





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**“MEU DESENHO É FEIO!” _AS PÁGINAS AMARROTADAS DO CADERNO
DE DESENHO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NO ENSINO BÁSICO**

IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GOIÂNIA/GO

2022



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás {UFG} a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO

3. Título do trabalho

"MEU DESENHO É FEIO!"_AS PÁGINAS AMARROTADAS DO CADERNO DE DESENHO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NO ENSINO BÁSICO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 04/04/2022, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO, Discente**, em 04/04/2022, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2805530** e o código CRC **AB5CC068**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**“MEU DESENHO É FEIO!” _AS PÁGINAS AMARROTADAS DO CADERNO
DE DESENHO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NO ENSINO BÁSICO**
IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Arte e Cultura Visual.

Área de concentração: Artes, Cultura e Visualidades.

Linha de pesquisa: Educação, Arte e Cultura Visual.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alice Fátima Martins.

Coorientador: Prof. Dr. Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes.

GOIÂNIA/GO

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nascimento, Iana Francisca Quirino do
"MEU DESENHO É FEIO!" _AS PÁGINAS AMARROTADAS DO
CADERNO DE DESENHO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES
NO ENSINO BÁSICO [manuscrito] / Iana Francisca Quirino do
Nascimento. - 2022.
189 f.: il.

Orientador: Prof. Alice Fátima Martins; co-orientador Paul
Cezanne Souza Cardoso de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos.

Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Desenho feio. . 2. Formação docente.. 3. Escola.. 4. Cultura
Visual.. I. Martins, Alice Fátima, orient. II. Título.

CDU 7



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 06/2022 da sessão de Defesa de Dissertação de **Iana Francisca Quirino do Nascimento**, que confere o título de Mestra em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Ao primeiro dia do mês de abril de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas e trinta minutos, realizou-se por videoconferência, a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "MEU DESENHO É FEIO!" _AS PÁGINAS AMARROTADAS DO CADERNO DE DESENHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

EM ARTES NO ENSINO BÁSICO". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Alice Fátima Martins (FAV/UFG) com a presença do Coorientador, Professor Doutor Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes (Pesquisador independente) e com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Elinaldo da Silva Meira (FAV/UFG), membro titular externo; Professora Doutora Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Alice Fátima Martins, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao primeiro dia do mês de abril de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 01/04/2022, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elinaldo Da Silva Meira, Professor do Magistério Superior**, em 01/04/2022, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leda Maria De Barros Guimarães, Professora do Magistério Superior**, em 01/04/2022, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes, Usuário Externo**, em 01/04/2022, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site J:III gbr/sei/controlador externo R.br/acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=O, informando o código verificador **2762410** e o código CRC **59281ABA**.

Referência: Processo nº 23070.013033/2022-13

SEI nº 2762410

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**“MEU DESENHO É FEIO!” _AS PÁGINAS AMARROTADAS DO CADERNO
DE DESENHO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NO ENSINO BÁSICO**

IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO

Banca examinadora:

Orientadora (PPGACV): Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins

Coorientador (Pesquisador independente): Prof. Dr. Paul Cezanne Souza
Cardoso de Moraes

Membro interno (PPGACV): Prof.^a Dr.^a Leda Maria de Barros Guimarães

Membro externo (UFG): Prof. Dr. Elinaldo da Silva Meira

Suplente externo (UFG): Prof.^a Dr.^a Adriana Aparecida Mendonça

Suplente interno (PPGACV): Prof.^a Dr.^a Carla Luzia de Abreu



Àqueles que deixaram de desenhar.

“GRADICIDA”

Ao pensar em agradecimento logo veio a memória afetiva de minha Olivetti Lettera 82, máquina de datilografar garimpada por minha mãe e repassada a mim como um dos recortes de nossa história. Sobre a máquina há muito tempo escrevi:

Vermelho, preto, remendo.

Duas batidas, letra, borrão.

Duas batidas, uma palavra.

Unha que quebra.

Linha que não arrotava nada.

Quantas batidas para sair do mesmo?

Quantas palavras para não dizer nada?

Ressuscito a memória da máquina de escrever para pensar na história que tenho escrito-desenhado ao longo dos anos, contida nos pedacinhos de papel colocados por debaixo da porta do quarto de meus pais Eliane e Francisco, responsáveis por estreitar minha relação com o desenho desde a primeira infância assegurando que o “fazer desenho” seria aliado de minhas vivências coletivas, individuais e solitárias. Relembro também dos desenhos dobradinhos entregues escondido às amigas de longa data, das tantas pessoas que não deixaram esgotar a ponta da mina do grafite que desenhava esta pesquisa: minha orientadora, Alice Fátima Martins e meu coorientador Paul Cezanne que mantiveram o fôlego para seguir comigo e por mim, mesmo quando estive do avesso; às docentes que cederam seu tempo, suas vivências na escola e a vontade de levantar comigo este trabalho; ao meu companheiro de vida e parcerias ilustradas, Fabrício, que me trouxe por vezes de volta a este desenho quando pensei não conseguir ir adiante; à Talita e Gustavo que vieram junto com a graduação e se tornaram família, incansavelmente calorosos ao ouvirem minhas lamúrias durante esse percurso. Agradeço à minha primeira família que mesmo a 1.916 quilômetros de distância no Maranhão, não deixaram de estar presentes no decorrer dos aperreios e afobações que se desembolaram nas linhas desse caso, à minha família de Goiânia/Goiás que me acolhe desde 2011 e viu de perto o lampejo que deu início aos primeiros rabiscos desse rebuliço.

Me sinto efusivamente (uma chaleira assobiando) agradecida às professoras Lêda Maria de Barros Guimarães, Adriana Aparecida Mendonça, Carla Luzia de Abreu e ao professor Elinaldo Meira, por fazerem arder as linhas que constroem as imagens queimadas neste espaço na singularidade de suas leituras e apreciação. “Gradicida” é a palavra que me toma ao pensar em todas as pessoas que estiveram desenhando comigo essa andança, mesmo quando não haviam palavras escritas ou *desenhados*.

“viver é desenhar sem berracha”

Miller Fernandes



RESUMO

As inquietações motivadoras desta pesquisa têm como intuito investigar como a formação e experiência de docentes em artes contribui ou interfere na produção gráfica discente construída nas aulas de desenho do ensino básico, tomando como ponto de partida a afirmação “meu desenho é feio”, recortada de minhas observações feitas em sala de aula no último ano de estágio da graduação em Artes Visuais Licenciatura, no ano de 2018. Aqui as trocas acontecem a partir do campo de ensino/aprendizagem onde as docentes atuam, por meio de entrevistas semiestruturadas feitas online pensamos juntas tanto o Ensino de Arte como a Cultura Visual, que sustenta as estratégias lançadas em sala de aula. Compartilho minha experiência enquanto aluna filha de pedagoga ao trazer para este trabalho os relatos de minha mãe, sobre suas vivências como estudante e docente no ensino básico de Artes. Neste espaço me entendo como aluna, pesquisadora e ilustradora junto às pessoas participantes da pesquisa, professoras de rede pública municipal e estadual de Goiânia/GO, Olinda/PE e Timon/MA. O desenho estrutura na pesquisa não só as narrativas observadas, mas, chega até aqui como estratégia metodológica pensando o próprio trabalho de investigação como rabisco, risco ou garatuja.

PALAVRAS-CHAVE

Desenho feio. Formação docente. Escola. Cultura Visual.

ABSTRACT

The motivating concerns of this research are intended to investigate how the teachers' training and experience in the arts contribute to or interfere in the student's graphic production worked in basic education drawing classes by taking as a starting point the statement "my drawing is ugly", taken from my observations made in the classroom in the last year of the graduation internship in Visual Arts Degree, in 2018. Here, the exchanges come from the teaching/learning field where the teachers work; through semi-structured interviews made online, we think together both Art Teaching and Visual Culture, which support the strategies applied in the classroom. I share my experience as a student, the daughter of a pedagogue, by bringing my mother's reports to this work on her experiences as a student and teacher in basic arts education. In this space, I understand myself as a student, researcher, and illustrator along with the people participating in the research, teachers from municipal and state public schools in Goiânia/GO, Olinda/PE, and Timon/MA. The drawing structures in the research not only the observed narratives but comes to this point as a methodological strategy, thinking of the research work itself as a scribble, risk, or scrabble.

KEYWORDS

Ugly drawing. Teacher training. School. Visual Culture.

LISTA DE FIGURAS

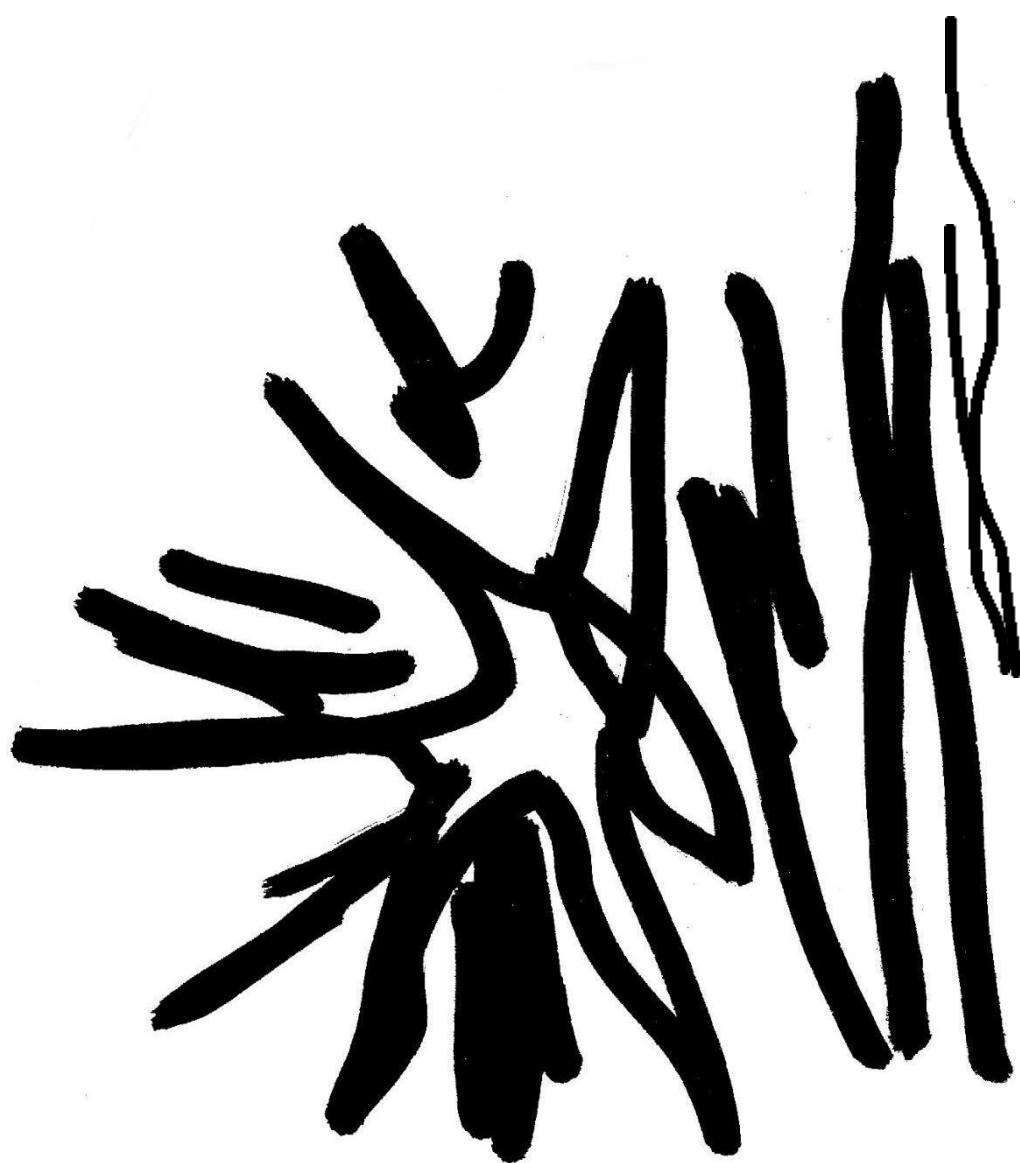
Figura 1. Autoria Iana Nascimento. Arquivo pessoal	11
Figura 2. Autoria Iana Nascimento. Arquivo pessoal	12
Figura 3. Autoria Iana Nascimento. Arquivo pessoal	17
Figura 4. O que queima aqui dentro é uma pequena casinha de tijolos.	27
Figura 5. Recorte da infância. Arquivo pessoal	28
Figura 6. Recorte da infância. Arquivo Pessoal	29
Figura 7. Recorte da infância. Retrato de família. Arquivo pessoal	30
Figura 8. Recorte da infância. Retrato de família. Arquivo pessoal	31
Figura 9. Bonecas de papel	32
Figura 10. Retrato de família. Arquivo pessoal	34
Figura 11. Cartinha por Iana Nascimento. Arquivo pessoal.	35
Figura 12. Autoria por Eliane Quirino. Arquivo pessoal	36
Figura 13. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	38
Figura 14. Autoria por Eliane Quirino. Arquivo pessoal	41
Figura 15. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	43
Figura 16. Autoria por Eliane Quirino. Arquivo pessoal	44
Figura 17. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	45
Figura 18. Comunidade de São Gonçalo. Arquivo pessoal	46
Figura 19. Comunidade de São Gonçalo. Arquivo pessoal	47
Figura 20. Casa-quintal, 2010. Arquivo pessoal	47
Figura 21. Casa-quintal, 2021. Arquivo pessoal	48
Figura 22. Casa- escola, 2021. Arquivo pessoal	49
Figura 23. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	50
Figura 24. Manual do Educador EJA. Arquivo pessoal, 2021.	52
Figura 25. Manual do professor. Arquivo pessoal, 2021	53
Figura 26. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	56
Figura 27. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	58
Figura 28. Pássaro 1, desenho de criança.	60
Figura 29. Pássaro 2, desenho de um caderno para colorir.	60
Figura 30. Pássaro 3, desenho da criança que fez o pássaro 1.	61
Figura 31. Autoria por Iana Nascimento. Figura realista. Arquivo pessoal	63
Figura 32. Autoria por Iana Nascimento. Figura realista. Arquivo pessoal	64

Figura 33. Recorte da infância: Iana Nascimento. Arquivo pessoal	65
Figura 34. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	67
Figura 35. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	68
Figura 36. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	69
Figura 37. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	70
Figura 38. Espaço interno da Escola Folha, 2018. Arquivo pessoal	72
Figura 39. Espaço interno da Escola Folha, 2018. Arquivo pessoal	73
Figura 40. Espaço interno da Escola Folha, 2018. Arquivo pessoal	73
Figura 41. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	74
Figura 42. Recortes do caderno de estágio. Arquivo pessoal	76
Figura 43. Recortes do caderno de estágio. Arquivo pessoal	78
Figura 44. Estudantes e objeto afetivo. Arquivo pessoal	80
Figura 45. Autoria por Flavia Brioschi, 2020. Fonte: @flavushh.	81
Figura 46. Obra construtivista (c. 1917 – 1920)	82
Figura 47. Estudantes e objeto afetivo. Arquivo pessoal	84
Figura 48. Produções da aula-oficina, 2018. Arquivo pessoal	85
Figura 49. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	87
Figura 50. Autoria por Iana Nascimento, releitura. Arquivo pessoal	88
Figura 51. Desenho pedagógico	90
Figura 52. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	91
Figura 53. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	92
Figura 54. Painel decorativo, fotografia do estágio. Arquivo pessoal	94
Figura 55. Autoria por Iana Nascimento, releitura. Arquivo pessoal	96
Figura 56. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	97
Figura 57. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	99
Figura 58. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	101
Figura 59. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	102
Figura 60. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	105
Figura 61. Desenho de criança (anônima)	107
Figura 62. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	111
Figura 63. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	112
Figura 64. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	114
Figura 65. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	119
Figura 66. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	120

Figura 67. Autoria por Iana Nascimento, releitura. Arquivo pessoal	121
Figura 68. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	124
Figura 69. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	125
Figura 70. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	128
Figura 71. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	131
Figura 72. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	132
Figura 73. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	134
Figura 74. Aula/Oficina Manifesto Zine, 2018. Arquivo pessoal	135
Figura 75. Aula/Oficina Manifesto Zine, 2018. Arquivo pessoal	136
Figura 76. Aula/Oficina Manifesto Zine, 2018. Arquivo pessoal	137
Figura 77. Aula/Oficina Manifesto Zine, 2018. Arquivo pessoal	138
Figura 78. Zine produzido em aula/oficina, 2018. Arquivo pessoal	139
Figura 79. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	140
Figura 80. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	142
Figura 81. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	145
Figura 82. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	146
Figura 83. Autoria por Iana Nascimento. Arquivo pessoal	147
Figura 84. Godzilla (2020). Autoria por Helena Obersteiner.	157
Figura 85. Flyer do curso Desenhos Feios, por Helena Obersteiner	158
Figura 86. Flyer do curso Desenhos Feios, por Helena Obersteiner	159
Figura 87. Autoria por Tais Koshino, 2017. Revista Trip	160
Figura 88. Autoria de Flavia Brioschi, 2020.	162

SUMÁRIO

ESBOÇO A MÃO LIVRE	11
1. MINHA MÃE NÃO ME DEIXOU COLORIR SOZINHA A PRIMEIRA CASINHA QUE DESENHEI	27
1.1 MEMÓRIAS DO CADERNO DE DESENHO	56
2. DESENHO FEIO NA SALA DE AULA	72
2.1 RABISCO E GARATUJA, DOS CAUSOS CONTADOS EM LINHAS RASURADAS	87
2.2 ATRAVESSANDO INSATISFAÇÕES: É POSSIVEL OU PRECISO DESAPROPRIAR DA TÉCNICA DESAFIANDO O STATUS QUO DO DESENHO NO ENSINO DE ARTES?	102
3. ENTORNO DOCENTE, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	114
3.1 QUEM SÃO AS DOCENTES DA PESQUISA, ONDE SE ENCONTRAM E COMO ATUAM NO CONTEXTO DE PANDEMIA?	121
3.2 CONTRAMOVIMENTAR E OUTRAS MISTURANÇAS, VIVÊNCIA, MEMÓRIA, INFÂNCIA: TODO DOCENTE DE ARTES DESENHA?	147
CARTA DESENHADA, DESCONSIDERANDO CERTEZAS E FINS	164
REFERÊNCIAS	166



estica essa linha trêmula onde
a vontade quiser, vagueia
sem margem
sem beira
ou borda



ESBOÇO A MÃO LIVRE

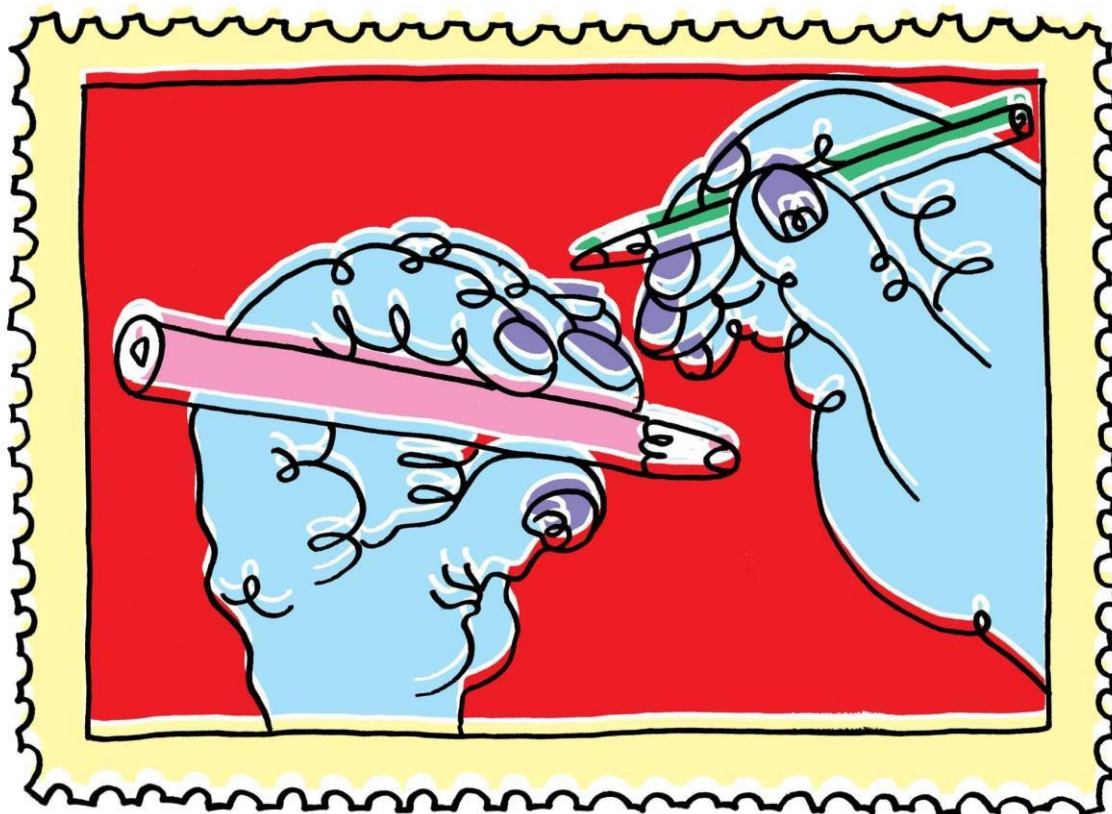


Figura 1. Autoria Iana Nascimento, encontrada em @iaanks 2019. Arquivo pessoal.

Nos perdemos nas distrações, na paisagem que nos puxa o olhar para o lado de fora da janela, ao deslizar rapidamente o dedo indicador sobre a tela do celular em busca de lugar algum, nas imagens que falam pela cor, nas imagens que falam enquanto nos calam e nos confundem em seus deslocamentos, nas imagens do imaginário que florescem desde a primeira infância¹, nas imagens rasuradas com pedacinhos de tijolos no chão da escola, nas imagens de um universo adulto que nas palavras de Florence Mèredieu (2017, p 18) agem sobre nós desde a infância da mesma maneira de todo contexto social, condicionando-nos ou alienando-nos. Ao olhar abraçamos as ambiguidades e as concepções preconcebidas que antecipam distanciamentos ou aproximações, afinal, estamos sempre buscando nos identificar, quando não, somos indiferentes ao

¹ O Núcleo Ciência pela Infância (NCPI) diz que “a primeira infância compreende a fase dos 0 aos 6 anos e é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas.”

que está presente. Quase que rotineiramente nos alheamos àquilo que é visto pelo simples fato de querer ver mais em tão curto espaço de tempo, ou ainda, por deitar na monotonia das imagens já familiarizadas. Mesmo com o passo largo e acelerado que caminha o mundo das imagens ancoradas com maior profundidade às mídias publicitárias, às novas tecnologias ou aos modismos que recriam estereótipos ao limitar nosso poder de interpretação e produção, seguimos nesses olhares buscando fazer parte de; nos entendermos em; ou ser como.

me perdi enquanto tentava
não pensar em nada



Figura 2. Autoria Iana Nascimento, encontrada em @iaanks 2019. Arquivo pessoal.

Assim, as imagens vivem continuamente nos queimando por dentro mesmo que suas chamas não tenham força de nos incendiar por inteiro, elas tocam o sentido real quando segundo Didi-Huberman (2012, p. 208) nos fazem perceber seja pela imaginação ou por sua concretização física, palpável, que não existe verdade fixa, mas realidades adaptáveis, oferecidas, reveladas. Quando as imagens das quais se refere Didi-Huberman (2012, p. 208) ardem ou queimam, acendem em nós o contato com essas realidades ou verdades móveis. Mas, como as incendiamos? Ou como essas imagens ardem nos desorientando para então revelar um novo sentido ou saber que possivelmente já está presente em nossas relações e fazeres cotidianos? Precisamos mesmo que elas se revelem ao projetá-las em termos ou estilos? Quais motivos nos fazem acender e queimar imagens reproduzidas, estilizadas ou sintonizadas à nossa liberdade de escolha? Todas essas questões se alinham ao que procuro descobrir com os rabiscos² dessa investigação. Já estavam queimando em mim antes que eu pudesse entender que para respondê-las foi preciso atravessar as fronteiras criadas a partir de minha experiência individual enquanto estudante e ilustradora e do desejo quase irreparável e tirano de atribuir ao ensino de Artes a ideia de antiarte, excluindo noções tradicionais ao reivindicar a experimentação que “resulta da valorização do gesto e da ação, dando destaque à criação...” (MÈREDIEU, 2017, p. 22)

(Que desafio, mulher! Diga então, que rumo esse desenho tomou...³

² De acordo com o dicionário Michaelis a palavra rabisco significa risco ou traço mal executado; Desenho com traços malfeitos. No plural a palavra rabiscos significa letras malfeitas, geralmente tornando o texto ilegível; Notas escritas sem capricho. Aqui, o uso da palavra “rabisco” destaca sua importância corriqueiramente velada, enaltecendo na epistemologia da palavra o fazer que antecede os sistemas de ensino-aprendizagem produzidos pela escola. A palavra rabisco se mistura a palavra desenho para denominar todo o trabalho de investigação, que inicialmente se sustenta na afirmação “meu desenho é feio!”

³ A fonte em formato caligráfico desenha memórias da infância, quando nos fins de semana logo após a conclusão de todas as atividades obrigatórias da escola, minha mãe pedagoga nos colocava para exercitar a escrita, fazendo nas linhas conformadas do caderno de caligrafia o desenho das letras ensinadas com insistência e esmero. Assinalam também pensamentos em voz alta, discussões comigo mesma e possíveis trocas com quem está lendo esse balaio de linhas que se embolam e desatam.

O desenho que se constrói nas linhas desta pesquisa fala de olhar e ver na formação docente, nos cadernos rabiscados e no ensino de Artes significações gráficas presentes em sala de aula e no cotidiano, pretendidas a redução de narrativas flutuantes, ao acaso, por não fazerem parte de nossas próprias convenções, àquelas criadas nos desejos autorizados pelas imagens externas, hegemônicas, midiáticas, estrangeiras... Imagens que facilmente nos engolem simulando cenários que nos distanciam de forma acrítica do contexto que estamos inseridos enquanto socializamos. Penso a pesquisa como desenho da prosa com as docentes que também riscam comigo as marcas dessa inquietude. Trago aqui recortes de seus relatos enquanto professoras de Artes que intermedeiam suas aulas a partir de sua formação acadêmica, das histórias de vida e de representações plásticas visuais. Este é um desenho dentro de outros desenhos tracejado por mim e pelas docentes Giz, Lápis e Pincel⁴ ao relatarem os causos vividos em sala de aula nos seus diferentes contextos.

O motivo por trás de cada um desses codinomes está atrelado às características que constroem a vivência de cada uma das docentes entrevistadas. Professora Giz formada na década de 80 tem como marca as salas de aula equipadas com lousa verde, apagador e giz, ferramentas essenciais para o ensino da época e utilizadas até hoje em boa parte das escolas municipais ou estaduais. Professora Lápis relata em uma de nossas conversas sobre o uso constante do lápis e papel nas oficinas eletivas de desenho, segundo ela o uso recorrente desse material se dava por seu baixo custo, além de que havia a possibilidade de serem fornecidos pela própria escola já que muitos estudantes possuíam acesso restrito a compra de materiais. Professora Pincel surge do relato de suas memórias da infância, conta ela:

“Tenho memória de desenhar e pintar junto com minha mãe aos 4 ou 5 anos, quando entrei na escola já entrei desenhando, escrevendo meu nome, participando de concurso de desenho e ganhando, um dos motivos que me fazia acreditar que eu era boa, além do empoderamento dado a mim por minha mãe...”

⁴ Algumas das docentes não quiseram ser identificadas por isso a decisão de resguardá-las ao ocultar seus nomes. Aqui as chamarei de professoras Giz, Lápis e Pincel, ocultarei também a pedido os nomes das respectivas escolas onde atuam.

Meus primeiros desenhos foram cópias dos desenhos de minha mãe, eu a via fazendo e fazia também. Fui privilegiada, na escola pública onde eu estudava eu era uma das poucas que tinha acesso a outros materiais de desenho, apesar de minha família não ser muito abastada minha mãe sempre fez questão de me dar acesso a tintas, canetinhas, além do lápis de cor.”

Pincel diz ainda que aos 11 anos entrou para um curso tradicional de pintura a óleo por influência de suas tias e primas e que lá pode desenvolver sua afeição pela técnica, além de descobrir uma série de receios advindos dos próprios métodos de ensino aplicados pela professora regente, algo que a afastou das telas por muitos anos.

Procuro traduzir as linhas que se desembolam nesta investigação pensando o desenho, em especial o desenho riscado nos cadernos, de modo epistemológico ao retomar a afirmação “meu desenho é feio!” fisgada de minhas anotações feitas durante as aulas de desenho de observação ministradas pela professora Giz⁵ na Escola Folha⁶, localizada em na cidade de Goiânia/Goiás, no último ano de estágio da graduação em Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal de Goiás, ano de 2018.

Tomo a ideia de desenho feio como cerne do percurso rabiscado por aqui questionando como essa concepção desafia ou torna-se aliada ao status quo do ensino de desenho na escola? Retomo diversas vezes aos relatos conferidos a mim pelas docentes para pensar como as imagens trabalhadas nas aulas de desenho são escolhidas? Quais conexões fazem com tradições ou filiações institucionais e/ou acadêmicas? Como as leituras ou insatisfações que definem a ideia de desenho feio na interpretação de professoras e estudantes se relacionam às imagens de um mundo adulto, que se destacam pelo valor atribuído aos excessos de estereotipação? Em qual contexto a concepção de desenho feio aparece nas aulas de Artes?

⁵ Professora de Artes que acompanhei durante todo o ano de 2018 no estágio em escola de rede municipal de Goiânia, a primeira professora a se disponibilizar para participar desse rabisco, contribuindo para a estrutura do trabalho com seus relatos vividos durante o exercício discente e docente.

⁶ A pedido também ocultarei o nome da escola onde concluí o estágio durante o ano de 2018, aqui me refiro a instituição como “Escola Folha”.

Atravesso com ajuda de “Porque se esconde a violeta” de Lucimar Bello (1995), a visão que individualiza as ações propostas em sala de aula ao enfatizar singularidades de cada universo construído pelo desenho feio na escola, antes de pensar o desenho como obra acabada ou produto final, sem fazer desse movimento uma tradição que segundo Irene Tourinho e Raimundo Martins (p. 38, 2010), torna minha experiência uma autoridade que não leva em conta as diferenças geracionais, circunstâncias históricas, sociais, culturais... Neste desenho levo em consideração a linguagem individual das docentes que desemboca imagens e formas de sua própria biblioteca imagética, construídas pelas vivências formativas, rotineiras e imaginárias que compõem interferências e/ou suporte ao material de apoio oferecido pela escola: livro didático, materiais para produção de desenho ou mesmo o espaço físico onde ocorrem essas atividades.

Para que isso pudesse acontecer precisei entender como o entorno docente figura em sala de aula possibilidades para produção de desenho e para a interpretação dessas produções enquanto linguagem simbólica e expressão interna.

Observando o desenho como linguagem, evitamos invasões ao mundo interno que pertence à criança. Olhar o desenho da perspectiva dela é procurar atribuição de significados que cada criança dá aos seus desenhos e os significados que recebe na leitura pelos pares. Os adultos e os pares podem comentar os desenhos, mas a eles não cabe julgar se são bonitos ou feios, nem exigir que sejam perfeitos e parecidos com a realidade. (IAVELBERG, 2013, p. 12)

A ideia, concepção ou fenômeno que compõe a compreensão de “desenho feio” nesta pesquisa surge na fala do grupo de estudantes que observei nas aulas de desenho de natureza morta, durante o período de estágio. Esta vai tomando forma pelas linhas riscadas no relato das professoras que prosearam comigo a partir de entrevistas semiestruturadas, via formulário e vídeo chamada em consequência da pandemia. Para entender essa noção precisei retomar meu percurso formativo no ensino básico e superior trazendo para cá recortes de minha infância, da experiência, influência e interferência de minha mãe também professora do ensino básico e das vivências no ensino básico e superior das docentes Giz, Lápis e Pincel para pensar sobre as relações criadas entre arte,

formação docente e educação ao me perguntar: de qual desenho feio estou falando? Essa ideia atua no imaginário infantil ou é apenas uma miragem trazida pelas primeiras exigências do mundo adulto? A sala de aula abre espaço para que o desenho feio performe com a mesma força de suas primeiras marcas riscadas nos espaços que abrigam as primeiras memórias de vida, no amontoado de brinquedos no meio da sala, nas paredes da cozinha, no quintal...

Ouça, um siribelo de perguntas, vai conseguir respondê-las?

Comecei a entender recentemente que incertezas também finalizam capítulos...

nesses encontros serão os mesmos?

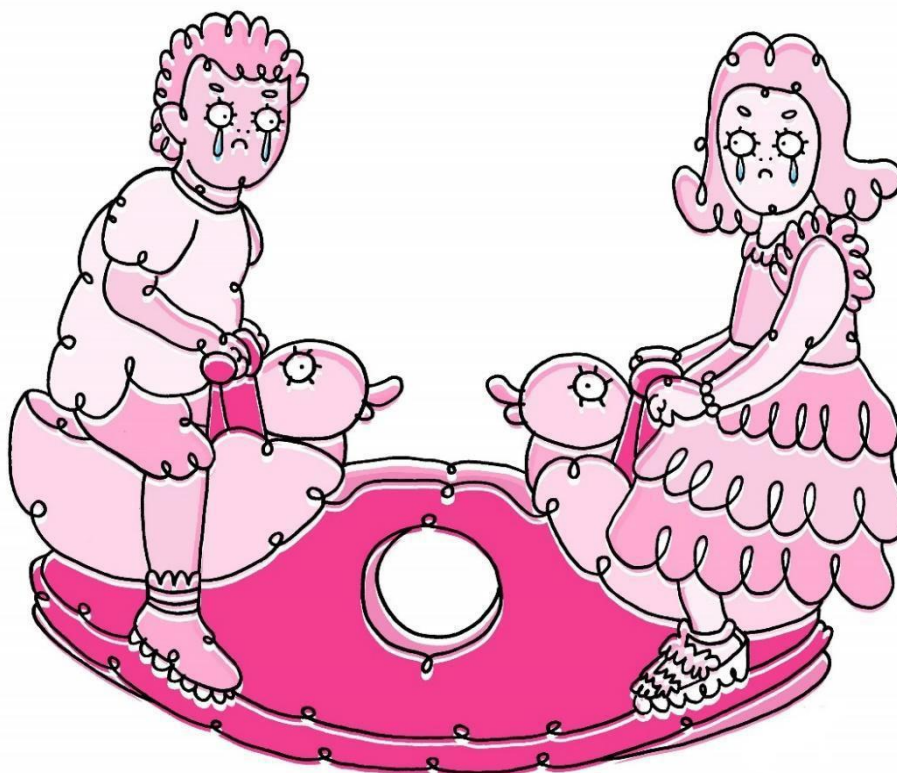


Figura 3. Autoria Iana Nascimento, encontrada em @iaanks 2019. Arquivo pessoal.

Explorar o desenho que aspira inconscientemente ou deliberadamente a desobediência dos trajetos que nós adultos delimitamos às crianças ao pressioná-las segundo Tourinho e Martins (2010, p. 39) para um processo de adultização carregando-as o mais rápido possível para reações e comportamentos adultos, me fez perceber que as respostas para as questões que surgiram nesse rabisco não estão todas e somente aqui. Muitas delas percorrem as carteiras da sala de aula, marcam as paredes do banheiro, o bebedouro, desafiam com palavras de escárnio a entrada da coordenação ou da diretoria e nos deslumbram quando relampejam nas memórias de nossas primeiras linhas riscadas com a ponta do dedo minúsculo em terra molhada, com toquinhos de giz colorido na calçada ou feitas com cacarecos preciosos encontrados pelo caminho.

No primeiro capítulo, “Minha mãe não me deixou colorir sozinha a primeira casinha que desenhei” falo sobre a relação com o desenho na infância refletindo sobre minhas primeiras produções por meio “do espaço representativo que se insere em outros espaços, espaços vitais carregados de afeto” (MÈREDIEU, 2020, p. 71). Penso na influência das imagens trazidas a mim por meus pais, pela casa, pelo quintal de terra acinzentada ou pelas birras de minha irmã mais velha, junto à interlocução de Edith Derdyk (2015), Florence Mèredieu (2017), Viktor Lowenfeld (1954), Alice Fátima Martins (2010) e Rosa Iavelberg (2003) (2013) (2021), sem perder de vista as diferenças na abordagem de cada autora e autor, pois, suas pesquisas apesar de conversarem entre si referindo-se ao desenho no contexto da primeira infância e as produções autorais ou estereotipadas, se distanciam pela época em que se construíram e consequentemente pelas metodologias abordadas, ou não, ao pensar sobre a contribuição do desenho nas práticas pedagógicas, na (des)construção de identidades e nos processos que afunilam as relações socioculturais.

Derdyk (2015) pensa o grafismo infantil a partir dos deslocamentos do mundo criado pela criança em seu fazer performático e como ela cita, em “uma infância não adormecida”. Seus dizeres em “Formas de pensar o desenho” (2015) edição revisada e ampliada acompanham as transformações do mundo globalizado, tecnológico, transformado em outras imagens, por outros sujeitos, sob outras perspectivas ou intenções e ainda pensando na formação docente em Artes de

modo humanizado e potencializador para que esta abra espaço às produções desejadas pela criança e possibilite compartilhamentos afetivos e efetivos, segundo a mesma, na relação entre criança e adulto, criança e educador ou criança e artista.

Mèredieu (2017) em sua décima segunda edição de “O desenho infantil” diz sem ressalvas que a personalidade espontânea incansavelmente atribuída aos grafismos produzidos pela criança esconde o perigo de uma interpretação ingênua, rasa ou vazia, vinda daqueles que intermedeiam o acesso às feitura do desenho por isso alerta sobre os cuidados ao estabelecer uma formação pedagógica, “com o adulto impondo à criança sua própria imagem de infância e de seus mecanismos...” (MÈREDIEU, 2017, p. 14) Me agarro nos pensamentos de Mèredieu (2017) ao tentar entender a importância da imitação ou dos processos de reprodução de imagem na formação e desenvolvimento da criança, sem menosprezar ou superestimar a utilização desse repertório como possibilidade de ensino-aprendizagem.

Lowenfeld (1954), por sua vez, discorre sobre o desenho da criança a partir de uma perspectiva de autonomia, liberdade e impulso criador, em um período em que o desenho na infância era definido por níveis de desenvolvimento ou pela capacidade de reprodução de esquemas propostos. Na contramão dos ideais pedagógicos dispostos de modo recorrente na época, contemplados no ensino de artes pelos desenhos prontos, de contorno ou como o próprio autor cita, pelos “cadernos de colorir”, Lowenfeld propõe em “A criança e sua arte” (1954) um manual para pais e professores com respostas acessíveis e resoluções que segundo ele, dão aos genitores uma melhor compreensão sobre as frustrações de seus filhos mediante a expressão natural da criança, sua arte. (LOWENFELD, 1954, p. 10).

Distante do contexto histórico, cultural e das considerações de Mèredieu (2017), as afirmações do autor em seu manual que contrapõem com sugestões relevantes os esquemas de um ensino de desenho tradicional ou técnico, destacam a participação ativa da criança em suas criações a partir de suas vivências e da mínima interferência de seus pais ou responsável, porém, caem no mito da espontaneidade infantil, citado logo acima por Mèredieu quando diz que nem todas as crianças possuem uma expressão espontânea, “a conduta da

criança, tanto no plano gráfico quanto nos outros domínios, comporta clichês, citações, imagens emprestadas.” (MÈREDIEU, 2017, p. 153)

Carrego para este momento as argumentações trazidas por Martins (2010) em “Toda criança desenha... toda criança desenha?!”, que leva em consideração a criança e seu espaço de atuação, a criança e o meio que estabelece suas percepções de mundo e a sensibiliza dentro de suas vivências socioculturais. Assim como Derdyk (2015) ou Mèredieu (2017), Alice Fátima Martins (2010) também reflete sobre os estímulos externos e internos que possibilitam à criança a aquisição de novos conhecimentos e/ou sensações. Segundo a autora é na construção das primeiras relações socioculturais que a criança estabelece novas experiências sensoriais jogando e se aventurando ao criar vínculos que irão moldar sua autoimagem. (MARTINS, 2010, p. 228)

lavelberg (2003) (2013) (2021) se achega como uma das vigas que sustentam as discussões trabalhadas a partir das produções feitas em sala, da troca com as docentes da pesquisa e que foram levantadas junto aos autores citados anteriormente. Atenta as falas grifadas durante todo o desenho deste trabalho, busquei não me dispersar da pluralidade que ancora as motivações por trás de cada investigação citada aqui.

Ao me sentir motivada em esmiuçar a interação da criança com o meio em que transita estreitando a relação com seus pares a partir das possibilidades de fazer desenho, pensando esse fazer em sala de aula e nos demais espaços da escola, amparado pela experiência e formação docente em artes, percebi a necessidade de regressar às memórias de meus desenhos da infância, sinalizando nessas produções a influência e interferência de meus pais que me instruíram a partir de suas afeições, para assim, me aproximar novamente das vivências do mundo da criança que confabula consigo mesma enquanto desenha.

Por esse motivo inicialmente reflito sobre o desenho na formação de minha mãe, como estudante e professora do ensino básico da rede municipal situada na cidade de Timon/Maranhão, onde vivi até os 21 anos. Desse modo consegui explorar os lugares de onde partiram suas interferências em meus primeiros rabiscos e como isso implicou em minha formação até aqui. Trago também para este momento alguns impasses ocorridos durante a graduação em Artes Visuais Licenciatura cursada de 2015 a 2018 na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da

Universidade Federal de Goiás (UFG), acrescento ainda o que mudou em minhas produções de ilustração ao sentir o processo de institucionalização trazido pela graduação logo no início do curso.

Na rasura deste capítulo me posiciono como artista-pesquisadora ao contorcer minhas noções de desenho, imperfeitas, fragmentadas, rígidas e em trânsito discutindo o fazer artístico, nesse caso o desenho, sob o viés educacional. Essa pesquisa além de ser um desenho autobiográfico que mergulha nas imagens de minha biblioteca pessoal e das participantes que traçam comigo as reflexões trazidas para este espaço se constitui como pesquisa não-verbal ao olhar para a escrita enquanto desenho, porém, sem dissociar imagem visual da palavra, afinal, tudo aquilo que suscita o que é imagem se traduz em conceitos convertidos em palavras, ou como disse minha orientadora Alice Fátima Martins (2022) em uma de nossas prosas: “só se vê aquilo que se conceitua.”

