

terceiro, dois no quarto, um no quinto, três no sexto, um no oitavo e três no nono ano.

A escola busca promover a inclusão dos(as) educandos(as) com deficiência por meio do atendimento nas classes regulares e também na sala de Atendimento Educacional Especializado, quando necessário. Além disso, oferece o Programa de Educação Integral e o Mais Alfabetização. No momento, possuem 43 professores(as), sendo todos eles admitidos em caráter temporário, três estagiários, dois gestores para o EF, um secretário escolar e um bibliotecário. Por conta de os(as) professores(as) serem todos ACTs, o projeto não lhes foi apresentado, ficando combinado para que a imersão fosse feita na escola com os(as) professores(as) no ano de 2020.

A escola possuía uma sala específica para a disciplina de Arte, bem equipada e com inúmeros materiais (incluindo pia para limpeza de pincéis e banheiro próprio da sala). Porém, o espaço teve que ser desativado e transformado em uma sala de aula convencional devido ao pouco espaço na escola e à grande demanda de alunos(as).



Imagem 07: Sala de artes desativada.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

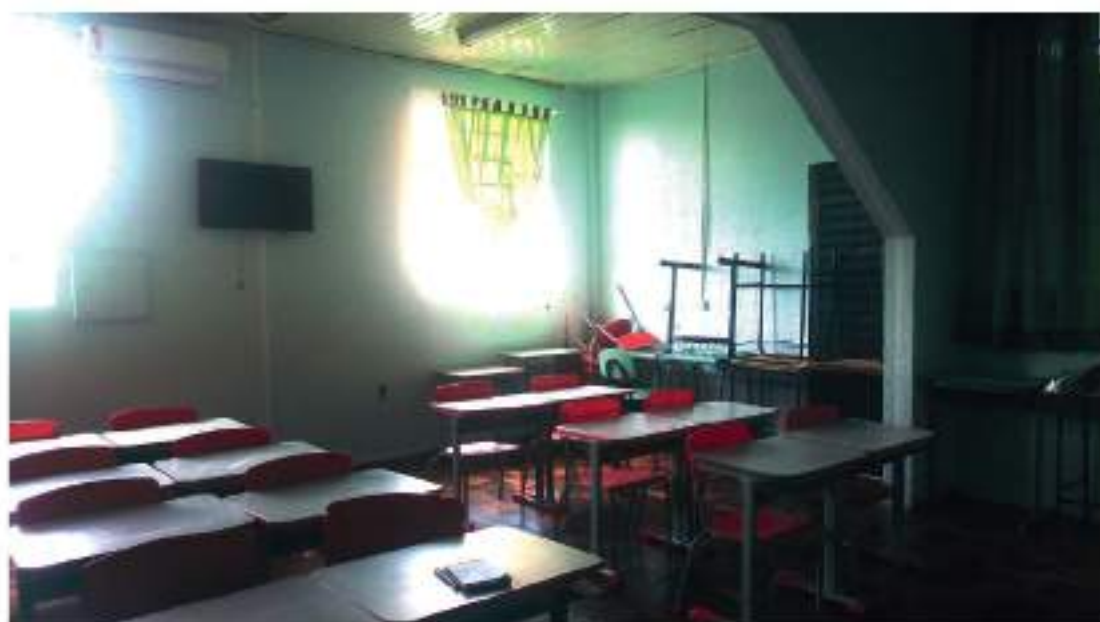


Imagem 08: Sala de artes desativada.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Conforme o PPP da escola, a maioria

dos(as) alunos(as) são filhos de operários que trabalham em agroindústrias, comércio e agricultura familiar. Vivem em casas simples, com uma vida econômica razoável, vínculos empregatícios e/ou autônomos. As famílias não são numerosas e se constituem de diferentes formas: pai/mãe, convivem com avós, tios, quando esses(as) assumem as responsabilidades pelos(as) alunos(as).

Muitas das famílias dependem dos serviços públicos, como escola, saúde, infraestrutura, entre outros. Atualmente, uma parcela considerável desses(as) alunos(as) assumem independência devido à forma com que a família organiza-se. Alguns(mas) participam, no contraturno, de projetos socioeducativos desenvolvidos pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó e pela Secretaria de Esporte de Chapecó. Possuem vínculo com alguma religião e frequentam-na com os pais ou responsáveis (Projeto Político Pedagógico, 2018).

5.4 Escola de Ensino Básico Municipal Jacob Gisi

Nome da Escola: Escola Básica Municipal Jacob Gisi

Diretor da escola: Adiana Lucia Ferreira

Coordenador pedagógico:

Contato da escola (fone e email):ebm.jacob@

Em 1977, segundo os dados históricos contidos no PPP da escola (2018), o terreno onde em que se construiu a Escola Bairro Efapi foi doado pelo estado. Em 1978, solicitou-se a implementação das séries quinta a oitava, sendo aprovada em 1980, mas com implantação gradativa. Em março de 1980, realizou-se a mudança do nome da Escola Bairro Efapi para Escola Básica Jacob Gisi, em homenagem a Jacob Gisi, por ter sido um homem de grande cultura e espírito humanitário (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Em 2015, ocorreu uma grande movimentação do bairro Engenho Braum, no qual a escola está localizada, tendo como assunto a Municipalização da Escola. A comunidade solicitou ao poder público que a escola pertencesse à Rede Municipal do CEIC Sonho Meu (Centro de Educação Infantil Comunitário). Por conta da prefeitura não possuir um terreno para atender ao pedido da comunidade, buscou-se, via estado, a possibilidade de municipalização da escola com intuito de, futuramente, oferecer também o centro de educação infantil municipal - CEIM - no mesmo espaço escolar.

A municipalização da escola ocorreu em novembro de 2015, passando de Escola de Ensino

Fundamental Jacob Gisi para Escola Básica Municipal Jacob Gisi. Porém, suas funções pedagógicas e administrativas iniciaram-se somente em 2016 (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Quanto à estrutura da E.B.M. Jacob Gisi, nenhuma informação constava no PPP; portanto, por intermédio de uma entrevista indireta com a gestora da escola, Adiana, a informação é de que a escola possui nove salas regulares, uma cozinha, um refeitório, um centro de informática (CEMUT), uma biblioteca, uma sala dos(as) professores(as), uma sala de coordenação, uma sala para a secretaria, área para as crianças brincarem, em torno de seis banheiros (que contêm várias cabines de sanitários), e uma quadra antiga. Não havendo ginásio, a escola possui um local em área aberta (imagem 11), onde a coordenação deseja construir uma área para os(as) alunos(as), com intuito de terem um local para descanso e/ou para estudos ao ar livre.



Imagem 09: Refeitório da escola.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Imagem 10: Local em área aberta.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.



Imagem 11: Espaço para os alunos brincarem.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

5.4.1 - Projeto Político Pedagógico da escola

A E.B.M. Jacob Gisi trabalha de forma articulada entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Nessa perspectiva, a transição entre as etapas e fases da Educação Básica requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos(às) educandos(as) a continuidade de seus processos singulares de aprendizagem e desenvolvimento (Projeto Político Pedagógico,



2018). Segundo o currículo do Ensino Fundamental da escola, o(a) educando(a) é tido como sujeito da aprendizagem, apoiado(a) e mediado(a) pelo(a) educador(a) no processo de ensino-aprendizagem. Esse(a), por sua vez, deve buscar integrar o currículo entre as séries e as áreas, possibilitando o trabalho interdisciplinar.

A estrutura curricular do PPP da escola (2018) está organizada em conhecimentos científicos que servem de elementos para a formação cultural, ética, estética e política do(a) educando(a), desenvolvendo habilidades intelectuais e criando atitudes comportamentais necessárias para a vida em sociedade, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em seu Parecer CED/CNB de nº 4/2010. Esse documento prevê, na organização do currículo do Ensino Fundamental, uma base nacional comum e uma parte diversificada, que, integradas, têm por objetivo a formação integral dos(as) educandos(as), garantindo-lhes um maior exercício da cidadania.

As disciplinas que integram a base nacional comum são: Língua Portuguesa, Matemática, o Conhecimento do Mundo Físico, Natural, da realidade social e política, incluindo o estudo da História e das culturas Afro-brasileira e

Indígena, a Arte em suas diversas formas de expressão, Educação Física, Ensino Religioso. Além do Inglês (língua estrangeira aprovada pela Rede Municipal na parte diversificada do currículo), outras três disciplinas foram incluídas, sendo elas: Educação e Diversidade, Educação e Direitos Humanos e Educação Financeira e Sustentabilidade.

Essas disciplinas trabalham com as necessidades das comunidades educacionais e sociedade, além de abordarem temas transversais, visando ao melhor entendimento das questões éticas, sociais e políticas na formação de um(a) educando(a) capaz de exercer com responsabilidade sua cidadania (Projeto Político Pedagógico, 2018). A transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos deve ser assegurada pela interdisciplinaridade e a contextualização, contemplando todo o currículo e propiciando o diálogo entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Na matriz curricular prevista no PPP da escola (2018) para o Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano (anos iniciais), não ocorre divisão de carga horária, pois as atividades desenvolvidas nessa fase são

mediadas por um(a) educador(a) que se conceitua nas disciplinas da Base Comum. Diferentemente das disciplinas de Educação Física, Língua Inglesa, Arte e Ensino Religioso que são ministradas por profissionais formados em cada área específica. Além dessas disciplinas, na parte diversificada, são oferecidas aulas de Educação Financeira e Sustentabilidade nos anos iniciais.

A escola dispõe de duzentos dias efetivos de trabalho escolar que deverão ser cumpridos em, no mínimo, quarenta semanas anuais e cinco dias na semana. A duração da hora/aula é de 45 minutos, com distribuição de 800 horas anuais em sala (Projeto Político Pedagógico, 2018).

Atribuindo a importância do planejamento na educação em prol do desenvolvimento da sociedade e do próprio indivíduo, a Rede Municipal de Ensino de Chapecó planeja sua Prática Pedagógica por meio de projetos propostos pela Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamental para o desenvolvimento da metodologia dialética, segundo as fundamentações e contribuições dos autores João Luiz Gasparin e Dermeval Saviani, nos quais a formulação da matriz curricular da escola foi baseada (GISI, Projeto Político Pedagógico, 2018). Conforme cita Gasparin (2005 apud Projeto Político Pedagógico, 2018):

[...]no processo de ensino aprendizagem, a primeira tarefa do educador é de definir o limiar inferior da aprendizagem - o nível atual de conhecimento que os educandos já possuem sobre o tema a ser estudado - conceitos cotidianos. O seguinte passo consiste em especificar o limiar superior da mesma aprendizagem - o que se espera e deseja que os educandos alcancem - conceitos científicos. Entre esses dois extremos situam-se os demais níveis e todas as ações didáticas do educador, sua mediação necessária.

