

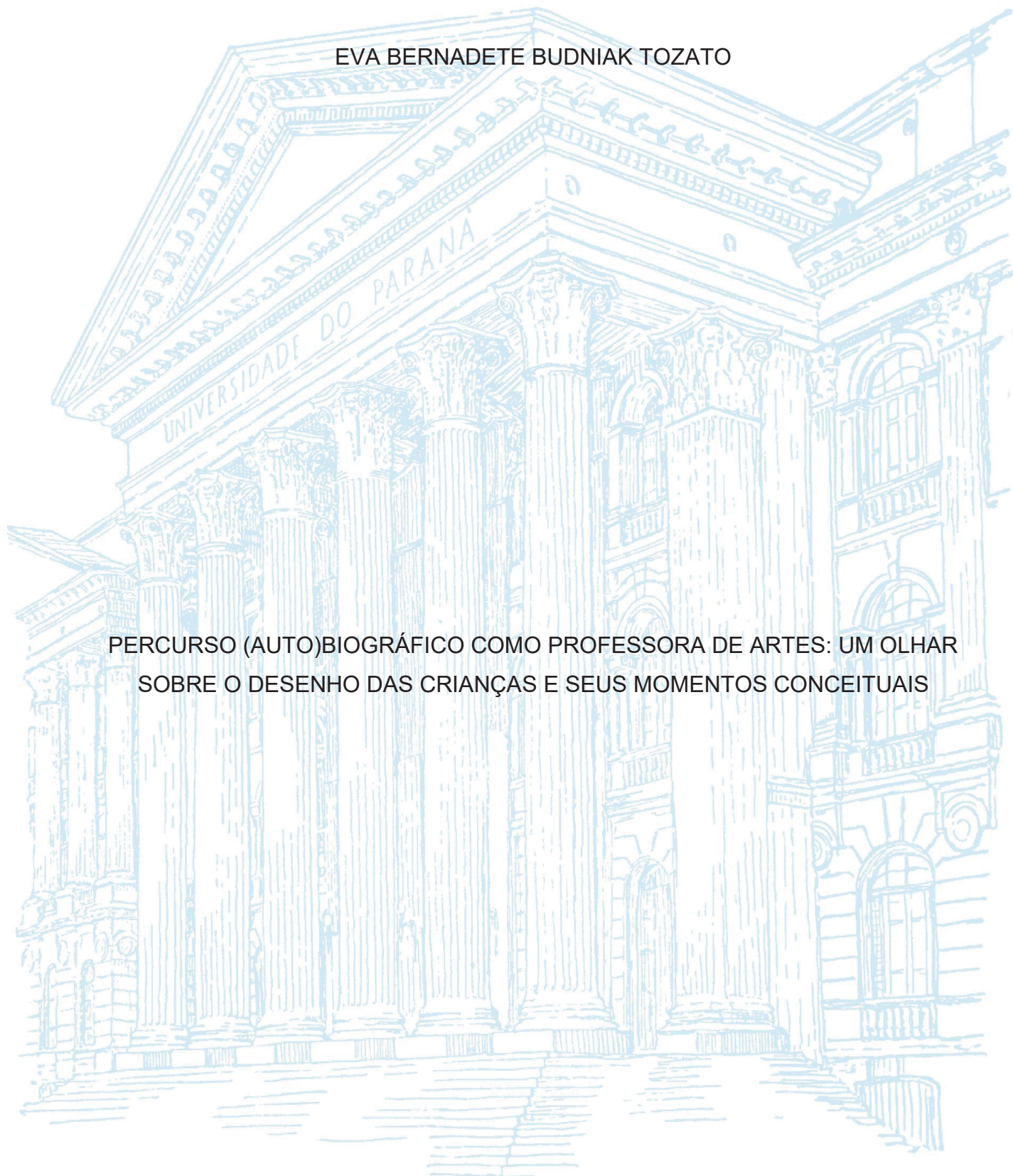
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVA BERNADETE BUDNIAK TOZATO

PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO COMO PROFESSORA DE ARTES: UM OLHAR
SOBRE O DESENHO DAS CRIANÇAS E SEUS MOMENTOS CONCEITUAIS

CURITIBA

2021



EVA BERNADETE BUDNIAK TOZATO

PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO COMO PROFESSORA DE ARTES: UM OLHAR
SOBRE O DESENHO DAS CRIANÇAS E SEUS MOMENTOS CONCEITUAIS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Epaminondas Mendes de Oliva, CRB 9/1765

Tozato, Eva Bernadete Budniak.

Percurso (auto)biográfico como professora de artes: um olhar sobre o
desenho das crianças e seus momentos conceituais / Eva Bernadete
Budniak Tozato. – Curitiba, 2021.

287 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática
do ensino.

Orientador: Prof. Dr. Rossano Silva.

1. Autobiografia. 2. Professores de artes. 3. Formação de
professores. 4. Artes e crianças. 5. Arte - Estudo e ensino. 6. Escolas
municipais - Curitiba (PR) I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **EVA BERNADETE BUDNIAK TOZATO** intitulada: **PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO COMO PROFESSORA DE ARTES: UM OLHAR SOBRE O DESENHO DAS CRIANÇAS E SEUS MOMENTOS CONCEITUAIS**, sob orientação do Prof. Dr. ROSSANO SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica
13/12/2021 20:04:49.0
ROSSANO SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
13/12/2021 22:22:34.0
SONIA TRAMUJAS VASCONCELLOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/12/2021 21:09:55.0
ADRIANA VAZ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/12/2021 19:56:31.0
FABIANA SOUTO LIMA VIDAL
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

Dedico a todas as crianças que desenharam, crianças grandes ou pequenas, crianças jovens ou idosas, crianças... que do engatinhar das garatuhas, no caminhar da figuração ou na intensidade da abstração enriqueceram meu percurso e encantaram meu olhar!