Sua metodologia reivindica nas imagens aqui dispostas, em parte desenhos que fiz durante o isolamento social em 2020/2021 e 2022, período de pandemia, uma troca que lança questão, causa ou motivo e efetiva uma proximidade maior com os desenhos que estão sendo produzidos na escola, que me arrebataram e foram mudando minhas percepções sobre o meu próprio ato de desenhar. Deixo que os cadernos rabiscados em sala de aula atravessem minhas produções de ilustração me auxiliando na compreensão dos meus próprios diários desenhados, para assim, finalmente conseguir assimilar o que figuram as imagens trabalhadas e produzidas pelas docentes de Artes.

Além de objeto central da pesquisa, o desenho é também estruturante do que pretendo compartilhar neste espaço, aqui ele não ilustra uma ideia pois ele é a própria ideia, a própria fala e o movimento investigativo que age sustentando, organizando, desconfiando, deslocando e recolocando as reflexões e sugestões que foram discutidas nesse converseiro. Desenho é pensamento antes de ir além...

É digo mais, o desenho me derruba ao passo que me ensina a desviar!

Já no capítulo dois “Desenho feio na sala de aula” imprimo as marcas de onde surge a pesquisa relatando sobre as experiências que me trouxeram até aqui,

permeadas pelas vivências do último ano de estágio onde inicialmente comecei a questionar a ausência ou superficialidade do ensino de Arte Contemporânea no ensino básico. Nesses questionamentos dialogo com a fala do grupo de estudantes do 5º ano, observados por mim de forma passiva no primeiro semestre de 2018. Levanto nesse converseiro recortes de meus desenhos-anotações que revelavam o modo inquietante e ressabiado com que os estudantes confrontavam a professora Giz, ao perguntar: “o que é ou não é arte?”

Confidencio neste capítulo a validação das dúvidas levantadas naquele período, ocorridas pelo embate discente ao estruturarem uma analogia que aproximava suas experiências cotidianas do conteúdo abordado. Essas questões resultaram em uma aula, atividade exigida pelo estágio, elaborada por mim juntamente com uma colega de graduação e intitulada “Um bicho papão chamado Arte Contemporânea”. Durante essa ação lançamos nas imagens apresentadas as afirmações que reduziam ou invalidavam produções artísticas pós-modernas reiteradas pelos próprios estudantes, assim, abrimos brecha para questionarem de onde vinham suas certezas ao lerem tais trabalhos artísticos como bobos, feios ou insignificantes enquanto enalteciam trabalhos do período neoclássico, também apresentados por nós durante a discussão.

Ó o feio aparecendo!

Fervilharam dessa atividade muitas outras dúvidas que seguiram me desconfortando durante todo o segundo semestre de 2018. Ainda no mesmo ano dei seguimento as observações passivas e as anotações que acompanharam as aulas da professora Giz em uma nova turma do 5º ano. Neste semestre pude novamente propor uma aula, dessa vez articulada em formato de oficina para trabalhar juntamente com os estudantes a produção do desenho de memória e do desenho afetivo. As experiências vividas durante esse período afunilaram a agitação que me carregou ao ponto de partida dessa investigação tomando “meu desenho é feio!” como a afirmação de um manifesto que diz: é preciso mergulhar no sentido dessas insatisfações...

Penso se essa noção de desenho feio tem lugar na sala de aula e em quais

contextos, para isso foi preciso também me aproximar da noção de desenho autoral olhando de modo cuidadoso as particularidades das linguagens gráficas que estão sendo desenhadas na escola, pelo grupo de estudantes e docentes de artes. Analisei como se sustentam essas produções, de onde nascem, quais referências externas as atravessam e se estas se aproximam ou se distanciam do desenho enquanto especialidade técnica.

Entrego neste capítulo recortes da prosa com o grupo docente que se dispôs a desenhar comigo as linhas dessas incompreensões, discutimos a partir da educação e da cultura visual, pensando junto às considerações de Alice Fátima Martins (2010) o desenho infantil, que se destaca inicialmente ao afirmar que “toda criança desenha” enquanto levanta a importância do gesto na produção de marcas que motivam o ato de desenhar, mesmo que este seja efêmero; de Raimundo Martins (2009) que nos convida a discutir os modos de ver sob o viés das visualidades ou da experiência visual e seus repertórios configurados por referências socioculturais e de Nascimento (2010) que apresenta possibilidades de articulação das imagens, explorando-as, questionando-as e interpretando os processos que as constituem. Retorno às autoras e autor citados no primeiro capítulo, Derdyk (2015), Iavelberg (2003) (2013) (2021), Lowenfeld (1954), Mèredieu (2017) pensando: como a experiência docente em artes interfere nas produções de desenho feitas em sala de aula? Sua formação ou atuação desenha novas linguagens gráficas? Me pergunto, quais critérios são utilizados para a escolha das imagens trabalhadas em sala de aula ou para a elaboração das atividades? Essas imagens se relacionam com o material de apoio disposto pela escola?

Um calhamaço de perguntas, assenta o fôlego criatura, respira!

Inscrevo “Entorno Docente, Formação e Experiência no Ensino de Artes da Educação Infantil” como o terceiro capítulo, ao me referir sobre a importância das novas formas de produzir sentido durante as aulas de artes que se desdobraram desde março de 2020 quando as atividades presenciais foram suspensas por conta do Covid-19, até o período atual em 2021. Para isto, conversei com os relatos das docentes sobre a vivência nesse novo espaço de

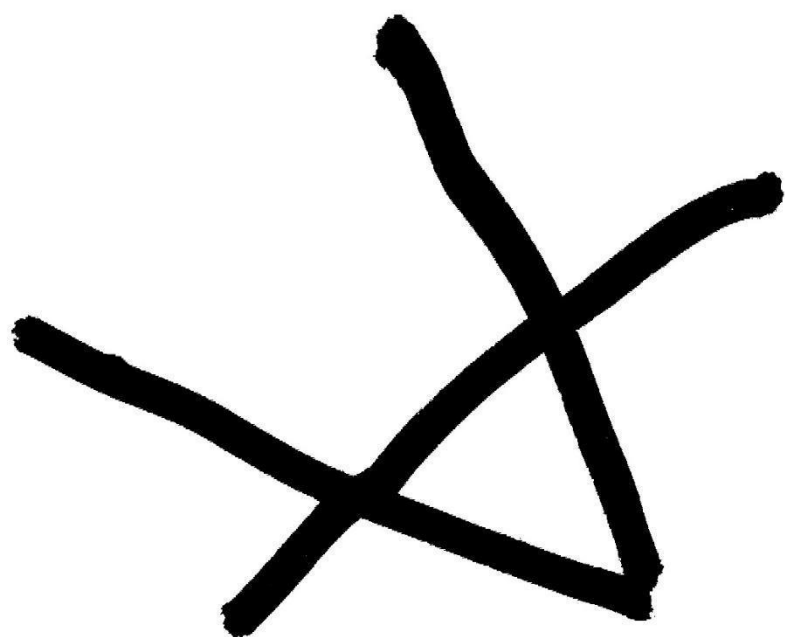
ensino-aprendizagem, pensamos juntas na sobrecarga de trabalho conferida às mudanças que ocorreram em suas atribuições dando destaque a uma instabilidade emocional que durante o percurso de adaptação fez com que as aulas se tornassem extenuantes, tanto para professoras quanto para estudantes. Ocasionalmente surgiram novas dificuldades em decorrer da pandemia e do despreparo docente para as novas tecnologias, isso torna compreensível a urgência de uma formação prévia que tenha em vista o fácil acesso do corpo docente ao uso das plataformas oferecidas pela escola, para que este possa guiar o corpo discente em favor de seu uso quando necessário e possível. Neste capítulo demarco questões específicas, como a falta de acesso à internet que limita as ações propostas ou as conduz a atividades que se adaptem a realidade de cada estudante. Em algumas de nossas trocas me encontrei, mentalmente, repetindo a mesma pergunta: quais implicações sociais e institucionais definem o contexto atual que se consolida na mudança de território da sala de aula na escola para a sala de aula nas plataformas digitais, em casa, no quintal...Onde sons, cores e espaços se diferenciam da geografia espacial do ambiente escolar e tornam inacessíveis várias das atividades propostas antes do período da pandemia...

Pautada nas mudanças que revelam o cenário pandêmico, más condições de trabalho, redução de suporte pedagógico por conta de sua sobrecarga, evasão escolar, isolamento social que consequentemente posiciona o fazer artístico para as referências de um universo virtual/individual ou contido nos muros de casa, repenso o desenho. Àquele desenho lido como feio, que grita na voz do menino ao manifestar suas insatisfações e desconfortos. Abro espaço para que este preencha as linhas desse rabisqueiro e acenda na investigação possibilidades de enxergá-lo como fazer artístico sensível às necessidades do universo infantil.

Fazeres que abocanham os sentimentos cultivados nesse novo cenário além de propor trocas entre docentes e estudantes para que se afrouxe os excessos de teorias que não acompanham a didática do cotidiano, insinuam que desenhem juntos, professores e alunos, ao improvisar novos modos de estar presente e seguir produzindo, interrompendo de algum modo o isolamento forçado pelo cenário pandêmico.

A linha não se encerra! Ela reivindica novas formas de ser em outros espaços, portanto, destino onde descarrila as últimas voltas do traçado que parte daqui para outros lugares, uma carta ao leitor para que não esqueça: as incertezas que queimam outros riscos desembolam aprendizagens saborosas.

Não basta só um produto socializado, só gerado no inconsciente, só revolucionário. O desejo não esgota, há que gerar sempre um novo desejo: somos seres desejantes, nos quais está presente e constante – a falta, o vir-a-ser que permitirá uma existencialização, uma experimentação, uma desejação permanente. A arte permite esta manifestação desejante... (FRANGE, 1995, p. 17)



1. MINHA MÃE NÃO ME DEIXOU COLORIR SOZINHA A PRIMEIRA CASINHA QUE DESENHEI



Figura 4. O que queima aqui dentro é uma pequena casinha de tijolos. Autoria por Lana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo Pessoal.

Linha trêmula, traços que encorajam, desencontram e entrelaçam, garatujas rasuradas na parede da cozinha, um sol azul, nuvens verdes e um emaranhado de causos imaginados. Desenhamos desde que entendemos nosso corpo como ferramenta que deflagra ações sobre a realidade em que nos encontramos e experienciamos. Afirma Martins (2010, p. 1)

(...) toda criança desenha. Desenha com qualquer instrumento que lhe sirva de prolongamento do corpo, deixando registrado nalguma superfície o seu gesto. (...) Desde os primórdios da vida, a criança constrói sua autoimagem a partir da percepção e das relações que estabelece com os estímulos de origem externa e interna ao seu corpo, ajustando-se, em maior e menor grau, ao ambiente sociocultural do qual faz parte.

Assim, desenho desde que entendi que lápis não se come, ainda quando as mãos pequenas garatujavam para além das margens do papel debochando das linhas comprometidas do caderno de caligrafia comprado com antecedência pela mãe meticulosa. Riscava uma realidade imaginada, achatada no desenho dos objetos que ia observando pela casa.

Simbologias ainda não eram definidas nesses desenhos iniciais, mas, havia um forte desejo em marcar os espaços de trânsito mesmo que os significantes perceptivos ainda não estivessem separados dos significados, de acordo com Ivalerberg (2021, p. 28). Deliberadamente, transformava àquele embaralhado de linhas e cores em uma espécie de diário de bordo que compreendia inicialmente o que se construía como desenvolvimento do “gesto essencialmente motor”, Mèredieu (2017, p. 46) diz que podemos chamar de rabisco, ou ainda segundo a autora

A evolução da criança começa com o que podemos chamar de desenho informal (e não abstrato, já que na criança pequena não existe nenhum desejo de não figuração). Nesse estágio, no plano plástico, a expressão infantil começa pelo borrão ou aglomerado, e, no plano gráfico, pelo rabisco. (MÈREDIEU, 2017, p. 49)



Figura 5. Recorte da infância: Iana 1 ano e dois meses – 1990; Iana 4 anos - 1993, Iana 5 anos – 1994. Arquivo Pessoal. Intervenção em fotografias - 2021.

Mover o risco em qualquer espaço disponível cedia lugar aos causos daquele universo singular, que ao me afetar cognitivamente e ampliar minhas primeiras percepções de lugar-espaco-mundo incorporava antes de qualquer símbolo o gosto pelo movimento vindo da brincadeira de performar coisas que no universo adulto não tinham mais o poder de ser, coisa-objeto, coisa-criatura, coisa-desejo, além da performance espelho que para Derdyk (2015, p. 56) é onde “a criança projeta no desenho o seu esquema corporal e deseja ver sua própria imagem refletida no espelho do papel.”

Desenhar me fez pertencente, à casa sempre barulhenta e cheia de gente, ao quintal repleto de laranjeiras, mangueiras e bichos, ao retrato de minha avó Eliza molhando o pezinho de limão que nunca cresceu, pintado no fundo dessa memória e desenhado em um dos cadernos devorados ao longo dos anos por traças e cupins.



Figura 6. Recorte da infância: Iana Nascimento, 7 anos, 1996. Arquivo Pessoal.

Desde a mancha⁷, primeiro manifesto gráfico da criança (MÈREDIEU, 2017, p. 50) passando pelo rabisco que força a ponta do lápis no corpo do papel ainda imperceptível de sua existência enquanto desenho, até os bonecos de palito feitos lá pelos 3 ou 4 anos, onde descobrimos “uma relação de causalidade que liga a ação de rabiscar e a persistência do traço, situando a origem do grafismo voluntário” (MÈREDIEU, 2017, p. 50), meu desenho se constrói atravessando e atravessado pelas interferências de minha mãe, pedagoga desde a década de 80.



Figura 7. Recorte da infância: Iana Nascimento, 7 anos, 1996. Retrato de família. Arquivo Pessoal.

⁷ Mèredieu afirma que a satisfação de manchar ou borrar corresponde à fase sádico-anal (prazer de sujar) e responde a uma violenta descarga agressiva. A autora diz ainda que a mancha é anterior ao traço por razões ao mesmo tempo psicológicas (por estar ligada ao fato de manchar, de sujar) e técnicas (o traçado ganha em precisão acompanhando os progressos motores). (MÈREDIEU, 2017, p. 50)



Figura 8. Recorte da infância: Iana Nascimento, 7 anos, 1996. Retrato de família. Arquivo Pessoal.

Ao mergulhar nas memórias da infância que ainda consigo alcançar visualizo meus primeiros registros gráficos, imediatamente lembro de minha mãe e dos desenhos feitos por ela. Lembro de sua escrita desenhada com capricho nas linhas invisíveis do papel sem pauta, dos desenhos geométricos riscados com

ajuda da régua, dos desenhos que fazia para mim e minha irmã, em geral, desenhos semelhantes as bonecas de papel de sua coleção. Recordo das pinturas em pano de prato, das artes no estilo papel de carta da década de 60/70, dos diários, das cartinhas cheias de elogios e orgulho, de suas agendas enfeitadas. O registro ilustrado sempre esteve presente em nossa vida...

Minha mãe, provavelmente a primeira pessoa que observei desenhar, revelou em mim a necessidade de fazer do desenho um relato contínuo de minhas experiências desde a infância até os dias atuais. Foi por conta dos esforços e incentivos de minha mãe Eliane, pedagoga, desenhadora, e de meu pai Francisco, um aficionado por histórias em quadrinhos, ao me colocarem em curso de desenho quando criança e me proporcionarem o uso de materiais específicos, que segui desenhando.



Figura 9. Bonecas de papel, anos 70 e 60. Acervo pessoal de Ana Caldato, 2015.

Me pergunto se teria continuado a desenhar se não tivesse acesso a todos os estímulos que recebi de meus pais, antes mesmo de vivenciar o ambiente escolar. Penso também que possivelmente por conta de suas interferências ou do próprio curso específico para o estudo de figura humana e retrato realista, em algum momento parei de desenhar. Minha mãe, dos incentivos, das exigências, que coloria junto, que apontava as cores certas, que segurava minha mão ao me guiar no pontilhado do desenho de contorno feito por ela ao nutrir a ideia de que estaria me ajudando. Minha mãe que sempre desabafou na escrita e no risco das imagens que vinham de dentro. Ela que incansavelmente continua tentando me instruir, na expectativa de que eu não sofra com as frustrações do percurso.

[...] a maior contribuição do ambiente familiar a favor da arte infantil consiste em não interferir no desenvolvimento natural das crianças. A maioria delas se expressa livremente e de forma original, quando não sofre inibição provocada pela interferência dos adultos. Evidentemente, grande parte de tais interferências é feita inadvertidamente, pois os pais, em sua totalidade, nutrem as melhores intenções para com os filhos. (LOWENFELD, 1954, p. 21)

Oce, não entendi a última parte, explica mulher! Pareu de desenhar por ter acesso a um ensino específico ou direcionamento de desenho? Quais interferências? Como se deu esse afastamento?

Passei pelo desenho pronto antes mesmo de entrar na Educação Básica⁸. Minha mãe Eliane, pedagoga formada aos 41 anos pela Universidade Federal do Piauí em 2004 teve como sua primeira formação o Curso de Magistério, concluído em 1987 aos 24 anos, dois anos antes do meu nascimento. Sua referência de ensino-aprendizagem enquanto estudante e pedagoga se construiu primeiramente em uma formação tecnologicamente orientada sob a perspectiva profissionalizante, demanda daquele período. Assim como minha mãe muitos tiveram sua formação secundária profissionalizante, desde a sétima série que atualmente é chamada de oitavo ano. Busco sobre sua formação no acervo das

⁸ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394, homologada em 20 de dezembro de 1996, a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

memórias contadas por ela sobre seus primeiros rabiscos feitos na escolinha imaginária de bonecas, até as atividades práticas de desenhos ministradas por ela enquanto professora do ensino básico. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia,

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).



Figura 10. Retrato de família, mãe, Eliane 17 anos, pai, Francisco 22 anos, 1980. Arquivo pessoal.

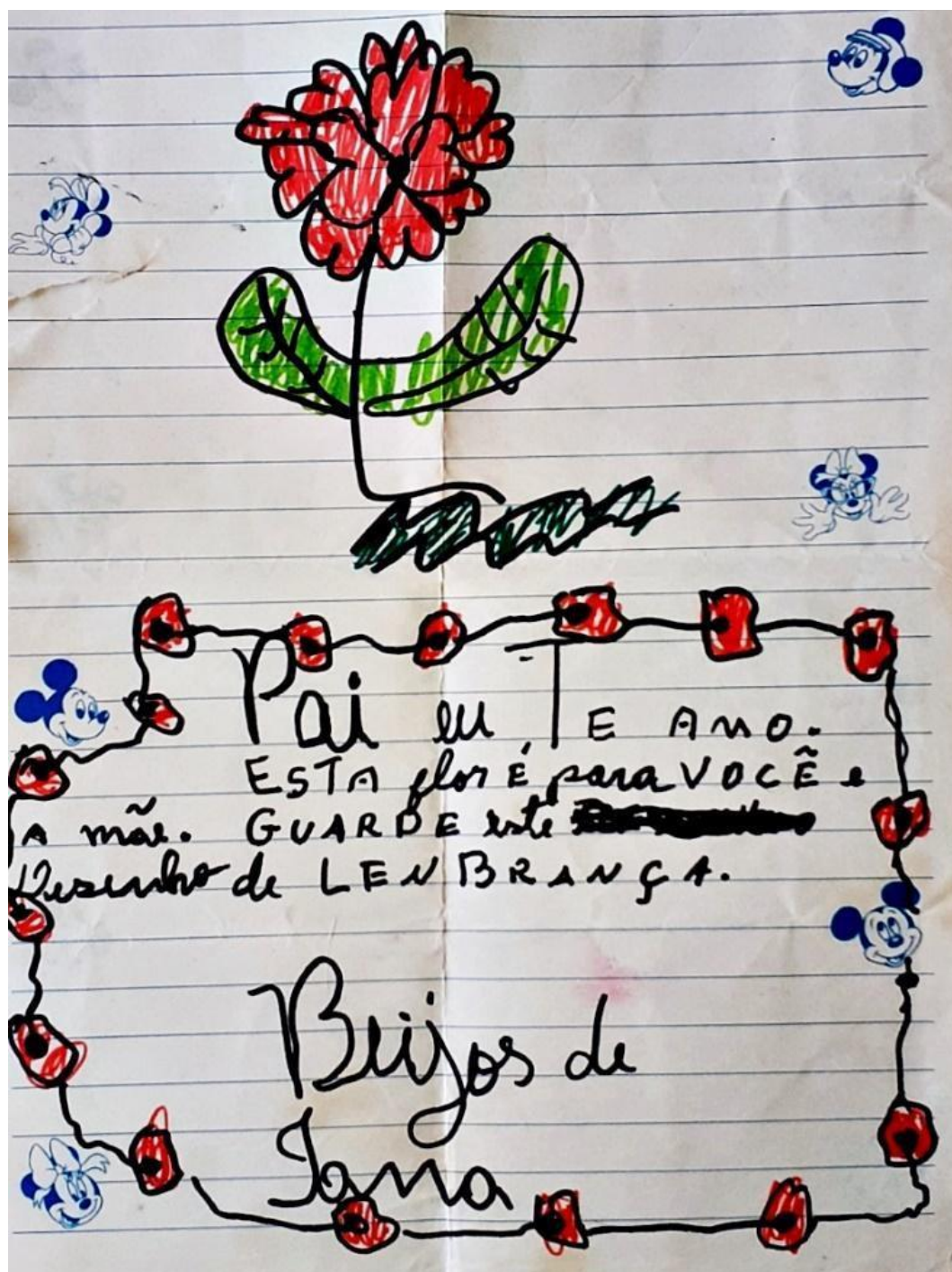


Figura 11. Cartinha por Iana Nascimento, junho/1997. Arquivo pessoal.

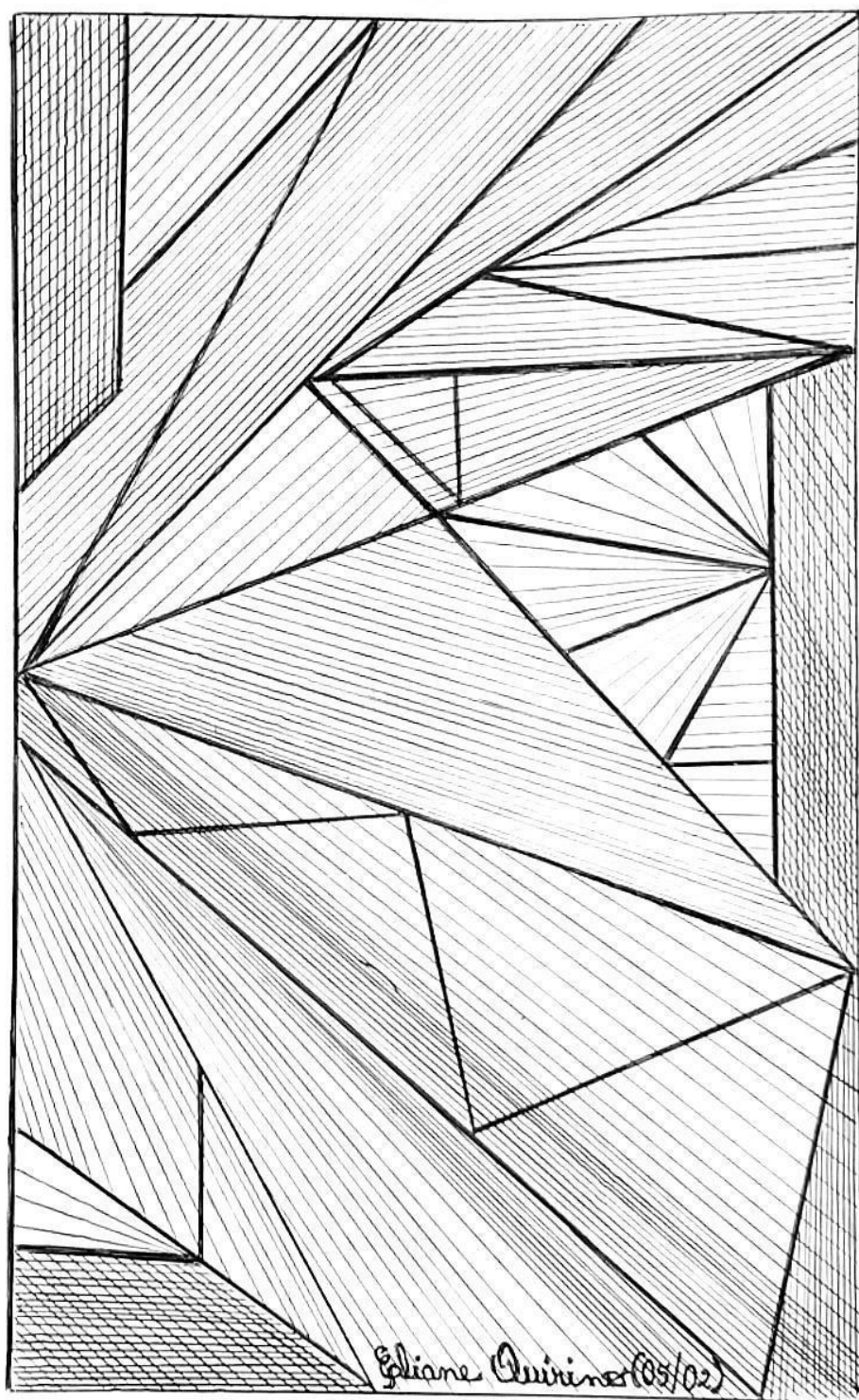


Figura 12. Autoria por Eliane Quirino, 2002. Arquivo pessoal.

Penso de que modo esses conhecimentos pedagógicos foram colocados em prática dentro das estratégias de ensino de minha mãe e como sua formação respinga em mim [e me inunda] traços do que foi aprendido e ensinado por ela. Conversando sobre sua formação na primeira infância ela relata:

Me lembro que na infância, quando eu desenhava dizia para a professora “não gostei desse desenho que fiz, mas da próxima vez faço melhor!”

De imediato noto em sua fala uma necessidade de corresponder à expectativa externada pela própria professora, pois, ao se referir às memórias dos desenhos feitos em casa na companhia apenas de suas bonecas, hora alunas, hora professoras, ela afirma gostar do que via, diferente dos desenhos feitos na escola, onde conta:

Eu achava o desenho feio, aí rasgava tudo... Achava que estava malfeito, que não estava perfeitinho... As vezes quando a linha saía torta eu não gostava de jeito nenhum, quando por exemplo, as casinhas que desenhava na escola saíam disformes acabava jogando o desenho no lixo. (Mãe, Eliane Quirino, 2020)

Essa fala me leva ao “Condicionamento da criança pelo meio: papel da escola” de Mèredieu (2017, p. 155), que reflete sobre o impacto social da escola ao afirmar que esta

reforça e seleciona alguns tipos de grafismos julgados desejáveis e que se tornam mais comuns a todos. Tudo o que não entra nesses quadros torna-se anomalia, desvio, signo inquietante. Assim a escola castra a criança de uma parte de si mesma. (MÈREDIEU, 2017, p. 155)

Lembra do “desenho feio” citado no começo dessa presa? O desenho que vem do menino insatisfeito e vira core no canto agudo das gralhas descontentes em sala de aula. Percebe que este vem chegando aos poucos por essas bandas, diacrônico talvez. Inquietante? Sim! E que bem...



Figura 13. Autoria por Lana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2022. Arquivo pessoal.

Destaco pontos importantes desse converseiro com minha mãe, como a falta de um estímulo gerador de novas formas de pensar e fazer desenho, percebida no modo como a simbologia das imagens ou sua construção eram abordadas em sala de aula, intermediadas pela repetição dos exercícios trabalhados que acompanhavam a educação ou a sociedade da época (IAVELBERG, 2013, p. 15) e definiam o ensino de artes como atividade recreativa.

Continuamos vendo esse cenário no ensino atual, principalmente em escolas municipais e estaduais que diferentemente das escolas de rede privada, não desfrutam de recursos para apreciação de um acervo diversificado de imagens. Outra problemática que favorece a recorrência desse cenário, mesmo atualmente em escolas públicas ou escolas de rede privada, é a quantidade

significativa de profissionais incapazes de enxergar no desenho infantil marcas sociais e culturais que inscrevem o corpo discente em seu próprio senso estético.

O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais. [...] O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e espaço. (BARBOSA, 2014, p. 34-35)

Isso acontece por conta do déficit na formação desses profissionais que atuam na disciplina de artes. Para compreender como isso ocorre refletirei em seguida a partir de minha experiência enquanto licenciada em Artes Visuais, pensando no percurso formativo trabalhado nas instituições de ensino superior que duramente sustenta ou acompanha a realidade do ambiente onde atuam os docentes de ensino básico, e por isso, se escora na dificuldade de pensar estratégias de ação onde esses futuros docentes possam relacionar as atividades trabalhadas em sala com as experiências do corpo discente, fora dos muros da escola, os fazendo entender que a fazer artístico na História da Arte ou a leitura e reprodução de uma obra podem e devem ser reconhecidos em seu espaço, a seu modo, com suas feitura. E por que não feiuras? “A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno.” (Barbosa, 2014, p. 39) Essas marcas sociais e culturais existentes, sobreviventes no desenho infantil, excluem classificações de desenvolvimento desenhadas em degraus e muito usadas nos anos 80, segundo Lavelberg (2013, p. 32), para dividir o desenho em garatuja, esquema, pré-esquema e realismo. São esses encaixotamentos que castram os diversos modos de ver e compreender o desenho infantil realizando em sala de aula práticas subordinadas à repetição de formas, reforçando comparações e inseguranças, e não coloco aqui neste momento sobre o desenho por imitação sensório-motora ou representação figurada, essencial para o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, como cita Piaget (2020, p. 84).

Como comentei recentemente, em nossos primeiros grafismos desenhamos pela curiosidade do movimento que risca, pelo impulso, para nos gravarmos nos

pequenos espaços explorados por nós, curiosos ou investigativos. É o que Lavelberg (2013, p. 23) costuma chamar de “desenho de ação” realizado sem a intenção de significados simbólicos, mas que abraça a necessidade de ser visto. Nesse período chamado na década de 80 de “pré-escolar”, a escola ainda não está presente com todas as suas interferências e afirmações sobre o que podemos ou não desenhar, ou melhor dizendo, de que forma podemos desenhar.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 35)

Para Méredieu (2017, p. 153), ao chegar na escola a criança passa por um processo de sociabilização ou integração que interfere diretamente em suas produções, isso porque ela descobre outros grupos além do grupo familiar inserido em suas primeiras referências visuais.

A escola vai operar uma modificação profunda no pensamento infantil; sua finalidade essencial: ordenar, classificar, nivelar as diferenças [...] A escola realiza tal trabalho de purificação, fornecendo à criança modelos e tipos de conduta, erigindo assim a exemplaridade em norma absoluta. A comparação de desenhos efetuados na idade pré-escolar e de desenhos realizados depois da entrada na escola permite extrair alguns fatos: a escola impõe à criança a utilização de um repertório de signos gráficos devidamente classificados (flor, árvore, pássaro, casa etc.) (MÉREDIEU, 2017, p. 154-155)

Em um de seus causos sobre os desenhos que fazia na infância, minha mãe conta orgulhosa:

Eu tirava tudo da minha cabeça, sempre gostei muito de árvores, de olhar as casas pela rua, gostava de olhar o sol, as nuvens, gostava de montanhas...

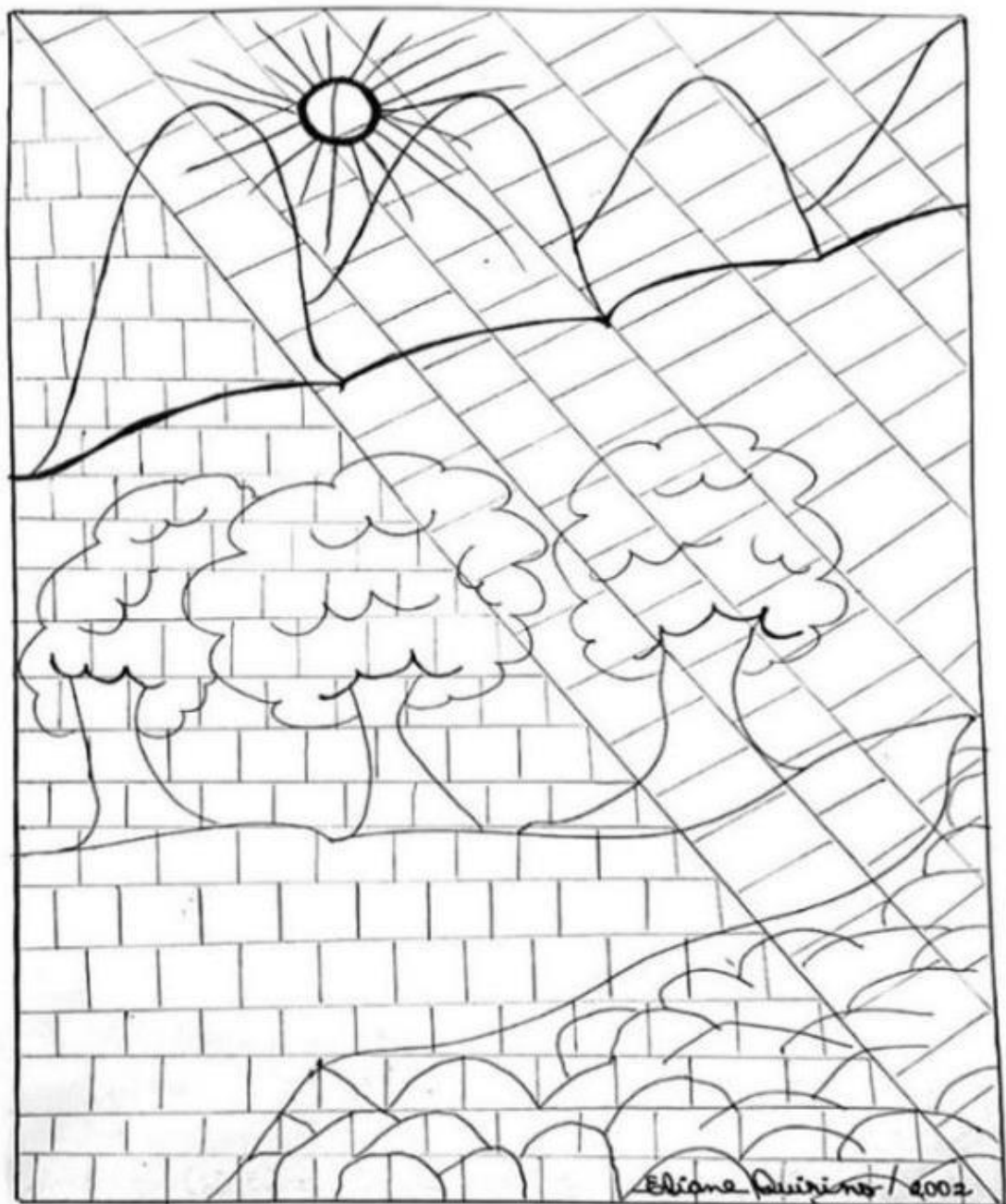


Figura 14. Autoria por Eliane Quirino, 2002. Arquivo Pessoal.

Penso nessa memória como a legitimação não só de sua interação com os novos espaços vivenciados levando em consideração a fase em que estava (primeira infância), onde percepções sobre observar e contemplar se afunilam pelo grau de curiosidade, sensibilidade e informações recebidas a partir da compreensão do significado daquilo que é era visto. Como também, legalizam a interferência da escola em seus desenhos, reduzindo-os ao repertório gráfico citado por Mèredieu (2017), que podemos ver de modo insistente em nossos próprios cadernos de desenho da infância.

Essas produções se assemelham aos desenhos feitos por professoras de pedagogia e artes da década de 60 e seguem sendo produzidas atualmente. Desenhos decorativos “feminizados” que enfeitam as salas de aula e os corredores da escola, desenhos comemorativos estereotipados⁹ na redução ou generalização de características de determinada cultura ou ainda, desenhos que direcionam o que deve ser feito ou como devem ser compreendidas as atividades escolares.

A feminização do Ensino Normal e do magistério das primeiras séries também representa fator importante no estabelecimento desse "gosto visual" dominante nas escolas de início de escolarização. Na história da sua instalação, a Escola Normal representou, para a mulher, uma das poucas oportunidades de prosseguimento nos estudos e de atuação profissional: o magistério. Um campo profissional que, desde as suas origens, foi visto como uma extensão dos afazeres domésticos femininos, uma atividade "maternal". A partir dessa visão, a mulher deve ter levado para o seu ambiente de formação e, enquanto professora para o ambiente de trabalho – a sala de aula – o seu modo de ser “doméstico.” (MARTINS, 2000, p. 287)

Sol, pássaros, montanhas, árvore, casa, flor, boneca... Códigos desenhados que simplificam ou empobrecem nossas interpretações na infância, nos afastando consequentemente da ação do fazer que performa em todo nosso corpo novas descobertas, quando as formas rabiscadas e ilegíveis para o mundo adulto

⁹ Etimologicamente, estereotipia vem do grego “stereós”, que quer dizer: firme, compacto, imóvel, constante e de “typos” que significa: sinal, molde, representação. Já a palavra clichê vem do verbo francês “clicher” e quer dizer “coar matéria derretida” (em geral chumbo ou cobre) sobre a matriz de uma página composta, o que resultava em uma placa sólida, o clichê, do qual se podia imprimir grande número de exemplares. Clicher queria então dizer: estereotipar, produzir um estereótipo.

representam imagens das primeiras percepções sensório-motoras, onde de 2 a 7 anos de idade, segundo Piaget (2020, p. 84) “transformam-se inteiramente em pensamento conceitual sob a influência da linguagem e do intercâmbio social...” Nesse (des)embolar de linhas como falei há pouco, nós, as crianças que fomos ou as crianças que observamos e formamos, de algum modo, estamos sempre tentando fazer parte de; nos assemelhar a; ser como, pertencer. Isso acontece especialmente porque nossas produções não são puras, mas, atravessadas antes de chegar ao ambiente escolar ainda no período sensório-motor, ao “espernear” movimentando satisfações ou desconforto e em seguida, pela aprendizagem do andar (MÈREDIEU, 2017, p. 71). Também por uma série de interferências, insinuações e atropelos vindos do meio sociocultural, primeiramente, do grupo familiar. Repetimos o que vemos ou o que nos é ensinado a ver e acreditar, ainda sem pressupor de modo dicotômico noções de certo ou errado, bonito ou feio.

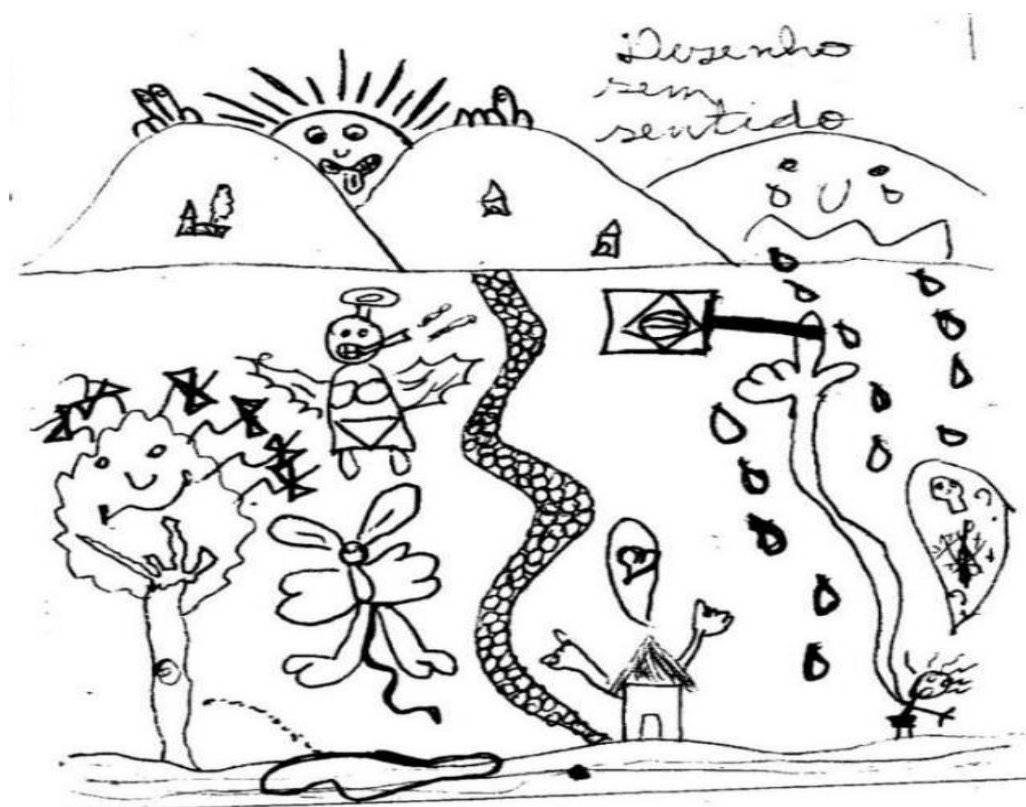


Figura 15. Autoria por Iana Nascimento, 7 anos, 1996. Arquivo Pessoal.



Figura 16. Autoria por Eliane Quirino, 2002. Arquivo Pessoal.

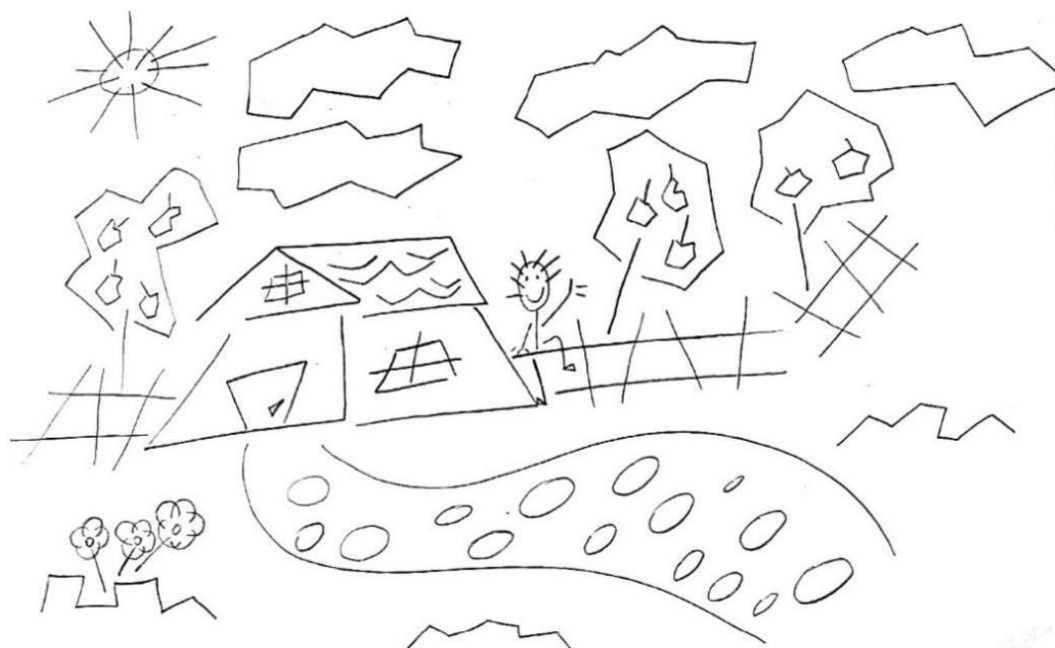


Figura 17. Autoria por Iana Nascimento, 13 anos, 2002. Arquivo Pessoal.