Para oferecer o conhecimento científico, o planejamento é organizado a partir de projetos de trabalho que contemplem diferentes áreas do conhecimento, tendo como orientação o currículo. Também é função do projeto favorecer o levantamento de estratégias que subsidiem os(as) educandos(as) a buscarem o que lhes é significativo (GISI, Projeto Político Pedagógico, 2018). Essa forma de estruturar o ensino favorece o trabalho interdisciplinar, pois leva em conta possibilidades, necessidades e características dos(as) educandos(as) e busca, como ponto de partida, o diálogo - no sentido de detectar os conhecimentos prévios sobre a temática a ser estudada (Projeto



Político Pedagógico, 2018).

A escola possui um total de 58 professores(as), sendo 14 efetivos(as) e 44 ACTs (Projeto Político Pedagógico, 2018). Como um processo criativo, o projeto de trabalho permite criar consistentes relações entre ensino e aprendizagem, principalmente quando ocorre um amplo processo interativo com o grupo de alunos(as) e a mediação do(a) educador(a) (Projeto Político Pedagógico, 2018). À vista disso, a organização dos projetos trabalhados na rede municipal de ensino ocorre a partir do processo didático-pedagógico, fundamentado no materialismo histórico dialético, o qual trata da captação do conhecimento científico-cultural na instituição educativa, através do método dialético de formação do conhecimento em três fases: prática-teoria-prática.

Estas três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar - prática, teoria, prática -, partindo do nível de desenvolvimento atual dos alunos trabalhando na zona de seu desenvolvimento imediato, para chegar ao novo nível de desenvolvimento atual, conforme a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski,... se desdobram nos passos da pedagogia histórico crítica propostos por Saviani... (GASPARIN, 2005, p. 8 *apud* Projeto Político Pedagógico, 2018).

Essa metodologia parte de uma prática social que leva em conta a aprendizagem que

o(a) educando(a) realiza fora da instituição educativa, sem a ajuda do(a) educador(a). Ou seja, aquilo que se tem conhecimento prévio à estada em sala de aula. Posteriormente, haverá o contato com a teoria realizada a partir da ajuda do(a) educador(a), passando do empírico para a dimensão científica do conteúdo, elevando sua visão do saber. Logo, retorna-se à prática social através do processo de transformar o que se sabia para o que ainda não se conhecia; elevando-se intelectualmente e unindo, em uma nova dimensão, o cotidiano, o científico e o seu produto final: a aprendizagem (Projeto Político Pedagógico, 2018).

A primeira fase desse processo pedagógico é a prática social inicial (a zona de desenvolvimento atual). A segunda fase é a teoria (zona de desenvolvimento imediato do educando) que estrutura-se em três passos: problematização, instrumentalização e catarse. A terceira fase do método é a nova prática social final, que é o novo nível de desenvolvimento atual do educando (Projeto Político Pedagógico, 2018).

A Escola Básica Municipal Jacob Gisi atende alunos(as) da educação infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e educação especial. A educação infantil possui duas turmas, sendo uma Pré I Vespertino e outra Pré II Matutino. Quanto aos anos iniciais,

esses atendem cinco turmas somente no turno vespertino: uma de primeiro ano, uma de segundo ano, uma de terceiro ano, uma de quarto ano e uma de quinto ano. Os anos finais possuem seis turmas no turno matutino: uma de sexto ano, duas de sétimo ano, duas de oitavo ano e uma de nono ano.

Em relação à educação especial, a escola atende alunos(as) com necessidades especiais, sendo dois provenientes do pré-escolar, um do segundo ano, um do quinto ano e um do oitavo ano. Em cada turma ainda são percebidos alunos com dificuldades/defasagem na aprendizagem.

Segundo o PPP da E.B.M. Jacob Gisi, a maioria do público atendido pela escola são filhos de famílias com poucos integrantes (um a três filhos), as quais moram no bairro há tempo; outras vêm de famílias oriundas de outras cidades do estado de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. As famílias são constituídas basicamente por duas a três pessoas; há um pequeno número de famílias com mais de seis pessoas. No bairro onde a escola está inserida, há uma Casa Lar e uma família que acolhe e conduz crianças destituídas do ambiente familiar.

A partir de questionários realizados pela escola para analisar melhor as informações referentes aos alunos(as) e suas famílias,

foi percebido que, nos últimos anos, houve uma melhora na escolaridade da população. Um bom número de pais concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo também um número considerável de pais cursando ou com o Ensino Superior já finalizado.

Quanto à comunidade, consta no PPP (2018) que há pouca participação dela nas organizações da escola, com a justificativa daqueles que não participam de que não possuem tempo ou não gostam de se envolver. Alguns pais possuem o pensamento de que o dever da escola para com seus(suas) filhos(as) é desenvolver caráter social e religioso nos alunos(as), transformando-os(as) em pessoas honestas. Já há outros pais que acreditam que o papel da escola é trabalhar o conhecimento para ajudar na sociedade, em outras palavras, torná-los(as) cidadãos(ãs). Porém, há também o envolvimento de alguns pais que gostam de participar das atividades e eventos escolares.

Quanto à renda familiar: a maioria das famílias recebe de dois a quatro salários mínimos, tendo também famílias que recebem mais de cinco salários mínimos; há uma pequena parcela que recebe um salário mínimo. Na maioria das famílias, a renda é gasta com alimentação, vestuário, tarifas públicas, remédios, combustível/transporte e lazer;

porém, há também um bom número de famílias que fazem investimentos através de financiamentos para terrenos, casas e veículos como carro e moto (GISI, Projeto Político Pedagógico, 2018).

A escola busca uma educação de qualidade, assim, inserindo-se em um desafio em função de atender diversos tipos de alunos(as). A instituição adere a vários programas e desenvolve diversos projetos na intenção de promover significativas experiências educacionais que possam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias aos(às) educandos(as) para superarem desafios e exigências apresentados pela sociedade contemporânea. Além disso, participa de projetos como: Projeto Sacola Literária, Sala de Recursos, Farroupilha, PROERD, Recreio dirigido, Dia do Desafio, Aprendizagem Cooperativa, Oratória nas Escolas, Educação Integral, Programa Mais Alfabetização, etc. (GISI, Projeto Político Pedagógico, 2018).

Desenhe ou escreva aqui!

Desenhe ou escreva aqui!

Desenhe ou escreva aqui!

COLEGIO SIMÓN BOLÍVAR



CAPÍTULO VI



EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA -
AFINANDO O CANTO

6 - EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA - AFINANDO O CANTO

6.1 O Desenho na Formação do Sujeito: alguns relatos pessoais: a Poética e seus entremeios

Segundo o dicionário Houaiss (2009), em duas de suas acepções, tem-se por entremeio: (1) o que está de permeio; intermédio; (2) espaço, coisa, tempo etc. que se encontra entre dois pontos, dois extremos, dois limites; intervalo. Com base nesses sentidos, toma-se o processo de ensino de Artes Visuais tendo o desenho como entremeio - esse, metaforicamente pensado como o momento em que se experiencia liberdade, em que todos os sentidos ficam sensíveis, em evidência.

Nada seria possível, no entanto, se não houvesse a força inicial e também um lugar seguro a chegar. Lugar esse onde se passa a estar a partir daquelas vivenciadas exatamente nesse entremeio - um momento de arte, de suspensão e de vivência de experiências que rompem com a lógica cotidiana. Esse é o desafio que o desenho tem, ou seja, funcionar como entremeio para esse processo de "liberdade" e de movimentação, cujo intuito é chegar a algum lugar. Constituído de vivências e de experienciarções, lá estará o desenho para solidificar, sobre um suporte, esse entremeio

da poética e da linguagem visual.

O Ensino do Desenho é um desafio, ainda mais quando se aborda a formação de professores na licenciatura em Artes Visuais. O pouco tempo para aprofundar e exercitar essa linguagem reflete-se na forma como é usada - equivocadamente, ou, até mesmo, erroneamente - nas escolas. Para tanto, cabe ao(à) professor(a) formador(a) desenvolver maneiras de amenizar esses desfalques quanto ao uso da linguagem do desenho no espaço escolar. Em outras palavras, cabe ao(à) professor(a) formador(a) ter contato com diferentes modos de experienciar e de compartilhar o uso do desenho, sem discriminar e sem vulgarizar o processo; ao contrário, com vistas a instigar a criatividade do(a) acadêmico(a), do(a) futuro(a) professor(a) do Ensino Básico.

No entanto, uma pesquisa é instigada a partir do percurso do(a) professor(a) pesquisador(a). Como já relatado, há alguns anos que vivencio o desenho no Ensino Superior, em específico, na licenciatura. Ao constatar, a partir das orientações de estágios e da realidade escolar (como vinha sendo trabalhado o desenho com as crianças pequenas), percebi que o processo educacional dentro da instituição de formação docente deveria ter outro viés.

Na sequência, compartilho duas experiências

resultantes de uma fase que antecedeu ao Doutorado, o que instigaram ainda mais a intenção de ampliar o conhecimento referente ao assunto. Isso culminou na vontade de, então, aproximar a experiência por mim adquirida com outros(as) professores(as) que estão vinculados diretamente ao Ensino Fundamental.

O desenho é referenciado como técnica e, para tal, faz-se necessário muito tempo de treino, aplicação e estudos: algo inviável em espaços de ensino formal e não formal. O desenvolvimento disso fica comprometido ao(à) profissional, seja em decorrência do período escolar, seja em consequência de sua formação como professor(a)¹. Porém, por saber-se dessa problemática, há um descaso considerável desta linguagem que é de suma importância para o desenvolvimento do sujeito.

Logo, o proposto por essa pesquisa foi desafiar o(a) professor(a) a desenvolver proposições em que utiliza do desenho. Contudo, nesse viés, o desenho é compreendido como elemento secundário, diferentemente do artista que o usa como linguagem carregada de domínio e de técnica - o que, de certa

¹ Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais têm previsto em seus currículos uma formação mais generalista das linguagens visuais, diferentemente do bacharel, em que o(a) estudante opta por uma das linguagens, na qual se dará sua formação.

forma, intimida os leigos no assunto, a ponto, muitas vezes, de abandonarem por total essa linguagem de expressão.

A linguagem visual aqui referida sempre foi um impasse para muitos(as) que tentam se aproximar das Artes Visuais. Enquanto educadores(as) e formadores(as), durante os tempos/momentos de criar, ouve-se afirmações tais como "eu não sei desenhar!" e, com isso, ocorre um afastamento, um abandono dessa linguagem, que passa a ser temida, principalmente, na fase adulta.

Perdoem meus desenhos. Existem por ternura, não por talento. São uma caligrafia para meditar, um gesto no qual procuro emergir para encontrar ideias livres. Quase sempre desenho pela espera ou pelo impasse de um texto. Desenho para escrever. Mostrar, deste modo, as minhas figuras toscas, muito falhas, é sobretudo mostrar uma companhia de toda a vida: a ansiedade de fazer algo surgir. (MÃE, 2018, p. 59).

Nesse excerto, o autor desculpa-se pelo seu traço, afirmando que o que importa a ele não é o desenho ou sua qualidade, mas sim o que ele expõe, o que ele externaliza através



dele, sem intenção de qualidade técnica e/ou estética. A citação reforçou o que eu vinha questionando quanto à qualificação desse(a) profissional do ensino, aquele(a) que é formado por Cursos de Licenciaturas.

Entendo que o curto tempo destinado à compreensão e ao processo do domínio do desenho impossibilita-lhe a capacitação para esse ensino. Além disso, dele se distancia a concepção de que tal aprendizado, no Ensino Básico, possa se dar de forma prazerosa e com qualidade.

Cox (2001) afirma que, na fase adulta, assumir que não se sabe desenhar é tão difícil quanto o ato de desenhar. Diante disso, recuperamos o quanto ouvimos nossos(as) (e outros(as)) alunos(as) dizerem que não gostam, que não têm o "dom", que preferem outra linguagem à do desenho, etc. Dentro dessa questão, como amenizar, minimamente que seja, esse sentimento de repulsa ao desenho?

Ainda no século passado, Braga (apud BARBOSA, 2015) já propunha um método que consistia da seguinte forma: nos dois primeiros anos, seriam trabalhados desenhos de imaginação com objetos que as crianças tivessem conhecimento, acesso visual. No terceiro ano, seriam utilizados como modelos objetos de uso comum, agrupados alternadamente. No

quarto ano, seriam disponibilizados aos(às) alunos(as) instrumentos com o intuito de serem conhecidos e usados para realizar ornamentos geométricos originais, juntamente com desenhos à mão livre com maior dificuldade do que nos anos anteriores. E, por fim, no quinto ano, seriam feitos desenhos geométricos e desenhos à mão livre. O ensino de desenhos geométricos deveria ser feito com instrumentos auxiliares, uma vez que a dificuldade à mão livre seria muito grande. Face a isso, Braga ressalta desprezo em usar estampas como modelo, pois o estereótipo poderia ser estimulado.

Essa sugestão de método, apresentada por Braga (apud BARBOSA 2015), deixa explícito que, para tal, o(a) professor(a) deve ter uma trajetória suficientemente qualificada para orientar a criança durante sua formação. Para tanto, exponho uma experiência que realizei no ano de 2001, com o intuito de compartilhar o quanto importante é o papel do(a) professor(a)-artista² em sala de aula. Contudo, sabemos que a realidade escolar não é assim.

A pesquisa consistia em certificar o que Arnheim (2000) e Lowenfeld (1977) afirmam

² Segundo Jesus (2013), professor(a)-artista é aquele(a) professor(a) que tem experiência significativa em uma ou mais áreas vinculadas à Arte, de maneira a relacioná-la com o ensino. Lampert (2018 - anotações em sala de aula) afirma que professor(a)-artista ou artista-professor(a) usa-se conforme a "ordem" de formação.

quanto à necessidade de propor à criança a observação de objetos não convencionais para serem desenhados. Contudo, faz-se necessário que o(a) professor(a) tenha formação enquanto "artista" (Bacharel) e não apenas licenciatura em Artes Visuais. Digo isto, com convicção da importância de que o(a) artista-professor(a) (no meu caso) ou o(a) professor(a)-artista tem domínio, conhecimento, desenvoltura e autonomia para propor experiências quanto à linguagem do desenho.

Retomando a metáfora do sabiá-laranjeira, o canto é algo nato desse pássaro; ele recria o canto de maneira a ser exclusivo, reestruturando notas graves e agudas. Por sua vez, o papel do(a) professor(a) é proporcionar os "caminhos", as possibilidades de criação, porém, o(a) aluno(a) deverá encontrar seu "canto", algo exclusivo e que possa comunicar e expressar.

A experiência aqui compartilhada consistia em expor, para alunos(as) do 5º ano, objetos não convencionais, considerando que exigiria uma atenção maior por parte deles para representarem o exposto: peças de cerâmica com formas orgânicas. As peças apresentavam formas "estranhas", escolha que foi proposital com o objetivo de fazer com que a criança detivesse o máximo de atenção para as formas

expostas. Caso fosse apresentado um objeto conhecido, como, por exemplo, uma garrafa ou uma flor, através das informações visuais já adquiridas, eles(as) iriam reproduzir imagens já construídas mentalmente, sem observar o que estaria sendo apresentado.

As crianças tiveram que observar atentamente as formas da peça, sendo que uma grande maioria reclamou: *"que coisa esquisita"*, *"eu não consigo desenhar"*, *"isso é muito difícil"*, *"professora, porque a senhora não traz uma bola pra gente desenhar? É bem mais fácil!"*. Com essa atividade, os seus olhares eram direcionados a todo momento para a peça, pois, nessa proposta, foi realizado um círculo com as mesas e a peça de cerâmica ficou no centro da sala de aula.

Se o(a) professor(a) não domina a técnica do desenho, ele(a) mesmo(a) terá obstáculos para orientar e instigar o(a) aluno(a), assim como Lowenfeld (1977), explicita em seu livro, *"A criança e sua arte"*, acerca da importância de provocar e não mostrar o caminho, de haver um percurso para criar, pois, quando o(a) professor(a) compartilha de sua experiência,

ocorre grande possibilidade de romper o processo natural da criança em criar as suas experiências.

Entretanto, o(a) professor(a) deve sentir-se seguro e de posse de conhecimento sobre, para poder provocar, estimular. Mesmo que alguns(mas) argumentem que Lowenfeld é um autor que não pertence ao tempo atual, suas contribuições, sob minha percepção, seguem mais atuais do que nunca e na colocação exposta tal afirmação fica evidente.

Os(As) professores(as) licenciados(as) em Artes Visuais, analisando os Projetos Pedagógicos do Curso³, não têm formação específica em Desenho, bem como pouca exploração dessa linguagem em decorrência de sua inibição para com essa forma de expressão, além da negação do seu próprio traço. Contudo, cabe provocar o(a) professor(a) a "encontrar" seu canto, o canto inédito para que ele(a) seja capaz de propiciar isso aos(às) alunos(as), de maneira a estimular tanto a criatividade quanto o seu próprio traço. Lowefeld (1977) afirma: "[...] ela só se desenvolve, mediante

3 Desses 16 anos, participei diretamente na elaboração de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Artes Visuais, Pedagogia, Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura, e Artes (FUMDES), além de relatos de professores(as) feitos nas Formações Continuidas em que atuo diretamente em mais de 40 municípios da região Oeste de Santa Catarina (AMOSC - Associação dos Municípios do Oeste Catarinense).

as próprias experiências, e que as imposições somente serviriam para ensinar a ordem rígida e não o sentido da organização criadora" (p. 153).

Seguindo o relato de minha experiência enquanto artista-professor(a) em uma escola municipal de Ensino Fundamental, ao término do primeiro desenho, as crianças eram convidadas a trocarem seus lugares. Essa movimentação levou-as a inquietações, pois não sabiam como seria o outro lado da peça de cerâmica e, quando se posicionavam novamente, exclamavam: "Ah professora, aqui é muito difícil", "esse lado está bem melhor", "acho que eu não vou conseguir desenhar". O procedimento da aula seguiu até que todas as crianças desenhassem em quatro ângulos diferentes a peça de cerâmica e, então, utilizaram a cor para dar sombra/luz no desenho.

Durante o trabalho visual, os(as) alunos(as) perguntavam quem havia feito "aquilo", do que era feito, o que era "aquilo". Alguns(mas) acharam interessante, "diferente", outras não se manifestaram quanto a esses detalhes. Em outro encontro, outra peça de cerâmica



foi exposta e, em seguida, a turma começou a indagar: "nós vamos desenhar aquela coisa esquisita de novo?", "Ah não professora, de novo não!".

Após a turma acomodar-se, esclareci que a proposta funcionaria da mesma forma que a aula anterior. No momento em que foi exposta aquela outra peça de cerâmica, (imagens 03 e 04), elaborada por mim, os comentários ressurgiram: "Isso é uma cabeça?", "Não tem olho (risos)!", "Ah! Eu não vou desenhar isso, professora!". Logo explanei que todos têm a capacidade de desenvolver o desenho, utilizando a atenção e a observação.

Começaram, então, a desenhar, cada criança em uma mesa, em um grande círculo, com a peça de cerâmica novamente no centro da sala. Realizaram na média de quatro desenhos, em ângulos diferenciados, sendo que, em cada troca de lugar, eles(as) exclamavam: "Olha a cara dele daqui!", "Cruzes!", "Professora, eu não sei como que eu faço isso!", "Que estranho!", "A senhora que fez esse também"?, "Acho que eu conseguia fazer isso!".



Imagens 01 e 02: Desenho de criação da Jiu e Bro a partir das peças expostas e observadas em sala de aula.

Fonte: Arquivo pessoal, 2001.



Imagens 03 e 04: Imagem de uma da peça de cerâmica observada durante a atividade.
Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Considera-se que o desenho de observação desenvolve a precisão e a memória visual, firmeza da mão, interações entre a estrutura básica e volume do objeto, espaço e luz/sombra. Além disso, proporciona noções de perspectiva, composição e elementos visuais básicos, ocorrendo um procedimento de reconhecimento em que o sujeito pode desenvolver sua percepção visual e espacial no momento em que registra todas as informações apresentadas pelo modelo ou forma.

Porém, se o(a) professor(a) não possuir formação para propor tais orientações, poderão ocorrer equívocos quanto ao ensino da técnica do desenho (todavia, o foco desta tese não é o desenho técnico, mas sim o processo e a poética). Reforço que, com essa realidade escolar e a precariedade do uso da linguagem do desenho, o intuito é o desenvolvimento da poética singular, uma maneira de comunicar-se através do desenho para além da técnica.