Desembarcando a presa...

Pergunto a minha mãe sobre seu período de atuação em sala de aula enquanto professora do ensino básico... Atualmente, aos 58 anos seu trabalho com educação segue de forma autônoma no quintal de casa, sim, o mesmo quintal de minha infância, de laranjeiras, mangueiras e bichos. Às crianças que precisam de auxílio escolar lá está minha mãe para recebê-los na casa que sempre foi escola para as filhas, para as crianças do bairro, para as crianças que vinham de longe... Casa-quintal, casa-escola, casa-memória.

Conversamos sobre a produção de seus alunos nas atividades de artes ministradas por ela desde a década de 80, quando ainda estava no segundo ano do magistério (1986) lá por volta dos seus 23 anos. Percorremos nessa prosa sua atuação síncrona como professora/coordenadora/secretária e merendeira em uma pequena escola de apenas duas salas na comunidade de São Gonçalo, região ribeirinha da cidade de Timon no Maranhão, onde trabalhou de 2001 até 2013.



Figura 18. Comunidade de São Gonçalo, região ribeirinha da cidade de Timon no Maranhão, minha mãe alfabetizando crianças da região. Arquivo pessoal.



Figura 19. Comunidade de São Gonçalo, região ribeirinha da cidade de Timon no Maranhão, minha mãe alfabetizando a turma de jovens e adultos (EJA). Arquivo pessoal.



Figura 20. Casa-quintal, 2010. Arquivo pessoal.

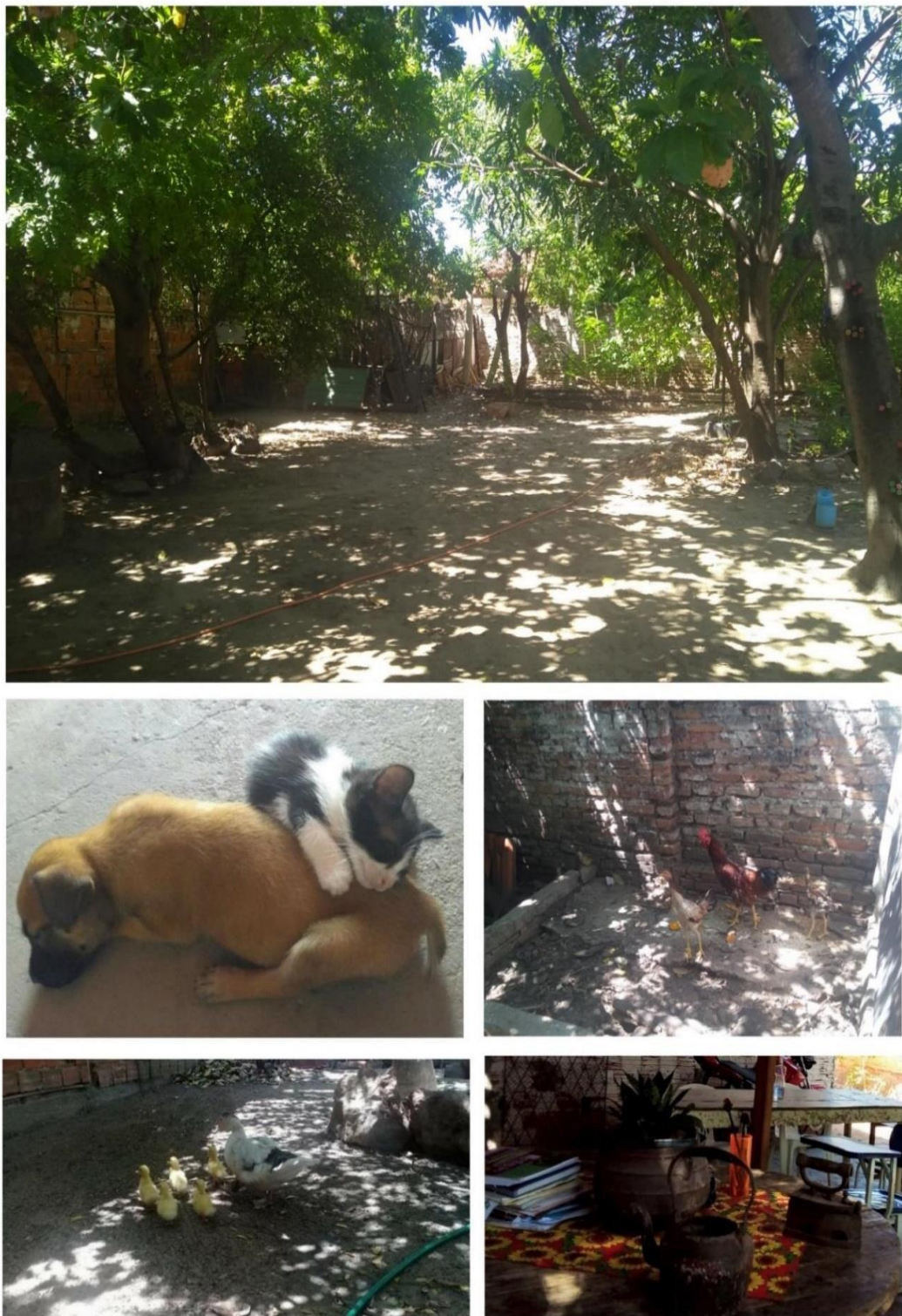


Figura 21. Casa-quintal, 2021. Arquivo pessoal.



Figura 22. Casa- escola, 2021. Arquivo pessoal.

Por fim, chegamos em sua última instituição de atuação antes de começar a lecionar somente em casa. Do final de 2013 até 2017 minha mãe trabalhou como pedagoga no sistema prisional de Timon/Maranhão, na Unidade Regional de Ressocialização Jorge Vieira, lecionando para detentos avaliados com bom comportamento que recebiam redução de pena ao cumprirem assiduidade nas aulas. Compreendo nos relatos sobre sua atuação em ambientes de vulnerabilidade social um carecimento tanto no ensino infantil quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), referente a elaboração do conteúdo teórico-prático da disciplina de artes e ao acesso à produção de imagens a partir de referências do mundo da arte. Isso se dá pela falta de recursos básicos como o livro didático, por conta da limitação de materiais que segundo minha mãe em parte eram comprados por ela de forma independente ou doados a pedido da mesma, por amigos e pessoas da região onde morávamos.

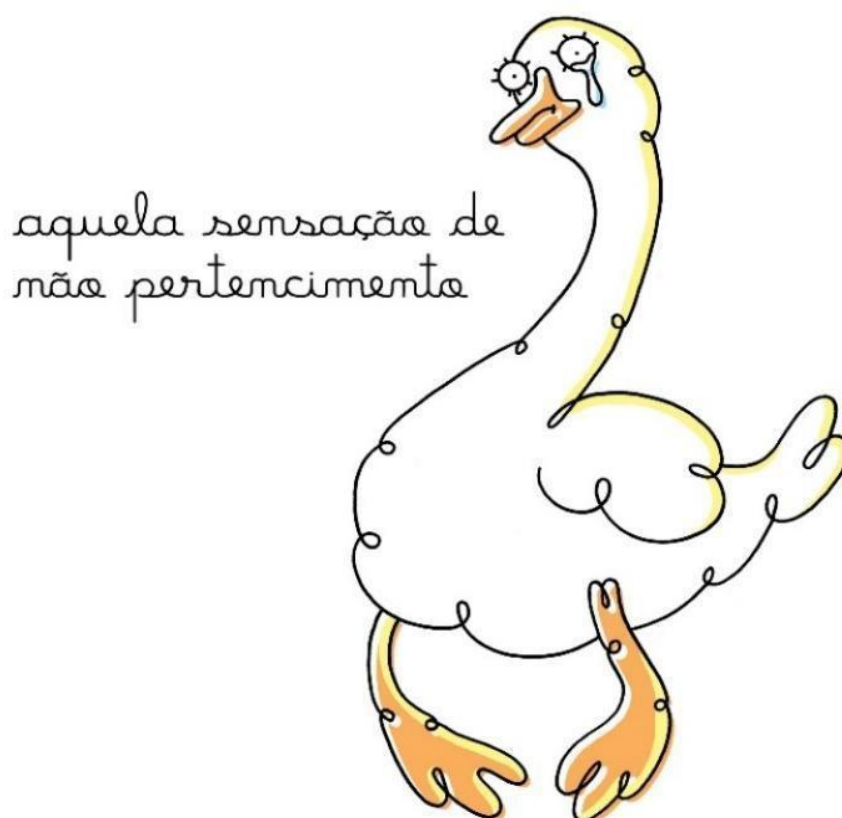


Figura 23. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo Pessoal.

Livro didático, papel e lápis são materiais básicos que auxiliam na construção das atividades trabalhadas em sala de aula, mas, será que apenas esses recursos sustentam um ensino que integra a realidade vivida pelos estudantes, além de fazer acessível as imagens-ações que constroem o ensino de arte e o acesso a História da Arte? Para encontrar uma resposta vou traçando amparada pelo relato das docentes Giz, Lápis e Pincel as linhas que limitam esse acesso ao distanciar os estudantes do fazer e prazer artístico que floresce na vontade de se ver parte das narrativas contadas nessa história, uma história que costuma ser “sobre o outro”.

As imagens que queimam em nós novos sentidos atravessam o ensino da pintura e do desenho, saltam para dentro da TV, explodem na publicidade, nas paredes dos espaços urbanos, públicos, periféricos... Pensando nisso tento nesta investigação esbarrar nos caminhos que as imagens fazem até a sala de aula e como estas podem protagonizar ao lado do desenho feio, pulsante desde nossos primeiros grafismos, produções tão relevantes quanto as imagens produzidas ou referenciadas pelos próprios artistas dos quais admiramos ou somos familiarizados. Da década de 80 para os dias atuais, é preciso [ainda] reconhecermos que “se o artista utiliza imagens de outros artistas, não temos o direito de sonegar essas imagens às crianças” (BARBOSA, 2014, p. 21). Com essa citação de Barbosa (2014), retorno aos relatos de minha mãe quando diz:

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos mais próximos à 2021, entre 2010 e 2012, começamos a receber na escola do campo o Manual do Educador da EJA que tinham todas as disciplinas incluindo o módulo de Artes. A partir daí tínhamos um material didático que falava de História da Arte, de técnicas de desenho como pontilhismo, tipos de linhas etc. Depois, passamos a receber para as turmas do ensino infantil e fundamental. Bem diferente da década de 80 que não tínhamos material de apoio para elaborar os planos de aula.

Eu usava o material de apoio e complementava a elaboração dos planos com ideias que tinha a partir de materiais que encontrava em casa ou na rua, como por exemplo, coisas recicláveis... (Mãe, Eliane Quirino, 2020).

No presídio, depois de muito lutarmos fazendo pedido de material conseguimos o livro didático, mas nos dois primeiros anos que estive lá não tínhamos esse suporte, arrumei um livro emprestado para poder ter um apoio na elaboração das aulas... (Mãe, Eliane Quirino, 2020)



Figura 24. Manual do Educador EJA, material utilizado por minha mãe a partir de 2011. Arquivo pessoal, 2021.

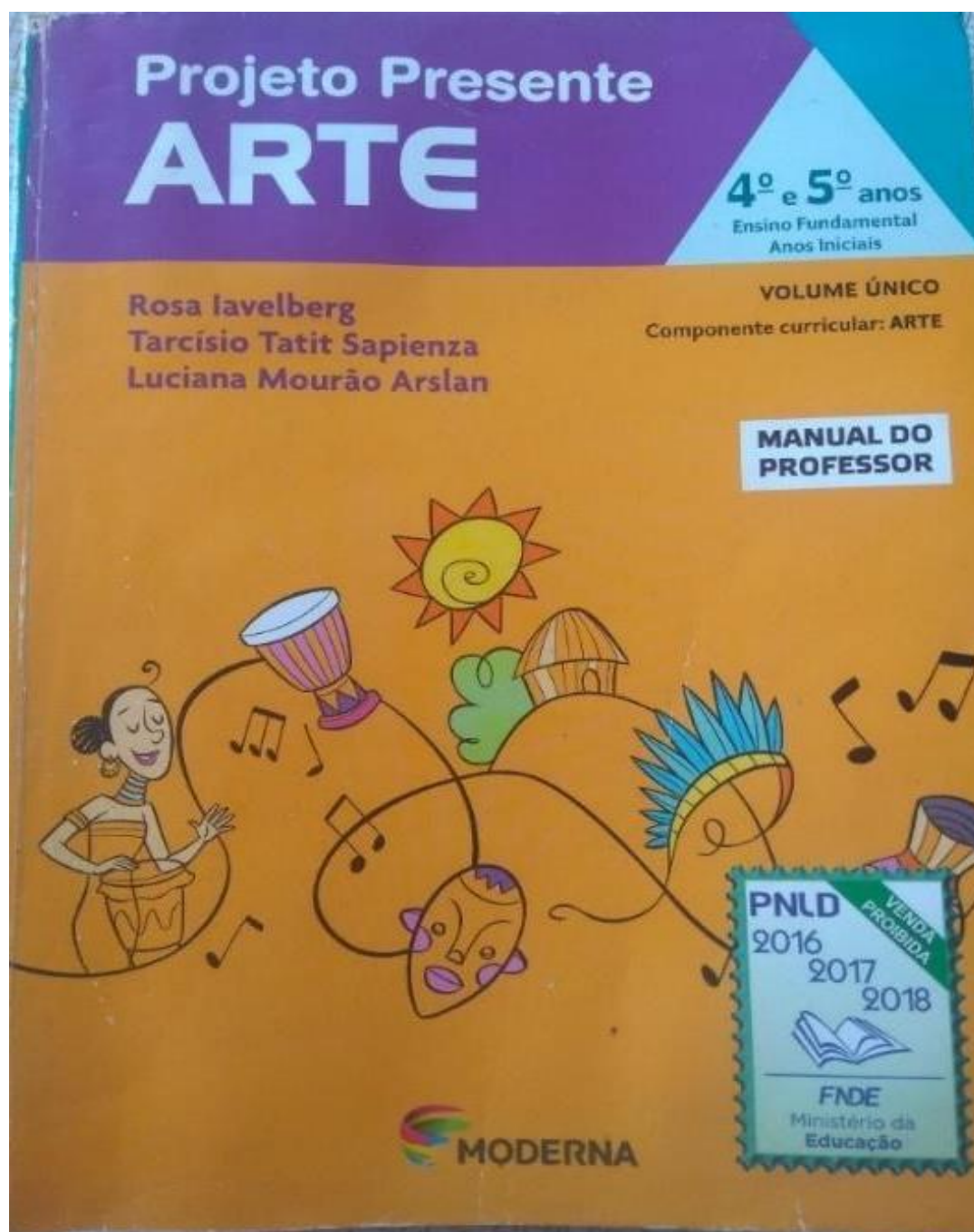


Figura 25. Manual do professor, também utilizado por minha mãe na escola da zona rural. Arquivo Pessoal, 2021.

Ao voltar para alguns desses nossos momentos de conversa percebo que os conteúdos concebidos nos planos de ensino da disciplina de artes ensinada por minha mãe, seja na década de 80 quando relata não haver nenhum material de apoio, ou nos anos 2000 quando lhe foi oferecido tardiamente um material didático que dava suporte aos planos de aula, muito se assemelhavam à abordagem das professoras que passaram por sua vida no ensino básico, em especial, no ensino de artes. Práticas que se aproximam do ensino da década de 60/70 associadas às práticas *laissez-faire* (deixar fazer) que caracteriza o modernismo na arte/educação.

Êquele ensino recreativo, né?! O dia de "descanso e folga" para alunos e professores, preenchido pelo desenho livre de qual cita Lowenfeld (1954)

Na descrição de suas aulas destaco a incorporação de conteúdos que marcam dois momentos importantes no ensino de artes no Brasil. Primeiramente, ela insere em seus planos referências aprendidas no ensino tradicional da década de 70 que priorizava o “desenho natural, decorativo, geométrico e pedagógico, este último usado para ilustrar as aulas de artes” (IAVELBERG, 2021, 19) e que segue em prática até os dias atuais, seja por docentes pedagogas ou por professores com formação em Artes.

Por fim, aplica as noções de criatividade e espontaneidade a partir de um senso comum oriundo do clima pós ditadura militar em 1983, que explica :

[...] a resposta que os professoras de arte foram levados a dar para a situação social e política do país. Em 1983, nós estávamos sendo libertados de dezenove anos de ditadura militar que reprimiu a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte/educação e os seus conceitos. (BARBOSA, 2014, p. 11)

Quando lhe pergunto sobre as aulas de artes e se seus alunos gostavam de desenhar, ela responde:

Quando dávamos aula de desenho lembro que aconteciam sempre nas sextas feiras, eram aulas onde podíamos descansar um pouquinho. Eu dizia ‘menino, pega o caderno de desenho, bora desenhar!’ E eles desenhavam de forma bem livre, não era nada direcionado... Então, na sexta era o dia menos estressante para gente que dava aula todos os dias o dia inteiro, e para eles, que amavam ficar desenhando e colorindo sem nenhuma exigência ou direcionamento específico. (Mãe, Eliane Quirino, 2020)

O ensino de arte só foi considerado obrigatório com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 onde “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º). Antes disso passava pelas salas de aula sem o devido nível de importância para a formação social e cultural dos estudantes, colocando como prioridade a recreação, o desenho livre ou a autoexpressão, esvaziada de suas próprias referências socioculturais, segundo minha investigação durante o desenho da pesquisa isso segue a acontecer.

Por isso compreendo nos planos de aula de minha mãe que inicia a vida como pedagoga em 1986, no segundo ano de magistério, a caracterização de um ensino que ainda não foi superado, o ensino tradicional, baseado nos esquemas de repetição ou cópia de modelos, em exercícios para afinar habilidades motoras, com foco nas questões técnicas fixadas por estruturas que vem do período neoclássico onde estudo de luz, proporção, perspectiva entre outros, eram o cerne das produções artísticas; e o ensino modernista da escola renovada ou libertária, que fala da autonomia do aluno visto como protagonista de suas criações, porém, é trabalhado de modo superficial ou até mesmo banal, pela falta de uma atuação docente capacitada à investigação do ensino-aprendizagem que contempla possibilidades diversas de ler as imagens construídas no mundo da arte ao serem associadas às realidades cotidianas.

Criatura, me diga, quando é que a senhora vai responder sobre o porquê parou de desenhar pouco tempo depois de entrar para o cursinho de desenho... Por quê?

1.1 MEMÓRIAS DO CADERNO DE DESENHO

1.2



Figura 26. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2020. Arquivo pessoal.

Para entender as marcas que tenho desenhado até aqui foi preciso resgatar todas essas memórias percorridas na prosa com minha mãe, que está nesse momento há 1.916 quilômetros de mim, lá pelas bandas do Maranhão. Ao voltar na produção de seus rabiscos na escola percebo a insistência do desenho reproduzido, que segundo Martins, se insere na linguagem visual como “um meio de comunicação adotado, com frequência, por profissionais do ensino e facilmente identificado como material didático-pedagógico em muitas escolas, sobretudo no processo de início de alfabetização.” (MARTINS, 2000, p. 285).

Minha mãe, assim como tantas outras, foi alfabetizada no ensino tradicional e conduzida a compreender as letras, as palavras e suas significações por meio do desenho representativo/reproduzido/pronto ou estereotipado, disposto pela figura totalitarista do professor.

Do ponto de vista metodológico, a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada através de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre seu aprimoramento e destreza motora [...] (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 25)

Nessa circunstância o ensino do desenho se concentra no produto final, sem dar a devida atenção às possibilidades de experimentação e descobertas durante o percurso. Dito isso, não pretendo enaltecer os processos que constituem o fazer sem refletir sobre o produto em seu estado de conclusão, afinal:

o resultado também é importante para a criança. A criança olha: gosta ou não gosta, quer guardar ou jogar fora por isso. Algumas querem até rasgar, seja pelo sentimento de frustração ao ver o resultado, seja pelo simples prazer de rasgar. A criança quer ter o poder de decisão quanto ao destino de seu trabalho. (DERDYK, 2015, p. 97)

A destreza do traço ou cognição motora exigida da criança logo no início da alfabetização sustenta na cópia desses modelos prontos a fixação ou introjeção do entendimento, sobre a linguagem falada e escrita. O desenho torna-se então pedagógico-alfabetizador e começa a restringir a compreensão do fazer artístico, do fazer pelo prazer de riscar, de entender o gesto enquanto jogo/brincadeira e sentir a força criadora que vem da imaginação e o transforma em marca sociocultural, intermediando com auxílio das professoras e de outras crianças o autoconhecimento, o reconhecimento dos espaços ocupados e a sensação de pertencimento. Marcas que nos atravessam durante toda a vida...

A aquisição da fala e da escrita está inteiramente ligada a aquisição do desenho, nossas primeiras manifestações de desenho seja pela mancha ou pelo risco flutuante de sentidos figurativos, compreendem nossa primeira ação de comunicação. De acordo com Derdyk (2015, p. 101), o desenho e a fala interagem como ações representativas que se confrontam e exigem novas operações. Para a autora, a palavra falada faz do rabisco signo gráfico potente,

afinal, ela narra causos, recria, interpreta novos significados e faz com que a imaginação da criança alcance um novo nível de raciocínio que muitas vezes vai além do que foi rabiscado no papel. A palavra é a informação visual, assim como a imagem é multissensorial, não se dissociam. São aliadas!

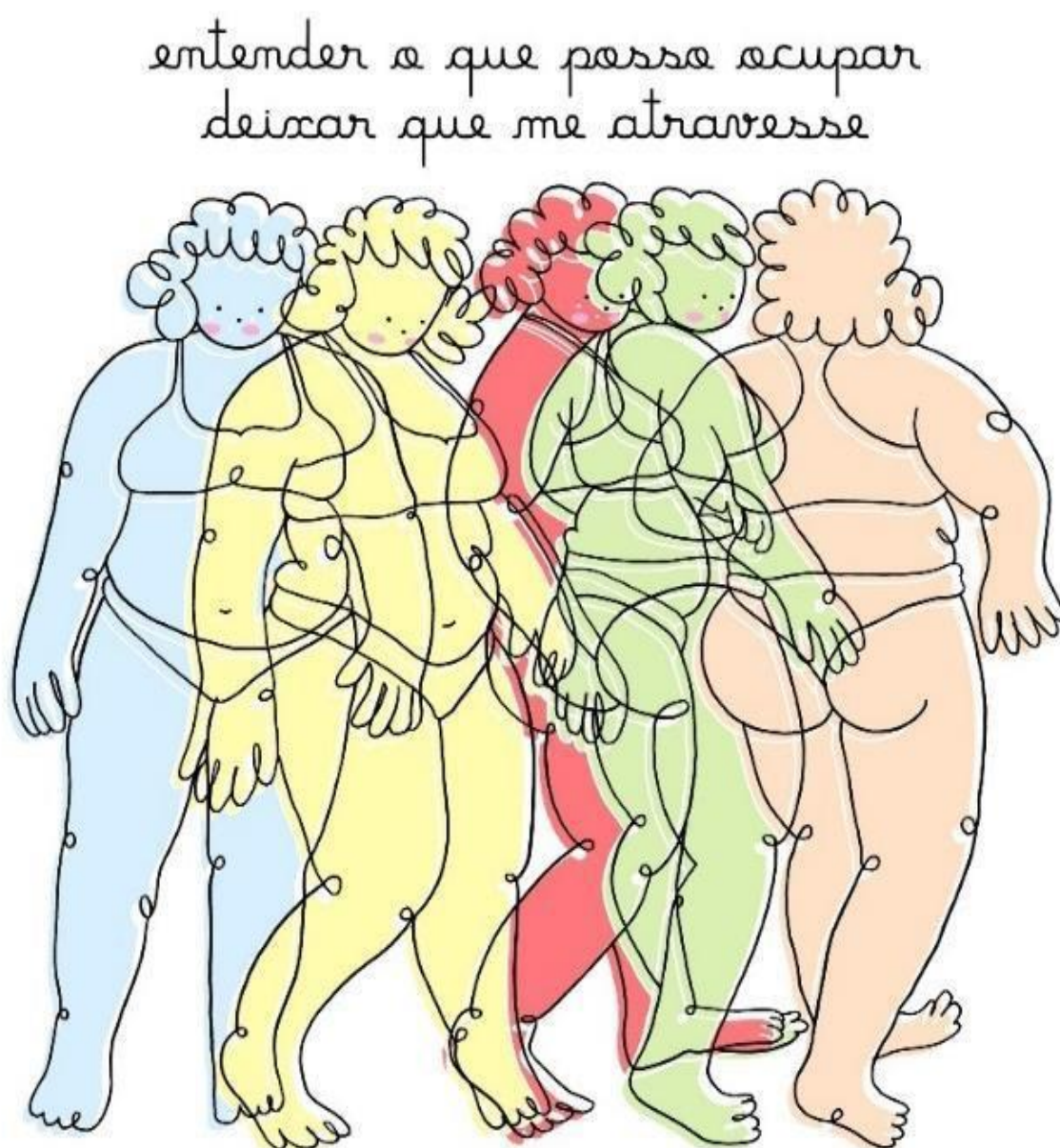


Figura 27. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Por conta da aquisição da fala aliada à produção dos rabiscos, a curiosidade de interpretar e alcançar novos espaços faz com que a criança desenvolva novos signos que se constroem em palavras desenhadas, escritas, inventadas, secretas, imaginativas, engrenagens do mundo infantil. A aplicação de modelos prontos como os desenhos de contorno ou a “ajuda” inconsciente e insensível durante o momento de imersão na inventividade, oferecida pelos pais e professores, abafam as feitura da criança ao transformar o desenho em mera reprodução mecânica, consequentemente isso inibe a criança que “desenha com o corpo inteiro” nas palavras de Derdyk (2015, p. 115) ao se referir à atividade do desenho como tradução de pensamentos e conceitos.

lavelberg (2021, p. 34) diz que “não se trata de aprender a desenhar relendo ou copiando modelos de imagens da arte, ou seguindo passos impostos pelo professor para aprender a fazer determinados desenhos...” Para a autora a necessidade da criança é de elaborar seu próprio método ou esquema de desenhar, pelo contato com os elementos de sua cultura ou época. No ensino tradicional o desenho está para o aluno como a representação do que é inserido pelo professor ao propor o desenho reproduzido, assim, a representação vinda do mundo adulto transforma a criança num ser dirigido, condicionado.

[...] os cadernos de figuras para colorir transformam a criança num ser cujo pensamento é dirigido (não lhe deixam liberdade para criar o que deseja); a criança torna-se inflexível, porque tem de seguir o modelo que lhe foi dado; este não lhe proporciona alívio emocional, pois não lhe dá oportunidade de expressar sua própria experiência, com a qual daria vazão às duas emoções; não favorece sequer a destreza e a disciplina, uma vez que o desejo e o impulso da criança para a aperfeiçoar-se nascem do seu próprio anseio de expressar-se. (LOWENFELD, 1954, p. 26)

Percebemos nas imagens a seguir apresentadas por Lowenfeld (1954, p. 25), a diferença do desenho da criança que não sofreu nenhuma interferência ou direcionamento vindo de modelos dispostos nos cadernos de colorir ou desenhados por familiares e/ou professores (pássaro 1), para o último desenho feito pela mesma criança onde o autor discorre: “A criança perdeu sua sensibilidade, após copiar cadernos para colorir” (pássaro 3).

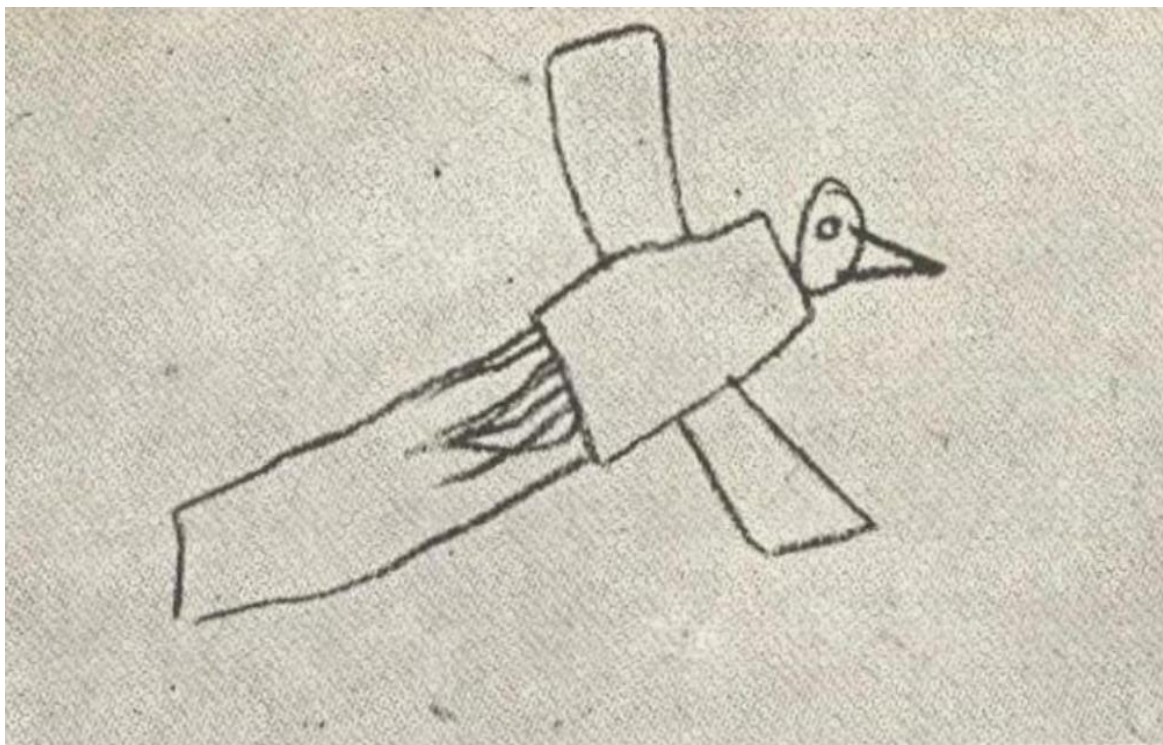


Figura 28. Pássaro 1, desenho de criança. Imagem retirada do livro: A criança e sua arte, Lowenfeld, 1954, p. 25.

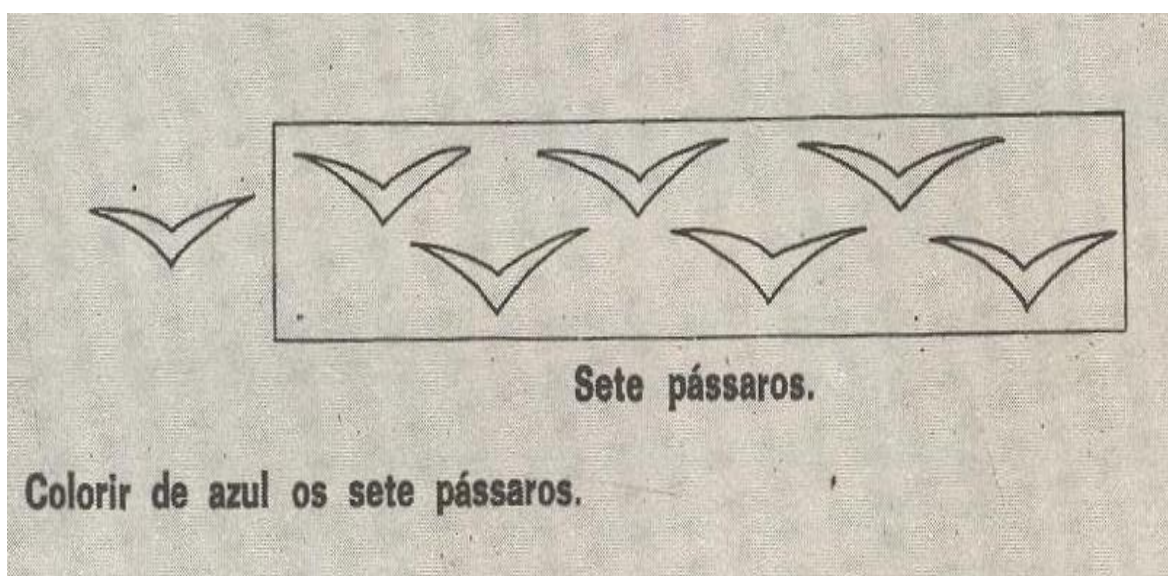


Figura 29. Pássaro 2, ilustração de um caderno para colorir. Imagem retirada do livro: A criança e sua arte, Lowenfeld, 1954, p. 25.

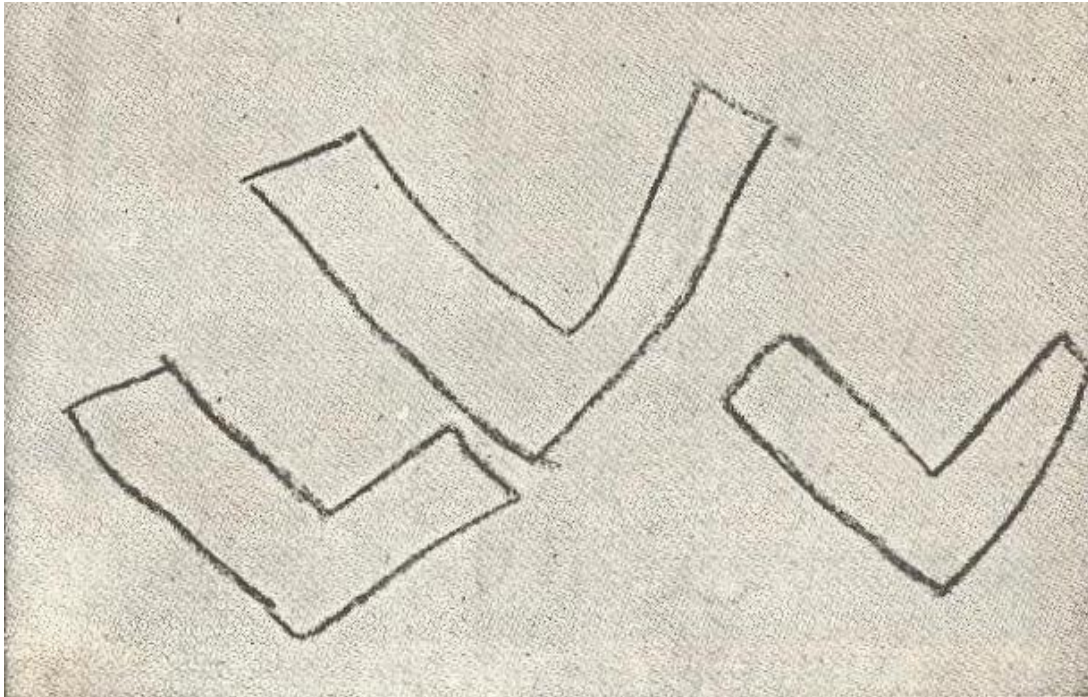


Figura 30. Pássaro 3, ilustração da criança que fez o pássaro 1. Imagem retirada do livro: *A criança e sua arte*, Lowenfeld, 1954, p. 25.

Penso sobre a transposição feita do livro didático, da lousa escolar, das bonecas desenhadas por minha mãe e tantas outras mães ao caderno de desenho na infância. Ajudar a colorir, auxiliar no traçado da linha, desenhar para a criança, indicar as cores certas (?), chamar a atenção para os limites de onde se pode desenhar... Na infância tudo isso se torna cicatriz e retira do desenho infantil a sensibilidade e a liberdade da criança que produz sem inibição, depositando no desenho toda sua carga emocional.

Sol, montanhas, pássaros, casa, árvore, sol, montanhas, pássaros, casa, árvore... Uma repetição que rejuvenesce ao longo dos anos passando de familiares e professores para estudantes, insatisfeitos com suas produções ao serem condicionados dentro de um esquema pronto para ser reproduzido perdem o orgulho do que fazem e conseqüentemente, o ânimo de fazer. Com isso, recorrem a única resposta possível às condições apresentadas: “não sei desenhar, meu desenho é feio!”

Seria esse o motivo que me fez parar de desenhar durante algum tempo?

Aos 15 anos insistentemente pedi à minha mãe e meu pai que me colocassem em um curso de desenho, eles incentivados pela vontade de me ver dando continuidade às produções e “aperfeiçoando” o que havia aprendido na escola e em casa, usando como referencial os desenhos de minha mãe e as revistas em quadrinhos compradas por meu pai, fizeram acontecer.

“Eu não sei desenhar!”, uma assombração que persegue minhas produções de desenho durante alguns anos, se instalando inicialmente na reprodução dos desenhos propostos por minha mãe que inconscientemente deu seguimento às práticas aprendidas durante seu percurso formativo, utilizando daquilo que lhe era acessível dentro das restrições do contexto e da época. Consequentemente, seguiu utilizando como prática recorrente em seus planos de aula o desenho reproduzido e deu continuidade a proposta das imagens oferecidas por suas professoras no ensino básico e no ensino do magistério.

Continuou também com a prática do desenho livre, rotineira no trabalho de docentes sem formação específica ou atualização sobre o ensino de artes, restrita à autoexpressão esvaziada de reflexões socioculturais que estimam os entornos, a identidade local, que pensa além dos conteúdos universais.

Sol, montanhas, casa, árvore... Imagens que se repetem na escola dos dias atuais impregnadas nos cadernos de desenho das crianças. figuras que tomaram as páginas dos meus primeiros cadernos de desenho gerando uma insegurança que se fortalecia pelos desenhos didático-alfabetizadores, fofos, replicados em mimeógrafo¹⁰ (avô da impressora) ou xerox e que pouco pautam o esforço criador ou a autoralidade. Essas imagens carimbam estereótipos e minimizam a transformação das crianças que acontece no intermédio de uma formação pensada a partir das necessidades apresentadas na infância ao valorizar o desenho da criança como expressão de suas experiências.

¹⁰ Segundo a ImpressorAjato.com o mimeógrafo é o instrumento utilizado para imprimir trabalhos escolares. Até hoje, é possível encontrar quem use esse tipo de ‘impressora’. Esse aparelho foi uma das primeiras “impressoras” do meio educacional. O sistema de impressão consiste em cópias de papel escrito em grande escala, com a utilização de alguns materiais como papel sulfite (ou outro tipo), uma mesa de apoio, álcool, estêncil, scanner de texto e molha dedo.

Para o professor, interessa saber como tirar o aluno desse condicionamento e situá-lo em um percurso criativo como marca pessoal, para que seus desenhos possam ser a expressão de suas experiências, da sua vida de desenhista e de uma cultura de desenhos ligados à arte. O fortalecimento do aluno no papel de desenhista pode ser importante. Essa ação do professor bastará para algumas crianças se desprenderem dos estereótipos. [...] É preciso criar intervenções didáticas, como as de sugerir meios e suportes diferentes, oferecer imagens da arte para a criança trabalhar a partir delas ou vincular seus desenhos às suas experiências. (IAVELBERG, 2013, p. 39)

Ao invés disso, tendem a estabelecer nas imagens infantis reproduzidas uma conexão superficial com o mundo da criança, além de informações que sugerem indiferença com a individualidade e/ou expressividade de cada uma.

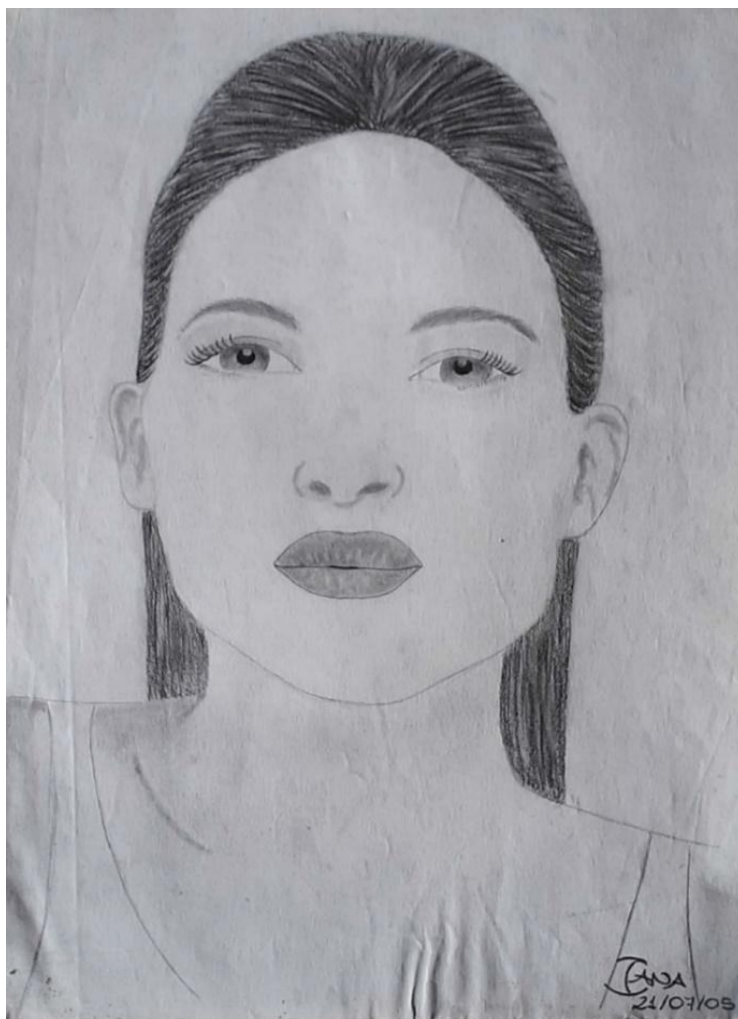


Figura 31. Autoria por Iana Nascimento. Figura realista, desenho de observação, 2005. Arquivo Pessoal.