Nas escolas, o(a) professor(a) habilitado em Artes Visuais, quando muito, teve três semestres do componente que trata sobre o desenho. Sabe-se que, para ser um(a) profissional do desenho, assim como qualquer outro(a) especialista, há a necessidade de muitos anos de estudos e de experiências. Então, como exigir que o(a) professor(a)-artista do Ensino Básico tenha qualificações suficientes para trabalhar essa linguagem na escola, de forma a estimular a criança?

Há que se considerar, no entanto, que existem nas instituições de Ensino Superior professores(as)-artistas/artistas-professores(as), sujeitos que têm uma longa trajetória na formação do desenho (ensino complementar em espaço não formal). Esses podem, por sua vez, oferecer subsídios a esses futuros(as) professores(as) para que consigam

ter uma melhor atuação em sala de aula, no sentido de possibilitar significativas e exitosas experiências no Ensino Básico.

Considerando o desenho como uma técnica, é importante refletir para além dessa perspectiva, tendo em vista que o foco da tese foi quanto à poética e ao desenho. John Dewey (1859-1952), cuja escrita exige uma leitura atenta, provoca reflexões no que concerne ao Ensino e à Arte, contribuindo significativamente para esta pesquisa. Mesmo que tardiamente, sua influência no Brasil deu-se a partir de Anísio Teixeira (ex-aluno de Dewey), quando se dedicou a traduzir suas obras, contudo, a obra mais direcionada à aprendizagem da Arte (*Art as Experience*, 1934) foi efetivamente traduzida e publicada no país apenas neste século.

Tendo em vista que abordei o Desenho com uma imersão direta com professores(as)-artistas/professores(as) do Ensino Fundamental I, fez-se necessário abarcar, mesmo que minimamente, sobre Dewey e algumas discussões sobre técnica e ideia/criação, conforme os apontamentos de Ana Mae Barbosa (2015)⁴. Sabemos que a técnica dá-se a partir das trocas de experiências. Todo e qualquer sujeito que apresenta certo grau de

⁴ Texto original: *Imagination and expression*, de John Dewey. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo (apud Barbosa, 2015).

aprendizagem é capaz de aprender. A técnica é plausível de ser apreendida, afirmação que se sustenta na concepção de Dewey, para quem: “[...] no processo de expressão, a função principal é aquela da ideia e cabe à técnica a função secundária” (DEWEY apud BARBOSA, 2015, p. 387).

Embora, para muitos(as), a técnica seja considerada como algo secundário, para Dewey não há, em hipótese alguma, um elemento menos importante do que outro. Ambos os gestos são essenciais, apenas o que os difere é que um é principal e o outro, secundário. Assim, não devemos ignorar nenhum dos elementos, pois se complementam:

Se, por um lado, a ideia fosse somente uma questão de imaginação, e a técnica fosse apenas uma questão de delicado controle físico dos olhos e dos músculos, conseguiríamos uma harmonização genuína dos dois elementos do problema. Seríamos levados simplesmente a alternar de um lado para o outro, ou fazer entre eles o melhor acordo possível. (DEWEY apud BARBOSA, 2015, p. 388-389).

No entanto, Dewey (2010) reforça que não é isso que tornará alguém artista - a emoção/imaginação e a técnica -, mas sim a capacidade que o sujeito tem de organizar, de elaborar esse processo de maneira coerente. Essa capacidade, por sua vez, necessita de tempo e

essa maturação tem tanta importância quanto a imaginação e a técnica. Com isso, evidencia-se que o entremeio tem maior relevância para o processo, o que pode vir a resultar em uma expressão artística.

Mas, entre a concepção e o parto, há um longo período de gestação. Durante esse período, o material interno da emoção e da ideia é tão transformado por atos e por ser afetado pelo material objetivo quanto este sofre modificações ao se tornar um veículo de expressão (DEWEY, 2010, p. 170).

É sabido que na escola não há, enquanto objetivo, formar artistas, porém sujeitos mais criativos, capazes de comunicarem-se, exporem suas ideias, suas intenções, tendo o desenho como linguagem. No entanto, cabe ao(a) professor(a) possibilitar a aproximação dos(as) alunos(as) com essa linguagem que, há muito tempo, vem sendo usada de forma generalista e sem a devida dedicação no percurso da formação do sujeito atuante no Ensino Fundamental.

Partindo deste pressuposto, a pesquisa abarcou o desenho de modo a explorar a imaginação/criação, bem como a fase de maturação durante o processo. Ressalto que o intuito não foi de compartilhar com os(as) professores(as)-artistas a técnica pela técnica, o que vai contra o que venho estudando

e defendendo. Como ressalta Rinaldi (2018), o(a) professor(a)-artista deve ser capaz de ouvir as pesquisas/experiências de outros(as) profissionais para que possa ressignificá-las com o intuito de refletir e propor algo sob sua perspectiva. Quanto à essa questão, a autora ainda acrescenta:

Escuta, portanto, como um 'contexto de escuta', em que se aprende a ouvir e a narrar, em que indivíduos sentem legitimidade para representar suas teorias e oferecer as próprias interpretações de uma questão particular. Ao representar nossas teorias, nós as 'reconhecemos', permitindo que nossas imagens e intuições tomem forma e evoluam por meio de ação, emoção, expressão e representações [...]. (RINALDI, 2018, p. 125).

Dessa forma, a intenção é que a experiência compartilhada possa aproximar-se ao proposto por Dewey, em que o autor entende a Arte como experiência e não como técnica, um mero fazer; para tal, há a necessidade dela ser ressignificada a partir do contexto de cada professor(a)-artista.

A partir do exposto, o desafio foi justamente o de propor e experienciar possibilidades de trabalhar com o ensino do desenho na formação desse(a) professor(a) que está na escola, de maneira a contribuir de forma criativa, com alternativas para o uso do desenho. A

experiência vivenciada, no decorrer de 17 anos na docência do Ensino Superior, levou-me a vários questionamentos e distintos entendimentos.

Os questionamentos dão-se, principalmente, em relação ao precário processo de ensino-aprendizagem do ensino das Artes Visuais nas escolas, tendo o desenho como linguagem, quando, segundo Barbosa (2015), ainda prevalece o desenho "livre", o que, paradoxalmente, não só bloqueia como também limita a capacidade cognitiva, criativa e reflexiva do sujeito. Esse *déficit* pode ser evidenciado na vida adulta, impossibilitando o sujeito de um melhor desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, tornando-o um ser que apenas reproduz o que vê e não produz conhecimento reflexivo. Portanto, entendemos que é na escola, durante sua formação, que esse processo deve ser instigado/evidenciado.

Assim, é com base nas considerações anteriores que se insere a proposição da seguinte experiência. Quando tratamos o desenho como um entremeio da diligência - como bem explicita Deleuze (2009) quanto à fissura -, o que está nesse entremeio é tão importante quanto, é aqui que trago algo que interliga o percurso do desenho. O desenho para além do racional, desvinculado da intenção objetiva

de representar algo especificamente. O desenho visto apenas enquanto técnica, muitas vezes, acaba por intimidar o processo criativo do(a) aluno(a) que deixa de criar o seu "próprio canto".

Outra experiência docente que compartilho, mesmo que brevemente, é referente a uma proposição desenvolvida no curso de Ensino Superior de Artes Visuais - Licenciatura -, no componente de desenho. Esse teve como propósito, em sua ementa, o desenho da figura humana, tema que muito impacta os(as) alunos(as) tanto da graduação quanto da escola, pois acreditam que esse aprendizado seja complexo e dificultoso.

Deve-se considerar que esses(as) alunos(as) em específico já haviam cursado dois semestres de desenho, o que lhes permitiu um discernimento razoável sobre o assunto. A proposição da experienciação com essa turma foi paradoxal em relação ao que, até então, havia sido trabalhado. A ideia partiu do uso de referências de imagens de pessoas que apresentassem algum tipo de anomalia, de nascença ou adquirida, o que os distanciaria de estereótipos de beleza estética, bem como



da preocupação no que concerne à qualidade do desenho dito/pensado realista.

Além do tema proposto para explorar o desenho de criação, a saber, "a figura humana e anomalias", o futuro(a) professor(a) em Artes Visuais deveria utilizar embalagens de papel pardo, quantas fossem necessárias. Essa proposição foi mais um artifício para que o desenho enquanto técnica não fosse o foco principal, justamente para não bloquear o processo de criação.

Antes de qualquer início de estudos, os(as) alunos(as) tiveram uma explanação sobre processos de criação, cujos(as) autores(as) de referência foram Eunice de Alencar, Howard Gardner, Fayga Ostrower, Analice Pillar, entre outros(as). Para Ostrower (2014), no âmbito conceitual ou intelectual, os processos criativos articulam-se, principalmente, através da sensibilidade que é patrimônio de todos os seres humanos, ainda que em áreas sensíveis diferentes. No entanto, Gardner (1999) afirma que todo ser humano nasce com um potencial de sensibilidade, que é um canal ou porta de entrada das sensações, ligando-o, de imediato, a tudo aquilo que acontece em seu entorno; mas, para tal desenvolvimento, são de suma importância os estímulos proporcionados ao sujeito e por ele vivenciados.

Ao analisar a criatividade em artistas e em cientistas - a considerar que, neles(as), essa apresenta-se mais evidente -, verificou-se, segundo Gardner (1999), que ela não se constitui como resultado de uma inspiração súbita, mas sim de muito trabalho e esforço por parte do indivíduo. Com base nisso, para instigar a criatividade, existem vários processos que visam a remover as barreiras que inibem ou que bloqueiam essa manifestação em sujeitos que obtiveram menos estímulos.

A proposição exposta para os(as) acadêmicos(as) de graduação em licenciatura em Artes Visuais, futuros(as) professores(as) do Ensino Básico, partiu da teoria sobre a criatividade para serem instigados ao processo de criação. O tema para o desenvolvimento da atividade, conforme já referido, era a figura humana e anomalias.

Após as discussões referentes à criatividade e aos seus processos, o(a) graduando(a) tinha liberdade para escolher uma figura humana que apresentasse algum tipo de anomalia, podendo ser ela de nascença ou adquirida. Além dessa pesquisa, deveria contrapor, com um(a) artista, a estética visual, e, com um(a) filósofo(a), o tema, ponderando os assuntos pertinentes à proposta definida anteriormente.

Dewey (2010) comenta, em seu livro "Arte

e Experiência”, que é exatamente ela, a experiência que, durante o processo, deve ser plena. Para ele, “é esse grau de completude do viver, na experiência de fazer e perceber, que estabelece a diferença entre o que é belo ou estético na arte e o que não é” (DEWEY, 2010, p. 96). Nisso consiste a importância em se pesquisar um teórico que aborda a estética vinculado ao belo, ou seja, para compreender as concepções e argumentar sobre elas no momento da socialização, o que também colabora para a ampliação do repertório teórico de todos(as).

Compartilho aqui, duas de algumas anomalias pesquisadas pelos(as) graduandos(as) durante as aulas em que o desenho funcionou como entremeio para o processo de criação; são elas: a mastectomia e a deformação congênita dos pés. A primeira refere-se à anomalia resultante de cirurgia da mama feminina após constatação de câncer. A graduanda Taise Z. M.⁵ pesquisou sobre a atitude e o comportamento de algumas mulheres que haviam retirado as mamas, mas optaram por não restaurar, deixando apenas suas cicatrizes; outras, por opção, restauraram a mama, mas não inseriram o mamilo, adquirindo adesivos como uma forma de evitar mais uma cirurgia, ou, até mesmo, optaram pelo uso de tatuagens permanentes (há tatuadores

5 As alunas aqui citadas autorizaram o uso de seus nomes e imagens dos trabalhos realizados em sala de aula.

especializados em reprodução de mamilos e aréolas).

Como referência visual, Taise trouxe Aniela McGuinness, uma atriz americana que, ao descobrir o câncer, submeteu-se à mastectomia das duas mamas. Como é uma figura pública, realizou um ensaio fotográfico no qual registrou, de forma irônica e instigante, as sensações vividas após o procedimento.

As imagens fazem relação com o personagem de Frankenstein e com a boneca Barbie; nessa última, ela se compara à boneca, pois seus seios estão sem mamilos, assim como os da boneca. Aniela argumentou, em seu *blog*, que optou por não os reconstituir em função dos procedimentos dolorosos, optando pelos adesivos. Foi a partir disso que a graduanda iniciou a proposição da sua criação.

Apresento o início de seus estudos, bem como o resultado da pesquisa visual de maneira interativa. Sua intenção era a de que, além de apresentar e aproximar uma realidade vivenciada por muitas mulheres, as pessoas pudessem interagir com os seus desenhos.



Imagens 05 e 06: Estudos e disposição do trabalho da Taise Z. M. na integra.
Fonte: Taise Z. M., 2019.



Imagens 07 e 08: Detalhe dos estudos.
Fonte: Taise Z. M., 2019.

Essa experiência proposta aos(às) graduandos(as), futuros(as) professores(as) em Artes Visuais do Ensino Básico, foi a partir de diálogos referentes às dificuldades que eles(as) têm em dominar o desenho da figura humana e até que ponto há a necessidade de tal abordagem para trabalhar nas escolas. Além disso, deve-se considerar o curto tempo dedicado ao desenho nas matrizes das licenciaturas, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem do uso do desenho enquanto linguagem. E, como bem colocou Susana Rangel, em uma de seus cursos online que participei⁶: “[...] não precisa desenhar como Leonardo da Vinci, mas pode ser como Basquiat”.

Para tanto, considero a autora Iavelberg (2013), a qual afirma que “[...] todos podem desenhar e todos podem aprender a ensinar a desenhar; basta atentar para teorias e práticas coerentes com as boas proposições sobre a aprendizagem do desenho na educação infantil” (p. 31). Mas, para isso, o(a) “profissional” do ensino, como cita Jesus (2013), deve ter uma trajetória para tal, ele(a) deve permitir-se a essa experiência entre a prática e a teoria antes de compartilhar, de propor atividades

⁶ Curso “Riscar, Rabiscar, Desenhar: o Desenho Criativo na Escola”, ministrado pela Professora Dr.^a Susana Rangel, em 15 de maio de 2021.

coerentes na escola.

Quando a graduanda Eliana T. dos S. optou por abordar "deformação congênita dos pés", trouxe aos(às) colegas que essa malformação é genética, bem como exemplificou com vários casos e discorreu sobre a estética visual que essa doença apresenta. Como o proposto previamente, a atividade deveria contemplar, além da pesquisa visual, a teórica, tendo, como orientação um artista e um teórico. Para isso, a aluna pesquisou sobre Pablo Picasso e Immanuel Kant; do primeiro, trouxe sua fase cubista como "deformação da figura humana"; do segundo, apresentou o conceito de Belo. Para tal discussão, trago a citação de Jimenez (1999) quanto a esse conceito:

Aparentemente, as coisas seriam mais simples se existisse um conceito de belo, ligado a uma regra ou a uma lei universal. Para convencer os outros a partilhar meu sentimento, bastar-me-ia demonstrar-lhes racionalmente, por exemplo, que este poema ou este edifício são belos. Caso em que, aliás, não teríamos mais, nem eles nem eu, necessidade de julgar; bastaria curvar-se diante de razões objetivas. Mas justamente, não existe nenhuma prova a priori capaz de impor a alguém os juízos de gosto. (JIMENEZ, 1999, p. 122).

Se houvesse um conceito de belo, esse apresentaria-se como uma lógica, não como uma

estética; porém, sem esse conceito de belo, uma ciência a ele relacionada seria impossível; dessa forma, pode-se elaborar uma estética do juízo do gosto. Kant (apud JIMENEZ, 1999) afirma que o belo é dado ao artístico e ao natural, estabelecido diferentemente por cada sujeito que o aprecia.

Com isso posto, explícito que o intuito era apresentar ao(à) aluno(a) essa contraposição: que, no belo estético, não impera o processo que corresponde ao esperado pelo(a) espectador(a). Em um desenho, esperam-se outras questões de maneira a questionar, refletir, comunicar sobre algo. Percebo, nesse procedimento, que muitos(as) graduandos(as) estão aprisionados ao modelo clássico do ensino do desenho, em que o resultado deve ser similar ao real, o que torna esta linguagem como uma mera técnica. Em relação a essa questão, a reflexão de Dewey (2010) faz-se pertinente: "[...] sem a emoção, pode haver habilidade artística, mas não arte; ela pode estar presente e ser intensa, mas, se for diretamente manifestada, o resultado também não será arte" (DEWEY, 2010, p. 160).

A técnica pela técnica não traz a subjetividade, a pesquisa, a linguagem, a comunicação de algo, apenas pretende provar ao outro a sua capacidade de domínio de determinada linguagem. Porém, o que valerá

tudo isso sem a espontaneidade do processo? Para responder, o autor ainda complementa que “[...] a ‘espontaneidade’ resulta de longos períodos de atividade, ou então é tão vazia que não constitui um ato expressivo” (DEWEY, 2010, p. 165).

Fica evidente, portanto, que se deve organizar o ensino das Artes Visuais de maneira reflexiva, tanto na formação desse(a) profissional do Ensino Básico quanto na experiencição por ele(a) próprio(a) e por seus(suas) alunos(as) no campo escolar. Só é possível compartilhar aquilo que se experiencia, caso contrário, será algo raso e superficial. Contudo, vejo que, nas escolas, muitas vezes, trabalha-se na forma do “tudo pode”, “tudo é possível” no campo das Artes Visuais, afetando diretamente o processo de criação, bem como desqualificando a importância dessa linguagem no percurso de formação do sujeito.

Para pensar tal questão, cito Duve (2011), em uma reflexão muito pertinente:

[...] o fato de podermos fazer arte com qualquer coisa significa que o velho sistema das belas-artes está morto e enterrado. [...] Como preparar os estudantes para enfrentar esta liberdade assustadora de modo crítico e criativo, sem se perder? (p. 296-297).

A liberação da criatividade é dada através do trabalho prático experimental, em paralelo à investigação teórica. O sujeito, sempre que solicitado a desempenhar um desenho de criação, irá usufruir das informações visuais já adquiridas no decorrer de suas experiências e vivências, pois:

É necessário que se inspire ou se baseie em alguma coisa [...] como a criatividade é inerente a qualquer pessoa, sua desenvoltura depende de alguns fatores, tais como a desinibição, a vontade, o conhecimento, inclusive de certos princípios da composição técnicas e métodos, porque a criação requer um processo de elaboração[...] (HSUAN AN, 1997, p. 38).

Com essas investigações de teóricos e análises referentes ao uso do desenho de forma investigativa e criativa é que proponho experiências com os(as) graduandos(as) de licenciatura em Artes Visuais. Nesse processo, procuro sempre relacionar a teoria com a prática, de maneira a ampliar o repertório textual e visual dos acadêmicos.

Ao dar continuidade à descrição, a pesquisa textual e visual da graduanda Eliana T. dos S. traz a anomalia congênita dos pés. Posso afirmar que ela, em sua pesquisa, reflete o belo estético, propondo, sobre a imagem

trabalhada, ornamentos aplicados, tentando, assim, atender o exigido por uma sociedade em que certa beleza impera sobre o subjetivo, sobre o eu, sobre o ser. Sua proposição deu-se com a aplicação de pingentes sobre as unhas, com o intuito de embelezar esse pé deformado, dando-lhe uma graciosidade, uma leveza a uma forma tão grotesca aos olhos do belo, ou seja, trouxe-o à naturalidade por meio da arte. Além dos pingentes, a graduanda provoca o espectador ao inserir tiras de chinelo sobre essa imagem, algo que é inviável pela deformidade, possibilitando, com isso, uma



reflexão sobre as normativas de uma sociedade.



Imagens 09, 10 e 11: Estudos e disposição do trabalho na íntegra da Eliana T. dos S.
Fonte: Eliana T. dos S., 2019.

Eliana T. dos S. também inseriu embalagens

de papel pardo (proposto previamente para essa experiencição) como suporte para parte do desenho, imerso sobre a imagem impressa em cor. Sobre essa informação visual.

Há, com isso, o desafio de propor o experienciar possibilidades de ensino de desenho na formação desse(a) professor(a) que irá para a escola e desenvolverá um trabalho com crianças/adolescentes. Apresentei neste texto apenas um ensaio, uma proposição para esse(a) futuro(a) professor(a), em que usar do desenho para trabalhar as diferenças, o respeito, o outro, passa a ser uma mudança de paradigma: um não pensar o desenho apenas como técnica a ser transferida a uma turma de Artes Visuais.

Dewey (2002) discute, em seu livro "A escola e a sociedade: a criança e o currículo", que as formações universitárias "[...] estão isoladas dos conteúdos acadêmicos mais elaborados, uma vez que, acima de tudo, o seu objectivo se tem prendido com a formação relativa a *como* ensinar e não o *que* ensinar". Além disso, complementa: "[...] se pensarmos na universidade, encontramos o isolamento diametralmente oposto: a aprendizagem de o que ensinar, com um quase desprezo pelos métodos de ensino" (DEWEY, 2002, p. 64). Como também professores(as), os(as) formadores(as) de

professores(as) para o Ensino Básico não devem se esquecer "da sua própria infância", como cita Dewey. Deve-se considerar a trajetória intra e interpessoal, o ambiente escolar, sem jamais se distanciar desse universo infanto-juvenil.