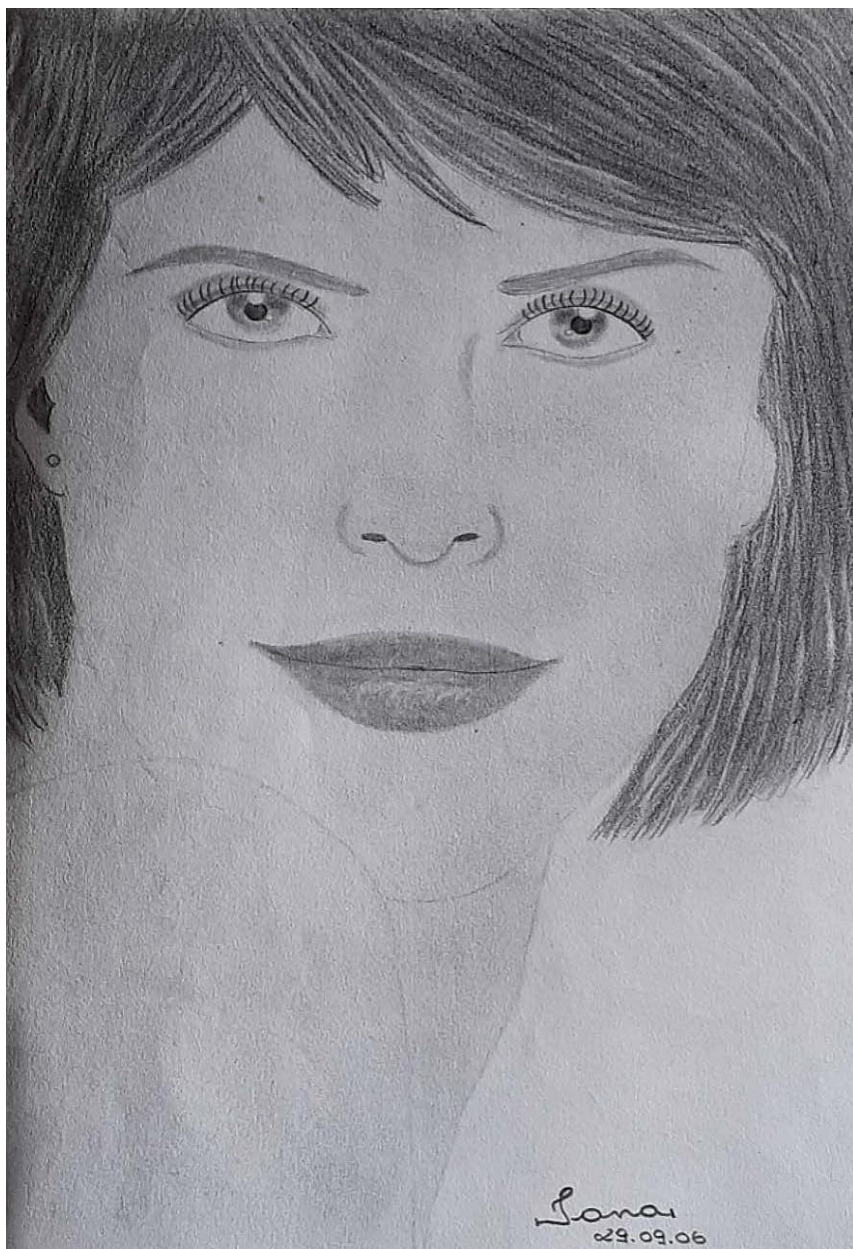


Figura 32. Autoria por Iana Nascimento. Figura realista, desenho de observação, 2006. Arquivo Pessoal.

Convenções ensinadas por minúcias técnicas, que caracterizam o desenho realista arrancaram de mim a confiança e a motivação criativa, deixando a míngua a espontaneidade de meus antigos desenhos.



Figura 33. Recorte da infância: Iana Nascimento, 7 anos, 1996. Arquivo Pessoal.

Estes se assemelhavam e representavam figuras importantes em minha vida, se projetavam no papel com a mesma admiração e comprometimento transferidos a mim pela estrutura familiar que me rodeava, diferente do desconforto trazido pelas páginas das capas de revistas, em geral, revistas de cosméticos e moda levadas pelo professor de desenho para treino de luz e sombra.

Percebo nessas imagens produzidas em 2005/2006 fórmulas que se transformam em categoria, nesse caso a do desenho realista e de observação, citadas por Gombrich (2007, p. 64) ao afirmar que “quando não há uma categoria preexistente, a distorção se instala.” O autor declara que por trás de toda arte há um motivo ou intenção, ao produzirmos ajustamos os meios que dispomos ao motivo preestabelecido. Assim, ajusto minhas aspirações ao material utilizado para riscar e pintar na categoria do desenho realista, empregando nos retratos

desenhados uma linguagem baseada na visão que se contenta com os esquemas conceituais propostos: estudo de luz e sombra, proporção, enquadramento, perspectiva, contraste etc.

A vivência do desenho realista me desmotivou na produção de desenhos que marcavam minha narrativa autobiografia. Dois anos após ingressar no cursinho de desenho me afasto, descontente com as propostas oferecidas que se distanciavam do compromisso com as referências cotidianas percebidas por mim a partir das mulheres de minha vida, minhas avós, mãe e irmã, inscritas numa realidade muito diferente das mulheres brancas que estampavam as capas de revista levadas para reprodução.

Outro motivo para abandonar aquele espaço foi entender que o estudo oferecido tomava rumos diferentes das produções de uma cultura de massa, acessível e identificável por mim, adolescente, entranhada na cultura das histórias em quadrinho e nos conteúdos dos programas de desenho animado da tv aberta, em parte, produtos que sustentam uma lógica capitalista. Ressalto que esse descontentamento parte inicialmente da decepção comigo mesma e com as escolhas feitas nesse percurso ao tentar continuar em um espaço do qual não me sentia confortável. “[...] aquilo que chamamos de ‘ver’ é condicionado por hábitos e expectativas.” (GOMBRICH, 2007, p. 77).

Em seguida começo a articular minhas noções sobre os estilos e linguagens identificadas ali, nas páginas amarrotadas dos meus cadernos de desenho. Me coloco novamente no eixo de minha produção ao questionar, quais relações se constroem dentro dos estilos que me identifico? Para isso, tive suporte das professoras de artes que atuavam na escola estadual onde estudava na época, que até então não sabiam sobre meus desenhos.

Essa inconformidade decorrente das concepções que me distanciaram do desenho criativo é revivida durante a graduação em Artes Visuais Licenciatura, cursada de 2015 a 2018 na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Novamente perco a indisciplina cultivada nos rabiscos retorcidos que marcaram sem culpa as paredes, as portas, janelas e calçadas de casa, da escola e das ruas onde vivi parte da adolescência...

Assim como ocorrem equívocos didáticos na educação básica, na formação do ensino superior é comum que isso também ocorra. A inibição, a comparação, a

submissão aos conceitos enunciados em determinados estilos e a exigência para que pertençamos a algum lugar dentro dos tipos, mesmo que estes se mostrem móveis e a favor de narrativas individuais e compartilhadas facilmente nos afasta do conteúdo de artes e daquilo que criamos a partir de nossas referências individuais. Ao dialogar com novas informações visuais imergindo em um universo amplo de poéticas que enriqueceram o acervo das imagens de minha biblioteca imagética me perco na distinção entre autoralidade, releitura e referência, incorporando em meus desenhos signos que desalinham particularidades. As intervenções didáticas me confundiam ao deslocar várias de minhas certezas, ao invés de construir e reconstruir observando as contribuições e transformações em minhas produções de desenho, comecei a criar uma infinidade de condicionamentos que me colocaram em um lugar de conforto e estagnação, me levando mais uma vez ao desânimo que sinaliza um novo período de afastamento do “fazer desenho”.



Figura 34. Autoria por Iana Nascimento, feita no primeiro período da graduação em 2015.
Arquivo pessoal.



Figura 35. Autoria por Iana Nascimento, feitas no segundo ano da graduação, 2016. Arquivo pessoal.

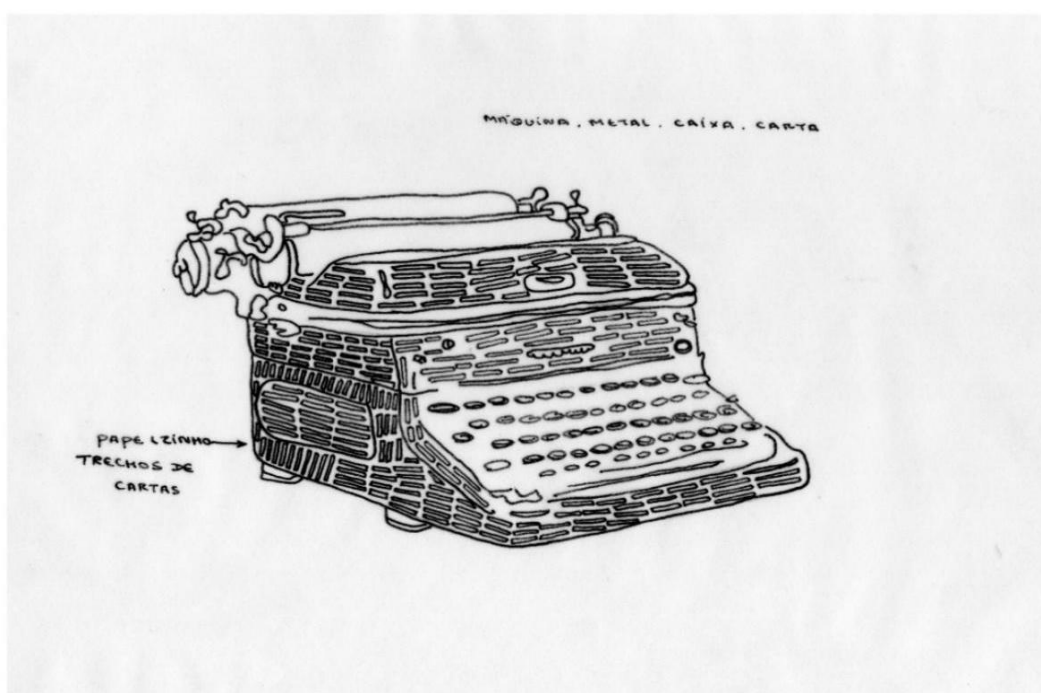


Figura 36. Autoria por Iana Nascimento, planejamento de exposição, feitas no último período da graduação, 2018. Arquivo pessoal.

Foi somente em 2018 no último ano da graduação que voltei a rabiscar, ao ser tomada pelas imagens feitas em sala de aula produzidas por crianças de 8 a 10 anos que acompanhei na Escola Folha, local onde estagiei até a conclusão do curso finalizando o estágio obrigatório da graduação em Artes Visuais Licenciatura. Eu, licencianda relutante e amedrontada com o ambiente escolar, encerrei os dois primeiros períodos de estágio em espaços não formais. Um pulo no Centro Cultural da Universidade Federal de Goiás (CCUFG), outro pulo estagiando no Museu Antropológico (MA) também na UFG, até finalmente não encontrar motivos que me afastassem das vivências na escola.

Ofinal, que tipo de estudante de licenciatura não quer pisar na escola durante o percurso da graduação? Ouze!

*o único sorriso possível
é o de desespero*



Figura 37. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.



2. DESENHO FEIO NA SALA DE AULA



Figura 38. Espaço interno da Escola Folha, 2018. Arquivo pessoal.

Ao ser incluída na rotina das aulas de artes da Escola Folha começo a entender o apelo que favorece no ambiente escolar um espaço cambiante para as relações construtivas e coletivas entre docentes e alunos, escola e comunidade. A entrada com portão amarelo vibrante, suas paredes coloridas cercando o pátio rabiscado de brincadeiras que me transportavam aos lugares da infância, a quadra esportiva ao lado de uma pequena horta construída e cuidada pelos próprios alunos e professoras, parecida com o pequeno plantio de minha avó... Toda àquela construção visual em movimento desatou a certeza que me fazia indiferente a tudo que estava acontecendo ali. Convicta de que minhas pesquisas e produções de desenho se distanciavam da escola ao se aproximarem cada vez mais de espaços que aparentemente não se conectavam com o âmbito escolar, enganada por este juízo de valor e disposta a manejar minha experiência com desenho àquelas crianças de 5º ano, receptivas,

barulhentas e curiosas, revejo onde me encontro naquele espaço-escola e deixo as imagens que me rodeiam queimarem dentro de mim as primeiras linhas desse rabisqueiro.



Figura 39. Espaço interno da Escola Folha, 2018. Arquivo pessoal.

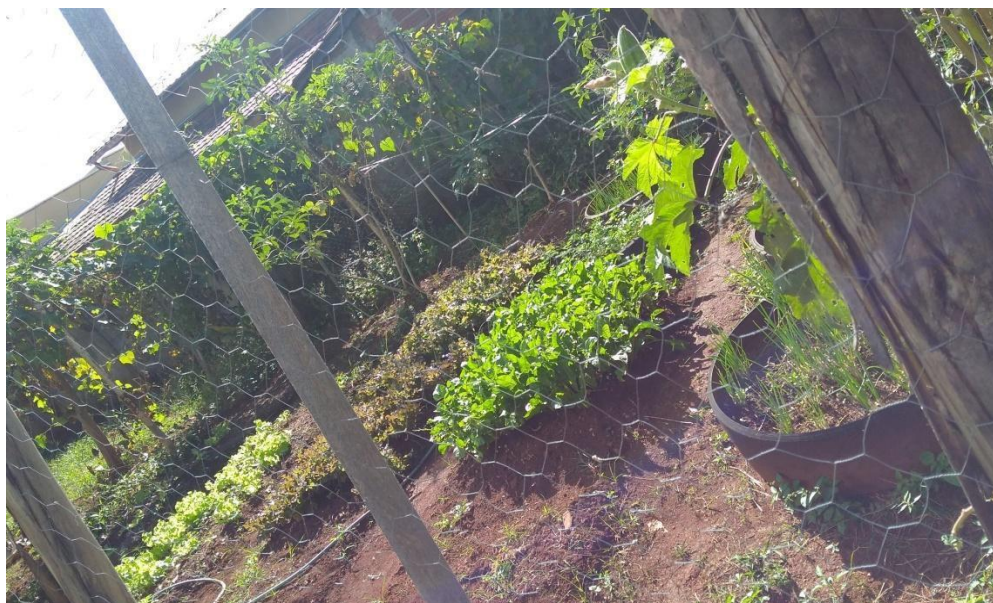


Figura 40. Espaço interno da Escola Folha, 2018. Arquivo pessoal.

Encontrei na Escola Folha um lugar de suporte afetivo. Antes de se construir local de ensino-aprendizagem a escola se levanta como espaço de acolhimento às histórias de vida que passam por ali, apesar de todas as fragilidades que causam fissuras nas estruturas da rede pública. Inicialmente passo a enxergar essas fragilidades acompanhando algumas das reuniões docentes a convite da própria direção da escola. Naquele momento eram discutidas as dificuldades em sala de aula, sobrecarga de trabalho, insatisfação por parte dos professores, desgostos com as atualizações da Base Nacional Comum Curricular¹¹ (BNCC).



Figura 41. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

¹¹ De acordo com o Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Estes relatavam em suas pautas “não há como ensinar todas as habilidades exigidas em uma escola de ensino regular”, “a base curricular apresentada está bem distante da realidade das escolas...”, “quem criou essas habilidades e adequações pensou na atuação dos professores?”

Observei nessas reuniões a discussão de estratégias que buscavam favorecer os estudantes com maior déficit de aprendizagem, tentavam aliar o conteúdo trabalhado em todas as disciplinas aos temas que eram discutidos nos grupos de apoio ou como costumavam chamar, “reagrupamentos”. Esses grupos eram formados quando um ou mais estudantes apresentava dificuldade em determinada disciplina ou temática. O intuito era “fixar” o que não havia sido aprendido nas aulas ou mesmo tirar dúvidas sobre os conteúdos abordados, uma espécie de auxílio extra onde os professores atendiam a partir de um esquema rotativo, para que não houvesse sobrecarga além das demandas exigidas pela escola e pelos planos de ensino.

O ponto chave que lampeja no desenho dessa pesquisa se desprende de minhas observações e anotações semanais, feitas nas turmas do 5º ano (faixa etária de 8 a 10 anos) da Escola Folha. Inicialmente atuo de forma passiva no primeiro e segundo semestre nas duas turmas, sentada em um cantinho no fundo da sala de aula acompanho as atividades em andamento sem fazer qualquer interferência e sigo durante todo o período do estágio construindo meu “diário de campo” com anotações desenhadas. Assim como na pesquisa, o desenho no estágio se faz presente como estrutura que organiza minhas ideias ou como as próprias ideias que se convertem em intercâmbios.

Lembra que falei há algumas casas que foi apenas no último ano de estágio em 2018 que retomei a prática de desenho, motivada pelo ambiente escolar e as ações praticadas por mim neste espaço, então...

Em um segundo momento atuo ativamente em sala¹², troco informações com os estudantes, desenhamos juntos e por fim proponho duas aulas, sendo a primeira, aula teórica com a turma do 5º ano F, no primeiro semestre de 2018 e a segunda

¹² Uma das exigências do estágio era a elaboração de atividades coletivas em formato de aula ou oficina, entre nós estagiárias e os estudantes, com supervisão da professora de artes.

aula em formato de oficina com o 5º ano E2, onde trabalhamos memória/afetividade e autoralidade a partir da afirmação “meu desenho é feio”, reclamação recorrente observada durante as aulas de desenho de observação.

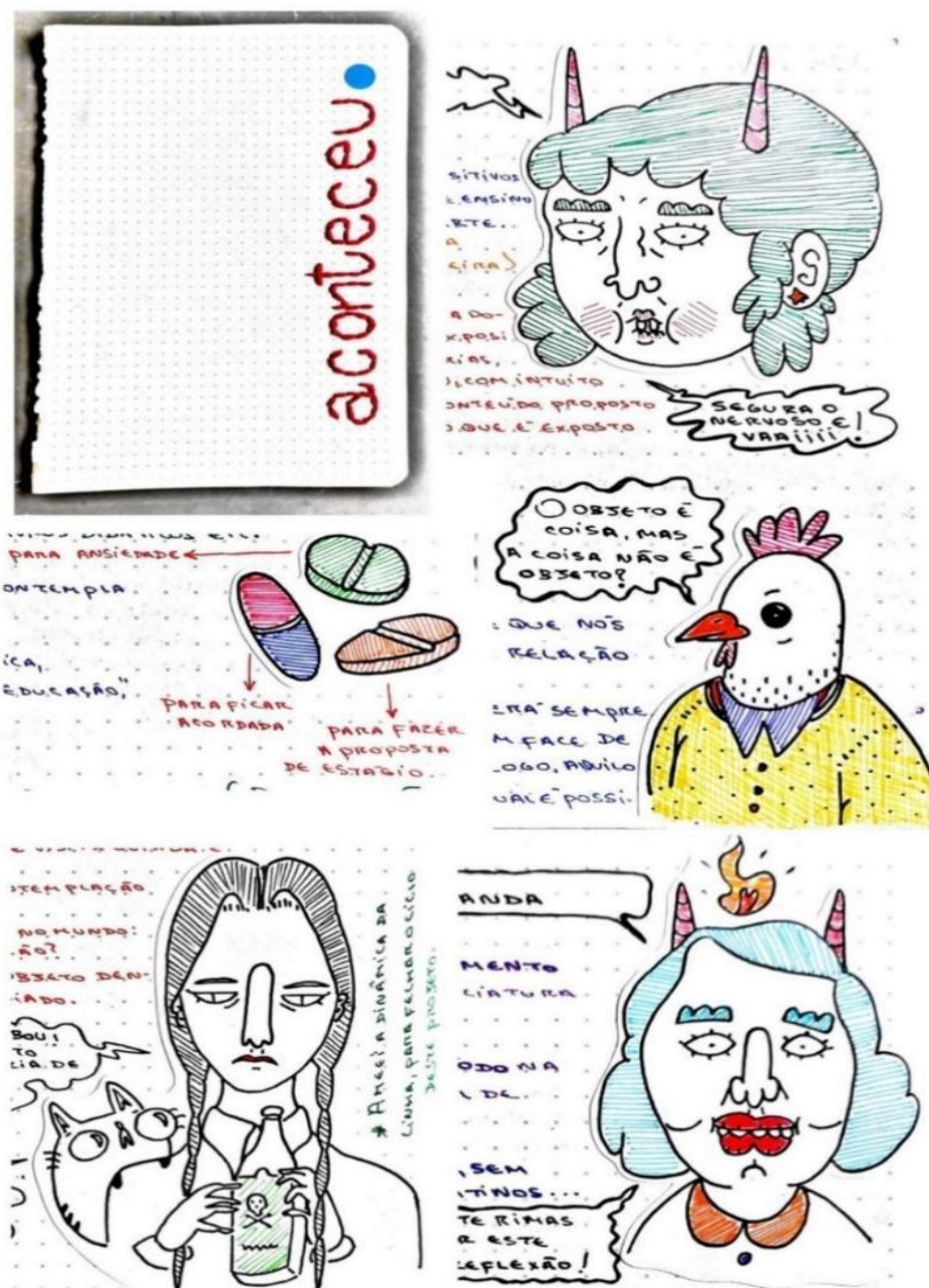


Figura 42. Recortes do caderno de estágio. Arquivo pessoal.

Essas duas aulas se conectam ao pensarmos os conceitos levantados pelos próprios estudantes em sala, a partir de discussões que questionavam sobre o que é ou não é arte ou o que é ou não é bonito-feio no universo das artes, levantaram ainda questões sobre a validação da arte nos espaços de museus ou galerias...

Todo esse burburinho de afirmações, reclamações e dúvidas mostram a importância de facilitar o acesso da criança às imagens do mundo da arte desde muito cedo, para que possam desenhar usando como referência essas imagens e não apenas elas. Que as interpretem do seu modo sem interferências do mundo adulto, a não ser que entendamos essas interferências como motivação onde segundo Lowenfeld (1954, p. 30), torna a criança mais sensível à sua própria experiência.

Para que isso ocorra é preciso oferecer informação histórica, de cunho político e social, como também o ensino da leitura de uma obra de arte. Isso pode e deve acontecer logo na educação infantil, para que as crianças estabeleçam “conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais” (BARBOSA, 2014, p. 21). Assim, as impulsionamos a expandir sua biblioteca de imagens assimilando suas produções para além das cópias e das produções livres, lidas como atividades espontâneas ao integrarem uma visão simplificada do próprio professor de artes que traz para suas ações respingos da ideologia surgida no ensino tradicional e na escola renovada.

A observação desses questionamentos levantados em sala de aula resulta em “Um bicho papão chamado Arte Contemporânea”, aula elaborada por mim e Talita, minha companheira de estágio, também graduanda do curso de Artes Visuais.

Por intermédio das imagens do mundo da arte traçamos uma linha cronológica simplificada que narrava de modo acessível as linguagens da turma à construção da História da Arte até os dias atuais, inserindo nesse desenho algumas das problematizações alardeadas pelos estudantes durante as aulas observadas. Como base para a elaboração da proposta utilizamos a pergunta “afinal, o que é arte?”, indagada pela criança que tentava se destacar em meio à confusão de braços inquietos e mãos levantadas durante a aula.

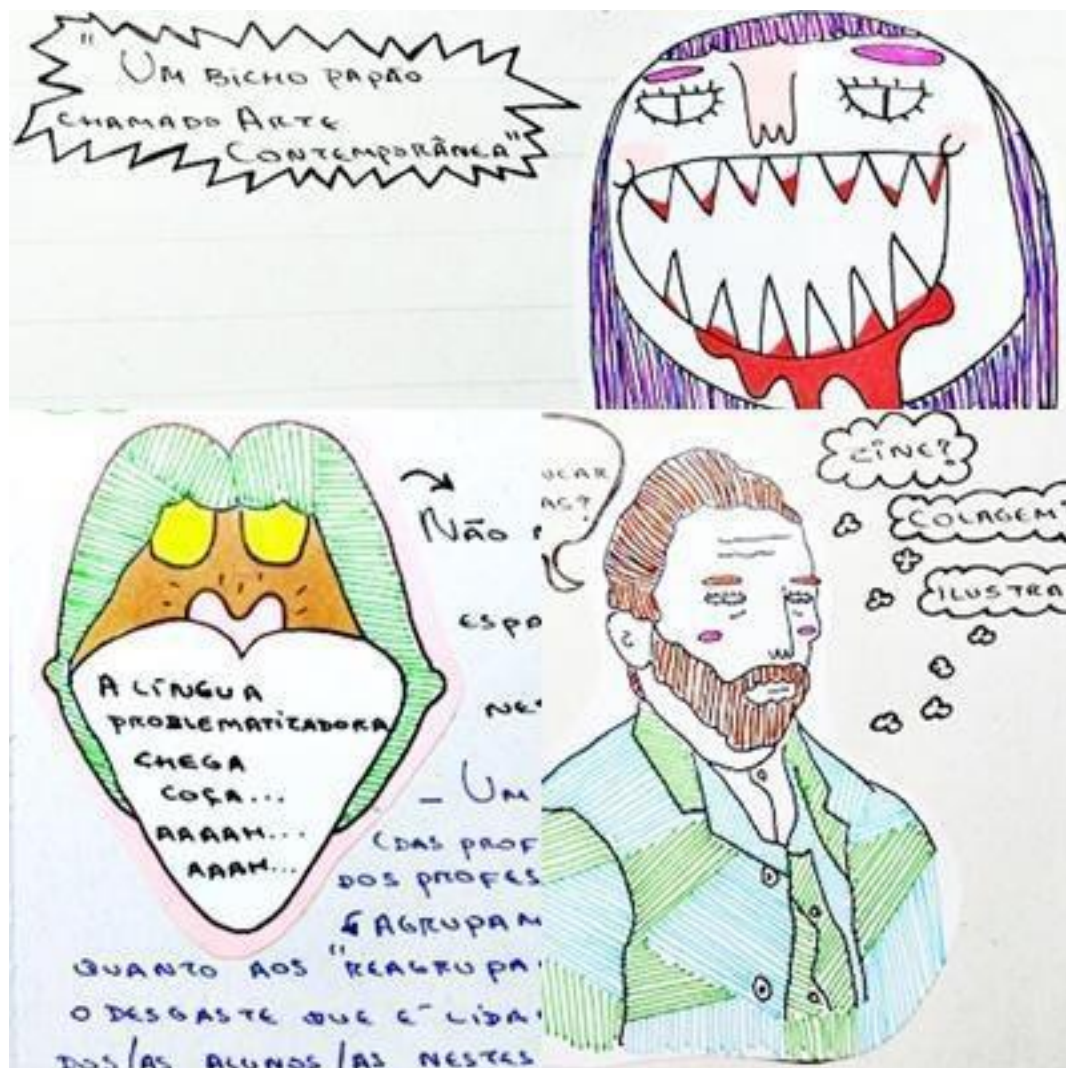


Figura 43. Recortes do caderno de estágio. Arquivo pessoal.

Iniciamos e terminamos o encontro com esse questionamento e no meio do percurso os ouvimos contando sua versão dos fatos na História da Arte a partir dos movimentos artísticos que destacamos para essa troca. Pensamos juntos como àquelas imagens reverberavam no cenário vivido por nós em nosso cotidiano, e no porquê elas se encontram em museus e galerias abertos para todos mas inacessíveis a maioria.

Para que essa movimentação pudesse acontecer obtivemos com antecedência a aprovação da professora Giz, da direção da escola e da coordenadora de estágio que nos acompanhou durante a estruturação da proposta de aula. No segundo semestre de 2018 propusemos uma aula-oficina para o 5º ano E2,

recortando “meu desenho é feio!” como afirmação geradora da proposta intitulada “M[EU] Desenho.” A ideia da aula-oficina surge como estratégia de motivação à turma já que naquele semestre pudemos acompanhar com maior frequência as aulas práticas de desenho e perceber uma inconformidade insistente por parte dos alunos, estes muitas vezes deixavam de fazer as atividades propostas com a justificativa de que não sabiam ou tinham dificuldade. Esse momento é legitimado de acordo com Lowenfeld (1954, p. 43) porque da idade pré-escolar até o início da fase alfabetizadora a criança ainda não possui um padrão externo de “certo ou errado”, uma vez que ela se expressa de modo diverso a partir de suas particularidades. Se existe a insegurança para expressar no desenho aquilo que observa algo interferiu em seu modo de ver e fazer, ou ainda, afirma o autor, “consiste na incapacidade da criança de relembrar todos os atributos dos objetos que tenciona representar; pode também dar-se o caso de que ela nada tenha em mente naquele momento.” (LOWENFELD, 1954, p. 43). O autor (1954) destaca uma das causas mais comuns para que isso ocorra, que consiste na:

[...] intervenção dos adultos, a qual se manifesta por meio de críticas erradas. Dizem à criança que seu desenho não parece real, ou “não é bom o bastante” ou, então, procuram “ensiná-la a desenhar”. Como a criança não está apta a justificar-se perante tais críticas, refugia-se numa atitude descompromissada e declara: “não posso desenhar” (LOWENFELD, 1954, p. 43)

Precisamos de dois momentos para a realização da aula-oficina, no primeiro dia projetamos imagens do trabalho de mulheres artistas que sustentam suas produções ao destacar o traço solto, fluido, rasurado ou trêmulo como particularidade que protagoniza a potência de seus trabalhos ou o ato de fazer experimentando. A pergunta problematizadora desse momento “*existe desenho feio?*”, fez com que a turma entrasse em alvoroço dividindo a sala pelo coro gritado, “sim” de um lado, “não” do outro.

“*Existe arte assim no museu?*”, “*Dá pra viver fazendo isso?*”, “*meu irmão mais novo desenha melhor!*”, “*parece com meus desenhos!*”, “*isso nem é arte*”, estas foram algumas das frases recortadas desse primeiro encontro que teve como atividade final a produção de grafismos não figurativos ou não representativos.



Figura 44. Estudantes e objeto afetivo, produções da aula-oficina, 2018. Arquivo pessoal.

A atividade consistia na ideia de desenhar sem pensar nas imagens do mundo real/visível utilizando todo o movimento do corpo ao rabiscar em pé, sem o apoio do braço na mesa ou sem firmar o papel com a outra mão, concentrando-se apenas na experiência definida que estabelecia no desenho o confronto com as margens do espaço utilizado, com a superfície “móvel” riscada, com o posicionamento desabitado das crianças que desenhavam apenas sentadas, confronto com o corpo que risca em desatino.



Figura 45. Autoria por Flavia Brioschi, 2020. Fonte: @flavushh. Um dos trabalhos projetados neste primeiro dia de aula-oficina.

Foi pretendido reavivar a crença em suas habilidades criativas. “Quanto menor a crença da criança em sua capacidade de expressão, maior será a necessidade de ser apoiada pelos outros, a fim de conseguir estabelecer relações sensoriais.” (LOWENFELD, 1954, p. 44). Também ansiávamos por um reencontro destas crianças com as práticas de um passado não muito distante de suas vivências atuais, onde “o prazer do gesto é que conta, o traço ativo que se desenvolve e vive sua própria vida” (MÈREDIEU, 2017, p. 22).

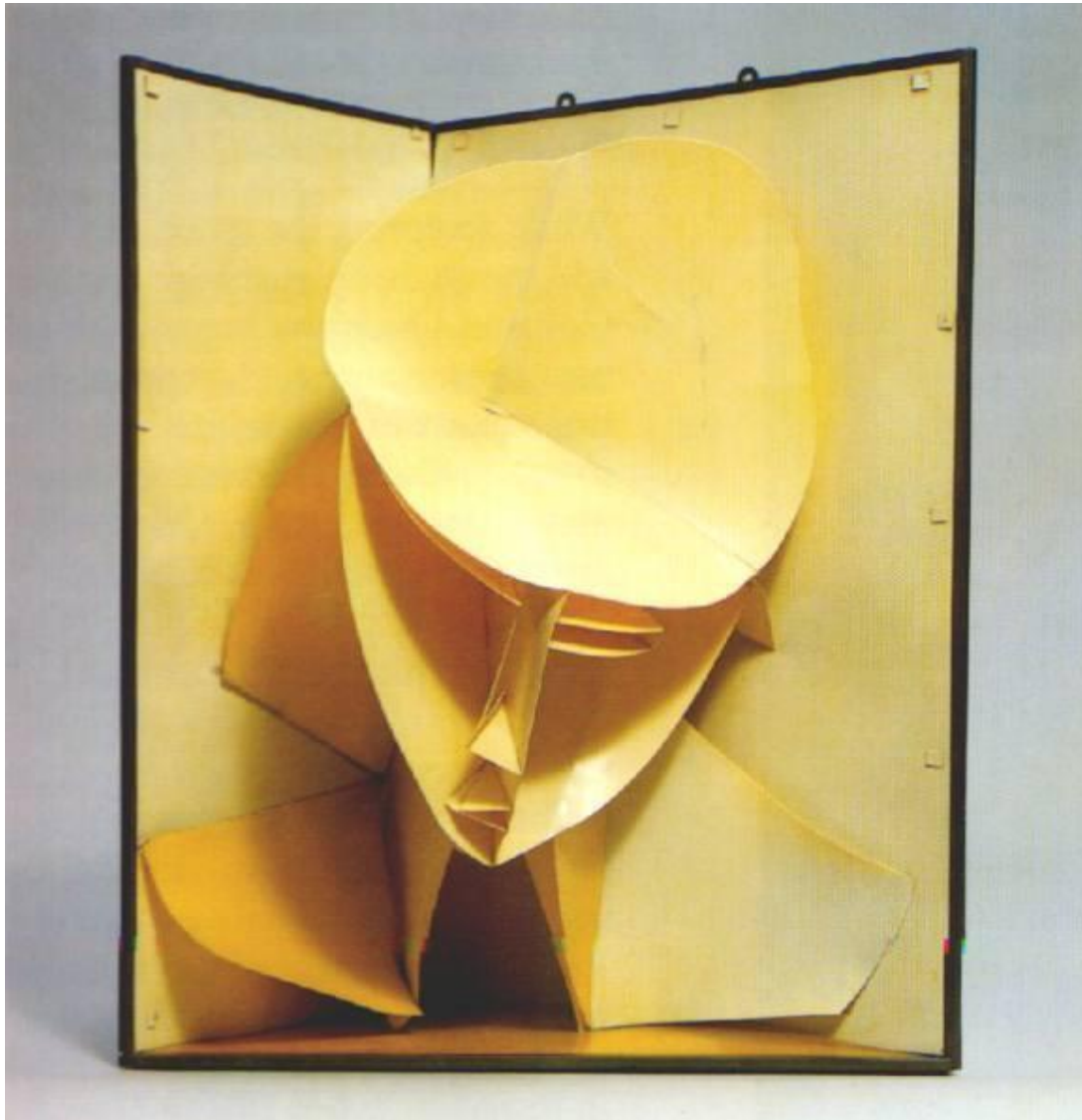


Figura 46. Obra construtivista, feita de celulose e metal. Cabeça de mulher (c. 1917 – 1920), por Naum Gabo. Um dos trabalhos projetados neste primeiro dia de aula-oficina.

Pedimos aos estudantes que levassem para o segundo encontro, finalização da aula-oficina, um objeto de significado afetivo. Neste dia trabalhamos com o desenho de memória. Pedimos para que sentissem o objeto, textura, tamanho, volume, cheiro, que observassem a cor e em seguida o guardasse na mochila para que assim pudessemos trabalhar a produção de imagem intermediada pela

memória recente, sem a justificativa do desenho de observação que imprime o desejo emergente de reproduzir como o elemento é visto, de modo objetivo.

Aqui além de trabalhar a figura do desenho a partir da particularidade de cada objeto trabalhamos a memória viva, as sensações e o espaço, que antes de ser gráfico na primeira infância afirma Mèredieu (2017, p. 72), “é o espaço do gesto e de todos os membros que entram em ação para produzir o traço.”

A avaliação do espaço obedece primeiramente a imperativos que não são métricos, mas afetivos. A criança não se preocupa nem um pouco em respeitar as proporções dos objetos; ela lhes atribui uma “grandeza afetiva”. [...] Na experiência vivida o espetáculo perceptivo não comporta objetos fixos; a mobilidade das percepções impede de determinar uma verdade do objeto... (MÈREDIEU, 2017, p. 73)

Trabalhamos também os impulsos criadores ao designar que o espaço do desenho afetivo seria o mesmo espaço do desenho não figurativo, feito na folha rabiscada do último exercício. Esse espaço já ocupado seria lugar para outras formas assim, ao estimularmos a sobreposição dos desenhos pretendíamos distanciá-las do universo representativo que se estrutura na coordenação das imagens, voltando aos primeiros esquemas sensório-motores que pensam movimento e contato perceptivo de forma direta. Buscamos entender com essa atividade ao nos sustentarmos nas ideias de Piaget (2020, p. 293), que afirma “a intervenção lúdica implica uma ruptura brusca com o passado”, se o movimento feito por nos era uma continuidade de construções anteriores ou uma nova construção a partir de elementos já familiarizados em sala e na escola, porém, pouco utilizados.

Com o objeto afetivo esperávamos que o desenho justificasse a memória de narrativas rapidamente esquecidas, seja pelo interesse da criança no mundo adulto ou pela sobrecarga de imagens desse meio que as encaminhava modos de fazer e contar, ao invés de enxergar que:

o pensamento mágico da criança evolui à maneira do jogo, que funciona ao mesmo tempo como simulacro e como verdade: tudo é suscetível de ser transmutado nesse universo, e intercâmbios perpétuos se produzem nesse meio em que as palavras ainda são coisas, e as coisas são maleáveis como não podem ser os signos da linguagem adulta. (MÈREDIEU, 2017, p. 23)

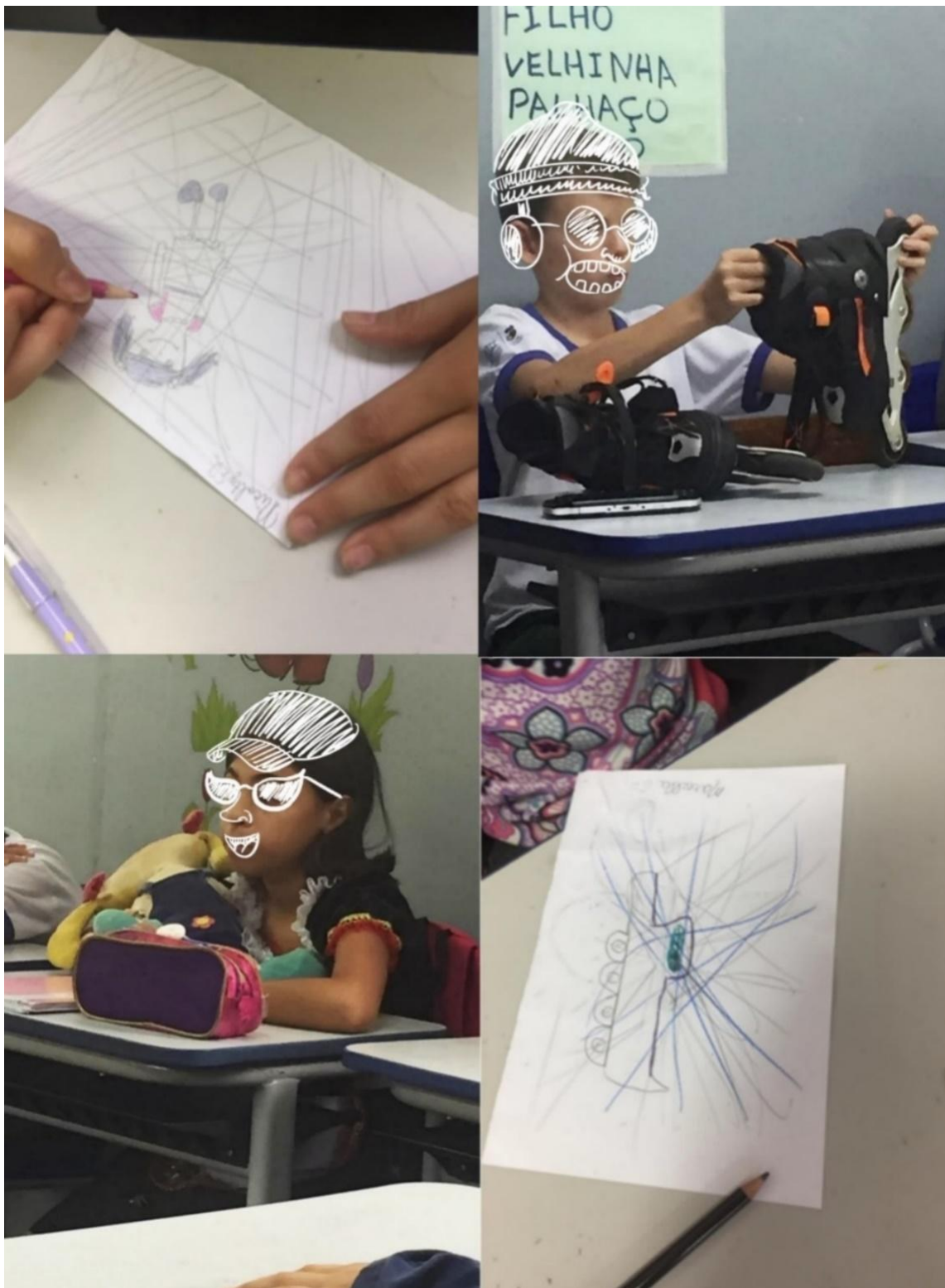


Figura 47. Estudantes e objeto afetivo, produções da aula-oficina, 2018. Arquivo pessoal.

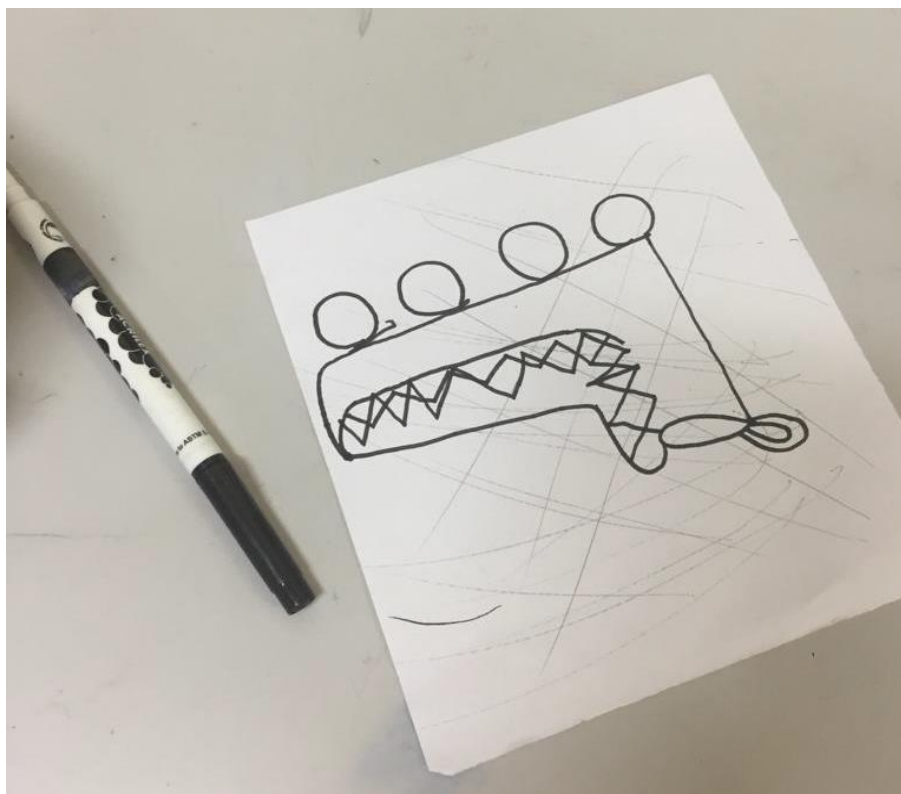


Figura 48. Produções da aula-oficina, 2018. Organização da exposição dos trabalhos que foram previamente autorizados pelos alunos a estarem ali. Arquivo pessoal.

Na reunião de apresentação dos trabalhos artísticos atenciosamente pudemos ouvir e ler a história por trás de cada arte, fazendo da palavra desenho e do desenho palavra, ambos não precisam competir mostrando significância e consequentemente enfraquecendo a aprendizagem das duas linguagens. Dessa mistura fizemos um pirão¹³ que deu sustância à ocupação das crianças em novos espaços, apesar de termos usado apenas o papel como suporte para os rabisqueiros. Me comovo ao voltar nas memórias desse dia e relembrar as histórias ouvidas, como o relato da aluna que se emociona contando sobre o colar dado a ela por sua avó que havia falecido recentemente.

Embriagada das vontades de me reaproximar dos signos da infância, (des)conhecidos e também retirados de minhas memórias, sem querer desvendá-los em um sistema que os classifica ou categoriza, prevejo como seguiria as linhas dessa pesquisa-rabisco acendendo a curiosidade que pensa o desenho feio carimbado na voz da criança insatisfeita, as imagens trabalhadas em sala de aula e consequentemente a formação docente em artes, afinal, são as docentes de artes as encarregadas em intermediar o processo de formação sociocultural por meio das imagens.

Proponho então engajar a leitura lúcida e sensível sobre os fazeres em sala de aula, construídos por estudantes e pelo professorado. Me agarro às linhas desenhadas pela cultura visual consideradas por Nascimento (2009) como o campo que “incentiva o confronto entre narrativas e imagens diferentes”, neste caso, o confronto entre as imagens condicionadas ao repertório infantil, casa, árvore, pássaros, flores, montanhas, boneca, definidos a partir do desenho reproduzido, de contorno ou repetição, que choca com as imagens que se movem nas histórias rasuradas e desfiguradas construídas no mundo da inventividade, o mundo da infância.

¹³ De acordo com o dicionário Michaelis, pirão: 1. Papa grossa e consistente de farinha de mandioca, feita com caldo de carne, legumes ou peixe. 2. Qualquer alimento farináceo apresentado na forma de pasta grossa. Em Timon/Maranhão, chamamos de pirão-de-parida, pois é um alimento comumente consumido por mulheres que estão de resguardo ou também por pessoas fragilizadas, fracas por conta de alguma doença. A comida é feita com galinha caipira e o pirão do próprio caldo da galinha.

2.1 RABISCO E GARATUJA, DOS CAUSOS CONTADOS EM LINHAS RASURADAS

Quando a criança pinta, o mundo se encolhe às dimensões de uma folha, a folha de papel rebaixa suas margens e chega a ser o mundo. Já não é superfície branca, mas uma tela na qual se desenvolve toda a aventura. (STERN, 1962, p.55)

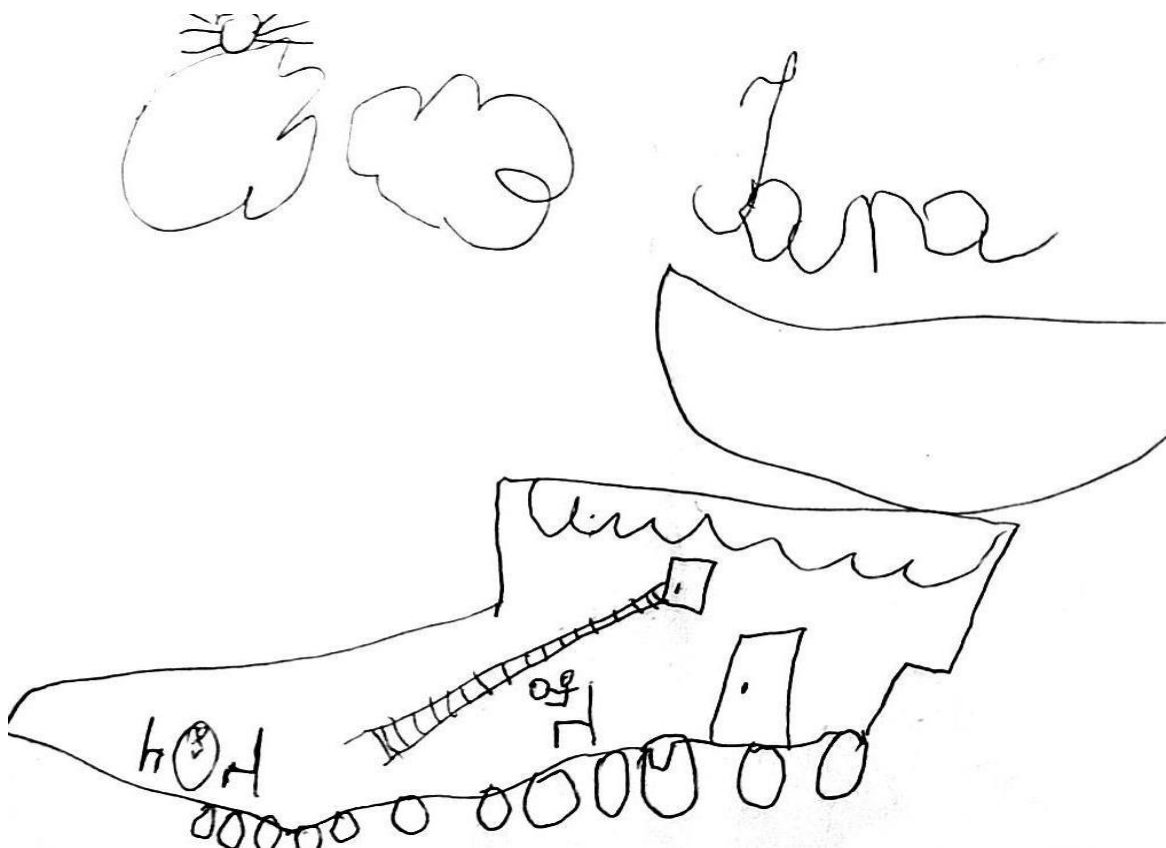


Figura 49. Autoria por Iana Nascimento, 5 anos, 1993. Arquivo pessoal.

Entendo o desenho feio como elemento de percepção sócio-histórico-cultural da criança em seu ambiente coletivo, sem “tomar para si a tarefa da imposição e do controle do sentido ‘correto” (LARROSA, 2006, p. 130). Este, também chamado de garatuja, rabisco ou mesmo amontoado de linhas, ainda figura no imaginário adulto o estigma da imprecisão e uma curiosidade secular que constitui pesquisas no campo na psicologia, arte, pedagogia, sociologia... Mèredieu (2017, p. 15), data essa inquietação em buscar entendimento sobre o grafismo

infantil entre 1800 e 1900, quando é descoberta a originalidade da infância depois dos estudos de Rousseau no campo da pedagogia. Como consequência define-se a distinção das etapas do desenvolvimento do grafismo na infância, da qual não pretendo me prolongar já que nessa prosa não dou destaque aos termos/ ou categorias que constroem no desenho da infância uma definição piramidal. Porém, adiante pensarei nas propostas que direcionam a criança aos gestos de submissão, conduzidas pela “ideia de que o adulto facilita a aprendizagem, dividindo-a em passos, dos mais simples aos mais complexos.” (IAVELBERG, 2013, p. 91)

Lembra das interferências de minha mãe?!



Figura 50. Autoria por Iana Nascimento, releitura de Pinóquio, encontrada em @iaanks, 2020. Citação de Byung-Chul Han, 2018, p. 26. Arquivo pessoal.

Neste momento, penso o desenho como prática da criança ou das crianças, “no plural que guarda suas singularidades e a da sua comunidade de pertencimento”, Iavelberg (2021, p. 136-137). Onde está o desenho feio na criança? Onde está o desenho feio na escola? Ele existe como protagonista ou como subalterno? Ele existe?

Para responder tais questões matuto nessas “comunidades de pertencimento” que compõem os espaços ocupados pela criança, desde o momento em que os impulsos criadores estão bastante fortalecidos pela bisbilhotice que explora textura, cor, cheiro, gosto, objeto... Neste momento ainda não atuam os conceitos de “certo” ou “errado”, “bonito” ou “feio” ou o reconhecimento dos significados observados no meio, mas o impulso do fazer, que gasta toda a energia criadora, curiosa e egocêntrica. Período que geralmente acontece dos 2 aos 4 anos e define nas crianças o descobrimento de seus movimentos, o controle dos mesmos e os espaços que podem ocupar ainda sem a consciência de volume, proporção ou perspectiva, conceitos que pensam a imagem de modo técnico ou como reflexo da realidade. Essa ocupação acontece por uma motivação emocional, afirma Lowenfeld (1954, p. 113).

Segundo o autor (1954) a criança estabelece suas primeiras relações entre os objetos por meio de sua interação emocional, de afinidade ou interesse, e que aos poucos a faz construir relações espaciais. Para que isso aconteça é preciso que os adultos não interfiram em suas marcas rabiscadas, rasuradas ou manchadas, de modo que gere constrangimento, inibição ou aflição, como fazem ao tentar “auxiliá-las” por intermédio dos desenhos de contorno, dos cadernos de colorir ou das referências produzidas por eles próprios seguindo o padrão que consiste nas imagens-código, simplificadoras, reduzidas à poucas linhas esvaziadas de contextualização. Como fazia minha mãe ao compreender os “desenhos pedagógicos” elaborados sob a influência de sua formação no magistério, como referências que constituíam uma pré-alfabetização.

De acordo com Martins (2010, p. 286) em seu artigo “O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização” esse modelo de atividade é relatado por professoras de rede pública, observadas por ela durante sua pesquisa, como um aquecimento para ingressar no processo de alfabetização, já que segundo as docentes as crianças chegavam na escola “sem prontidão”.

Martins (2010, p. 286) afirma ainda que essa prontidão se referia as habilidades mínimas exigidas para que a criança pudesse realizar as atividades alfabetizadoras, como ler e escrever. Segundo a autora essas exigências consistiam na coordenação motora e visomotora.

Os desenhos pedagógicos caracterizam-se por apresentarem, com poucos traços, figuras de objetos, animais, plantas, entre outros. Os modelos são ensinados e disponibilizados para os professores ilustrarem aulas, ou, mesmo, para que os alunos copiem. (MARTINS, 2010, p. 294)

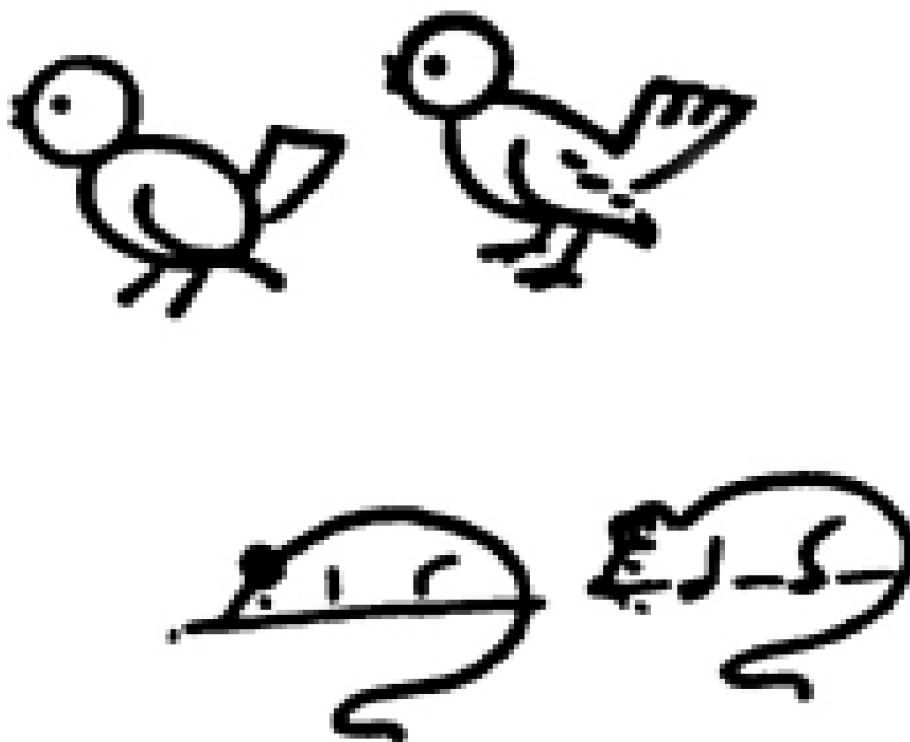


Figura 51. Desenho pedagógico utilizado pelas professoras referidas acima. Imagem retirada do artigo “O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização”, por Alice Fátima Martins, 2010, p. 290.

No desenho infantil a criança é invenção de si mesma ou de seu mundo imaginário, personifica em suas criaturas imaginadas características capturadas no ambiente familiar, em seguida, a mesma ação acontece nas relações

escolares, pela observação, interação, comparação ou cópia. No desenho da educação infantil a criança e seu risco-rabisco-garatuja é além de qualquer concepção adulta, afinal, é apenas ela que pode narrar sobre seus desenhos pelo contato direto com tudo aquilo que a cerca, seja no mundo da imaginação ou dentro de seu contexto real.

[...] os desenhos das crianças são formas de expressão e construção simbólicas. As crianças se colocam por inteiro em seus desenhos e é preciso evitar interpretações psicológicas, seja em casa, seja na escola. Observando o desenho como linguagem, evitamos invasões ao mundo interno que pertence à criança. Olhar o desenho da perspectiva dela é procurar a atribuição de significado que cada criança dá aos seus desenhos e os significados que recebe na leitura pelos pares. (IAVELBERG, 2013, p. 12)



Figura 52. Autoria por Iana Nascimento, 5 anos, 1994. Arquivo pessoal.

Antes de sermos leitores dessas imagens ocupamos o lugar de ouvintes, assim, estamos agindo passivamente ao primeiramente acolher o gesto da criança para posteriormente mediá-lo, quando necessário. Para a criança na primeira infância o desenho é muito mais do que o grafismo no papel, inicialmente sua importância se consolida no movimento, na ação do fazer, no direito de ser. Para ela o corpo está como instrumento, ou como conclui Derdyk (2015, p. 68), “o corpo é a ponta do lápis.”

Neste momento as marcas carimbadas, arranhadas ou de arranco, quer queiram ser linha ou mancha protagonizam no papel, parede, chão, areia ou qualquer espaço que possa inscrever suas vontades, as afirmações de todo o corpo que mergulha na atividade do fazer, determinando em seu próprio tempo o momento em que se sente à vontade para rabiscar a partir de experiências externas. (LOWENFELD, 1954, p. 110)

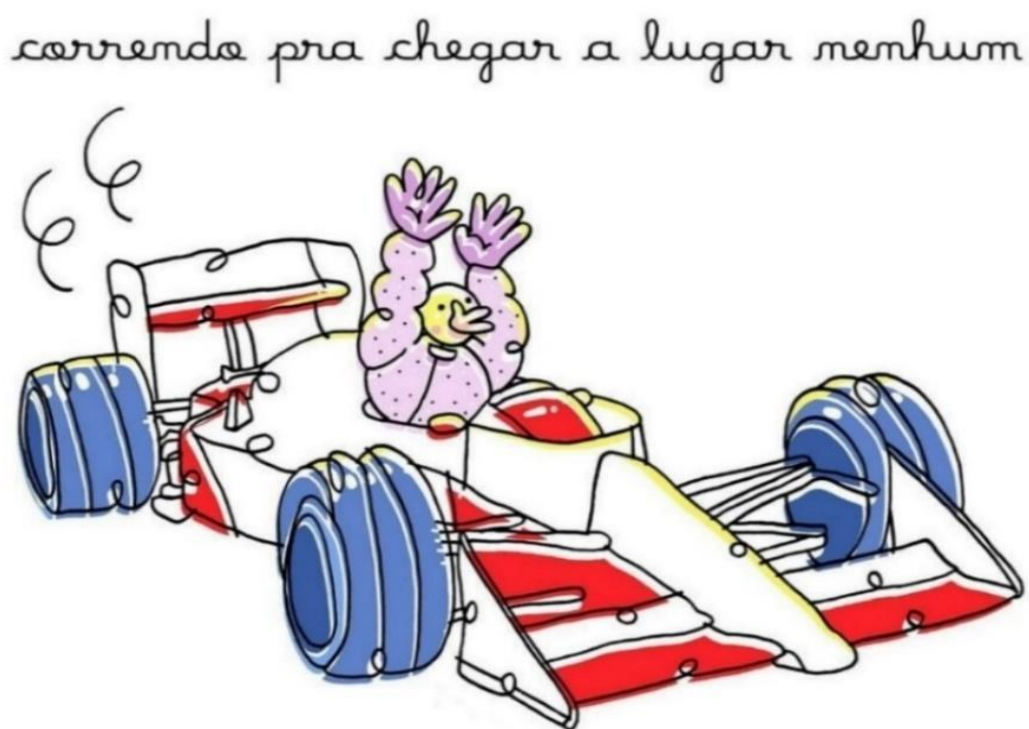


Figura 53. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Ao fazer uma busca pelas redes que disponibilizam online atividades¹⁴ de alfabetização para reprodução em sala de aula entrevejo em algumas palavras a vontade de um grupo de educadores, de pessoas de outros campos que não o da educação (mas que se colocam a disposição para a elaboração desse tipo de material), de promover uma educação alfabetizadora “rápida e efetiva”. Essa efetividade não inclui o ensino de artes como cultural, considerando os aspectos sociais que estruturam a infância para o estudo da arte e sua produção, tampouco prevê que a criação da criança, o meio e a obra de arte devem criar relações.

Inúmeras são as plataformas, em geral blogs, que disponibilizam para download conteúdos pagos e gratuitos, esvaziados de incentivo às atividades imaginativas do aluno e que não destacam como um todo “a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo.” (BARBOSA, 2014, p. 25).

As crianças repetem que “não sabem desenhar” porque são condicionadas a um padrão, o do desenho estereotipado, assim, quando dizem não saber desenhar se referem a não conseguirem executar as representações recorrentes oferecidas pelo docente dentro das atividades ilustradas por figuras que de modo geral, agradam a escola, os professores, os familiares e não os alunos. Lembremos da criança da primeira infância que não pede autorizações ou consentimentos apenas faz, a convite de seus próprios desejos e impulsos. Onde se esconde essa criança ao ingressar no período da alfabetização? Estaria encolhida em suas insatisfações e medos? Na correspondência das respostas prontas e das marcas adicionadas a seu novo repertório de imagens, construído pelo mundo adulto.

¹⁴ Atividades representadas pelo desenho pedagógico, reproduzido ou de contorno, comum aos espaços da escola tradicional.



Figura 54. Painel decorativo, fotografia tirada no período do estágio em 2018 na Escola Folha. Arquivo pessoal.

Onde encontrar os desenhos estereotipados? Sempre os mesmos, enfadonhamente repetidos, eles estão em todos os lugares, mas principalmente nas escolas. É lá onde podemos apreciar a maior quantidade e variedade deles, é onde melhor podemos acompanhar sua utilização. Os vemos nos murais, nas janelas, nas portas, nas paredes, nos materiais didáticos, nos trabalhos das crianças... A escola parece ser o habitat natural dos estereótipos, um terreno fértil onde vicejam e se reproduzem à exaustão, sob o pretexto ou a ilusão de tornar o ambiente ou a aprendizagem mais atraente, agradável, interessante para a criança. Todos gostam e as crianças desde cedo aprendem a amar os estereótipos. (VIANNA, 2012, p. 3)

Esses conteúdos se caracterizam por desenhos pedagógicos que se apequenam em exercícios de reforço da coordenação motora, visomotora ou da organização espacial. Verifico que a “prontidão” desse material reduz a comunicação em sala, simplifica interpretações e condiciona as visualidades a fim de mostrar evolução das formas artísticas através do tempo ao invés de

entender que a arte não está isolada de nossas vivências cotidianas, de nossa história pessoal, como afirma Barbosa (2014, p. 20).

Perceba na imagem acima, o painel que “comemora o Dia do Índio” de modo algum representa os nativos originários ou indígenas do Brasil, estes certamente não se sentem pertencentes às figuras embranquecidas, destituídas de suas identidades, de sua cultura e inseridas em um contexto eurocentrado, preconceituoso, midiático e excludente... Ao contrário, no painel os desenhos pedagógicos mostram como podem ser reducionistas e perigosas as imagens estereotipadas, seja na figura do “índio” como se referem ou na própria data comemorativa que sobrevive do esvaziamento de discussões políticas, sociais e culturais necessárias sim ao início da escolarização.

Daniel Munduruku escritor e professor paraense pertencente ao povo indígena Munduruku, diz na 32ª Bienal: Programa de Encontros no Museu de Arte de São Paulo (MASP, 2016) “não existem índios no Brasil.” De acordo com o autor, a visão do “índio” se constitui na imagem romantizada, ideológica ou violenta, apagando todas as etnias que compõem os povos indígenas do Brasil. É importante olharmos para esse painel e pensarmos criticamente nos afastando de quaisquer idealizações que acaloram essas datas, ainda comemoradas e pouco discutidas.

O desenho sorridente e decorativo da figura chamada de índio, que orna a escola ou as salas de aula e tanto agradam a comunidade ali presente reafirma em nós desde a primeira infância uma leitura universal, desumanizadora e desatualizada, afinal, não faz a leitura dos 307 povos indígenas que aqui habitam, ou mesmo, das 276 línguas indígenas faladas, cita Daniel Munduruku (2016, 32ª Bienal do Museu de Arte de São Paulo) sobre os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Como então pensar em identidade se não pensamos ou discutimos sobre ancestralidade? Destaco aqui um trecho da transcrição feita pela Fundação Bienal de São Paulo, onde Munduruku (2016) afirma:

O Brasil tem que começar a olhar para o seu passado, mas não com vergonha. Olhar com respeito. Eu costumo dizer que o Brasil é um país adolescente. E o adolescente vive uma crise de identidade, não é? O adolescente não sabe quem

ele é. Às vezes é criança, às vezes, adulto. O Brasil é um país adolescente que está se descobrindo. Perto de tantos outros países da Europa, não temos milhares de anos de história. O Brasil é só um adolescente buscando a própria identidade. Mas por que o Brasil não consegue de fato chegar a essa identidade? Porque ele não quer mais ser criança. E ser criança significa olhar para o passado. E quando o Brasil olha para o passado, ele não gosta muito do que vê, ele tem vergonha do que ele vê. Ele não tem vergonha da história, mas do fato de que os primeiros povos ainda estão presentes no cotidiano. (MUNDURUKU, 2016)

Antecipo a discussão dos conteúdos/imagens estereotipadas disponíveis em plataformas digitais ou nos livros didáticos para pensar o tempo da criança que se afoga nas imagens de seu imaginário, do mesmo modo que se deixa submergir pelas imagens oferecidas na escola, como as imagens do painel da Escola Folha que subtraem de nós a história de nossos antepassados, dos povos que resistem a invasão de suas terras e apagam consequentemente a história de nosso presente. Adiante falarei um pouco mais sobre imagem, escola e redes digitais, trazendo para esta prosa o rascunho de uma pandemia que ainda nos toma.



Figura 55. Autoria por Iana Nascimento, releitura do coelho de “Alice no País das Maravilhas”, encontrada em @iaanks, 2020. Arquivo pessoal.

Lowenfeld (1954, p. 110) explica que não cabe a nós anteceder o tempo em que a criança se sente confortável para se relacionar com as imagens do mundo externo, como também não é nosso papel “melhorar” o seu desenho, deixando-a insegura ou frustrada com suas descobertas rabiscadas. Nós, do campo das artes, professores, estudantes em formação superior, pesquisadores, temos a tarefa de nos sensibilizar com o universo das imagens da infância, sensibilizando também de modo acessível a leitura feita pelos pais e demais familiares responsáveis.



Figura 56. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

É indispensável motivá-las a não desistirem de suas narrativas desenhadas, por conta da aquisição da linguagem escrita e o entendimento de significante e significado (DERDYK, 2015, p. 36). Pois, como comentado em algum momento dessa prosa as duas possibilidades andam lado a lado e se fortalecem, não há concorrência ou não deveria haver, isto está claro para criança que ainda não mergulhou na idade escolar onde afirmativas como “meu desenho é feio” ou “não sei desenhar” resguardam o medo de não corresponder às expectativas requeridas pelas imagens que direcionam o fazer artístico à modelos universais,

estereotipados e também comunicativos, afinal, são atravessados pela aquisição da integração e socialização na escola.

Não foi entendido por boa parte de nós que agarramos os verbetes e a repetição de repertórios gráficos para facilitar no ensino da educação infantil o entendimento daquilo que nos contorna elegendo a linguagem escrita como determinante da comunicação e assim, demandando o empobrecimento das produções e estudo das imagens. Em sala de aula apresenta-se desenhos para que sejam devolvidos sob o signo das palavras, queremos palavras, as crianças querem imagens, querem desenhar e se projetar em seus rabiscos e manchas. Esse querer precisa continuar pulsante e somos nós a ponte que sugere, amplia e cede circunstâncias materiais, metodológicas e afetivas para que isso aconteça.

A escrita coloca a pulsão infantil – e sua representação gráfica: o rabisco – num sistema latente, oculto, à margem, à espera. Ela inventa esse lugar justo entre as margens para palavras decriptadas a *posteriori*, depois do esforço. [...] A escrita mascara mais do que apaga as manifestações pulsionais da criança...O menor trauma, a simples alteração nos hábitos (desde manifestações gráficas nas cóleras até perturbações mais profundas), qualquer atitude “à margem”, não conformista, dá novamente à expressão gráfica a força que a aprendizagem da escrita e da perspectiva tinham ocultado provisoriamente. (MÈREDIEU, 2017, p. 129)

Talvez em algum momento da infância boa parte de nós deixou de desenhar ao nos sentirmos incapazes, com medo de não corresponder ao que esperam que façamos ou simplesmente porque não estávamos mais a fim, já que nossas necessidades expressivas durante a infância se diferem umas das outras. Esse “não interesse” de acordo com Derdyk (2015, p. 56) se relaciona a estrutura mental sensível e individual que se constrói em cada criança. Há o desejo de fazer que necessariamente não estará ligado ao desenho, mas, há outras atividades que suprem a emergência expressiva da criança, o canto, a dança, atividades esportivas etc., tudo aquilo que envolve expressividade e inventividade.

O medo do qual me refiro é facilmente alimentado na idade adulta, cultivamos o receio bem mais do que o desejo de escancarar as imagens que são nossas, produzidas no âmago das experiências cotidianas, reais e inventadas.



Figura 57. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Do lado de dentro do mundo adulto que habita em nós há uma caixa de respostas, hora inacessível, empoeirada, hora disposta a ceder várias memórias... Mas não está tudo ali, entregue, é preciso construir o que falta. Nela estão guardadas as indisciplinas inegociáveis, a coragem de errar sem culpa ao ver no erro novas possibilidades, as permissões que desordenam ações de controle ou como diz Larossa (2006, p. 12) que fogem das regras do discurso pedagógico instituído, produzindo efeitos de sentido que se distanciam da sistematicidade ou objetividade.

Estaria nesse lugar-caixa o retrato da criança que fomos?

É sobre acessá-lo rememorando as experiências vivenciadas no ensino básico e no cotidiano ao lado das docentes Giz, Lápis e Pincel, que penso em metodologias possíveis para abordar o desenho feio dentro das imagens

trabalhadas nas aulas de artes. Incito o rabisco como aliado ao prever essa parceria desde o momento de seleção das imagens que compõem os planos de aula até a execução das atividades propostas pelo livro didático e pelas próprias docentes. Em síntese, uma das possíveis abordagens pensadas acerca dessas imagens é observar, selecionar, compartilhar, aproximar/associar, vivenciar/produzir ao lado e juntamente com os estudantes. “Não esqueçamos 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.” (LOWENFELD, 1954, p. 38)

Não se trata de aprender novamente a pensar as produções visuais sob o viés do que é sabido quando o que se sabe não nos faz mais produtivos, sensíveis ou criativos. Penso que é necessário trazer a criança que guardamos na caixa, cavoucando as “quiquilharias” que fazem da infância um lugar de grandezas afetivas, de memórias visíveis e fotografias emocionais, construídas como assinala Derdyk (2015, p. 57) pela necessidade de seu próprio crescimento, não pela necessidade de se destacar no mundo adulto.

Para Mèredieu (2017, p. 146), beira a imprudência operar classificações nos desenhos da criança sem que elas estejam dentro de determinada ideologia. Aponta a autora para o valor duvidoso impresso nas denominações chamadas “desenvolvimento” ou “subdesenvolvimento”, que marcam os desenhos do período escolar/alfabetizador como melhores ou piores. Voltamos então a questão do desenho feio relatada pelo menino insatisfeito da Escola Folha... Quando os rabiscos feitos na idade de 2 a 4 anos se afastam de suas particularidades logo após a criança ser inserida no ambiente escolar estes se reduzem a comparações feitas pelas mesmas, inclusive, pela própria escola que em contextos específicos impulsiona competições entendidas pelo corpo docente como motivação, o que favorece a desconfiança e insegurança por parte dos estudantes. Para chegar na ideia de “desenho feio” a criança sente-se induzida e autorizada a fazer a leitura do mundo adulto que lhe pede formas

reais, apesar dessa representação¹⁵ sequer existir, concretas, geometrizadas, como os desenhos traçados na régua feitos por minha mãe, ou reconhecíveis, mesmo que isso implique em uma vivência que não condiz ao tempo-espaço da criança. “Nosso gosto particular não deve servir de guia para a expressão artística da criança.” (LOWENFELD, 1954, p. 155)

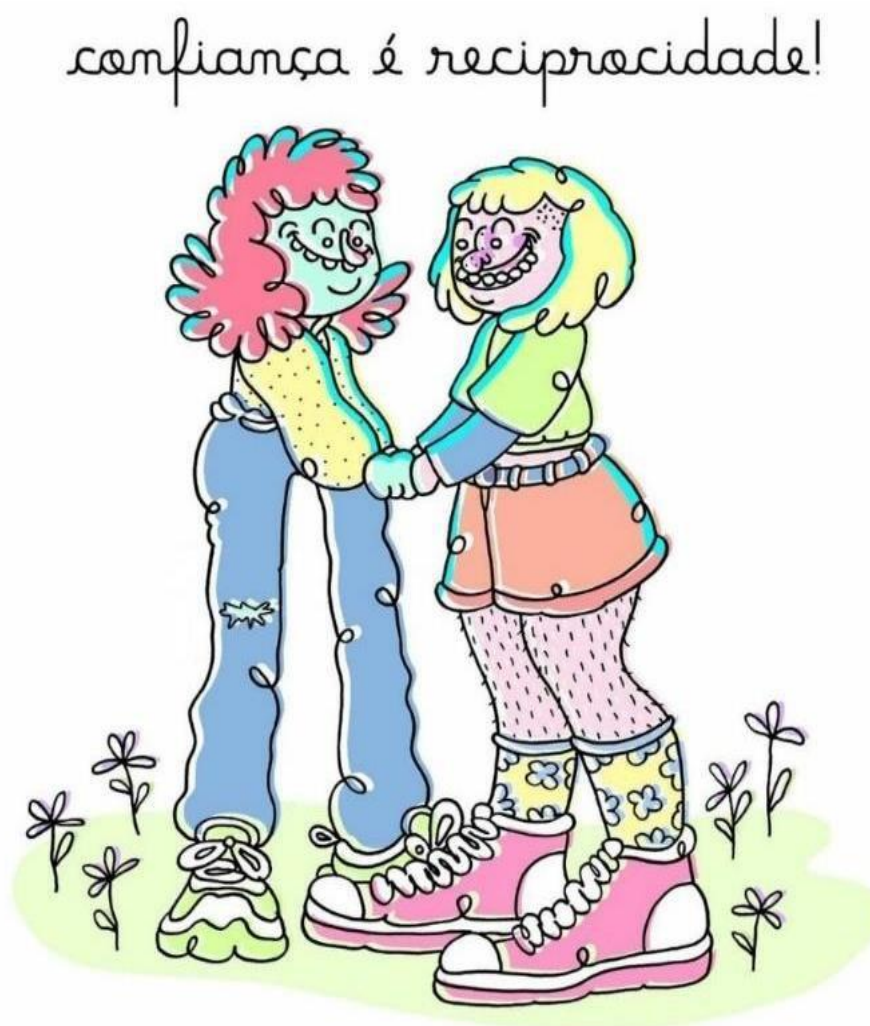


Figura 58. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

¹⁵ Para Lowenfeld (1954, p. 154) “devemos saber que a arte nunca foi uma representação do real, mas uma expressão do aspecto particular que temos deles. Desde que a arte existe, tem servido para transmitir nossas experiências com as coisas.”

2.2 ATRAVESSANDO INSATISFAÇÕES: É POSSÍVEL OU PRECISO DESAPROPRIAR DA TÉCNICA DESAFIANDO O STATUS QUO DO DESENHO NO ENSINO DE ARTES?

“Qualquer imagem, qualquer coisa pode significar justamente o seu contrário”
(PETER JENNY, 2014, p. 145)

minha cabeça é uma praça
cheia de pombas esfomeadas



Figura 59. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

A criança que desenha sozinha não desenha sozinha na escola mesmo que suas criações do caderno de desenho sejam individuais, e me refiro ao caderno ou a folha de papel ofício oferecida pelas professoras nas aulas de desenho, pois, estes ainda se destacam como materiais de uso recorrente na escola pública. Não apenas por terem custo acessível ou serem fáceis de trabalhar, mas, por uma dependência que parte do corpo docente e se transfere aos estudantes cerceando práticas alimentadas logo nos primeiros rabiscos, onde a criança ainda desenha em suportes diversos movida pela intenção de se inscrever nos espaços que descobre ou atua. Areia, chão, parede, pedra, madeira, plástico, vão sendo reconhecidos como espaços disponíveis ao jogo do desenho, que impregna no corpo da criança novas habilidades cognitivas a medida em que o fazer vai deixando de ser apenas movimento e brincadeira de riscar ao se transformar em domínio corporal, olhar, identificação, projeção e cópia.

lavelberg (2013, p. 66) considera o uso em excesso do papel com o lápis preto ou o lápis de cor sem os desdobramentos que consideram outros materiais e outros espaços (barbante, tesoura, cola, tecido, chão, parede, janela, porta), uma das justificativas que distanciam a criança do mundo da arte. A criança no espaço escolar não desenha sozinha, neste período ela busca orientação e acompanhamento, já que pretende conhecer outras oportunidades de fazer desenho dentro das aprendizagens vividas no cotidiano e compartilhadas em sala de aula.

[...] a representação constitui um processo de produção, circulação, troca e mediação de sentido entre os sujeitos de determinada cultura. Sendo compreendida como discurso, a representação, passa a ser o lugar privilegiado onde práticas culturais de significado se constituem por meio da linguagem. Ao mesmo tempo, é um processo onde grupos culturais produzem sentido no mundo. Os significados das representações visuais são narrativas fictícias, premissas de práticas sociais e relações de poder que se vinculam ao que é construído para elas. (PEREIRA, 2010, p. 210)

Reflico sobre a representação gráfica da criança como a linguagem de um corpo curioso em construção, a linguagem das descobertas e das vontades de fazer parte de algum grupo. Os espaços em que permanecemos e buscamos entender incidem em nós essa constante busca de estar entre ou fazer parte de; núcleos, grupos, comunidades que se identificam com as histórias que queremos contar

e ouvir, seja pela linguagem do gesto, dos grafismos, da escrita, da fala. Para entender de algum modo essa representação e associá-la às experiências condicionadas pela família, escola ou comunidade em geral, sobrecarregadas de estímulos visuais midiáticos, é necessário observar os perfis traçados no desenho da criança desde a fase sensório-motora até a fase do desenho cultivado, definido por Lavelberg (2021, p. 14) como o desenho influenciado pelas culturas, ao manter seu epicentro nas crianças vistas como sujeito criador informado, que produz com marca própria e substitui o desenho espontâneo da escola renovada movida pela insistência de produções autoexpressivas e livres, esvaziadas dos conteúdos que estudam a leitura das imagens ou sua estética. Todas as insatisfações percebidas no período em que estagiei na Escola Folha me fizeram pensar nos porquês estas se revelam no sentimento de maior parte da turma.

Ao sugerir que as crianças reproduzam o arranjo de frutas colocado em sua mesa, a professora oferece condutas condicionadas a formalidades que figuram no desenho de natureza morta o trabalho de composição, luz, sombra, volume... Os conduz mesmo que de modo inconsciente a um empobrecimento dos métodos de produção propostos por eles próprios, apesar de trabalhar a teoria que propõe o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola onde se “desenvolvem projetos que fortalecem os princípios de solidariedade, liberdade e autonomia...”, enfatizando que a ação deve partir do olhar particular de cada um.

Durante a proposta percebo o apagamento da contextualização histórica que aparentemente ocorreu em aulas anteriores das quais não tive acesso, conciliado a um rompimento do fazer artístico que reúne forma, conteúdo, apreciação e discussão compartilhada.

Existe no ar uma imagem de que Educação Artística é algo que “mexe com a mão”. Já as atividades mais sedentárias são relacionadas com a cabeça, como se mão, ou cabeça não fizessem parte de um mesmo corpo. (DERDYK, 2015, p. 28)

Contextualizar historicamente ações como a atividade do desenho de natureza morta, pós-expressionista, levantando em sala de aula recortes de experiências do cotidiano comuns às vivências da turma, nos tira do cenário corriqueiro que entende o ensino de artes na infância, em especial na primeira infância, apenas

como alfabetizador, recreativo ou prática ilustrativa que assegura a comunicação de outras disciplinas lidas com maior importância. O ensino de arte na educação infantil não se resume ao alcance de técnicas ou a leitura de imagens que constroem a história da arte ou compõem os movimentos artísticos. Este “deve ser entendido como leitura social, cultural e estética do meio ambiente dando sentido ao mundo das leituras verbais”, como afirma (BARBOSA, 2014, p. 28).



Figura 60. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2020. Arquivo pessoal.

Compreendo a produção de imagens na educação infantil como frações fundamentais para a construção do “todo” no ensino de artes, mesmo que este nunca esteja completo. Dentro dessa leitura sociocultural e estética podemos aproximar o ensino-aprendizagem dos pontos de vista sustentados pelos próprios alunos, e observar quais métodos utilizam para criar suas narrativas desenhadas sugerindo que contem como às construíram.

Atualmente as crianças em idade escolar continuam tendo sua capacidade de criação deslegitimada ou questionada seja pelos pressupostos técnicos fornecidos na escola, por comentários comparativos que excluem produções “desconectadas” das atividades propostas ou pela frequência dos exercícios que “ensinam a desenhar” baseados nas expectativas do mundo adulto, regido aqui por docentes e familiares.

Lembra do estímulo de meus pais para o estudo de desenho realista?

Por consequência, semeiam a insegurança e o desânimo que novamente se revelam na afirmativa da criança: “eu não sei desenhar!” Todas essas atitudes reestruturam os primeiros grafismos dentro dos repertórios citados anteriormente, sol, montanhas, casa, árvore, flor...

Depois dos 5 anos [...] a aprendizagem da leitura e a descoberta de um universo até então imaginado amplia-se o repertório da criança. O valor social de alguns objetos e de alguns temas é reconhecido e explorado. O desenho torna-se então o eco dos acontecimentos, modificando ou acentuando a vida social e política que a criança exprime com seus meios técnicos próprios, utilizando um conjunto de estereótipos culturais, profundamente marcados pela ideologia da classe social e do país a que ela pertence. (MÈREDIEU, 2017, P. 169)

A criança ainda sem força de argumentação ou defesa suporta os excessos de liberdade do “desenho livre” da escola renovada, que se ancora crença de que pode afastar a criança de qualquer influência (MÈREDIEU, 2017, p. 157), como também a falta de espaço para que possa criar por meio da interpretação do que vê ou recebe relacionando, por exemplo, a leitura de obras de arte à sua leitura

de objeto, aos seus objetos afetivos ou as memórias do cotidiano que podem facilmente ser associadas ao conteúdo historicizado.



Figura 61. Desenho de criança (anônima), influência de estereótipos culturais. Imagem retirada do livro “O desenho infantil”, de Florence Mèredieu, 2017, 168)

Ê dona mesa, me diga então, como atravessar as insatisfações no ensino de desenho? Sem distanciar as crianças do conhecimento histórico ou das obras de arte, fundamentais em sua formação. Evitando que se sintam desmotivadas de produzir sua própria história desenhada, protagonizada por linhas trêmulas, elásticas, rasuras, garatujas, manchas que se encontram e desencontram entre realidade e imaginação...

Primeiramente, é preciso remover da criança as expectativas de receberem modelos que condicionam suas produções a repetição desses códigos esvaziados, hábito que eventualmente vem de casa e é reforçado pelo corpo docente nas atividades práticas de desenho. É urgente que nós, artistas, pesquisadores e docentes de artes, reconheçamos que não existe trabalho melhor ou pior nas narrativas desenhadas no período escolar. A criança que risca com toda a força do corpo talvez esteja manifestando suas dificuldades ou mesmo, a euforia em produzir sem todas as interferências que desprestigiam seus desejos de fazer.

Não há faltas no desenho da criança se ela encontra possibilidades de criar sem a dependência das imagens-códigos oferecidas pelos adultos que projeta nesses momentos de fazer sua própria visão, adultizada, teorizada, formulada em experiências que não compreendem a leitura de mundo da infância, assim, esta não vê reconhecimento existencial no espaço ou objeto que observa.

Dá o seu descontentamento, atestado lá pelos 8-10 anos! É levantada a bandeira da insatisfação representada pelo menino da Escola Tinha, que negativiza seu desenho e chamando de " feio."

O deslumbramento da criança pelo mundo adulto é inerente ao processo de compreensão dos espaços rabiscados por ela. Naturalmente ela se entregará às influências de seu meio, do grupo do qual se encontra ou de sua cultura, pela inquietação de ampliar sua biblioteca imagética conduzindo seu repertório gráfico ao acompanhamento de seu crescimento e formação. Essa curiosidade se torna aliada dos primeiros processos de descobrimento de seu próprio corpo.

“A criança vê com o corpo inteiro. Ao desenhar, ela desvenda o tônus afetivo que estabelece com o objeto, surgindo as hierarquias emocionais.” (DERDYK, 2015, p. 126). A falta está em nós adultos, professores ou artistas-pesquisadores, quando não manifestamos interesse ou importância nas atividades criadoras/imaginativas, ou deixamos de lado o desejo de melhorar as condições de ensino oferecidas por um acompanhamento humanizado e/ou afetivo, que cultiva a sensibilidade criativa na infância a partir de uma educação oportuna à construção de cidadãos conscientes de sua cultura e dos espaços que podem ocupar.