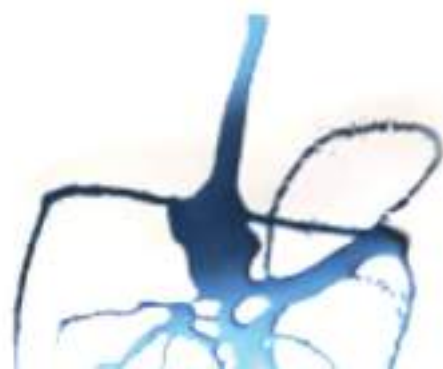
Sei que o que apresentei é apenas um exercício que propus a uma turma em formação docente, futuros(as) professores(as) de Artes Visuais, na tentativa de desvelar, de desfazer e de desconstruir o desenho como uma simples técnica. Com isso, penso que o desenho, enquanto linguagem, pode comunicar muito além do estético visual; considerando que o(a) professor(a) deve trabalhá-lo de maneira a aproximar-se do universo escolar por meio da proposição de discussões e da articulação dessas propostas com temáticas relevantes à formação do sujeito pertencente a esse espaço. Segundo Dewey (2002), a escola deve "[...] assegurar a relação orgânica com a vida social de que temos vindo falar" (DEWEY, 2002, p. 70), e a Arte é um considerável canalizador para tal.

O intuito de trabalhar com o desenho da figura humana de maneira a extrapolar o belo estético, possibilita ao futuro(a) professor(a) do Ensino Básico experienciar o desenho para além da técnica. É de suma importância que

o(a) professor(a) formador(a) proporcione atividades reflexivas, relacionando-as com o universo escolar, para que não haja distanciamento e/ou esquecimento de uma fase que todos(as) vivenciam, mesmo que com intensidades diferenciadas.

A formação é cíclica e é necessário que se tenha essa convicção. Muitas vezes, o(a) professor(a) está inserido(a) no campo educacional munido(a) de seus conhecimentos científicos, mas desconecta(a) da imersão social dos atuantes no ambiente do Ensino Básico.

Ressalto que, ao poder contribuir com a formação acadêmica para atuarem como licenciados(as), posso propiciar e oportunizar alternativas e sugestões de desenvolver possibilidades diferenciadas para as quais poderão se servir da área das Artes Visuais e do desenho como propulsores de temáticas pertinentes às próprias vivências e experiências. Assim, propus o desafio de provar a sensação de se lançar de um lugar a outro e provar desse gesto, questão essa que pode ser compartilhada com os(as) graduandos(as) que farão com seus(suas) alunos(as) e com



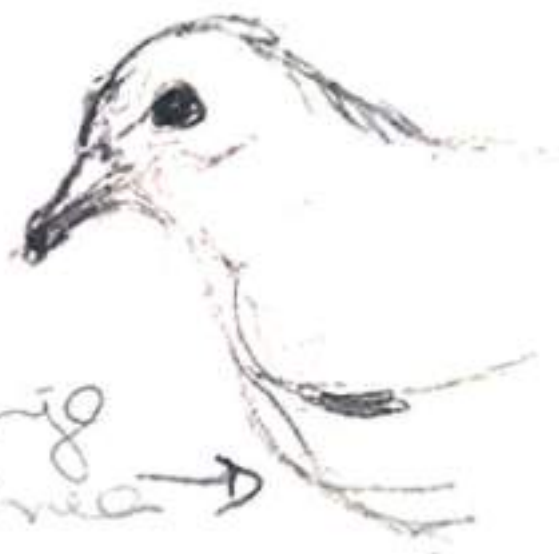
outros(as) tantos(as) também, considerando sempre as especificidades e a possibilidade de encontrar o seu próprio traço, o seu próprio canto.

Dessa forma, avalio que muito poderá ser agregado para com a formação desses(as) futuros(as) professores(as) de Artes Visuais, tornando-os(as) não somente mais reflexivos(as) e indagadores, mas, também, libertos(as) e destemidos(as). Desta forma, principalmente no que concerne ao desenho, eles(as) terão a possibilidade de explorarem e serem mais criativos em suas ações, suas proposições no ambiente escolar, considerando a importância desta linguagem no desenvolvimento da criança, independentemente da área que ela for atuar quando adulta.

Desenhe ou escreva aqui!



CAPÍTULO VII



com laonje
ou fuvigina →

alguns liberais,
e no cultural
o. n. n. e. e. o. b. j. e. t. i. v. o.

CONSIDERAÇÕES FINAIS -
AVALIANDO AS ESCOLHAS

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS - AVALIANDO AS ESCOLHAS

Quando o sabiá-laranjeira define a sua estada, o local ao qual permanecerá, ele avalia o entorno, os possíveis riscos bem como se o canto tem intervenção pelos ruídos externos a ponto de afetar a sua performance. Para isso, é necessário um determinado tempo, um percurso que muitas vezes pode ser longo, mas relevante para perceber o planejado, bem como se as escolhas foram viáveis e se proporcionaram alguma mudança no ambiente, no local optado para ali estar ou, até mesmo, permanecer.

Assim foi o percurso destes quatro anos de doutoramento: constantes aprendizados, escolhas, frustrações e trocas, mas estive certa de que a pesquisa pudesse auxiliar no ambiente escolar, em especial com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental I. Quando iniciei o doutoramento, objetivei idealizações e, para tanto, tinha como problema de pesquisa a seguinte questão: **Como estimularia e ampliaria o uso do desenho, enquanto Linguagem Visual, em um processo de criação e ampliação cognitiva no período que antecede a fase do "U", tendo, como público alvo, o(a) professor(a) do Ensino Fundamental I?**

Muitos autores(as) marcaram a trajetória durante o doutoramento, considerando as categorias elencadas, sendo elas: Ensino e Arte Educação (Barbosa; Dewey; Duve; Ferraz e Fusari; Lowenfeld); Desenho (Arnheim; Cox; Edwards; Hsuan-An; Iavelberg; Moreno); fase do "U" (Gardner); possíveis suportes, definindo que o Processofólio era o melhor para receber os diferentes registros dos processos (Almeida e Bassetto; Fabris e Costa; Forcinetti; Gardner; Rinaldi; Lampert; Moreno; Ramos; Santos); Professor e sua relação com o Desenho.

Pesquisei sobre experienciar a Arte bem como a Escola a qual desenvolveria a pesquisa *in loco*. E, para aproximar-me ainda mais com o ambiente escolar, estudei aspectos relevantes da BNCC (2018) para vincular de maneira mais contundente o Desenho e a realidade escolar, assim como escolas que são referências no campo educacional (Dewey; Edwards, Gandini e Forman; Rinaldi). Logo, a importância e a necessidade de estudar a BNCC acarretou na compreensão de como os(as) professores(as) atuantes no Ensino Fundamental I estavam relacionando as dimensões, habilidades e competências com suas turmas de modo que pudessem oportunizar a Linguagem do Desenho com os assuntos relevantes e pertinentes de suas turmas.

Tendo em vista o exposto, tive mais

clareza da premissa que era: "Servindo-se da poética do desenho como meio didático, é possível realizar uma prática formativa capaz de modificar e superar o ensino fundamentado na crença da técnica pela técnica bem como da cópia praticado por professores do Ensino Fundamental I". Então, deparei-me com vários desafios, entre eles: aliar o trabalho, a família e o Doutorado; alinhar escolas públicas para a pesquisa (considerando que minha formação foi dada em instituições públicas, desejava retribuir diretamente com esses espaços educacionais); a Pandemia (Covid-19); a evasão dos(as) professores(as) das três escolas públicas que estavam participando da pesquisa; a busca por um novo espaço educacional para desenvolver a pesquisa; a efetivação; e o comprometimento dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental I para com o projeto, pois o desenho ainda é capaz de afugentar muitos(as).

Em contato com teóricos e a realidade escolar, sabia do risco de desvirtuar-me dos objetivos e, por isso, a todo tempo, retomava o **objetivo geral**: utilizar do desenho para elaborar proposições ao ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental I, fase que antecede o declínio desta linguagem, tendo o(a) professor(a) como mediador do processo.

Sendo assim, os objetivos específicos

deveriam ser alinhados constantemente, sendo eles: (i) perceber e analisar de que maneira os(as) professores(as) trabalham o desenho com os(as) estudantes do Ensino Fundamental I; (ii) elaborar propostas possíveis de prática e de reflexão para a referida fase; (iii) experienciar o ensino do desenho expandido no âmbito educacional e formativo, tendo o(a) professor(a) como mediador do processo; (iv) compartilhar os resultados e as proposições resultantes da pesquisa com os(as) profissionais do ensino das Artes Visuais de uma escola, tendo o processofólio como elemento essencial de registros e revisitações do processo.

A considerar todo o percurso da pesquisa que teve seus primeiros ajustes (e por que não dizer polimento das arestas?), ainda no decorrer dos componentes curriculares que realizei junto à Instituição da UDESC, no programa de Pós Graduação do PPGAV, em 2018. Cito eles: Políticas e Poéticas da Arte Africana Contemporânea no Contexto da Globalização; Seminário Temático/Seminário Especial de Teoria e História das Artes Visuais: Contemporizações - Artes Visuais em Santa Catarina; Sobre Ser



Artista Professor; Filosofia, Arte e Ensino; Seminário de Pesquisa I e II; Do Caminhar pela Natureza e dos Processos Artísticos Contemporâneos; Seminário de Orientação I, II e III; Seminário Temático/Seminário Especial de Teoria e História das Artes Visuais: Preceitos fundamentais da tradição artística e; Seminário de Redação da Tese I, II e III, além do Estágio Docência I e II; e Atividades Programadas.

Cada componente listado teve sua significativa contribuição para minha formação e entendimento acerca do campo do Ensino, além do que já havia vivenciado e experienciado no decorrer desses mais de 20 anos em sala de aula no Ensino Superior formando professores(as). Além disso, caberia refletir e analisar as possíveis contribuições para o Ensino Fundamental I, retomando os objetivos e também a devolutiva da coordenadora pedagógica do Colégio Dinâmico¹, considerando que já passaram-se mais de 7 meses da formação junto aos(as) professores(as).

1 Foi realizado um questionário junto à coordenadora pedagógica após ter passado alguns meses da formação junto aos(as) professores(as) do Ensino Fundamental I. Considerando que a coordenadora pedagógica também participou efetivamente da formação, foi de grande valia seu parecer quanto à percepção: se houve ou não mudanças educacionais acerca do uso do Desenho nas turmas do Ensino Fundamental I por parte dos(as) professores(as) participantes.

Quanto ao objetivo geral, para ter conhecimento se os(as) alunos(as) - após a fase do "U" trazida por Howard Gardner, momento de declínio do uso do desenho - irão dar sequência à não vinculação de estereótipos, que foram desafiados(as) pelos(as) seus(suas) professores(as) e vivenciadas no decorrer do Ensino Fundamental I, será preciso de um acompanhamento posterior a esse doutoramento. Mas o fato de os(as) professores(as) permitirem-se vivenciar a linguagem do desenho de modo a desvinculá-la, em partes, de estereótipos e compreendê-lo como uma forma de expressão - sem vincularem ao desenho feito como um artista faz (cito Leonardo da Vinci, Rubens, Michelangelo, entre outros(as)) - propiciou esse percurso "valer a pena".

Com o início da pesquisa *in loco* e o contato direto com os(as) professores(as) participantes, em um primeiro momento de diálogo informal (via Google Meet), constatei os desafios que o grupo de professores(as) encontrava dia após dia com suas turmas e o envolvimento do desenho durante suas aulas. Tendo em vista que nenhum(a) professor(a) tinha formação em Artes Visuais, o distanciamento com a linguagem do desenho ficou perceptível, pois, como afirmam Dewey (2002), Rinaldi (2018), Lowenfeld (1977), é de suma importância que

o(a) professor(a) experiencie suas proposições antes de propor à turma. Porém, não com o intuito de compartilhar resultados, mas com a intenção de vivenciar diferentes possibilidades.

Os(As) professores(as) questionaram sobre quanto compartilhar ou não suas experiências com os(as) alunos(as) antes e/ou durante a realização das experiências, então expus o que Rinaldi (2018) postulou em seu livro, "Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender", que, antecipando os possíveis resultados de uma determinada experiência, é possível que se sufoque, barre e/ou, até mesmo, ampute etapas que talvez o(a) aluno(a) faria e que o(a) professor(a) jamais visualizaria para resolver determinada experiência. Se compartilhada a experiência antes, deixa-se de permitir "novas descobertas".

Sendo assim, quando propus determinadas experiências aos(às) professores(as), considerando outro objetivo específico - de *"elaborar propostas possíveis de prática e de reflexão para a referida fase"* -, só compartilhava-as posteriormente ao término e debate sobre as referidas proposições. Com isso, não interferi e deixei explícito que a troca deveria ocorrer, mas não com a intenção comparativa e, sim, de análise e futuras considerações.

Outro ponto importante, referente ao objetivo específico de *"experienciar o ensino do desenho expandido no âmbito educacional e formativo, tendo o(a) professor(a) como mediador do processo"*, ocorreu entre o quinto e o sexto encontros da formação com os(as) professores(as), sendo que das cinco professoras voluntárias, apenas quatro finalizaram as experiências com suas turmas do Ensino Fundamental I.

Tendo em vista que os(as) professores(as) eram das mais distintas áreas do conhecimento, constantemente vinculei as experiências com os(as) autores(as) citados, correlacionando-os, inclusive, com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). O intuito era de aproximar os desafios do desenho, as experiências vivenciadas na formação com suas diferentes práticas educacionais. Essa etapa da pesquisa esteve relacionada diretamente com as professoras voluntárias que mediaram com suas turmas do Ensino Fundamental I algumas proposições, vinculando-as com os conteúdos previstos naquele período.

Analisando o momento em que as professoras



voluntárias compartilharam suas experiências vivenciadas com suas turmas, tendo como desafio o desenho, ficou explícito que em alguns momentos retomaram "técnicas" e evidenciaram estereótipos. Isso aconteceu sem, talvez, sentirem-se seguras a ponto de mediar a experiência de maneira a questionar os(as) educandos(as) ou, até mesmo, retomar alguns apontamentos referenciados durante os encontros de formação. De fato, o desafio vinculado ao desenho ainda está vigente e explícito nas ações cotidianas do contexto escolar.

A insegurança quanto ao uso do desenho e a certeza das formas estereotipadas causaram instabilidade no processo investigativo da pesquisa. Nos seis encontros de formação², foi impossibilitado um maior envolvimento investigativo por parte dos(as) professores(as), inclusive quanto à elaboração do processofólio, que resultou em um arquivo no Google Drive em que, após cada vivência, os estudos foram compartilhados no arquivo coletivo e, na sequência, discutido no grande grupo.

Contudo, o objetivo inicial era de acessar

² Os seis encontros da formação foram via Google Meet em decorrência da Pandemia (COVID-19), o que impossibilitou os encontros serem presenciais e com isso um resultado mais palpável se houvesse a elaboração do processofólio.

o processofólio, que tinha como intuito constar toda e qualquer informação textual quanto visual, justamente para que pudessem acessar a todo e qualquer tempo. Como apontou Gardner (1995), no processofólio, cabe inserir inclusive o que não atingiu enquanto pesquisa/experiência, pois as falhas e os erros também devem ser revisitados e analisados. Por essa razão, eu havia optado previamente por esse suporte, considerando que seriam coletadas/registradas experiências. Mesmo que as produções, as experiências pessoais não resultassem em algo interessante aos olhos dos(as) professores(as), o registro se fazia necessário.

Por tratarem-se de experiências, os desafios foram mais relevantes e presentes, principalmente quando foram compartilhados com o grupo através do arquivo online. Contudo, não houve registros textuais dos pontos positivos e/ou negativos, sendo que esses ocorreram apenas nos momentos de trocas, de análises sem pretensão, mas relevantes para o momento. Muitos(as) professores(as) seguiam sem perceber as práticas do desenho como experiências, tratando-as, em boa parte dos encontros, como técnicas e afirmando a necessidade de *"aprenderem novas técnicas"*.

Nessa etapa da pesquisa, contemplei outro

objetivo específico, sendo ele: "compartilhar os resultados e as proposições resultantes da pesquisa com os profissionais do ensino das Artes Visuais de uma escola, tendo o processofólio como elemento essencial de registros e revisitações do processo". No entanto, o único processofólio resultante efetivamente desse processo investigativo foi o meu, que utilizei durante as pesquisas e as experiências que antecederam os encontros junto aos(às) professores(as) do Colégio Dinâmico.

Talvez, o que cabe enquanto análise é a constatação de que o desafio quanto ao uso da linguagem do desenho no Ensino Fundamental I é latente. Os(As) professores(as) seguem sedentos por "técnicas" e não por experiências, todavia, com o contato com esse grupo de professores(as), o termo "técnica" ficou amenizado.

Ao analisar o formulário respondido pela coordenadora pedagógica, o termo "técnica" apareceu em praticamente todas as respostas e, "experiência", nenhuma vez. Mesmo tendo explicitado o que Dewey (2002) afirmava - que técnica tem seu início, meio e fim e, desta maneira, rompe-se o processo experimental que segue um percurso mais longo, com retomadas e avanços, sem objetivar um fim especificamente

-, a palavra "técnica" manteve-se latente no percurso da formação.

Ao questioná-la se percebeu alguma mudança na atuação dos(as) professores(as) participantes em relação às aulas e ao uso do desenho, a coordenadora comentou que ficou perceptível a intervenção das experiências vivenciadas durante a formação. Ademais, relatou sobre um projeto desenvolvido na escola, em parceria com uma editora, em que as crianças escreveram e ilustraram uma história e, durante a criação das imagens, "*percebemos as professoras mais atentas aos detalhes*", o que garantiu um melhor resultado nas ilustrações.

Nessa etapa, os(as) professores(as) sentiram-se mais seguros(as) para que eu os orientasse em relação aos seus desenhos de modo a amenizar estereótipos. Segundo a coordenadora pedagógica, foi possível instigar e explorar a criatividade dos(as) alunos(as), diferentemente do que se vinha fazendo. Considerando toda a troca com os(as) professores(as) do Colégio, o desafio será constatado no decorrer das ações em sala de



aula. As provocações nos encontros formativos objetivaram instigá-los(as) a experienciar o desenho, proporcionando e aproximando o grupo com essa linguagem. Contudo, ocorreu a não efetivação do processofólio, onde deveriam constatar suas observações e análises para posterior revistação.

Receio que, sem esse suporte (processofólio), em breve possam vir a camuflar alguns conceitos, percepções e constatações. Esse entrave tende a resultar em desvios e possivelmente declinar o entendimento, de modo ao(à) professor(a) equivocarem-se como vem ocorrendo em alguns espaços educacionais formais³, quanto ao "desenho livre". Para tanto, permanecem ainda algumas indagações pertinentes à pesquisa e estou certa de que não há conclusões, mas considerações a serem compartilhadas após esse longo trajeto investigativo.

Essas indagações refletem diretamente no grupo de professores envolvidos na pesquisa. Considerando todo o contato que tiveram com novas possibilidades com o desenho, tanto no

3 Considerando os acompanhamentos e relatos de orientandos(as) que já presenciei durante o percurso de seus Estágios Obrigatórios.



que se refere ao textual quanto ao visual como às próprias experiências, será que seus desafios e anseios amenizaram-se frente à linguagem do desenho? O período em que acessaram as novas experiências foi suficiente para instigá-los(as) a ponto de estarem cientes da necessidade de explorarem essa linguagem junto aos(às) seus(suas) alunos(as), momento em que estão antecedendo a fase do "U"?

É possível que algo tenha sido modificado, tendo em vista as devolutivas, inclusive da professora coordenadora pedagógica. No entanto, um acompanhamento de longo prazo seria necessário para, efetivamente, perceber o quanto essa intervenção junto aos(às) professores(as) contribuiu para a fase do "U" no período em que seus(suas) alunos(as) estarão no Ensino Fundamental II.

Quando analiso que a condição de uma pesquisa vem para firmar uma premissa, tantas outras surgem. Há muito a ser contribuído para com o Ensino, com os(as) professores(as), que refletirão diretamente na formação de seus(suas) alunos(as) e esses(as) contribuirão direta e/ou indiretamente em seus entornos. Para tanto, essa pesquisa seguirá em aberto para que ocorram outras intervenções no âmbito escolar de modo a colaborar significativamente com o ensino e o aprendizado.