A criança não precisa curar suas insatisfações, tampouco atravessá-las sem sequer olhar o que há dentro delas, se não às impedirmos elas irão agarrá-las, experimentá-las, tomá-las pelos calcanhares para que não fujam. É sobre não negarmos os acessos e os atravessamentos na ação do fazer, afinal, como comenta Lowenfeld (1954) o excesso de proteção deixa a criança dependente, dificulta seu entendimento sobre a liberdade de criar, as condiciona ao pensamento dirigido, inflexível e dissociado de suas vivências do cotidiano, penso neste pensamento como atemporal. É preciso que essas insatisfações queimem de dentro para fora e que suas fagulhas convoquem o direito de queimar os entornos. As experiências da infância emergencialmente necessitam ser completas, não é suficiente trabalhar apenas com as vivências do cotidiano, assim como não podemos reduzir o ensino a contextualização histórica.

Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos. (IAVELBERG, 2003, p. 10)

Entendo o *status quo* ou “estado das coisas” no desenho da educação infantil como o desenho ensinado pela professora de minha mãe, também ensinado por minha mãe a mim, antes mesmo de entrar no período escolar. Desenhos-códigos que simplificam o entendimento dos objetos, das palavras, das imagens que deveriam nos provocar e manifestar diálogo com as interações sociais e culturais da criança. Retomo a reflexão sobre o desenho reproduzido, de contorno ou os chamados “cadernos de colorir” (LOWENFELD, 1954) pensando em novas

significações para essas atividades, que podem e devem ser trabalhadas sem que sirvam de atalho para o ensino de arte na infância.

A criança se interessará em conhecer as múltiplas possibilidades de fazer arte, para isto, não podemos reduzir as propostas trabalhadas em sala de aula ao nosso gosto, ao senso comum que se repete nas atividades fotocopiadas, às generalizações nas datas comemorativas do calendário escolar ou a simples reprodução da técnica que pensa de modo restrito no produto finalizado e na motricidade fina que conduz a criança ao controle do corpo. A criança ao começar a desenhar e sentir-se bem com isso não tenciona a aptidão das formas do mundo adulto, ela o faz sob a necessidade de criar formas que levantem um mundo imaginário que não a deixa sozinha e com o qual ela se identifica, nele espelha noções de si para posteriormente entender outros corpos e espaços que atravessam seu período egocêntrico.

Suas experiências motoras diversificadas produzirão a curiosidade de conduzir o desenho às habilidades motoras fundamentais para a construção da ideia de mundo fora do espelho, a experimentação acompanha o interesse pela prática sistemática, justamente pela inquirição.

Deixemos que as crianças “fracassem” nos desafios da ação criadora e que o fracasso não seja entendido nas produções de desenho como destroço ou derrota, mas, como um novo pretexto para cultivá-las nas vivências cotidianas. Que essas produções possam se transformar em registro das memórias recentes e das memórias que viraram cacarecos. O sentimento de desacerto, insegurança ou desconfiança, natural de quem socializa com outras formas de ver e pensar, estará nas expectativas da própria criança perante os espaços desejados e ocupados por ela, que se questiona ao tentar compreender como essas relações de socialização se constroem.

Ao destacarmos as crianças como personagens de suas próprias narrativas, evitando apenas dirigi-las dentro dos causos inventados por nós docentes/pesquisadoras e estudantes, conseguimos de modo positivo fazer com elas encontrem soluções para seus problemas desatando os nós que trazem à espera de uma validação.

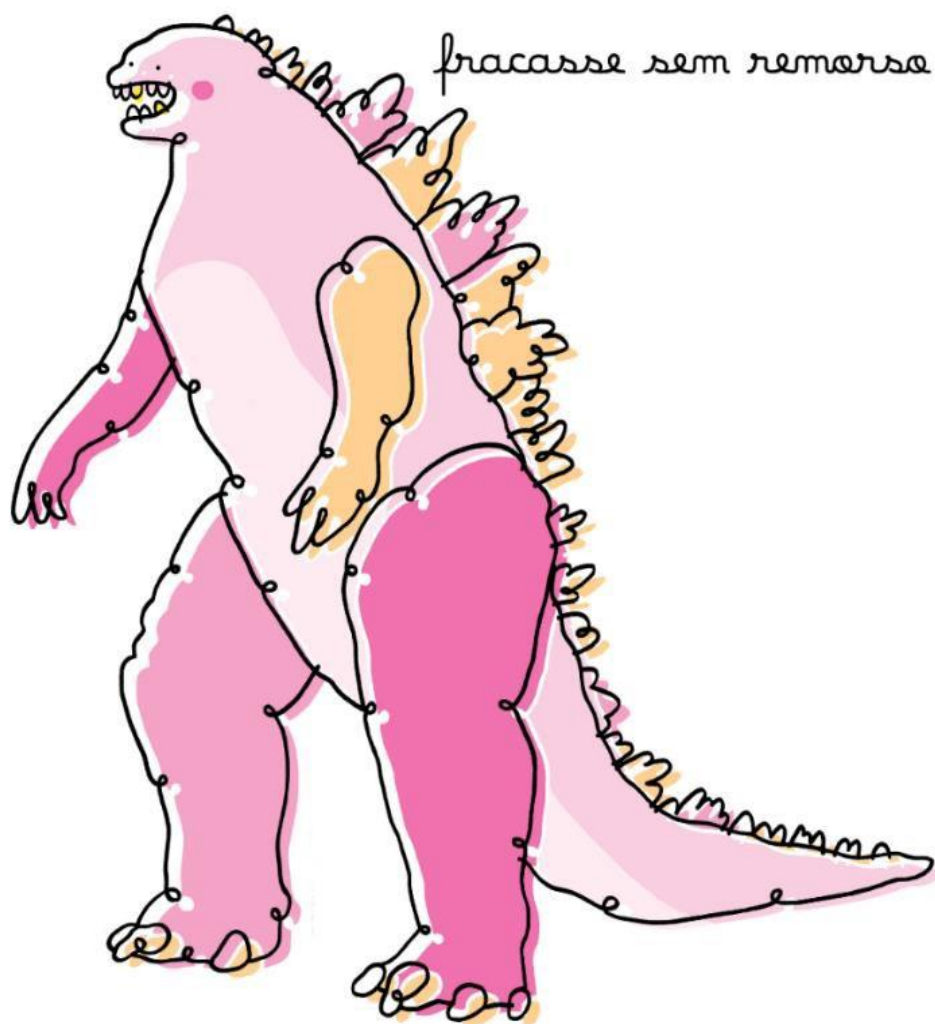


Figura 62. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2020. Arquivo pessoal.

“As crianças em geral não sabem distinguir entre o que é bom e o que pode ser nocivo. O fato de gostarem de certas coisas nem sempre constitui indicação de que essas coisas sejam boas para elas” (LOWENFELD, 1954, p. 24). Dito isso, é importante desafiá-las a conduzirem suas ações para longe das autoridades que as “ensinam a desenhar” ou que as fazem cômodas em suas produções copiadas, para que possam então entender que o desenho é também uma construção social e cultural que pensa a partir dos signos gráficos novas formas de perceber o mundo, o desenho é a própria materialização dessas percepções, segundo. (DERDYK, 2015, 114)

O sistema escolar, de forma geral, encara o desenho como um manual de exercícios com fins utilitários e pedagógicos bem definidos e determinados. Simplesmente exercita-se de maneira impessoal, o desempenho e a eficiência da mão e do olho. A destreza e a técnica são componentes fundamentais dentro desse sistema de pensamento. O desenho acaba perdendo a possibilidade do significado lúdico e sua carga simbólica. E aí vai um bando de exercícios e propostas visando o controle motor, o domínio da observação, o equilíbrio, a cópia. Acompanhando os resultados, vão os atributos de valor como: bonito, feio, limpo, sujo, certo, errado. (DERDYK, 2015, p. 110)

Manifesto a apreciação desse “não saber”, para entendermos novas formas de fazer e me autorizo a parafrasear Janina em “Sobre os Ossos dos Mortos”, romance de Olga Tokarczuk (2019) ao afirmar: “não menospreze o que você não consegue entender...” Continuarei trazendo para este desenho várias das dúvidas que levanto ao pensar em uma educação pautada nas inseguranças e certezas da formação docente em artes, inevitavelmente, penso sobre minhas certezas prévias e como desconstruí-las enquanto artista-pesquisadora.



Figura 63. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.



3. ENTORNO DOCENTE, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

lembrar de que já fui
questionar o que ficou

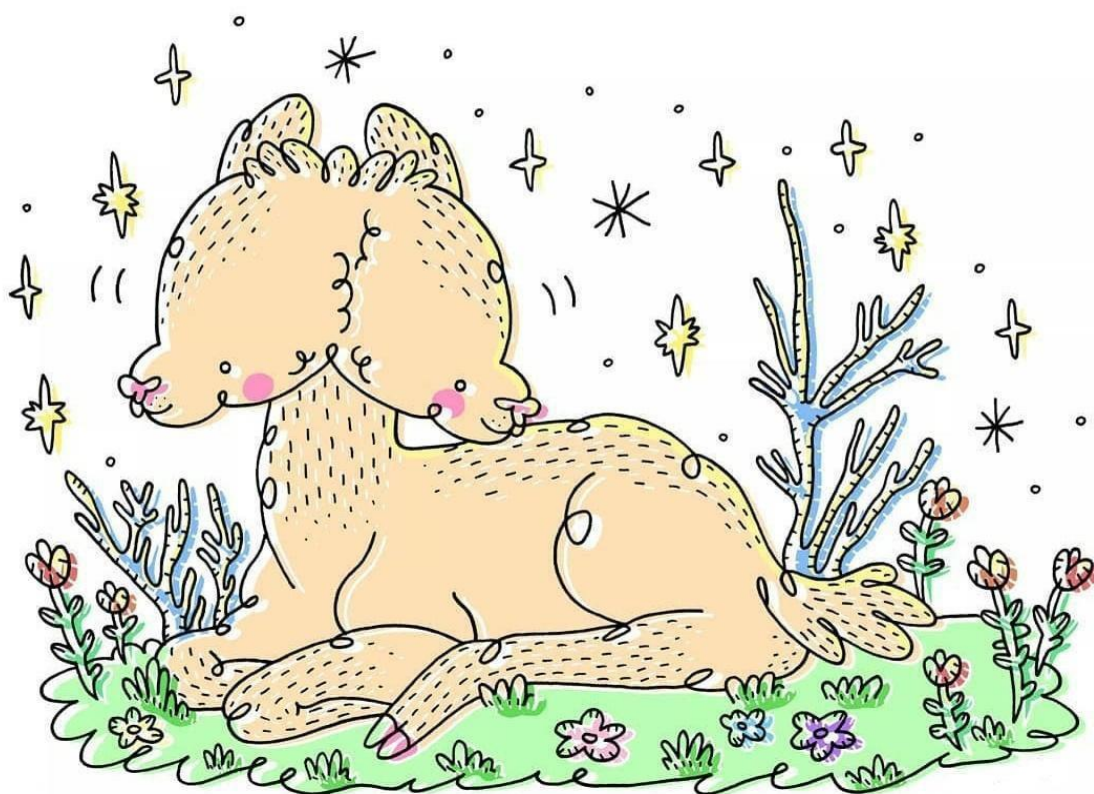


Figura 64. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

As linhas desenhadas nesta investigação se inserem no campo da cultura visual e dos estudos culturais se engendrando nesse emaranhado de riscos, imagens, e “visualidades” que enquanto poder classificam, separam e estetizam, já enquanto “contravisualidades” se constroem pela força que reivindica “O direito de olhar”, de acordo com Nicholas Mirzoeff (2016). Nesse campo não chegaremos a uma obra finalizada, necessidade costumeira de quem cria, nele

sobram prosas para regar o terreno que floresce as investigações do desenho na infância. Poderíamos discutir sobre essa temática por uma vida inteira, assim como tantos outros grupos de pesquisadores em arte e cultural visual, docentes pedagogos, arte educadores, psicólogos e antropólogos tem feito, “o tema do desenho da criança é inesgotável” (IAVELBERG, 2013, p. 136).

Descobrir simbologias, buscar entendê-las, decifrá-las, categorizá-las, nomeá-las, fazer delas posse, confere em nós o desejo de estar presente no mergulho que é a construção de imagens na infância, desde seus primeiros registros. É preciso ter cuidado, para que este não seja apenas um desejo conveniente ao interesse de buscar uma verdade.

Nessas imediações não existem verdades ou cristalizações, muito/pouco do que sabemos não reporta as primeiras inscrições feitas na infância, falta vestígio de qualquer material que nos leve a esse período desconhecido, relata Mèredieu (2017, p. 19). A autora afirma que o interesse em adquirir conhecimento sobre as produções da infância ao estudá-las ou reconhecê-las pela sua importância na formação da criança, veio tardiamente. Como citado anteriormente, apenas por volta de 1880 é descoberta a originalidade da criança, grifa a docente (2017, p. 15), ao mencionar que isso foi possível graças as contribuições da investigação pedagógica de Rousseau, definidas em etapas e nomeadas de “desenvolvimento do grafismo infantil.”

É durante a infância que agregamos as principais noções ou princípios que formam nossa concepção de desenho ou o modo como fazemos a leitura das imagens, estas instigam o interesse de seguirmos produzindo. É possível pensar que já neste período inicia-se a formação de artistas, entusiastas do mundo da arte, pesquisadores da cultura visual, e de modo geral, inicia-se a formação do indivíduo que cultiva e celebra sua cultura.

Para que essa formação receba as transformações necessárias do ambiente que nos cerca, o docente tem de estar atento ao seu discurso, ao condicionamento gerado pelo uso recorrente do desenho reproduzido ou estereotipado que pode facilmente se aliar às práticas de desenho da atualidade, trabalhando a desestereotipação ou o “processo de desestereotipização, entendido aqui o prefixo des como ‘negação’, ‘transformação’, ‘ação contrária’ à estereotipia” (Vianna, 2012, p. 5).

Os exercícios que compõem o “método”, experimentados um após outro, levam o aluno a compreender as inúmeras possibilidades de desestereotipização, através da mobilização de diferentes processos mentais: ora a observação ou a memória visual, ora a imaginação e/ou a fantasia, para citar apenas alguns. O “método” inicialmente propõe ações específicas sobre determinados desenhos e em seguida dá oportunidade para que cada pessoa desenvolva seu próprio processo, escolhendo um estereótipo para trabalhar. Seja utilizando, separada ou combinadamente qualquer dos caminhos percorridos nas propostas iniciais, seja tentando outras direções, a pessoa deve perseguir a transformação do estereótipo em um desenho pessoal. (VIANNA, 2012, p. 5).

É papel do professor de arte adequar as propostas disponibilizadas na escola, entendendo que as realidades vivenciadas ali são diversas. Se olharmos com atenção perceberemos essa diferença presente nas histórias desenhadas pelas crianças. Essas atividades devem priorizar inclusão... Colocar a criança para produzir as visões do mundo adulto ou aceitar de modo passivo o “eu não sei desenhar, o meu não ficou bom!” reforça o medo de desenhar, perseguição que se estende até a fase adulta, quando somos nós, as crianças inseguras do passado, àquelas que reforçam os vícios na prática da aquisição do desenho. Mesmo que a mediação dos docentes de artes não defina que a criança seguirá ou não produzindo neste campo, ela é necessária para que possam ler as imagens do mundo sem aprisionar essa leitura aos juízos de valor, que facilmente suprimem a arte ou o ensino de desenho aos aspectos funcionais ou as leituras esvaziadas das experiências de vida.

Nesse sentido, aponto a urgência de olharmos com atenção para as feitura no ensino de arte da educação infantil exclamando enquanto ação que extrapola as noções de arte técnica, intuitiva, subjetiva ou arte do fazer por fazer, livre de quaisquer mediações. Essa emergência desperta na pesquisa a importância de pensar metodologias que não excluam a autoexpressão ou o desenho cultivado, mas, que confabulem com o “desenho feio” a partir dos recortes da prosa com as docentes Giz, Lápis e Pincel.

Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada “evolução” das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e

dos padrões sociais que operam na sociedade. [...] não existe visão desinfluciada e isolada. (BARBOSA, 2014, p. 20)

O trabalho docente deve ser estruturado ou pensado com antecedência ,para que não seja realizado apenas de modo “efetivo” cedendo o protagonismo ao produto final ao invés de reforçar a importância das descobertas no percurso, ou de modo superficial, como sugerem os materiais pedagógicos dispostos online ou mesmo o próprio livro didático.

O livro didático, muito utilizado para atividades de desenho na escola em geral, pode trazer propostas condutistas e promover o empobrecimento, além da mecanização e submissão dos professores aos seus enunciados. Livros didáticos presos a propostas tradicionais trazem modelos estereotipados de desenho em vez de trabalhos de arte. (IAVELBERG, 2021, p. 124)

O ensino de artes desde a primeira infância deve acontecer de modo enriquecedor ao valorizar o que produz cada criança, sugerindo que as mesmas verbalizem seus feitos, sem direcionar o que deve ser contato. Mediar ou fortalecer esse trabalho realizado em sala consiste no exercício da escuta. Ao contrário do que diziam os professores de artes do final da década de 80, recorte trazido por Barbosa (2014, p. 19), arte não significa somente o “fazer com a mão”, o “fazer prático” ou o “fazer por fazer” como ocupação recreativa.

Penso novamente em minha mãe pedagoga e sobre sua formação na década de 80, nos recortes importantes trazidos por ela para esta investigação e em nossa prosa sobre suas aulas de “desenho livre” na zona rural, transferidas deliberadamente para sexta-feira a fim de suprir a necessidade de descanso do trabalho excessivo e mal remunerado feito em período integral ao acumular diversas funções na escola. O relato de suas atividades e planos de aula se assemelham as características desse fazer recreativo, prático e que pouco se conecta a realidade que cerca seus alunos.

Constantemente rememoro suas ações pedagógicas e as dificuldades envolvidas em seus processos de ensino-aprendizagem, como também as estratégias utilizadas para a superação das condições desfavoráveis oferecidas no trabalho da zona rural e no sistema prisional. Antes de chegarmos nas docentes de artes entrevistadas, antevejo nessas memórias a relevância de

discutir sobre as estruturas oferecidas para que o ensino de artes se construa na escola de forma autônoma e com garantias oferecidas pela instituição escolar que tem o papel de valorizar a produção docente e estudantil ao disponibilizar recursos que promovam novos acessos, isso inclui oportunizar aos docentes atividades de formação para atualização de suas práticas em sala de aula.

Para que haja motivação é preciso que a escola tenha condições de oferecer suporte material/teórico/financeiro e a disponibilidade para que docentes e alunos acessem outros espaços que pensem o ensino de arte fora da escola. Não basta também bombardear os alunos de possibilidades se estas estão cercadas de métodos preestabelecidos, o que ocasionalmente irá guiá-los a uma aprendizagem que pouco questiona e vai contra as ações da criança “indisciplinada” da primeira infância, disposta a fracassar e recomeçar, pois não entende esse fracasso, do mundo adulto, como erro ou perda.

Produzir uma obra de arte não é apenas conceber, aprender sobre arte não é apenas observar, mas, refletir, conhecer o processo, se tornar parte dele ou questionar o que é oferecido. Insistentemente tento me aproximar do que está por trás da ideia do desenho feio, despejada na fala descontente desses estudantes de 8 a 10 anos observados por mim na Escola Folha. Os questiono sobre esse entendimento dialogando com suas produções ao trocarmos sobre desenho e afinidades. Nessa faixa etária é comum que as crianças se mostrem tendenciosas ao estreitarem sua relação com as representações visuais de modo consciente, não mais “acidentalmente” ou impulsivamente.

Submetidas as tantas imagens do mundo adulto, ampliando suas noções de espaço e de poder, querem agora assimilar tudo que veem para em seguida reproduzirem em seus cadernos provando a si mesmos e ao mundo adulto que são capazes, daí a importância da imitação, para a criança que não se sente emocionalmente segura em criar.

Por isso, afirmo novamente, é preciso pensar ao lado de outros docentes de artes de onde vem esse descontentamento ou o que fazer para que sua substituição seja promovida pela motivação das crianças em compartilhar suas narrativas desenhadas, para que reconheçam a importância de suas produções enquanto representações e não cópias.



Figura 65. Autoria por Lana Nascimento, texto de Byung-Chul Han, p. 27, 2018, encontrada em @iaanks, 2020. Arquivo pessoal.

Como define Derdyk (2015, p. 111), as representações decorrem de uma experiência pessoal, orientada pela seleção natural ou espontânea que a criança efetua dos objetos observados, para só assim, apropriar-se da forma, tema, conteúdo, figura e imitá-los dentro de sua identidade visual.

A imitação decorre da vontade de reproduzir a operação, necessidade de se apropriar e de participar. Imitar é também simular e aí se esconde um significado lúdico: brincar de lavar pratos, inventar escrituras fictícias, brincar de casinha, ser professora. Imitar e simular são afirmações de suas identificações. (DERDYK, 2015, p. 11)

criando cenários bonitos
em situações de desespero



Figura 66. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

3.1 QUEM SÃO AS DOCENTES DA PESQUISA, ONDE SE ENCONTRAM E COMO ATUAM NO CONTEXTO DE PANDEMIA?

*ninguém melhor que você
pra falar de seu trabalho!*



Figura 67. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks. Paráfrase da fala da Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins, 2020. Releitura de Penelope Chamosa. Arquivo pessoal.

Penso como esta colaboração pode amenizar ou dispersar as frustrações que acompanham os ideais de perfeição trazidos do período neoclássico para os fazeres das aulas de artes na escola. Para isso, proponho ações que pretendem deixar de lado as dinâmicas repetitivas responsáveis por extinguir a vontade de produzir, mobilizando não só os alunos, mas também professores que podem e devem se entender como estudantes em um processo de aprendizagem e formação contínuos.

Porém, de que modo elaborar novas estratégias de ensino a partir do conceito “desenho feio” situado aqui como vivência protagonista, se as formas de experienciar a escola sofreram uma brusca ruptura com o advento de uma pandemia? Também me pergunto qual a relevância dessa investigação em tempos de distanciamento social, onde consequentemente mudamos nosso olhar acerca das imagens que consumimos e a forma como as consumimos?

Lembra, as imagens são vividas no tempo presente, por isso a importância de trazê-las para o cotidiano, relacionando-as com as discussões da contemporaneidade.

De acordo com Estrella e Lima (2020) para o Portal do Ministério da Educação, desde o dia 28 de abril de 2020 foram aprovadas novas diretrizes¹⁶ que orientam as escolas de educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), a partir de sugestões que atravessam todas as etapas de ensino, propondo normas nacionais gerais e orientando estados, municípios e escolas sobre como se portar durante esse período. O documento que compõe todas essas orientações teve a colaboração do Ministério da Educação (MEC) e foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Abaixo algumas das orientações que constam no documento:

Educação infantil – A orientação para creche e pré-escola é que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente.

Ensino fundamental anos iniciais – Sugere-se que as redes de ensino e

¹⁶ Retirado do Portal MEC.

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>

escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária.

Ensino fundamental anos finais e ensino médio – A supervisão de um adulto para realização de atividades pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou on-line, já que nesta etapa há mais autonomia por parte dos estudantes. Neste caso, a orientação é que as atividades pedagógicas não presenciais tenham mais espaço. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos.

Ainda de acordo com as autoras para o Portal (MEC), todos os estados brasileiros aderiram a suspensão das aulas como medida de prevenção para conter o avanço da pandemia, assim como 191 países, que também determinaram o fechamento de escolas e universidades. Segundo a Organização das Nações Unidas (Unesco), isto corresponde a 90,2% de todos os estudantes do mundo.

As salas de aula foram substituídas pela tela do computador e do celular, por plataformas digitais, aplicativos ou redes sociais, interligando relações que antes se restringiam ao ambiente escolar. O caderno torna-se digital para quem tem acesso as redes online, os planos de aula se constroem sob uma nova demanda que conseqüentemente manifesta novos olhares e formatos. Pela experiência relatada nesta investigação as docentes não receberam nenhum treinamento para lidar com esse novo contexto, assim, atuam no improviso e na necessidade de manter a aprendizagem sem que se perca o envolvimento ou a conexão dos estudantes com as aulas. De acordo com a professora Pincel, uma das três professoras de artes entrevistadas durante a construção desse desenho:

As aulas ficaram mais teóricas, tenho dificuldade de propor atividades práticas por conta da dificuldade de acesso ao material e alguns estudantes são muito resistentes a realizar atividades práticas sem acompanhamento da professora.

[...] Um dos maiores desafios atualmente é manter a participação dos estudantes nas atividades. Temos feito um trabalho muito exaustivo de ligar para as famílias e resgatar esses alunos para diminuir o máximo possível a evasão, mas o número de desistências continua crescendo apesar de nossos esforços. Organizar horários de trabalho também tem sido difícil... (Professora Pincel, 2021)

As professoras Giz e Lápis também relataram o mesmo desconforto, afirmando que durante esse período de pandemia, em especial no ano de 2020, ano em que começa o distanciamento social, a carga horária de trabalho se tornou massiva considerando os atendimentos fora dos horários das aulas, reuniões frequentes com estudantes e familiares responsáveis, que também não estavam preparados para esta mudança e naturalmente se mostraram inseguros e inconformados com o novo formato de ensino.

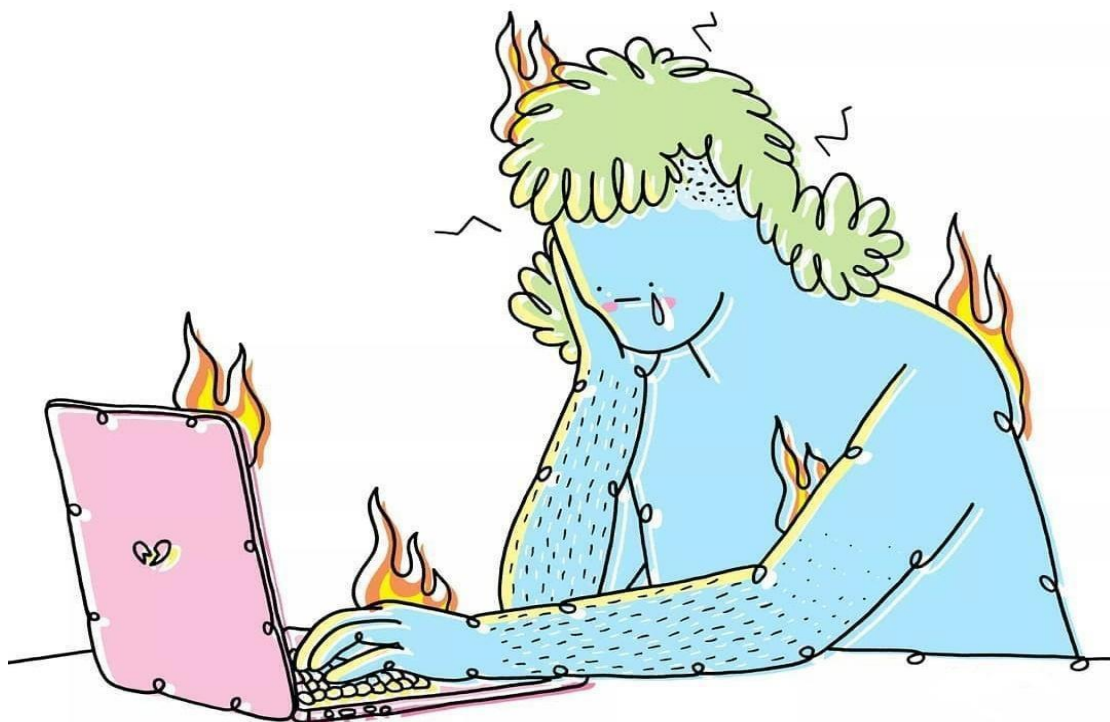


Figura 68. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Ansiedade, depressão, dispersão nas aulas, falta de motivação e evasão por parte dos alunos, professoras emocionalmente e fisicamente esgotadas, carência de suporte psicológico e técnico para o atendimento online de todas as turmas em período integral. Descumprimento dos planos de aula elaborados pré-pandemia, atividades acumuladas pelo desinteresse dos alunos, falta de profissionais de apoio para fazer a mediação dos conflitos online e auxiliar na coordenação das atividades fora dos horários letivos, esses e tantos outros motivos justificam a queda no desempenho do ensino-aprendizagem de artes e no ensino em geral durante o contexto levantado pela pandemia do COVID-19. Esses são alguns dos sentimentos e situações sinalizados durante as entrevistas com as docentes, Giz, Lápis e Pincel, que constroem comigo o desenho da pesquisa.



Figura 69. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Mas, conte aí bichinha e deixe de presepada, quem são essas professoras? Como chegaram aqui? Desamarre, né!

Em fevereiro de 2020 visitei por duas vezes a Escola Folha, no primeiro momento conversei com a diretora que atuava na coordenação da escola na época em que fui estagiária. Apresentei o projeto de pesquisa e os termos obrigatórios ansiando poder desenvolver a investigação no espaço, já que os primeiros rabiscos desse desenho saíram de lá. Neste primeiro momento também tive a oportunidade de conversar brevemente com Giz, professora de artes que me acompanhou durante todo o período que atuei na escola e uma das docentes entrevistadas nas linhas que aqui se desembolam.

Antes de receber a resposta definitiva sobre poder retornar a “Folha” enquanto pesquisadora, alterando mesmo que de forma indireta a rotina das aulas de artes, a professora Giz ao saber o motivo de minha visita se disponibilizou de imediato para contribuir com o andamento do trabalho, apesar de não saber em detalhes do que se tratava a proposta. Licenciada em Desenho e Plástica (1983) e em Licenciatura em Educação Artística (1993) pela Universidade Federal de Goiás - UFG, professora Giz atualmente leciona em duas escolas públicas municipais no período da manhã e tarde durante toda a semana, sendo uma das instituições “complementação de horário”, segundo ela.

No começo de março estive na Escola Folha novamente, pela coordenação recebi os termos assinados e a confirmação de que o projeto seria acolhido no espaço e por algumas professoras de artes, pedagogas do ciclo I, e pela professora Giz, docente do ciclo II. A coordenação da escola se disponibilizou para intermediar o contato com as professoras que se mostraram interessadas em contribuir com o trabalho cedendo espaço em suas aulas e um pouco de seu tempo no intervalo entre uma aula e outra, para a realização das entrevistas. Porém, com a interrupção do período letivo presencial, o fechamento das escolas e o distanciamento social, tive de contorcer a estrutura do projeto inicial, deixando escorrer no desenho da pesquisa, preconcebido de grifos e lembretes,

um novo cenário de partida que não era ponto, nem mancha, mas uma ranhura em tempos inimagináveis de perdas e solidão.

As entrevistas que seriam feitas em sala de aula assim como a investigação que aconteceria pela troca de materiais aliada a observação do trabalho desenvolvido nas práticas de desenho, foram substituídas por esse lugar digital, que se constituiu como espaço institucional de tempo integral para a educação de nível básico, médio e superior. Apesar dessa substituição acolher a escola e suas ações em andamento, infelizmente não foi capaz de assegurar que o repasse do conteúdo fosse trabalhado igualmente entre os alunos.

Àqueles sem acesso à internet, computador, celular ou tablet, passaram a receber semanalmente o conteúdo proposto em material impresso, geralmente simplificado, o que os impossibilitou de acompanhar as discussões online e o monitoramento das professoras, restringindo-os, por conseguinte, ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando diz que a Educação Infantil “deve ampliar o universo de experiências, conhecimento e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens...” (2017, p. 36)

Pouco tempo após a segunda visita fiquei sabendo que a escola não retornaria suas atividades no prazo de um mês, como todos esperavam e como haviam me repassado. O que parecia ser um breve recesso se transformou nos desafios vivenciados por nós até os dias atuais, em 2021.

Perdi o contato com quase todas as professoras que inicialmente mostraram interesse em caminhar comigo nesse rebuliço. Felizmente, professora Giz continuou a me responder via *whatsapp*, sustentando sua participação como colaboradora. Durante o surgimento de novas inseguranças nesse começo de pandemia, professores e alunos se adaptavam a um novo modelo pedagógico proposto pelo MEC, onde estratégias de ensino se validam pelo que as professoras chamam de “atividades possíveis”, dentro da restrição social compulsória imposta pela chegada do Covid-19.

Entre a organização da participação de Giz neste novo desenho e o rascunho das questões que seriam desenvolvidas ao centralizar a noção de desenho feito como objeto da pesquisa, dei andamento na busca de mais duas docentes que estivessem dispostas a compartilhar sobre sua atuação na disciplina de artes, ampliando as considerações da pesquisa não só sobre desenho, mas, sobre

experiência e formação docente em artes, que inicialmente se limitavam aos questionamentos levantados por mim na Escola Folha.

todos os dias juntando os pedacinhos

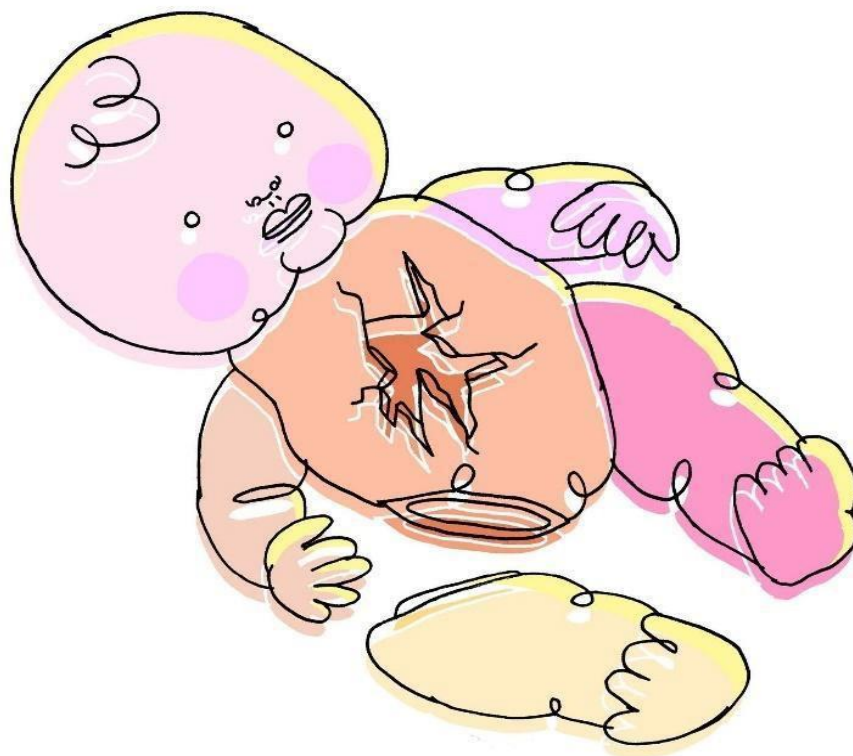


Figura 70. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Logo em seguida, Pincel, professora de artes da rede estadual em Goiânia/Goiás, Bacharela em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás - UFG, e Lápis, também professora de artes da rede estadual em Olinda/Pernambuco, bacharela em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Licenciada em História pela UFPE, formada em Educação Artística/Artes Cênicas pela UFPE e especializada em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, chegam ao encontro de minhas inquietações trazendo força ao risco desse desenho. Afinal, enquanto estudante e artista pesquisadora, também tive de aprender a lidar com

as fragilidades trazidas pelas novas demandas reformulando toda a pesquisa em uma nova estratégia que pudesse abraçar o trabalho em andamento sem comprometer a troca com as docentes e suas produções escolares.

Até o início de 2020 pensei a investigação enquanto pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, que segundo Schefer e Knijnik (2015, p. 109) humaniza os praticantes de "ações estranhas" ao evitar "descrever o outro a partir do olhar do outro". A insistência de descrições parciais ou impessoais, sem experienciar as vivências, implica em desrespeito às subjetividades nas relações entre quem pesquisa e quem faz parte do grupo pesquisado. Para as autoras é possível tecer uma escrita que respeite aquilo que o outro compreende como certo, a partir de sua lógica de ação, fundamentadas nas condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho investigativo e o exercício de compreensão da cultura presente. Ainda de acordo com as autoras a pesquisa do "tipo etnográfico" é relevante na educação pois

[...] ajuda a compreender a lógica das práticas numa escola, num lugar, dando voz para membros de grupos por vezes ignorados academicamente. A metodologia, nesse empreendimento científico, permite compreender que, para humanizar os praticantes de "ações estranhas", o pesquisador precisa ignorar investigações que sugiram a direção do que é certo ou errado, verdadeiro ou falso, destituídas de territorialidade. (SCHEFER, KNIJNIK, 2015, 108)

Reflico sobre as considerações de Schefer e Knijnik (2015) do lugar de pesquisadora-artista reconhecendo nas linhas deste desenho imaginado, vivido e compartilhado um local de desejos, que se conecta ao trabalho das docentes de artes ao pensar o desenho. "Para desenhar é preciso desejar. Quanto mais desejo mais eu desenho e penso sobre desenho, tanto individual quanto coletivamente." (FRANGE, 1995, p. 18) Questiono em minhas observações se são as imagens trabalhadas em sala de aula as culpadas pela desterritorialização do desenho feio nas páginas dos cadernos de desenho e/ou se estas intermedeiam estratégias possíveis para a valorização e reconhecimento das particularidades encontradas nos desenhos autorais feitos em sala de aula.

Sem a contribuição trazida pelas professoras Giz, Lápis e Pincel não haveria para mim a possibilidade de compreender de onde vem ou quais lugares ocupam

as insatisfações observadas no estágio em 2018, já que me falta experiência de campo atuando como docente de artes em rede pública. Dito isso, repito que inevitavelmente, considero meu processo de investigação um desenho de muitas mãos que oportuniza a reflexão das relações construídas na disciplina de artes, no cotidiano, entre docente e estudantes, possibilitando também rever noções e elaborar outros pretextos, novas estratégias de ensino, de ver e fazer desenho.

Deixa o lápis correr desavergenhado pelo corpo que é chão, parede, papel, molha os dedos de tinta, marca os lugares que te abraça, faz dessas inscrições memórias, de dias que já nem são, de coisas que podem ser...

Incorpo na pesquisa recortes das entrevistas semiestruturadas realizadas online por conta da pandemia, analisando os relatos vividos por cada uma das docentes em seus diferentes contextos de atuação. Ainda inspirada na pesquisa do tipo etnográfica, adiciono aqui características de uma abordagem netnográfica, que segundo Kozinets (2014, p. 10), atende o mundo das multiplicidades, incorporando visões de campos diversos: antropologia, sociologia, estudos culturais... Além de compreender as experiências culturais online diversas, essa abordagem acolhe ações simultâneas que facilitam o processo de coleta de dados, o que me disponibilizou utilizar diferentes ferramentas digitais para troca de informações com as docentes: computador, tablet, chamadas via celular, *Google Meet*, *Zoom*, troca de imagens por *e-mail*, mensagens via *instagram* e áudios via *WhatsApp*.

Ao utilizar todos esses recursos como suporte para discussão, análise e coleta, reluto em definir na pesquisa uma metodologia única de trabalho, que represente os entrelaçamentos feitos durante esses dois anos de investigação. Por isso, o desenho levantado por mim com o auxílio dessas mulheres, educadoras de artes, pedagogas, pesquisadoras, artistas, como também alguns autores, se inscreve como diário de campo, representado nas imagens estruturantes deste corpo-pesquisa-desenho.