Assim como o sabiá-laranjeira, espero que essa pesquisa tenha encantado o local por onde passou. Que, de alguma forma, essas experiências sigam sendo exploradas e aprofundadas pelos(as) professores(as) e que seus desafios perante ao Ensino, em especial, do Desenho, sejam propulsores para outros percursos investigativos.

Desenhe ou escreva aqui!

Desenhe ou escreva aqui!

Desenhe ou escreva aqui!



con lazo
on pinguin →

o algunos liberos,

o...

o...

OS DESAFIOS DO DESENHO NA DOCÊNCIA

A watercolor illustration of a building with a wooden deck in the foreground, a tree with green leaves, and a hazy landscape in the background. The style is soft and artistic, with a focus on light colors and gentle transitions.

REFERÊNCIAS E ANEXOS

8 - REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. **Criatividade**. Edit. Edunb, Brasília, 1993.
- ALMEIDA, Cezar de; BASSETTO, Roger. **Sketchbooks - As Páginas Desconhecidas do Processo Criativo**. São Paulo: Espaço Epsis, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas : Papirus, 1995.
- APOTHEKE, R. **Entrevista com Fernando Augusto**. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2015. DOI: 10.5965/24471267112015015
- APOTHEKE, R. **Entrevista com Teresa Poester**. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v.2, n.2, ano 2, fevereiro de 2016. ISSN: 2447-1267.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora**. 13ª edição. São Paulo: Pioneira, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- . **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BAUER, Martín W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis : Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acessado em julho de 2021.

BRITES, Blanca e TESSLER, Elida (org.). **O Meio como ponto Zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2002.

COX, Maureen. **Desenho da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELLEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

----- . **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

----- . **Como Pensamos**. Nova tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2011.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o artista interior: um guia inspirador para desenvolver seu potencial criativo**. São Paulo Claridade, 2002.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a**

abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FABRIS, Annateresa; COSTA, Cacilda Teixeira da. **Tendências do livro de artista no Brasil**. São Paulo: Centro Cultural de São Paulo, 1985.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FORCINETTI, Carla Maria. **Livros/Diários de artista: a sua expressão no mundo**. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Santa Marcelina.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

----- . **Mentes que Criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

----- . **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HSUAN-AN, Tai. **Desenho e organização bi e**

tridimensional da forma. Goiânia: UCG, 1997.

JESUS, Joaquim A. Luz. **(In)Visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais.** Tese de doutoramento em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes, Porto/Portugal, 2013.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética.** São Leopoldo, Unisinos, 1999.

LAMPERT, Jociele. **Diário de artista e diário de professor: deambulações sobre o ensino da pintura.** Florianópolis, Ed. do autor, 2016.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte.** São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

MÃE, Valter H. Mãe. **O Paraíso são os outros.** 2 a ed. Rio de Janeiro: Biblioteca azul, 2018.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORENO, Márcia. **A teoria das inteligências múltiplas e sua relação com o processo de ensino e aprendizado do desenho: um estudo com adolescentes.** 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

----- . **O Desenho: um Processo de Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento do Processo Criativo.** Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 10 - n. 21 - jul./dez. p. 121-141, 2008.

NAVES, Rodrigo. **A Forma Difícil: ensaios sobre**

arte brasileira. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.

NANNINI, Priscilla Barranqueiros Ramos. **A gestualidade na obra de Edith Derdyk: da linha ao livro de artista**, In Anais do 27o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27o, 2018, São Paulo. Anais do 27o Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3002-3016.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

POESTER, Teresa. **Sobre o Desenho**. Revista Porto Arte: Porto Alegre, V. 13, No 23, novembro/2005 p. 49-58. Disponível em: <https://atelierd43.wordpress.com>, acessado em junho de 2021.

RAMOS, Filipa de B. de Lima. **O Diário Gráfico como Estratégia de Desenvolvimento das Competências de Desenho**, MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS, Orientadora: Professora Doutora Ana Bela Mendes. Faculdade de Belas Artes, LISBOA, 2012.

RANGEL, Susana. **Curso Riscar, Rabiscar, Desenhar: o Desenho Criativo na Escola**, realizado na plataforma do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/SusanaRangelVieiradaCunha>. Acesso em 15 de maio de 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 6a edição.

Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SANTOS, N. Fernando Augusto. **A Invenção da Paisagem: Amazônia**. Vitória, ES: GSA, 2014.

BRASIL É O LAR DE 19 ESPÉCIES DE SABIÁS. **AMDA**, 2020. Disponível em: <https://www.amda.org.br/index.php/comunicacao/especie-da-vez/6100-brasil-e-o-lar-de-19-especies-de-sabias>. Acesso em abril de 2022;

SABIÁ-LARANJEIRA. **ZOO - Fundação Jardim Zoológico de Brasília**, 2020. Disponível em <http://www.zoo.df.gov.br/sabia-laranjeira/>. Acesso em julho de 2021.

SESC SÃO PAULO - A ARTE DE CAMINHAR. **Revistas - Online**, 2016. Disponível em: https://hml-portal.dev.sescdigital.cloud/online/artigo/10513_A+ARTE+DE+CAMINHAR. Acesso em julho de 2021.

EDITH DERDYK. **Guia das artes**, 2021. Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/edith-derdyk/obras-e-biografia>. Acesso em julho de 2021.

LIVROS DE ARTISTA. **Cargo Collective**, 2021. Disponível em: <https://cargocollective.com/edithderdyk/Livros-de-Artista>. Acesso em maio de 2021.

ATELIÊ DO ARTISTA: EDITH DERDYK. **YouTube (canal da Revista Bravo)**, 2020. Disponível em: <youtube.com/watch?v=lriA9Z0OcNg&t=176s>. Acesso em 28 de maio de 2021.

TERESA POESTER. **Fundação Iberê Camargo**, 2020.

Disponível em: <http://iberecamargo.org.br/artista/teresa-poester/>. Acesso em maio de 2021.

TERESA POESTER. **Teresa Poester**, 2020. Disponível em: www.teresapoester.com.br. Acesso em abril de 2022.

REDSOLARE BRASIL. **RedSOLARE Brasil**, 2019. Disponível em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html>. Acesso em outubro de 2019.

5 PERGUNTAS PARA OS CRIADORES DE UMA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO MAIS FAMOSAS DO MUNDO. **Fundação Telefônica**, S/A. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/reggio-emilia-5-perguntas-para-os-criadores-de-uma-das-metodologias-de-ensino-mais-famosas-do-mundo/>, acessado em outubro de 2019.

UNIVERSITY OF CHICAGO LABORATORY SCHOOLS. **Britannica**, 2017. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/University-of-Chicago-Laboratory-Schools>. Acesso em abril de 2022.

SABIÁ-LARANJEIRA É AVE SÍMBOLO DA CAPITAL. **Câmara Municipal de Porto Alegre**, 2008. Disponível em: www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/sabia-laranjeira-e-ave-simbolo-da-capital. Acesso em abril de 2022.

9 - ANEXOS

9.1 Autorizações de uso de imagem dos artistas citados no decorrer da tese.

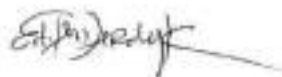
AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E TRABALHOS/PESQUISAS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS

Pelo presente Instrumento Particular, eu, Edith Derdyk RG. n. 4.572.860; CPF. n. 946 708 388 - 49 por este e na melhor forma de direito, **AUTORIZO**, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a doutoranda **Márcia Moreno**, a utilização de minha imagem e dos trabalhos desenvolvidos junto a sua pesquisa/tese de Doutorado em Artes Visuais, programa vinculado ao DAV/CERAT/UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), tais como: fotos, vídeos, trabalhos artísticos realizados, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam de produção de ebook, mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiolônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, banco de dados informatizados, Multimídia, "home video", DVD, entre outros, e nos meios acadêmicos, como jornal, periódicos em geral, comunicações em simpósios/congressos/seminários/encontros, entre outros, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretirável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino:



Edith Derdyk

São Paulo, 2 de Maio de 2022

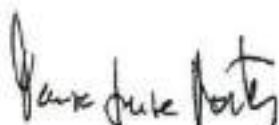
**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
E TRABALHOS/PESQUISAS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS**

Pelo presente Instrumento Particular, eu, Teresa Sousa Poester, RG n. 9012023272 CPF. n. 29014085067, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a doutoranda **Márcia Moreno**, a utilização de minha imagem e dos trabalhos desenvolvidos junto a sua pesquisa/tese de Doutorado em Artes Visuais, programa vinculado ao DAV/CERAT/UEDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), tais como: fotos, vídeos, trabalhos artísticos realizados, entre outros, em todos os meios de divulgação quer sejam de produção de ebook, mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, banco de dados informatizados, Multimídia, "home vídeo", DVD, entre outros, e nos meios acadêmicos, como jornal, periódicos em geral, comunicações em simpósios/congressos/seminários/encontros, entre outros, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de direitos relacionados à minha imagem incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, desde que respeitando e citando minha autoria.

A presente autorização e cessão são outorgadas em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino:



Eragny sur Eppte, segunda-feira, 23 de maio de 2022.

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E TRABALHOS/PESQUISAS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS

Pelo presente Instrumento Particular, eu, FERNANDO AUGUSTO DOS SANTOS NETO, RG. n. 69444334 SSPR CPF. n. 136638585-20, por este e na melhor forma de direito, **AUTORIZO**, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a doutoranda **Márcia Moreno**, a utilização de minha imagem e dos trabalhos desenvolvidos junto a sua pesquisa/tese de Doutorado em Artes Visuais, programa vinculado ao DAV/CERAT/UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), tais como: fotos, vídeos, trabalhos artísticos realizados, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam de produção de ebook, mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, internet, banco de dados informatizados, Multimídia, "home vídeo", DVD, entre outros, e nos meios acadêmicos, como jornal, periódicos em geral, comunicações em simpósios/congressos/seminários/encontros, entre outros, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretirável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino:



Assinatura

Vitória, 06 de maio de 2022.

9.2 Experiências dos(as) professores(as)

Para ver as experiências dos(as) professores(as), acesse o Qr Code abaixo:

Experiências dos(as) professores(as)
participantes da formação



9.3 Autorizações de uso de imagem dos(as) professores(as)

Para ver as autorizações de uso de imagens dos(as) professores(as), acesse o Qr Code abaixo:

Autorizações de uso de imagens
dos(as) professores(as) participantes da
pesquisa de doutoramento



9.4 Percurso do doutoramento

Para visualizar alguns registros de momentos vivenciados no decorrer do doutoramento, acesse o Qr Code abaixo:

Acesso a alguns registros do
percurso de doutoramento.



Desenhe ou escreva aqui!

Desenhe ou escreva aqui!