Essas imagens, produzidas sob minhas anotações e observações ao longo dos últimos anos reivindicam ser a própria pesquisa, manifestando nessas

metodologias trabalhadas por mim, ou melhor, nesse diário de campo, a condição de que este também seja um espaço não-verbal, pensado acidentalmente pelos excessos de ansiedade que me cercam desde meados de 2019, ano que ingresso no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás – PPGACV/UFG.

sai de instagram,
vai chorar baixinho no chuveiro

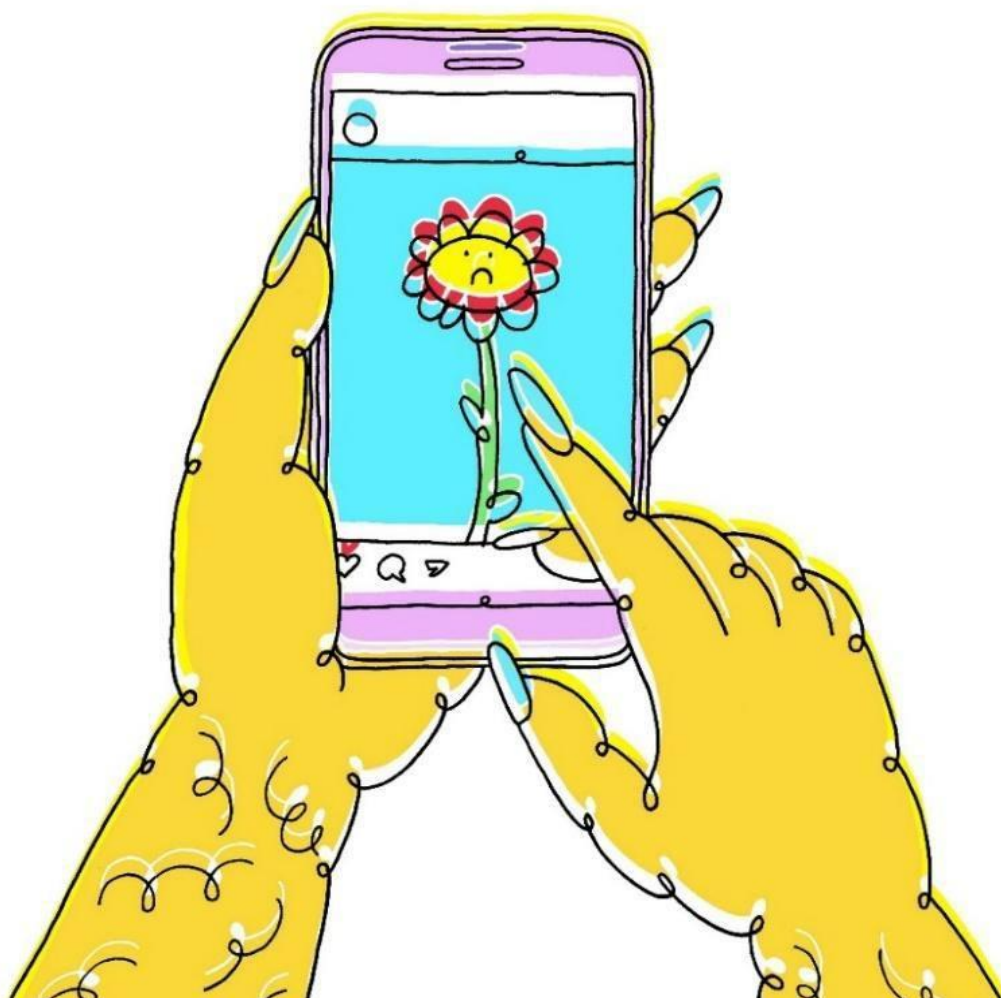


Figura 71. Autorial por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2020. Arquivo pessoal.

ansiosas não descansam

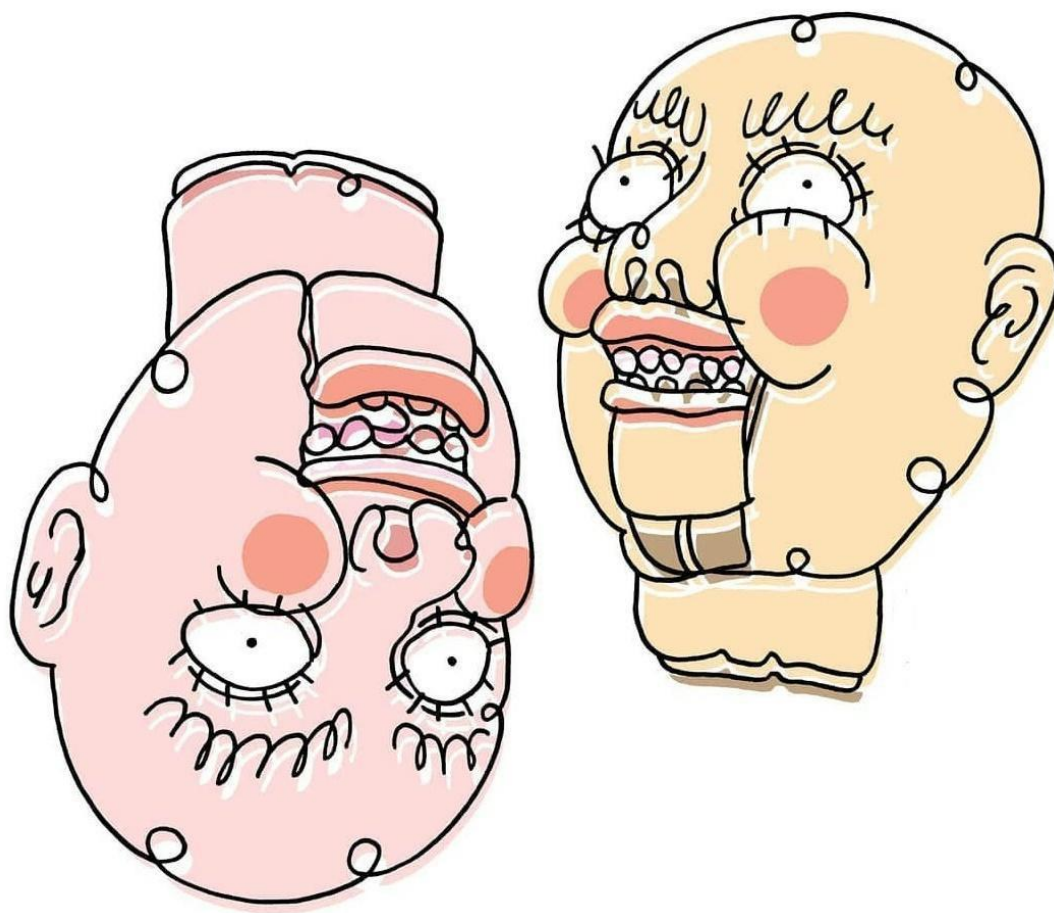


Figura 72. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Se retornarmos um pouco mais é possível perceber que esses desenhos se amontoam bem antes da dissertação, ainda nas feitura do Trabalho de Conclusão de Curso em 2018, onde me aproximo da professora Pincel. Antes de pensar na contribuição das docentes junto a estruturação dos pensamentos que trago para este espaço foi preciso saber de seus métodos, sobre a forma como lidam com a noção de desenho feio, ou mesmo, se essa ideia existe dentro de suas elaborações. Daí, a importância de delimitar os caminhos que trazem estas docentes até ao desenho da pesquisa.

Não irei aprofundar as noções que qualificam a “netnografia” como uma espécie de etnografia das comunidades digitais, pois, não é o foco do trabalho, mas

evidencio o uso desse conceito para explicar como a professora Lápis, de Olinda, cidade localizada no litoral do estado de Pernambuco, chega até meus rabiscos contribuindo com seus riscos. A utilização da abordagem netnográfica amplia os caminhos pelos quais o pesquisador inicialmente pretende pesquisar. Nesse rompimento de fronteiras do presencial para o digital encontro professora Lápis sem me entregar ao exercício de uma busca constante. Seu contato chegou até minha caixa de mensagem no *instagram* por meio de uma amiga familiarizada com minha investigação e assim como eu, graduada em Artes Visuais Licenciatura.

Nos aproximamos pela afinidade e semelhança dos temas trabalhados por nós. Uma de suas ações feitas na escola que leciona artes chamou a atenção da mídia local, que publicou sobre o trabalho desenvolvido por ela na disciplina eletiva¹⁷ intitulada “Desenhos Feios.” Essa publicação veiculada ao G1 Pernambuco¹⁸ em 2019 salta entre aplicativos, links e pontes online até minha “*direct message*” do *instagram*. Ao saber de seu trabalho me prontifiquei imediatamente de contactá-la por todas as redes sociais possíveis, abordando sua disponibilidade em contribuir com esta investigação sugerindo trocarmos materiais e conversarmos para que ela pudesse me contar sobre as narrativas construídas junto a seus alunos nas aulas de desenho, em especial, na disciplina de desenhos feios.

Em 2018, além de trabalhar ao lado de Giz acompanhando suas aulas enquanto estagiária, pude também estreitar a relação com Pincel que foi minha professora no primeiro período da graduação na disciplina de Introdução ao Desenho, em 2015. Pincel atua desde 2017 como professora de artes em rede estadual de Goiânia/Goiás e lecionou como professora substituta de 2015 a 2017 nos cursos de Artes Visuais Licenciatura, Bacharelado e Design Gráfico, da Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás.

¹⁷ Disciplinas eletivas são disciplinas escolhidas pelos próprios estudantes, de acordo com suas necessidades e afinidades, essas disciplinas inclusive, são criadas de acordo com o levantamento feito pelos próprios estudantes.

¹⁸ Página regional de notícias da rede Globo.

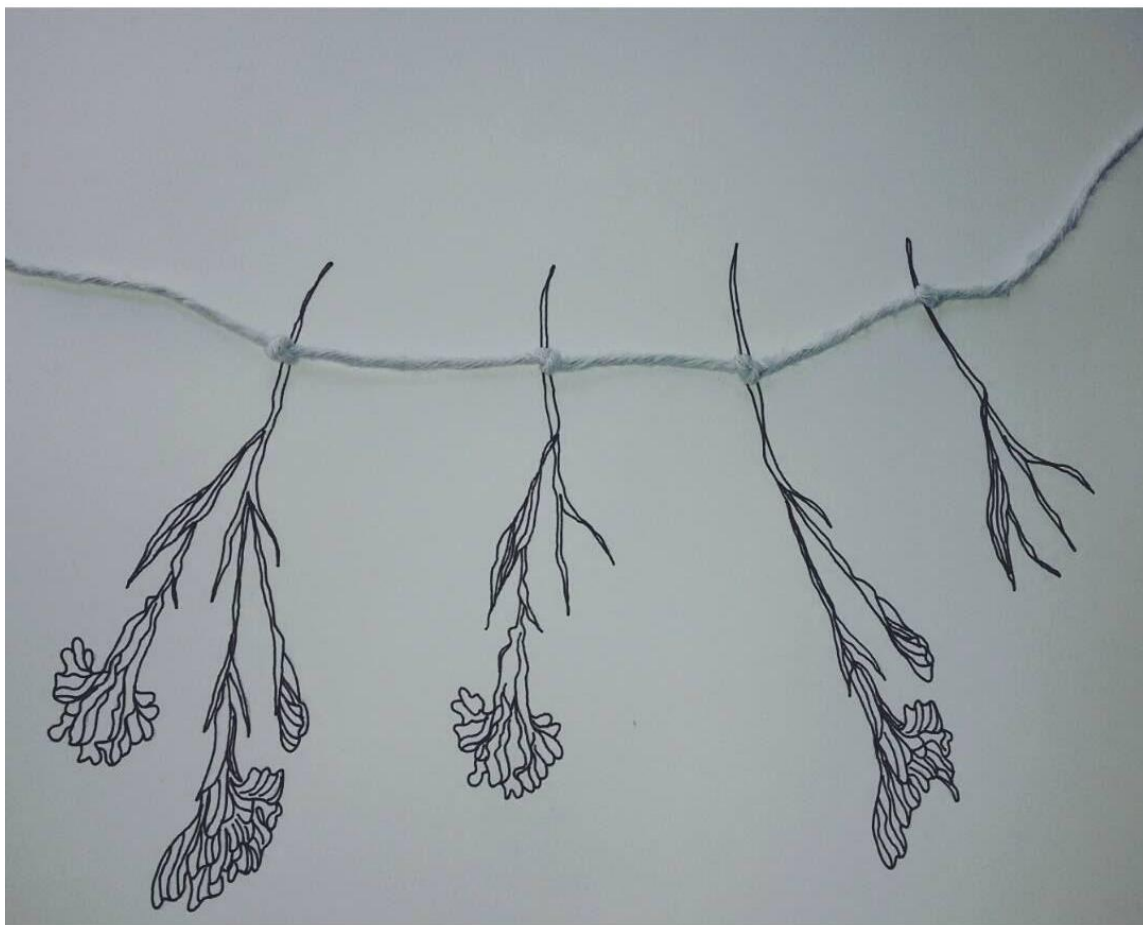


Figura 73. Autoria por Iana Nascimento, para a disciplina de Introdução ao Desenho, 2015.
Arquivo Pessoal.

Voltemos novamente ao final de 2018, quando ainda meio perdida sobre onde realizaria o trabalho de campo para coleta de dados do TCC recorro a professora Pincel, que mantinha ativa sua produção artística e seus trabalhos de pesquisa fora dos espaços institucionais da escola e na rede de ensino onde trabalhava. Com seu auxílio ao intermediar minha visita na instituição onde atuava, obtive autorização da direção da escola para a realização do que viria a ser minha primeira aula-oficina de zines. Essa atividade pôde ser realizada durante dois dias com alunos/as de 12 a 18 anos que se inscreveram durante as aulas de artes da professora Pincel para participar, sem que houvesse nenhuma obrigatoriedade, afinal, a oficina ocuparia dois dias da disciplina eletiva, disciplina na qual o estudante opta em participar ou não.



Figura 74. Aula/Oficina Manifesto Zine, 2018. Arquivo pessoal.

A oficina surgiu do conceito de “manifesto”, seguindo inicialmente a noção de “evento”¹⁹ retirada das considerações de Atkinson (2012) e estudada por mim naquele período. O intuito era compreender por intermédio das publicações independentes quais iniciativas poderiam ser pensadas para que o ensino de artes se desprendesse dos cronogramas inflexíveis das datas comemorativas, ou dos planos de ação assegurados apenas pelo aporte teórico dos livros didáticos, oferecidos ou escolhidos pela rede pública de ensino.

¹⁹ Atkinson (2012, p. 1) apresenta o conceito de “evento” como “uma ruptura, perturbação ou entrelaçamento de formas de pensar e agir, que tem o potencial de precipitar a aprendizagem real”. Essa precipitação pode ser vista no espaço existente entre a informação e o conhecimento, o “espaço entre” que preenche de vazios as certezas que temos quando, por exemplo, contemplamos uma obra. Esse “espaço entre” reconfigura o conceito de “verdade”, criada a partir de um padrão de entendimento, percorrendo o conhecimento ou excedendo-o em dada situação. Com isto, ainda segundo o autor, “inventamos novos futuros” de aprendizagem.



Figura 75. Aula/Oficina Manifesto Zine, 2018. Arquivo pessoal.

Me interessava despertar nos estudantes o levantamento de temas pouco trabalhados na disciplina de artes ou discutidos no cotidiano escolar, dentro de seus grupos. Isso justifica a diversidade das colagens e desenhos produzidos nos dois dias de oficina que ocorreu em formato teórico-prático desde a apresentação do material impresso, os zines²⁰ em formatos variados levados por mim para apreciação, à escolha dos temas sugeridos por eles, até o lançamento das ideias discutidas no formato físico do zine que seria produzido após essa troca.

É sabido que as discussões levantadas no tcc, atravessadas pelo uso da publicação independente (o zine) como ferramenta didática nas aulas de artes, reverberam em minhas produções até hoje...

²⁰ De acordo com Sno (2015, p. 19), zine é um veículo de divulgação alternativo e independente, geralmente reproduzido em pequenas tiragens e distribuído para um público segmentado. Surge da necessidade de expressão de grupos específicos e tornaram-se campos férteis para experimentações gráficas e textuais, graças à sua total e irrestrita liberdade.



Figura 76. Aula/Oficina Manifesto Zine, 2018. Arquivo pessoal.



Figura 77. Aula/Oficina Manifesto Zine, 2018. Arquivo pessoal.



Figura 78. Zine produzido em aula/oficina, 2018. Arquivo pessoal.

Por haver essa camaradagem entre mim e professora Pincel, desde o período em que fui sua aluna na graduação até o momento em que a mesma oportuniza um espaço em seu cronograma de aulas, para que eu pudesse desenvolver com seus alunos um projeto que não estava diretamente ligado aos conteúdos abordados por ela naquele momento, não haveria como não tê-la contribuindo com as inquietações aqui presentes. Assim, retomo nossa parceria que até então havia se dado de modo aligeirado, para compor o conjunto de mãos que rabiscam comigo essa investigação.

Cá estão, professoras Giz, Lápis e Pincel, sustentando comigo o desejo de entender como se relacionam arte, desenho e educação nas experiências docentes e discentes e por quais transformações essa relação passa ao sofrermos interferências de noções obsoletas, mas que insistentemente, ainda atuam em nossa formação.



Figura 79. Autoria por Lana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2020. Arquivo pessoal.

Lápis, aponta que uma das maiores mudanças nesse período de pandemia foi a forma como tem sido conduzidas as aulas, sem interação direta. Segundo ela suas aulas eram gravadas e disponibilizadas aos/as discentes para que tivessem acesso quando conseguissem acessar uma conexão móvel ou rede de internet. Muitos/as não tinham esse acesso facilitado assim, ela preferiu usar dois canais de comunicação: *instagram* e *whatsapp*, que são aplicativos familiares para discentes em sua maioria, afirma.

Professora Lápis conta ainda que em muitos casos os discentes só conseguiam acessar internet quando os pais chegavam à noite do trabalho. A maioria sequer possui computador em casa e nem celular, por isso dependiam exclusivamente do aparelho da pessoa responsável.

É escola pública, eles não têm computador, é raro o aluno que tem celular e pc. Tive facilidade de criar um canal no YouTube e disponibilizar os vídeos que produzo, tem professor que prefere o Google Meet, gravam as aulas e colocam no classroom, outros também postam no YouTube. (Professora Lápis, 2020)

Assim como nossa rotina, toda a estrutura das aulas foi adaptada para que o andamento dos conteúdos e do semestre letivo em geral não fosse comprometido. Mesmo sem um preparo adequado fornecido pela escola, por falta de tempo viável e também de suporte, já que parte das escolas públicas trabalham com limitação de recursos, as professoras foram buscando estratégias que privilegiassem todos os grupos discentes, em especial quem não tinha acesso aos aparatos tecnológicos e conexão de internet, o que tem sido o desafio maior durante esse período de pandemia.

Professora Pincel relata que por tentar facilitar a comunicação com os/as discentes, várias situações inconvenientes que antes poderiam ser evitadas têm ocorrido:

Eu evitava que os meninos tivessem acesso as minhas redes sociais e meu número de celular. Agora eles têm acesso a tudo e isso cria alguns inconvenientes, como enviarem mensagem pedindo orientação de madrugada. Os professores em geral estão bem mais exaustos, frustrados, estressados. Muitos, inclusive eu, buscando atendimento psicológico e psiquiátrico porque o

trabalho invadiu nossa intimidade. Os alunos relatam crises de ansiedade, traços de depressão, desânimo com a modalidade de ensino, cansaço por conta do ritmo. Mas o problema geral, tanto de professores quanto de alunos é a ansiedade. (Professora Pincel, 2021)



Figura 80. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Professora Giz por sua vez, relata sobre a dificuldade de desenvolver atividades a distância assegurando o protagonismo aos discentes, apesar de ter recebido um treinamento básico feito em oito módulos na Avah: plataforma de ensino híbrido disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Goiânia/Goiás. Assim como Lápis, Pincel e Giz, também me deparei com diversas dificuldades no percurso da pesquisa, como encontrar uma melhor maneira de observar o que estava sendo desenvolvido por elas no campo, sendo o campo um cenário virtual. A melhor maneira que encontrei de seguirmos com

nossas trocas respeitando a disponibilidade de seus horários em meio ao período letivo, foi dividindo nossos encontros em dois momentos bem definidos: o primeiro momento aconteceu a partir de entrevista via *Google Forms*. A medida em que avancei na leitura de suas respostas, coletando informações básicas sobre lugar de origem, formação, período de atuação e desafios superados durante o primeiro período letivo no percurso da pandemia, fui enviando curiosidades, dúvidas e mais alguns questionamentos via *whatsApp*, sinalizando que estas poderiam ser respondidas no tempo escolhido por elas.

No segundo momento combinei de nos encontrarmos via chamada de vídeo. Marquei dia e horário diferentes para o encontro com cada uma e definimos a mesma plataforma para que acontecesse a prosa, que se deu no *Google Meet* com duração de duas a três horas. Aqui falamos sobre suas referências na infância, como ocorriam as atividades de artes e as práticas de desenho, sobre como seu percurso de formação no ensino básico e superior as influenciava nas atividades elaboradas em sala de aula e por fim, voltamos nossos assuntos para o grupo discente, pensando sobre a insatisfação que me desafiava a desenhar as marcas dessa pesquisa.

A afirmação “Meu desenho é feio!” é referência para as discussões levantadas por nós sobre as práticas feitas em sala de aula e durante a pandemia, no espaço domiciliar, bem diferente do espaço institucional. Para as professoras, com o aumento das dificuldades em ensinar artes no ensino remoto, sem que a escola se atentasse às necessidades docentes de uma formação emergencial com foco no uso das novas tecnologias era importante que recebessem um suporte básico para estabelecer uma conexão acessível às necessidades e insatisfações relatadas por elas e pelos discentes, que exigem maior atenção.

Novas atribuições resultam dessas novas demandas e exigências, de acordo com a professora Lápis, dedicar boa parte de seu tempo auxiliando outros colegas no uso das ferramentas disponíveis para a conexão com os alunos lhe sobrecarregou além de suas atividades desenvolvidas para seus 300 alunos, 45 alunos por turma. Ela relata que no ano de 2020 logo no início da pandemia, estava quase insustentável seguir com as aulas, já que não havia um cronograma proposto para a adequação às novas plataformas de ensino e com isso os alunos passaram a se comunicar com os professores em horários

indefinidos, muitas vezes no período da noite, após os pais chegarem do trabalho, ou mesmo nos fins de semana. A docente ressalta que durante esse período de adaptação foi necessário muito fôlego para se organizar e separar sua vida profissional da vida pessoal, só assim poderia desfrutar de seus momentos de descanso, afinal, ela conta que chegou a atender pais e alunos durante os fins de semana e em horários diversos. Sua estratégia foi adquirir um número empresarial, criando mensagens automáticas que eram compartilhadas para todos os alunos os notificando sobre horário de atendimento.

Ser suporte tecnológico para os outros colegas, os que apresentavam maior dificuldade no manejo das ferramentas tecnológicas, e ajudar no contato com os estudantes via Instagram e WhatsApp foi uma nova responsabilidade atribuída a mim nesse período. Os professores começaram a usar de ferramentas que antes eram desconhecidas ou pouco aproveitadas e isso gerou stress e desânimo a uma boa parte. Sobre os estudantes, a cada mês foi gradativo o desinteresse e abandono das atividades e aulas remotas. (Professora Lápis, 2021)

A principal dificuldade é manter a participação dos estudantes nas atividades. Temos feito um trabalho muito exaustivo de ligar e resgatar esses alunos para diminuir o máximo possível a evasão, mas o número de desistências continua crescendo apesar de nossos esforços. Organizar horários de trabalho também tem sido difícil porque tem a vivência da casa, tenho um bebê que demanda bastante, aí tenho uma jornada de trabalho e uma demanda a ser cumprida que nem sempre consigo, o trabalho invade meus momentos de descanso. (Professora Píncel, 2021)

Oferecer atividades em que os alunos pudessem trabalhar o protagonismo de suas produções foi uma das dificuldades recortadas pela professora Giz no primeiro semestre letivo de 2020. Em seus relatos destaca sua dificuldade em usar as plataformas digitais para comunicação com as turmas, foram duas as tentativas de oferecer aulas online e em seguida ela opta por gravar seus

conteúdos e disponibilizar via *WhatsApp* ou e-mail, viabilizando a produção de atividades impressas para àqueles que não possuíam acesso as redes online.



Figura 81. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

É possível perceber ainda com maior exatidão a importância ou a necessidade das relações interpessoais cultivadas na escola e na vida. Um ensino sem contato direto, sem a atuação da prática ou sem a interação entre seus pares no espaço que lhes cerca torna-se reduzido, quando a criança está conhecendo suas habilidades motoras, expressivas e sociais. E como comentado anteriormente, a criança precisa de espaço para reconhecer novas imagens, trabalhar o olhar, o gesto, espaço para que possa ver as diferenças e semelhanças do outro e assim, iniciar suas associações socioculturais, que carregam para dentro de si o processo de formação de suas particularidades. Para que momentos assim não se percam, é necessário que nós pesquisadores e docentes de artes possamos dinamizar propostas que minimizem essas faltas e todas as outras perdas trazidas pela pandemia. Propor o aproveitamento dos espaços de casa, dos objetos domiciliares, da movimentação do fazer pelo que

oferecem as telas e cliques. Trabalhar a imagem na fotografia, no vídeo, na contação de histórias narradas e simultaneamente desenhadas em coletivo.

Adaptar, desterritorializar, contorcer, virar do avesso e recomeçar são exercícios constantes na construção da arte e de seu ensino. A arte não para e não irá parar, pois como cita Barbosa (2014, p. 2) a arte gera grade número de empregos, movimenta a indústria, dirige a educação, o comercio, cinema, televisão, setor de publicações, de gravação de vídeos, define cenários e sonorizações, a arte prepara a invenção, a inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encoraja um ambiente institucional inovado e inovador, a arte educa o povo e é para o povo. “A geração educada criadoramente rebelou-se contra o sistema.” (BARBOSA, 2014, p. 3).

É preciso que a revolta criativa atinja as crianças, em épocas tão difíceis de fragilidades físicas, emocionais e políticas. Se desejar é desenhar e o desenho é também contra-movimento, segundo Frange (1995), desejo com este desenho “contramovimentar” as dinâmicas do ensino de artes.

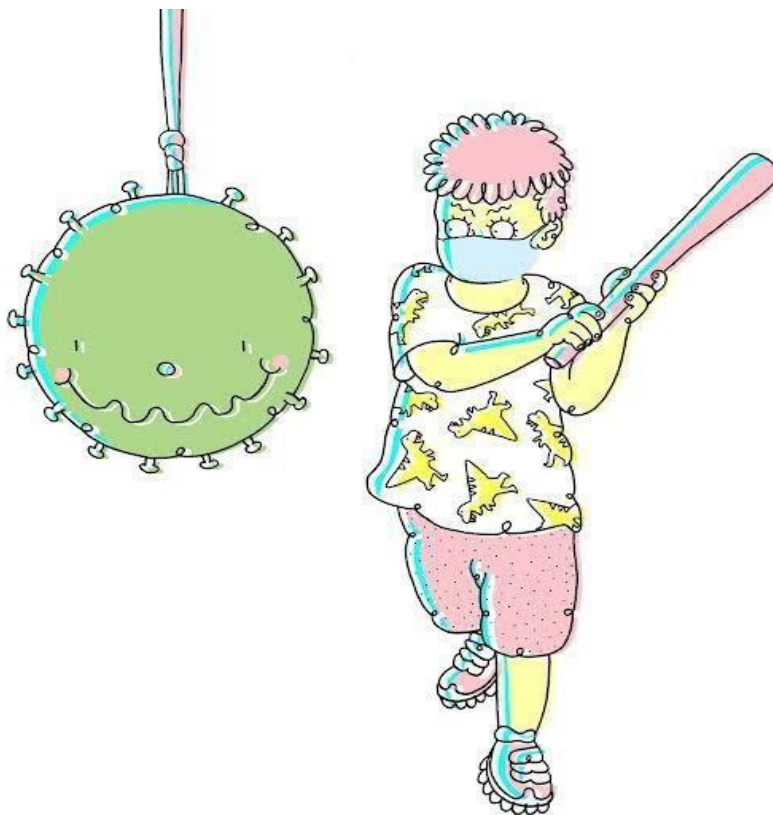


Figura 82. A autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2020. Arquivo pessoal.

3.2 CONTRAMOVIMENTAR E OUTRAS MISTURANÇAS, VIVÊNCIA, MEMÓRIA, INFÂNCIA: TODO DOCENTE DE ARTES DESENHA?

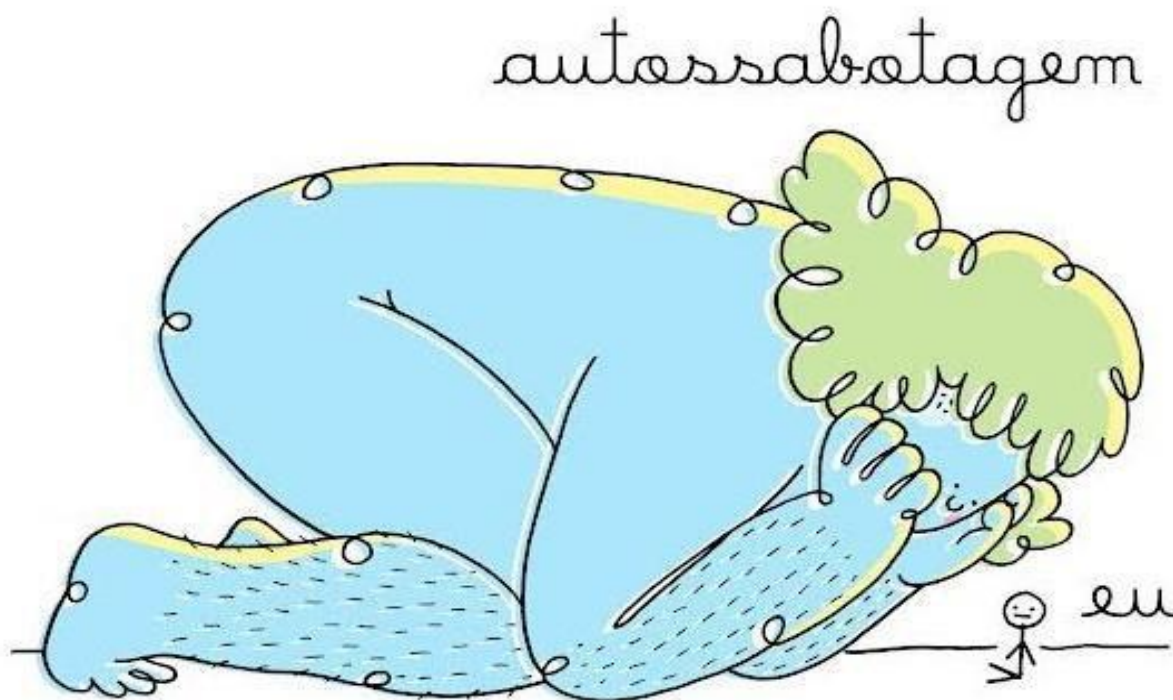


Figura 83. Autoria por Iana Nascimento, encontrada em @iaanks, 2021. Arquivo pessoal.

Ao fazer a leitura de “Por que se esconde a violeta?” de Lucimar Bello Pereira Frange (1995) questiono durante alguns trechos, conversando sozinha, em voz alta, na incerteza se estariam ou não os vizinhos ouvindo esse dismantelo: “quem limita a inventividade?” “quem limita a inventividade, inventivo nunca foi!” No desenho cultivado denotamos influências culturais que se constroem em nossas vivências, na temporalidade do percurso, época, história, nos caminhos de aprendizagens ou oportunidades de obtê-las, afirma Iavelberg (2003, p. 83) Nossas práticas de desenho então, se localizam nas aquisições gráficas oferecidas pelos entornos, elas podem ser imitações dos objetos observados, particularmente vistos e representados, podem ser cópias, apagadas de singularidade ou cheias de impessoalidade, podem dizer o que desejam os

outros ou expressar apenas o que está em nós, ao exercitarmos a sensibilidade de perceber o mundo das coisas em perspectivas micro e macro, deixando que ele nos atravesse.

Não é romantismo dizer que “desenho é desejo”, como afirma Frange (1995), ao contrário, é pelo desejo que criamos, argumentamos ou reivindicamos. O desejo de ser, fazer parte de; estar entre...lembra?! Recordo de um trecho de minha última prosa com professora Giz, onde ela relata a fala de um aluno insatisfeito que diz não saber desenhar justificando “não ter o dom”, imediatamente ela o responde: “se você não tem o dom, busque a técnica!”

Sua resposta rememora em mim a fala de Derdyk (2021) que diz “a linha é errante porque o corpo é errante”, durante uma conversa em *live* sobre seu livro “Formas de Pensar o desenho, desenvolvimento do grafismo infantil” (2015). Não precisamos de todas as respostas ou de estas se prontifiquem a nossa disponibilidade, nosso corpo é errante em pequenos ou grandes pedaços-espacos de carne e ossos em movimento. Nós somos desenho, não só pelo espaço que ocupamos ou pelas texturas e volumes que somos, somos porque reivindicamos ser, desejamos e fazemos desse desejo conflito, pois, “um novo curso não é proposto sem conflitos” (Frange, 1995, p. 288) e em um universo de diversidade cultural sempre haverá conflitos. Dito isso, pensemos o desenho sem antes pensar na técnica ou na pessoa não-inventiva.

Desenho é performance, não é habilidade nem adestramento. As comunicações são além dos fatos, os movimentos comunicacionais contêm contra-movimentos. Desenhos são movimentos e contra-movimentos. (FRANGE, 1995, p. 286)

Na contramovimentação dos fazeres proponho pensar outros ou novos motivos para aquisição do reconhecimento das diversas formas de desenhar, sem que o foco sejam as “estilizações”, pois estas também nos colocam no lugar que restringe ou padroniza o direito de escolher ou mesmo, de recusar. O mergulho a que se refere frange (1995) está justamente no reconhecimento das imagens e formas que surgem na busca e na fuga de nós mesmos, que consequentemente sustentam as relações construídas dentro da arte, de seu ensino ou suas investigações.

O contramovimento do qual me refiro está inicialmente na formação docente, pois para adquirirmos o desejo de seguir desenhando na infância, após a fase dos impulsos, nos agarramos as intenções postas pela cultura, pelos fatores do meio e pela formação docente que define em sala de aula as didáticas trabalhadas, relata Iavelberg (2013, p. 15). Destaco neste momento a formação docente pois, na escola a criança se afasta das noções obtidas pelos familiares ao ser condicionada culturalmente pelos grupos formados na fase de escolarização, neste momento é definido em nós o desejo de integrar, interagir ou acompanhar.

A fim de realizarmos um trabalho que se desloca das imagens-códigos referidas anteriormente, sem subordinar as feitura da criança as classificações ou uniformizações geralmente propostas pela escola, pensemos em nossas próprias criações e como estas definem as andanças das imagens até a sala de aula interferindo diretamente nos fazeres discentes.

Qual foi a última vez que você desenhou? Você ainda desenha ou parou de desenhar na infância? Os processos de institucionalização e formação superior esterilizaram em você as possibilidades de um fazer autoral? Aprende-se a desenhar na escola? Todo professor de arte desenha?

Penso nessas questões sem requerer verdades objetivas, mapeando as linhas inscritas nos relatos das docentes Giz, Lápis e Pincel, sobre suas produções na infância, para sugerir dinâmicas que desafiem seus estudantes a pensarem sobre as insatisfações que medem suas feitura nas práticas do desenho. Assim como minha mãe, Giz também vem de um ensino básico regido por características da escola tradicional e renovada, desde muito nova demonstrava interesse pelo desenho ao observar outras pessoas desenhando.

Para a docente, o desenho foi ferramenta essencial na infância ao lhe ajudar a lidar com sua timidez: *algumas pessoas falavam que eu levava jeito com o desenho, eu já era muito tímida naquela época, aí me envolvi com o desenho... O desenho me ajudou a me abrir um pouco mais. Eu ainda não tinha essa*

consciência subjetiva, era mais realista. Desde cedo já gostava de desenhar figura humana. (Professora Giz, 2020)

Giz desenhava na infância apenas com lápis e papel, materiais que lhe eram acessíveis na época. A docente relata que o que mais gostava de desenhar eram retratos, finalizar o rosto com luz e sombra a fazia satisfeita com seus desenhos. As afeições de Giz na infância consistem em várias características do ensino tradicional de desenho, que cumpriam a prática de “imitação a partir da observação com fins de representação gráfica de formas matematicamente exatas de figuras e objetos, ou a representação realista do que é observado”, Iavelberg, (2021, p. 22).

A docente afirma ainda que as relações construídas na escola a estimularam a seguir desenhando, pois no espaço escolar interagiu com pessoas que também desenhavam e compartilhavam de sua mesma afinidade, em casa os estímulos também eram parte de seu cotidiano, tanto que a professora destaca: *em casa eu desenhava e pregava os desenhos na parede, minha família me estimulava bastante mesmo sem condições financeiras para investir em materiais. (Professora Giz, 2021)*

Ao perguntar sobre suas produções de desenho na escola, Giz afirma não haver produções relacionadas ao ensino de arte naquele período, meados da década de 70 e justifica que a escola era dividida em primário e ginásio, no primário o ensino de artes era inexistente.

No primário não tinha aula de desenho, nem de artes, nada disso, a escola era uma escola pública “modelo”, no ginásio, tinha horta, oficina de artes industriais e cuidados para o lar... trabalhávamos com argila, madeira, fazendo montagens, não eram esculturas, mas o que eu gostava mesmo era de desenhar, pois podia fazer com o material que eu tinha em casa. (Professora Giz, 2021)

O ensino de artes da escola tradicional tinha o docente como figura central e o estudante como figura subordinada, era comum que as atividades referentes ao desenho ou pintura trouxessem referências do período neoclássico, como grifado por aqui há algumas casas, esse ensino vem desde o período colonial,

onde o papel do educador era dado aos jesuítas, que tinham por metodologia o ensino rígido, enfatizando mais a literatura que as belas artes, lavelberg (2003, p. 108)

Durante o período imperial, onde o ensino tradicional instala-se, a aprendizagem se fixava pelo exercício da cópia ou repetição. Para lavelberg (2003, p. 110) esse tipo de ensino comunicava a imitação ativa sobre os modelos da natureza ou da cultura.

Era desejável uma aproximação com modelo na cópia, embora na academia também ocorresse, entre alguns artistas, o uso do modelo como ponto de partida para a realização de um trabalho mais expressivo. Entretanto, a noção de expressão no neoclassicismo era de contenção e controle dos sentidos – e não expressão dos sentimentos, como o expressionismo. (IAVELBERG, 2003, p. 110)

Curvo os riscos dessas linhas regressando a um recorte da educação na escola tradicional, para associar aqui semelhanças encontradas nos relatos de minha mãe e também nos relatos da professora Giz, que tiveram em sua formação básica na década de 70 a forte presença desse modelo de ensino e também presenciaram a transformação do modelo tradicional em escola nova, que se constitui nas considerações de Viktor Lowenfeld (1903-1960) forte referência para os educadores do Brasil, afirma lavelberg (2003, p. 112).

Tanto Giz, como minha mãe destacam em seus trabalhos da infância a presença de uma educação profissionalizante, domesticável, seduzida pelos ideais de beleza e aprimoramento, por isso a constância de atividades estruturadas na cópia, no contorno, na observação da natureza ou da figura humana dentro dos ideais de beleza traçados pelo neoclassicismo. Suas referências da infância são transferidas a vida adulta como parte de seu histórico escolar e se repetem mesmo que de modo parcial em seus cursos de nível superior e em seus planos de aula. Somos condicionadas a reproduzir figuras que apeteçam o gosto do mundo adulto, assim como Giz, também me vi na condição de quem reproduz para agradar o olhar de quem exigia de mim competência no que estava sendo proposto.

Lembra das atividades propostas a mim no curso de desenho de figura humana? Ou dos incentivos de meus pais em dar continuidade em um estilo de qual comecei a detestar. Pois bem...

Professora Giz me conta que convivia com pessoas que não desenhavam e que estavam sempre por perto se posicionando sobre suas produções, admirando a qualidade de suas técnicas ao compará-las com suas inaptidões para o desenho, acredito que isso tenha reforçado a ideia de seguir produzindo na linha do desenho realista ou mesmo, a condicionou ao aperfeiçoamento desse estilo.

Quando comenta sobre suas aulas das graduações em Desenho (1983) e Educação Artística (1993), destaca que o conteúdo proposto se assemelhava bastante nos dois cursos, que tinham como foco o fazer artístico técnico e plástico (pensando escultura e gravura), o que os diferenciava de modo geral segundo ela, era a predominância de um ensino citado como polivalente ou multidisciplinar no curso de Educação Artística, com aulas de canto, teatro, oficinas de música...

Um dos pontos importantes que recorto desse nosso converseiro é falta de acesso à prática de pintura no ensino superior, tampouco, Giz menciona sobre essa produção em seu ensino básico. Penso que essa ausência é refletida em suas aulas quando ela confirma trabalhar pouco a pintura com seus alunos, justificando dificuldade dos alunos em acessar esse material. Os materiais utilizados nas aulas de desenho conferidos por ela são, lápis nº 2 e caderno de desenho em tamanho A4. Após reassistir nossa entrevista me pergunto se essa restrição não seria parte de uma insegurança gerada ainda na infância? Assemelho também as atividades propostas por Giz às atividades propostas por minha mãe, em seus conteúdos as duas professoras trabalham com temas sugeridos, desenho de observação a partir de figuras de revistas ou desenho livre, apesar de algumas sugestões feitas nessa prática.

Poucos dos meus alunos desenhavam, alguns não desenhavam nada, de trinta alunos uns quatro desenhavam, aí eu tenho de estimular. Eles começam do básico e trabalho paisagem, figura humana e colagem, trabalho pouca pintura pois muitos não tem tinta...argila trabalho pouco pois não temos um espaço destinado

ao uso desse material. Tenho tentado trabalhar mais com a parte prática, a proposta da rede é que nós professoras de artes não trabalhemos a polivalência [...] Eu direciono a prática do desenho, em algumas vezes faço livre, explico, quando entrei na rede aprendi que eles já vem inseguros do primeiro ciclo, pois estão acostumado a colorir desenhos mimeografados ou xerocados, então eles queriam sempre o desenho pronto, por isso, deixei de lado o desenho livre porque o resultado não era tão bom. Proponho atividades que estimulam o colorido, trabalho com dobradura de papel, peço para desenharem imagens de revistas ou peço para se olharem no espelho e se desenharem, ou dou temas, por exemplo “homem, árvore, ovo” “mulher, asa, lua” e a partir das palavras eles desenharam (Professora Giz, 2021)

Apesar de trabalhar com artistas modernistas, acompanhando seus alunos na leitura das obras de arte a partir de produções de texto e levantar mesmo que de modo abreviado alguns artistas da arte contemporânea, naturalmente, encontro diferenças nas metodologias e didáticas assinaladas nas entrevistas das três docentes. Essa análise foi possível ao compreender que seus percursos de formação básica e superior se definem pela cultura de seus tempos. A mesma história é contada a partir de metodologias diferentes, isso vale para história da arte, para os planos de ensino na disciplina de arte ou o conteúdo dos livros didáticos, por isso a necessidade constante de atualização. A formação continuada é urgente para a atualização do que é trabalhado nos conteúdos em sala de aula e para o reconhecimento docente das vivências levadas à escola pelos estudantes.

O processo formativo não se encerra com a conclusão do ensino superior, não basta apenas a formação profissionalizante, a formação é para a vida, para nos familiarizarmos com as novas necessidades e dificuldades a fim de construirmos iniciativas sensíveis ao que demandam os alunos.

Me encontro também nas falas da professora Pincel, ao citar sua mãe como sua primeira referência de ensino e estímulo:

Minha mãe sempre me empoderou, me fazia acreditar de verdade que minhas produções eram boas, tenho memórias de desenhar com minha mãe aos cinco

anos... Assim que entrei na escola, antes dos seis anos ganhei um concurso de desenho o que me deixou muito animada sobre minha própria produção. Nesse período eu já fazia desenho de figura humana fechada... Eu costumava desenhar em casa e na escola, na verdade eu detestava a escola, só gostava de desenhar. (Professora Pincel, 2021)

Sua mãe igualmente minha mãe, desenhava para que ela pudesse colorir, conseguimos entender então, o porquê Pincel chega “pronta” para as aulas de desenhos, onde lhe foram oferecidas propostas trabalhadas previamente por sua mãe nas ações feitas em casa. Pincel também se inspira nos desenhos de sua mãe para elaborar suas próprias representações, relata ainda que sua mãe utilizava da técnica do quadriculado²¹ ou o que pode ser chamado de técnica de quadrícula, para ampliar as imagens das capas de gibis e entregá-las, sugerindo que as colorisse.

Havia todo o trabalho de delimitação dos espaços traçando pequenos quadrados de 1 centímetro com uso da régua, ferramenta muito utilizada por minha mãe em seus desenhos, para que pudesse alcançar proporções em maior ou menor escala. Essa técnica foi aprendida por sua mãe na escola e repassada a ela assim que começou a desenhar, semelhante às técnicas citadas acima, esta também é uma prática comum no ensino da década de 70, vinda do período renascentista. Utilizava-se muito para as atividades mimeografadas ou de desenho reproduzido. Minha mãe, a mãe da professora Pincel, assim como a professora Giz fizeram uso desse método com intuito de reproduzir proporcionalmente e de modo fiel o que era observado por ela. No início da década de 90 esta já não era uma prática tão comum, mas de todo modo ela nos alcança por intermédio das interferências e referências de nossos familiares.

²¹ Técnica que surgiu no Renascimento é um dos recursos que desenhistas e pintores podem utilizar para facilitar o desenho tanto em grande ou menor escala.

Inventada pelo artista alemão Albrecht Durer, a técnica do quadriculado ou quadrícula foi concebida através de um vidro quadriculado colocado entre o artista e o modelo. Com o auxílio desta quadrícula, o artista traçava quadrados e transpunha o desenho para o papel mantendo o mesmo ângulo de observação. Desta maneira simples conseguia manter a proporcionalidade dos objetos representados. O invento de Albrecht Durer, artista que não à toa também se destacou nas áreas da matemática e arquitetura, resolveu um problema ao qual os renascentistas davam bastante importância que era a proporção mais próxima da realidade ao se retratar uma figura. (Thais Slaski, 2019)

Perceba que o adulto está sorrateiramente um passo à frente e não um passo ao lado, nos preparando, atalhando os caminhos, definindo passo a passo, ordenando ou categorizando nossas ideias, o que nos leva ao mesmo dilema: “meu desenho é feio! eu não sei desenhar!”

Toda vez que vou fazer algum esquema no quadro meus alunos reclamam comigo, eu tento fazer o mais simples possível, o mais simples possível para se aproximar do conceito deles de desenho, pois eles têm esse pensamento: “não sei desenhar nem um coração!”, dizem. Inclusive na disciplina eletiva de “Desenhos feios” que ofereci na escola, a ideia não era trabalhar a técnica, mas sim, transfigurar as emoções daquele momento. O desenho não precisava ser figurativo!” (Professora Lápis, 2021)

Lápis diferente das demais docentes, atualmente trabalha somente com adolescentes do ensino médio e segundo seus relatos, as reclamações observadas por mim na Escola Folha em turmas do 5º ano, se assemelham as reclamações de seus alunos do 1º ao 3º ano. De modo recorrente estes se mostram inseguros, insatisfeitos e sem interesse em produzir nas atividades práticas de desenho. Vale lembrar que Lápis tem formação em Educação Artística e Artes Cênicas, considerando as ações que envolvem o corpo, o teatro, a performance foco de suas pesquisas.

Toda criança desenha, já vem no combo né? Eu desde muito pequena desenho... Até brinco com meus alunos dizendo: “minha gente, até um bebê de 5 meses já se expressa visualmente com manchas e movimentos...” Minha mãe elogiava muito os meus desenhos, desde muito nova eu gostava de desenhar a parte urbana da cidade, eu morava em uma área onde passavam muitos ônibus e o comércio que minha mãe trabalhava era cercado por esse ambiente, então a primeira coisa que eu desenhava era ônibus... Sinto que essa influência vem também de meu avô, que sonhava em ter um neto... Eu ganhava bonecas e dele, carrinhos e caminhões de madeira, ele era caminhoneiro. Eu colocava as bonecas empilhadas no caminhão e começava a andar por aí, isso na primeira

infância. Aos 10 anos saí desse ambiente mais urbanizado e fui morar em uma região mais interiorana e praieira, então esse cenário automobilístico vai se perdendo nos meus desenhos... (Professora Lápis, 2021)

Me pego novamente pensando sobre as palavras-chave infância; criança; espaço; desenho, difícil e desnecessário dissociá-las. Durante todos os relatos dos causos contados pelas docentes Giz, Lápis e Pincel, percebo nelas a necessidade de enfatizar seus espaços, entendidos primeiramente na relação afetiva trazida pelos objetos, cheiros, texturas... “A avaliação do espaço obedece primeiramente a imperativos que não são métricos.” (MÈREDIEU, 2017, p. 72) Na primeira infância somos incoerentemente despreocupados com qualquer questão estética ou qualquer respeito as regras de proporção, pois como diz Mèredieu (2017), o que atribuímos aos nossos feitos desenhados se destaca pela “grandeza afetiva”.

Tão importantes são os espaços na infância e as formas como neles as crianças constroem suas relações de afetividade, percepção e formação. Por isso sugiro o trabalho nos espaços disponíveis, assim como foram construídas as “atividades possíveis” no início da pandemia, as custas de tentativas-erros-acertos-conflitos.

É preciso queimar as imagens em nós e riscar os espaços disponíveis, conflitar, experimentar ou contorcer nossos saberes no desenho.

As memórias recentes me trazem de Helena Obersteiner, artista visual, designer de moda e tatuadora, uma das tantas mulheres que contribuiu com esse riscar de várias mãos inquietas. Em agosto de 2020, Helena ministrou pela primeira vez a versão online do curso “Desenhos feios” que como ela mesma diz: “aprofunda a compreensão do desconforto dentro do processo criativo e de maneira irônica, provoca concepções dicotômicas em relação ao que é válido ou não na prática do desenho.” Eram trinta e tantas pessoas participantes contando comigo, que tive a oportunidade de estar no meio delas durante oito encontros de muito desenho, acompanhados de trocas, despejo de frustrações e descobertas saborosamente inusitadas.

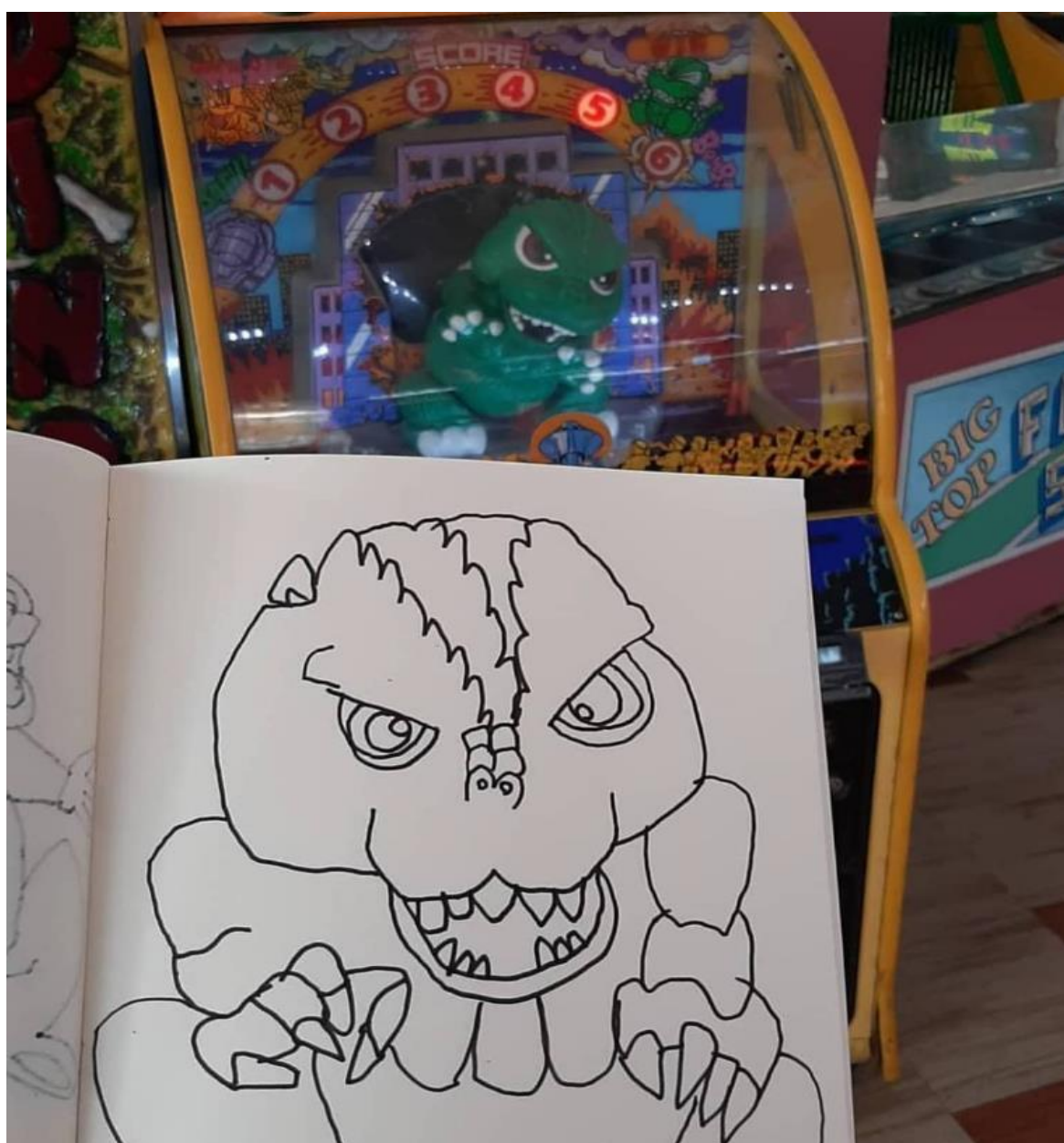


Figura 84. Godzilla (2020). Autoria por Helena Obersteiner. Fonte: @helenaobersteiner

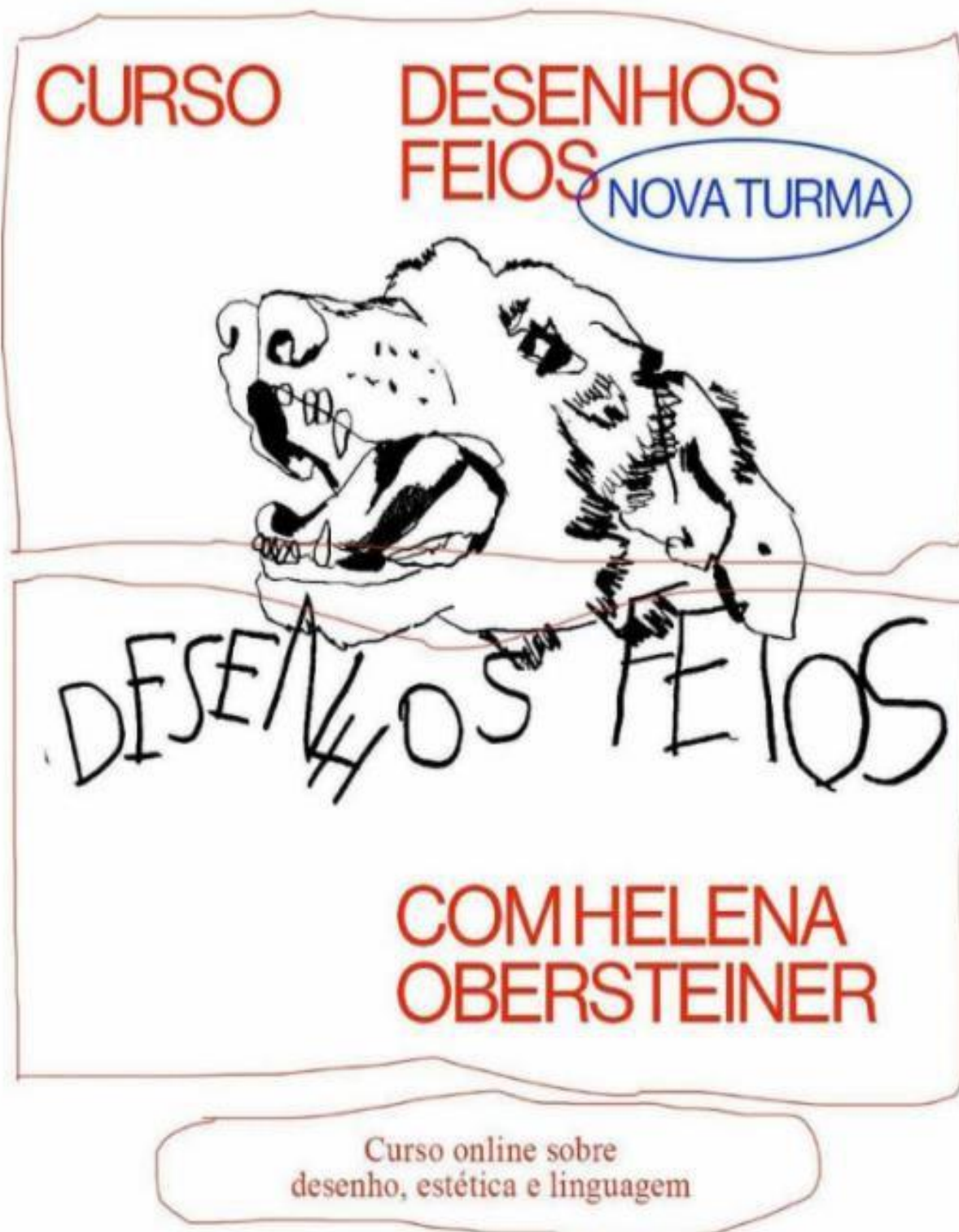


Figura 85. Flyer do curso Desenhos Feios, por Helena Obersteiner, 2020. Fonte: @helenaobersteiner

Pude entender outras tantas possibilidades de trabalhar minhas linhas curvilíneas, investigando e tencionando os espaços para depois esfarelados em incertezas. Transformei objetos em figuras desfiguradas, sons em linhas, o toque gelado da superfície de um pequeno sino virou estrutura lisa, arredondada, escura, fechada, dura, pesada, tudo isso foi acontecendo em papel A3, enquanto nos encontrávamos para pensar o desenho e “repensar padrões gráficos pré-determinados, ampliando possibilidades de pesquisa, identificando as complexidades e particularidades de cada sujeito...” (OBERSTEINER, 2020)



Figura 86. Flyer do curso Desenhos Feios, por Helena Obersteiner, 2020. Fonte: @helenaobersteiner

Para pensar os espaços no desenho ou os desenhos nos espaços, na escola, que também é casa, sala, quintal, rua, sugiro que apreciem a iniciativa de Helena pensando em nas relações podemos construir entre as imagens/espacos de nossas infâncias e as imagens do universo adulto, poluído da ideia do “não faço porque não sei fazer!” É sobre “não saber” e fazer, sobre acolher as respostas de produções que esquecem as leituras de certo ou errado. É ser a criança que recebe o título de indisciplinada ao percorrer os limites das fronteiras que sinalizam onde a ponta do lápis pode estar.

Pesquisemos artistas como Helena Obersteiner, Tais Koshino, Flávia Brioschi, as levemos para as salas de aula, referenciemos seus trabalhos que riscam, mancham, rasuram, arranham e sujam superfícies. Exercitemos o salto em outras superfícies que não a do papel para conhecer o desenho em outros espaços ou rememorar o gesto da infância, que agarra tudo aquilo que é possível ser desenho.

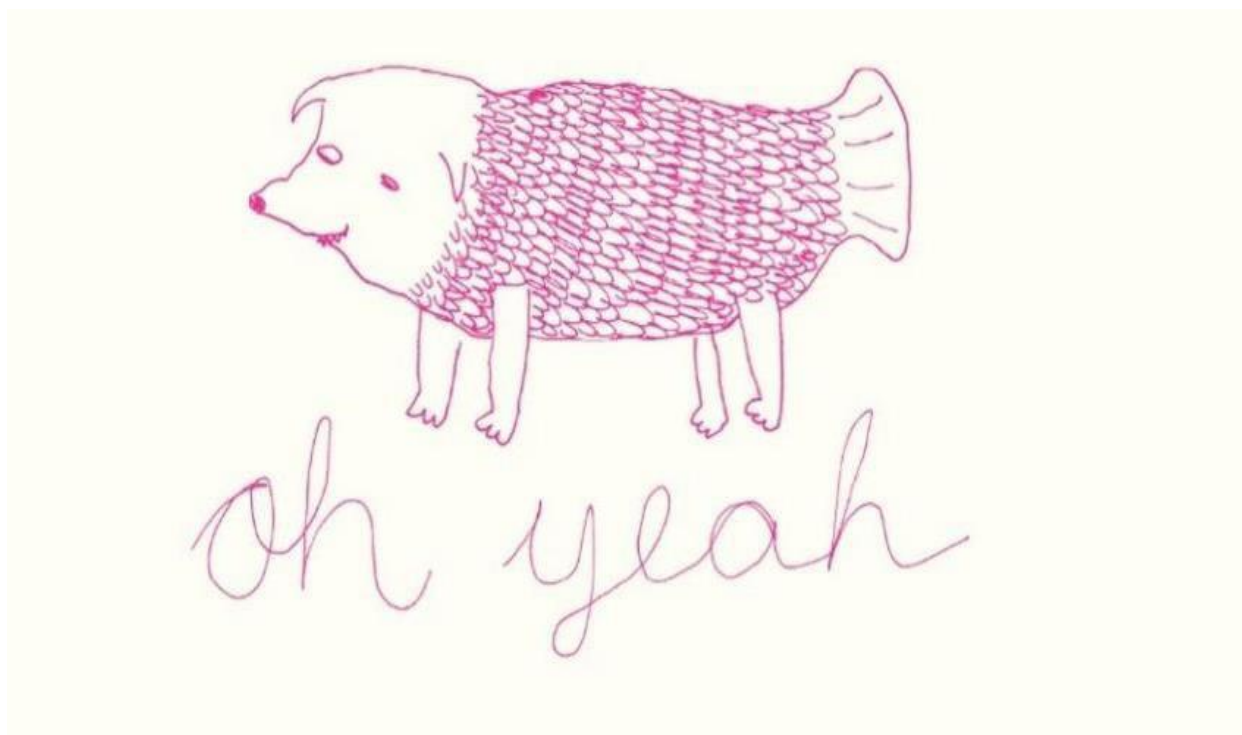


Figura 87. Autoria por Tais Koshino, 2017. Fonte: Revista Trip

Instigo captarmos as memórias que suscitam em nós outra consciência corporal, na infância o corpo inteiro desenha, no universo adulto o desenho tende a ficar na mão, punho e braço. Desenhar com todo o corpo é também entender os espaços ocupados por nós, não se separa arte da vida, e como destaca Mèredieu (2017, p. 23), a infância ou a arte lida como “infantil”:

situa-se aquém da fronteira que dissocia a vida cotidiana da arte considerada como atividade de luxo; ela ignora esse corte que o adulto estabelece entre cultura e vida, corte que a torna um ser sempre mutilado, castrado de uma parte de si mesmo. (MÈREDIEU, 2017, p. 23)



Figura 88. Autoria de Flavia Brioschi, 2020. Fonte: @flavushh



CARTA DESENHADA, DESCONSIDERANDO CERTEZAS E FINS

Goiânia, dezembro de 2021

Quando criança comecei a escrever cartinhas aos meus pais, geralmente acompanhadas de um desenho ou de um beijo lambuzado do batom ligeiramente afanado da gaveta de minha irmã. Dizia sobre o tamanho do meu amor aludindo infinitas formas figurativas, logo também falava sobre os presentes que estavam pendentes desde o aniversário passado quando as circunstâncias financeiras não eram as melhores. Ao longo do tempo, com o espichar de canelas as cartas diminuíram, os desenhos também. Na adolescência as cartas seguiam numa frequência anêmica, sobreviviam após alguma briga por não cumprir os horários para estar em casa, pelas rixas travadas com minha irmã ou pelas recusas em ir à missa. Não se engane ao achar que minha mãe sustentou esse monólogo, já meu pai sacodia a cabeça em sinal de repreensão e calado seguia, justificando “não gostar de confusões bestas!” Pois bem, em resposta ela me escrevia um amontoado de cartas que mal passavam por debaixo de minha porta, linhas cursivas de convite de festa chique, um pedido de desculpas ou a recusa de minha aparente retratação. Hoje escrevo essa carta para contar de minhas cartas desenhadas, as vezes indigestas ou estufadas de floreios. Escrevo à professora que ainda mimeografa suas atividades após elaborar a matriz manualmente em caneta azul, à professora que performa ao simplificar as linhas de seus desenhos no quadro de giz, àquela que olha e pede que refaçam até que fique bonito, ou ainda, a que propõe o fazer como divertimento do jeitinho da hora do recreio. Escrevo à minha mãe, pedagoga, que trabalhou com tudo que tinha ao alcance, pedalou quilômetros com bolsas cheias de materiais para ceder a escola de três cômodos, bateu de porta em porta atrás de novos alunos que ocupassem as carteiras da minúscula escolinha rural, levou criança, ensinou idoso, virou comadre de umas tantas e teve como segunda casa muitas casas, das mãos agradecidas pelo ensinamento das letras aos filhos mais novos. Escrevo à minha professora, orientadora e amiga Alice Fátima Martins, às professoras Giz, Lápis e Pincel. Escrevo às professoras de artes e pedagogas em formação, escrevo a mim, para dizer: não deixemos de desenhar quando a

sensação de fracasso atropelar nossos desejos, que a vontade de fazer não se esgote na visceralidade dos anseios. Façamos de nós mesmas espaço das feitura rabiscadas, escorridas em manchas, carimbadas a dedo, enviesadas nas coisas que inscrevem cor. E fiquemos ao lado das crianças que acompanhamos, honestamente atentas ao que querem nos dizer em suas linhas elásticas, moles, ziguezagueadas.

Manifesto atuarmos exigindo o contramovimento das escolhas didáticas sem que esqueçamos a leitura das obras que nos contam de outros tempos, em outros movimentos. Sejam singulares ao exigirmos de nós mesmas a descontextualização das revoluções que nada fazem pela formação no ensino básico. Não há como trabalhar habilidades ou técnicas sem antes entender que desenhos não são feitos para serem avaliados, mas vivem das possibilidades de aproximação com a realidade. “Desenhar é colocar porquês e manter dúvidas. Inventar é manter a dúvida de tudo!” (FRANGE, 1995, p. 23). As respostas que buscamos não se constituem de resultados mas de todas as possibilidades que acompanham o querer. Por fim, não esqueçamos das imagens repassadas pelas mulheres de nossas vidas, façamos delas aporte bibliográfico das histórias que contamos em sala de aula, sem esvaziá-las da importância de sua existência quando haviam de existir. Deixemos que a infância tome conta de suas linhas contando outros causos, vividos no



REFERÊNCIAS

ATKINSON, Dennis. O evento da aprendizagem: Políticas e a verdade na Arte e Educação em Arte. In **Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil** (22, 2012: São Paulo, SP) Arte/Educação: Corpos em trânsito: anais do XXII CONFAEB/ Coord. Rejane Galvão Coutinho. São Paulo: UNESP – Instituto de Artes, 2012. CD ROM.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Barros. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tocam o real**. Tradução de Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, p. 206-219, 30 nov. 2012.

FERRAZ, Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Porque se esconde a violeta?** São Paulo: ANNABLUME, 1995.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. Tradução de Raul de Sá Barbosa; revisão da tradução de Mônica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2021.

JENNY, Peter. **Como desenhar de forma errada**. São Paulo: Gustavo Gilli, 2014.

KOZINETS, Robert. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

LARROSA, **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Editora Mestre, 1954.

MARTINS, Alice Fátima; **O desenho reproduzido e a formação do professor de séries iniciais do ensino fundamental**. Revista Linhas Críticas, Fac. De Educação/UNB/Brasília, v.6, n.11, 2000.

MARTINS, Alice Fátima. **Toda criança desenha...Toda criança desenha ?!**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org). Cultura Visual e Infância. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo. **Narrativas Visuais: imagens, visualidades e experiência educativa**. In: Programa de Pós-Graduação em Arte – IDA/UNB. Brasília, p. 33-39, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas da infância e da imagem “aconteceu um fato grave, um incidente global”**. In.: _____. Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010. 37-55p.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83

MÉREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2017.

MIRZOEFF, Nicholas. **O direito a olhar**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>>. Acesso em: 13 de novembro de 2020.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Imagens em deslocamento: possibilidades de articulação a partir da Cultura Visual**. In: Programa de Pós-Graduação em Arte – IDA/UNB. Brasília, p. 68-75, 2009.

PERREIRA, Alexandre Adalberto. **Estereótipos desenhados, identidades projetadas**. In.: _____. Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. UFSM, 2010. 209-226 p.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2020

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. **Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação**. Revista Principia. N. 28. João Pessoa, 2015.

SNO, Márcio. **O universo paralelo dos zines**. São Paulo: TimoZine, 2015.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** [S.l.] dezembro, 2012. Disponível em: <<https://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343&%3E>>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenho feio: Mundo torto.

Pesquisador: IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 27568619.6.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Artes Visuais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.955.650

Apresentação do Projeto:

Título da pesquisa: Desenho feio: Mundo torto. Pesquisadora: Iana Francisca Quirino do Nascimento.
Membro da Equipe de Pesquisa: Alice Fátima Martins.

Encontra-se instruído com os seguintes documentos: projeto, modelos de TALE, de TCLE para artistas, professores e responsáveis, Termos de Anuência da Secretaria de Educação e da Escola, termo de compromisso, Informações Básicas, cronograma e orçamento.

Objetivo da Pesquisa:

Pensar junto as/aos docentes de artes o desenho "feio", disforme, experimental como expressão potente nas relações que geram um fazer artístico espontâneo e motivador e como este pode ser trabalhado a partir das produções dos/as próprios/as estudantes, repensando não só os caminhos da formação docente como novos fazeres que ultrapassam os muros da escola e os saberes aprendidos neste espaço.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisadora entende que os possíveis riscos se dão de forma subjetiva, quando os participantes podem se sentir constrangidos seja por conta das questões abordadas na entrevista, ou por sua presença no campo de atuação (sala de aula) para a observação dos trabalhos

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.955.650

desenvolvidos. Assim, para minimizar os possíveis riscos, pretende esclarecer de forma clara todos os objetivos desta pesquisa, bem como explicar como se dará o uso das informações coletadas. Benefícios: Espera-se com esta pesquisa, instigar novas estratégias de ensino dentro da disciplina de artes, que priorizem um trabalho libertário, participativo ou independente, onde o desenho experimental possa instigar a exploração de novos elementos gráficos, que não se restringem somente ao uso do lápis e papel e que se manifestam num vasto continente de linhas tortas e manchas, evidenciando que a criatividade não possui margens.[...] Cita Freire (2001) em sua afirmação "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", e incorpora a prática do desenho feio, a uma investigação cultural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa definida como qualitativa do tipo etnográfica, partindo dos seguintes métodos: entrevista, observação do trabalho docente, análise de desenhos e pesquisa bibliográfica. Serão entrevistados docentes de arte (de escolas da rede pública e privada que serão definidas no ano de 2020), pedagogos/as que trabalham com faixa etária entre 8 e 10 anos, idade em que segundo La Pastina (2008, p.10) as crianças ainda apreciam o ato de desenhar, porém, começam a ter um olhar crítico sobre sua produção. Os/as docentes serão observado/as atuando em sala de aula preferencialmente nas aulas práticas de desenho, para a partir disto analisar as imagens referenciadas e produzidas pelos/as estudantes, em busca de compreender quais caminhos levam os/as professores a escolha do que é trabalhado e como isso interfere na produção feita em sala. A pesquisadora entrevistará artistas que produzem de forma independente sob a perspectiva do desenho experimental, como fonte para um acervo de novas referências, que utilizará durante o diálogo estabelecido com os/as docentes desta pesquisa, a fim de relacionar este novo fazer que circula por terrenos insólitos aos fazeres da escola, as imagens do livro didático e ao que propõe o currículo. Todos os dados coletados para análise terão como base os estudos bibliográficos de autores e autoras que refletem e discutem sob a perspectiva da estética do feio. Questões norteadoras para roteiro de perguntas, durante a entrevista com os/as docentes participantes desta pesquisa, buscarão compreender os aspectos que geram o fazer em sala de aula, bem como entender de onde partem as referências imagéticas utilizadas. Esta entrevista se dará no âmbito educacional, ambiente em que os/as docentes desenvolvem com maior frequência as atividades práticas para a disciplina de artes, em especial, as atividades que percorrem a produção de ilustrações. O primeiro encontro partirá deste roteiro de perguntas. A entrevista será gravada, para

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.955.650

anotar percepções acerca de sua formação, atuação e desenvolvimento de atividades. Haverá um segundo encontro (data a definir) para conversar sobre as percepções dos/as participantes da pesquisa acerca deste projeto. Prevista a participação de 10 indivíduos: 5 artistas e 5 pedagogos. Cronograma não apresenta período provável de coleta de dados, projeto e termos de anuência obtidos em março informam que será no primeiro semestre de 2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE para os docentes: permite ligações a cobrar, apresenta objetivos da pesquisa, forma de participação dos docentes, questões norteadoras da entrevista, forma de registro dos dados colhidos. Assegura aos participantes não responder a questões que lhe causem desconforto ou angústia, indenização por danos comprovadamente decorrente da pesquisa, ressarcimento de despesas na participação, e apresenta opções de identificação ou não do participante nos resultados da pesquisa. Informa que os resultados da pesquisa serão enviados ao e-mail do participante, e que a participação é voluntária sem ônus ou gratificação financeira. TCLE para os artista: apresenta os devidos esclarecimentos e garantias do TCLE, a forma de participação na pesquisa. Informa que os resultados da pesquisa serão enviados ao e-mail do participante, e que a participação é voluntária sem ônus ou gratificação financeira. TCLE para os responsáveis: esclarece, em linguagem clara e objetiva, como se dará a participação dos menores na pesquisa, apresentando as garantias necessárias para a participação voluntária, oferecendo aos responsáveis a opção de permitir ou não a divulgação da imagem do menor com seus desenhos. TALE informa para a criança: objetivo da presença da pesquisadora em aula, observando e fotografando as produções dos alunos na aula de artes. Deixa as opções de concordar ou não em participar, dá opções da criança manifestar sobre sentir-se esclarecida ou não, e sobre entender seu direito de desistir de participar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Consideramos ATENDIDAS todas as pendências anteriormente listadas, a saber: 1) reformular TCLE adequado aos pais/responsáveis; 2) inserir as informações que faltam aos TCLEs dos professores e artistas; 3) Apresentar termos de anuência das instituições envolvidas.

A presente pesquisa encontra-se em consonância com a Resolução CNS 510/2016, após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação, smj deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.955.650

importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para agosto de 2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1480013.pdf	27/03/2020 17:32:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_humanidades_responsaveis_corrigido.pdf	27/03/2020 17:31:50	IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_humanidades_professores_corrigido.pdf	27/03/2020 17:30:36	IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_humanidades_artistas_corrigido.pdf	27/03/2020 17:30:09	IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_anuencia_sme.pdf	27/03/2020 17:06:36	IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_anuencia_escola.pdf	27/03/2020 17:05:49	IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_plataforma_assinada.pdf	29/11/2019 19:22:43	IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Desenho_feio_Mundo_Torto_Pesquisa.pdf	27/11/2019 23:54:07	IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Compromisso_assinado.pdf	27/11/2019 23:48:58	IANA FRANCISCA QUIRINO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE_Ludico_Humanidades.pdf	27/11/2019 23:47:55	IANA FRANCISCA QUIRINO DO	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.955.650

Justificativa de Ausência	TALE_Ludico_Humanidades.pdf	27/11/2019 23:47:55	NASCIMENTO	Aceito
---------------------------	-----------------------------	------------------------	------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 06 de Abril de 2020

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**Relatório final de pesquisa
CEP-UFG**

Referente ao Período de 19/08/2019 a 01/04/2022

PROTOCOLO CEP (OU NÚMERO DA CAAE): 27568619.6.0000.5083

1. Título original da pesquisa.

DESENHO FEIO: MUNDO TORTO

2. Título final da pesquisa (se for o caso).

“MEU DESENHO É FEIO!” _AS PÁGINAS AMARROTADAS DO CADERNO DE DESENHO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NO ENSINO BÁSICO

3. Pesquisador(a) responsável.

Nome: Iana Francisca Quirino do Nascimento
Telefone: (62) 982746693
E-mail: iana.qnascimento@gmail.com
Unidade Acadêmica/Órgão/Instituição: Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – PPGACV – Faculdade de Artes Visuais – Universidade Federal de Goiás

4. Equipe de Pesquisa.

1. Ma. Iana Francisca Quirino do Nascimento (Pesquisadora)
2. Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins (Orientadora)
3. Prof. Dr. Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes (Coorientador)

5. Descreva o **número de participantes** (sujeitos) envolvidos no estudo e local/locais em que a **coleta de dados** foi realizada.

Participaram desta pesquisa (4) docentes, sendo (1) pedagoga de rede municipal localizada em Timon/MA, (1) docente de artes de rede municipal localizada Goiânia/GO, (1) docente de artes de rede estadual também da cidade de Goiânia/GO e (1) docente de artes de rede estadual localizada em Olinda/PE. Todas as docentes participaram da pesquisa via chamada de vídeo e conversas por *Whatsapp*, isso se deu pelas dificuldades recorrentes trazidas durante a pandemia que exigiu de todos nós distanciamento social.

6. Descreva as **atividades desenvolvidas** no período de pesquisa e os principais resultados encontrados. Liste todas as **emendas ao projeto inicial**, ou seja, todas as demais **alterações realizadas** no projeto ao longo do desenvolvimento de seu estudo (ex.: cronograma; orientador; objetivos específicos; metodologia etc.).

Cronograma inicial da pesquisa (2019)

A seguinte pesquisa terá início em campo a partir da aprovação do projeto frente ao Comitê de Ética. Segue como proposto o início do mesmo no primeiro semestre de 2020.

2019

- Crédito das disciplinas: segundo semestre de 2019 (agosto – dezembro)
- Revisão Bibliográfica: segundo semestre de 2019 (agosto - dezembro)
- Submissão de projeto ao Comitê de Ética: segundo semestre de 2019 (outubro – dezembro)
- Redação do texto para a qualificação: segundo semestre de 2019 (novembro – dezembro)
- Encontro para orientação: segundo semestre de 2019 (agosto – dezembro)

2020

- Crédito das disciplinas: primeiro semestre de 2020 (março – julho)
- Pesquisa de Campo: primeiro semestre de 2020 (março – julho)
- Redação do texto para a qualificação: primeiro semestre de 2020 (janeiro – maio)
- Revisão do texto/Orientação: segundo semestre de 2020 (junho)
- Depósito do texto de qualificação: segundo semestre de 2020 (junho)
- Defesa/Banca de qualificação: segundo semestre de 2020 (julho)
- Análise dos dados: segundo semestre de 2020 (agosto – dezembro)
- Redação da dissertação: segundo semestre de 2020 (setembro – dezembro)
- Encontro para orientação: segundo semestre de 2020 (março – dezembro)

2021

- Análise dos dados: primeiro semestre de 2021 (janeiro)
- Redação da dissertação: primeiro semestre de 2021 (janeiro – abril)
- Ajustes finais na dissertação para a defesa: primeiro semestre de 2021 (junho)
- Depósito da dissertação: primeiro semestre de 2021 (julho)

- Defesa da dissertação: segundo semestre de 2021 (agosto)

Cronograma atualizado (2021)

O seguinte cronograma teve continuidade a partir da aprovação da prorrogação de defesa cedida pela Comissão de Bolsas e Acompanhamento Discente e pelo CPG do PPGACV-UFG, mediante carta de pedido e apresentação de laudos médicos.

- Continuação da análise dos dados e escrita da redação de dissertação: segundo semestre de 2021
- Ajustes finais na dissertação para a defesa: outubro de 2021
- Depósito da dissertação: novembro de 2021
- Defesa da dissertação: primeira quinzena de janeiro de 2022, de acordo com a disponibilidade da banca.

Alterações no Relatório de Pesquisa:

Primeiro título: DESENHO FEIO: MUNDO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins

RESUMO

As inquietações dispostas nesta pesquisa têm como intuito investigar de onde partem as referências gráficas trabalhadas por docentes nas atividades de artes na educação básica. Também indaga por que modos de expressão que propiciam caminhos diferentes às estratégias de ensino escolhidas pela escola e/ou pelo currículo, neste caso, os desenhos “feios”, experimentais ou marginais, não são trabalhados, ocasionando consequentemente confrontos que geram novos saberes. O que é possível aprender com a feiura? Como ela modifica os modos de ver? Estas são algumas das perguntas que motivam as reflexões aqui propostas, nas quais percorro uma linha que desfila rumo ao belo e escorre pelas veias da feiura. Que feiura? Uma feiura inerente aos estados harmônicos que compuseram a história da arte e que também caminha sozinha, traçando uma história pouco contada. Ao percorrer essa linha, reflito sobre a importância dos caminhos obscuros, sujos, disformes, (des)equilibrados em uma subjetivação relativa ao tempo, espaço e olhar. Aqui as trocas acontecem a partir do campo de ensino/aprendizagem onde as docentes atuam. Compartilho junto às pessoas participantes da pesquisa, docentes e artistas, minha experiência enquanto ilustradora e professora de desenho relacionando-as aos relatos recebidos e ao conteúdo trabalhado pelas docentes.

Título final:

“MEU DESENHO É FEIO!” _AS PÁGINAS AMARROTADAS DO CADERNO DE DESENHO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NO ENSINO BÁSICO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins

Coorientador: Prof. Dr. Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes

RESUMO

As inquietações motivadoras desta pesquisa têm como intuito investigar como a formação e experiência de docentes em artes contribui ou interfere na produção gráfica discente construída nas aulas de desenho do ensino básico, tomando como ponto de partida a afirmação “meu desenho é feio”, recortada de minhas observações feitas em sala de aula no último ano de estágio da graduação em Artes Visuais Licenciatura, no ano de 2018. Aqui as trocas acontecem a partir do campo de ensino/aprendizagem onde as docentes atuam, por meio de entrevistas semiestruturadas feitas online pensamos juntas tanto o Ensino de Arte como a Cultura Visual, que sustenta as estratégias lançadas em sala de aula. Compartilho minha experiência enquanto aluna filha de pedagoga ao trazer para este trabalho os relatos de minha mãe, sobre suas vivências como estudante e docente no ensino básico de Artes. Neste espaço me entendo como aluna, pesquisadora e ilustradora junto às pessoas participantes da pesquisa, professoras de rede pública municipal e estadual de Goiânia/GO, Olinda/PE e Timon/MA. O desenho estrutura na pesquisa não só as narrativas observadas, mas, chega até aqui como estratégia metodológica pensando o próprio trabalho de investigação como rabisco, risco ou garatuja.

PALAVRAS-CHAVE

Desenho feio. Formação docente. Escola. Cultura Visual.

7. **Produção científica** e divulgação dos resultados (parciais e finais): listar os produtos resultantes da pesquisa conforme norma 6023 da ABNT/2000. Anexar resumo(s) do(s) trabalho(s), conforme publicados, ou enviado(s) para publicação. Listar a realização de apresentação em eventos científicos. E, em caso de produção de **TCCs, dissertações ou teses**, enviar obrigatoriamente a cópia da **ata de defesa** ou o certificado de conclusão que indique a finalização da pesquisa.

Participação em:

- 5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais. Democracia e Direitos Humanos: crises e conquistas (setembro/2019)

MANIFESTO ZINE – ENGRENAGEM DE ENSINO

RESUMO

A temática deste trabalho percorre a produção dos zines como contribuição no ensino-aprendizagem de Artes dentro da escola pública. Seu objetivo é desencadear experimentações a partir de temas cotidianos trabalhados em sala ou discutidos entre os/as estudantes nos grupos dos quais participam, possibilitando com isto manifestos dentro do espaço formativo. Discutimos aqui os conceitos de zine como publicação independente, autoral e de fácil acesso, explorando possibilidades artísticas que se distanciam das

publicações comerciais. A oficina aconteceu em 2018, numa escola pública da rede estadual com a participação de estudantes de 12 a 18 anos. No primeiro encontro se deu a teorização do que foi produzido, no segundo encontro foram feitas as produções, destacando a importância da autorialidade dentro deste universo independente. O desenvolvimento desse trabalho demonstrou que é preciso redefinir estratégias de ensino para que os/as estudantes contem sua própria história, sentindo-se valorizados/as no espaço de ensino-aprendizagem.
Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Cotidiano. Zine.

- I Jornada de Integração Acadêmica da Faculdade de Artes Visuais (Joia FAV) – Faculdade de Artes Visuais – UFG (dezembro/2019)

- 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) “Dispersões” (setembro/2020)

SOBRE PERCORRER FEIURAS: MODIFICANDO O OLHAR A PARTIR DO DISFORME

Por Iana Francisca Quirino do Nascimento com coautora de Alice Fátima Martins

RESUMO

O que é possível com a feiura? Como ela modifica os modos de ver? Estas perguntas motivam as reflexões aqui propostas, nas quais percorro uma linha que desfila rumo ao belo e escorre pelas veias da feiura. Que feiura? Uma feiura inerente aos estados harmônicos que compuseram a história da arte e que também caminha sozinha, traçando uma história pouco contada. Ao percorrer essa linha, reflito sobre a importância dos caminhos obscuros, sujos, disformes, (des)equilibrados em uma subjetivação relativa ao tempo, espaço e olhar. A partir de Eco (2007, A História da Feiura), Lino (2015, O feio como categoria estética) e Mirzoeff (2016, O direito de Olhar) repenso o feio sob o viés conceitual que vai desde o “ideal grego de perfeição” até a feiura dos dias atuais, que figura na internet o protagonismo de um fazer artístico experimental, desinteressado em regras ou padrões, que deslegitima convenções clássicas do mundo da arte rompendo com conceitos de erro.

Palavras-chave: Belo; Feio; Estética; Arte; Experimental.

- I Fórum Interno de Educação, Arte e Cultura Visual – FAV – PPGACV – UFG (outubro/2021)

“MEU DESENHO É FEIO” _GRAFISMOS SUBVERSIVOS EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NO ENSINO BÁSICO

RESUMO

As inquietações dispostas nesta pesquisa têm como intuito investigar como a formação e experiência de docentes em artes contribuem ou interferem na produção gráfica discente construída nas aulas de desenho do ensino básico. Para isto, tomo como ponto de partida a afirmação “meu desenho é feio”, recortada de minhas observações feitas em sala de aula no último ano de estágio da graduação em Artes Visuais Licenciatura, no ano de 2018. Assim, acolho a ideia de desenho feio como cerne do percurso riscado aqui, indagando-a como fenômeno que desafia o status quo no ensino de desenho e conectando-a as imagens trabalhadas em sala de aula ao pensar, de que forma são escolhidas? Quais conexões essas imagens fazem com tradições ou filiações institucionais e/ou acadêmicas? Como as leituras ou insatisfações que definem o que é desenho feio em sala de aula se relacionam as imagens midiáticas consumidas pelo corpo discente dentro e fora dos muros da escola? Essas são algumas das perguntas que rabiscam o desenho desta pesquisa me fazendo buscar de onde vem o desconforto discente com suas produções autorais e também quais caminhos nos levam até a ideia de desenho feio ou em quais contextos ele aparece na escola. Aqui as trocas acontecem a partir do campo de ensino/aprendizagem onde as docentes atuam, por meio de

entrevistas semiestruturadas pensamos juntas tanto o Ensino de Arte como a Cultura Visual, que sustenta as estratégias lançadas em sala de aula. Compartilho minha experiência enquanto aluna filha de pedagoga ao trazer para este trabalho relatos de minha mãe sobre suas vivências como docente de educação artística que também encontra o gesto na ponta do lápis. Neste espaço me entendo como aluna, pesquisadora, ilustradora e professora de desenho junto às pessoas participantes da pesquisa, professoras de rede pública municipal e estadual de Goiânia/GO, Olinda/PE e Timon/MA. O desenho estrutura na pesquisa não só as narrativas observadas desde o surgimento da primeira fagulha que acende as luzes dessa busca, mas, chega até aqui como estratégia metodológica pensando o próprio trabalho de investigação como rabisco, risco ou garatuja. A escrita se transforma em desenho, o desenho reivindica ser escrita e assim vou acolhendo todos os relatos recebidos pelas docentes, considerando as novas estruturas levantadas em um contexto de pandemia que consequentemente transformou esta investigação em um trabalho acolhido pelas plataformas online, que dão espaço a uma nova forma de pensar as ações em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE

Desenho feio. Formação docente. Escola. Produção autoral.

Goiânia, 01 de julho de 2022

Assinatura do pesquisador responsável