AGRADECIMENTOS

Nas linhas do destino Deus desenha o caminho!

Mas, cada um escolhe as cores e texturas para compor o percurso!

Agradeço a Deus por todas as pessoas iluminadas que fazem/fizeram parte da minha caminhada...

À minha família que foi paciente e incentivadora do caminhar, especialmente meu esposo Sandro e meu filho Murilo, que são a força que me conduz...

Agradeço imensamente aos meus pais Clara e Estanislau (*in memoriam*) que me conduziram na escolha do percurso profissional...

As minhas irmãs Sueli e Judite parceiras na jornada da vida...

E, a todas as crianças da minha vida, que rabiscaram o croqui desse percurso...

Aos meus amigos de outrora, de hoje e de sempre, que nas curvas da estrada acompanharam/acompanham meus passos...

Agradeço aos profissionais da Universidade Federal do Paraná, que estiveram comigo durante esse percurso formativo, em especial aos professores doutores Anderson Roges Teixeira Góes, Adriana Vaz e Rossano Silva, valorosa equipe que me acolheu na seleção de mestrado...

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Rossano Silva que me acompanhou na jornada compartilhando seu saber e orientando meu caminhar...

Agradeço as equipes pedagógicas e administrativas, estudantes e comunidades das escolas nas quais atuei, que me permitiram a prática docente em arte o que possibilitou o desenvolvimento desse estudo...

E, por fim, agradeço aos meus filhos do coração de quatro patas, Glity, Bug, Bibi e Barny, que estiveram sempre alerta a me amparar nos momentos inesperados...

Como um historiador de si mesmo o educador reescreve sua biografia profissional todos os dias e a reconstrói conforme seu imaginário se transforma, orientado por suas experiências de aprendizagem em sentido lato.

(IAVELBERG, 2003, p. 78)

RESUMO

Na presente dissertação apresento meu percurso (auto)biográfico como professora de artes e o olhar sobre as práticas de desenho das crianças e seus momentos conceituais. Parto de propostas pedagógicas realizadas durante aulas de artes e práticas artísticas, desenvolvidas por mim em duas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, entre os anos de 2017 e 2020. Tive como objetivo principal compreender como meu percurso (auto)biográfico colaborou nas escolhas metodológicas para práticas de desenho com as crianças, considerando as influências da cultura visual e os momentos conceituais do desenho cultivado. Contemplo reflexões sobre os estudos da cultura visual, de estudiosos, como: Mitchell (2002), Tourinho (2008, 2011), Hernández (2000, 2009, 2014), Sérvio (2014) e Martins (2015). Abordo a discussão sobre os estereótipos, desenhos recebidos ou esquemas gráficos a partir das contribuições das autoras Vianna (2012) e Duarte (2011). Fundamento as questões sobre o desenho infantil com estudos de Lavelberg (2013, 2017), Gunzi (2016), Leite (2007), Derdyk (2015), Cunha (2021), entre outros(as). A pesquisa com abordagem qualitativa em educação, configura-se como (auto)biográfica, com ênfase no meu processo autoformativo. Conto com contribuições de Nóvoa (2000) e Lavelberg (2003) sobre a formação de professores; Finger e Nóvoa (2014) e Pineau (1985) a respeito do processo narrativo e autoformativo. Realizei o levantamento de dados a partir de fontes (auto)biográficas: experiências vivenciais do processo formativo e da investigação das práticas com desenho, desenvolvidas e aprimoradas no decorrer do meu percurso docente. Selecionei, do meu arquivo pessoal, desenhos produzidos pelas crianças, relatos escritos, gravados ou transcritos (mesmo sem intenção prévia de investigação científica); registros de cunho pedagógico realizados em cadernos de memórias, portfólios pedagógicos e planejamentos, que foram revisitados a partir do referencial bibliográfico selecionado. As análises contemplaram três percursos, desenvolvidos na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação integral em tempo ampliado (4ª e 5ª anos, crianças de 08 a 10 anos de idade). A seleção para análise das três realidades partiu do meu processo formativo, que foi sendo delineado pelas observações em minha prática docente, desenvolvida nos referidos contextos, nos quais o trabalho com desenho se apresenta de formas distintas. Considerando que o desenho está presente em diversos momentos da trajetória escolar da criança, destaco a sua importância em todas as etapas educativas, evidenciando que ele é um elemento cognoscível, tanto quanto as demais aprendizagens. Com base nos dados coletados e pela análise realizada sobre o trabalho com desenho na educação infantil a partir de propostas lúdicas e com variedade de materiais; no ensino fundamental tendo como ponto de partida a transformação das imagens recebidas e na educação integral em tempo ampliado na oficina de desenho que abordou o cultivo do desenho a partir dos interesses das crianças, foi possível verificar que os percursos desenvolvidos a partir de minhas escolhas metodológicas com base no conceito de desenho cultivado e nos estudos da cultura visual, contribuíram para o desenho e refletiram os diferentes momentos conceituais propostos por Lavelberg, permitindo às crianças se expressarem por meio de desenhos autorais.

Palavras-chave: Artes visuais. Cultura visual. Desenho cultivado. Desenho infantil. Ensino do desenho. Ensino de Arte. Educação Básica.

ABSTRACT

In the present dissertation I present my (auto)biographical path as an art teacher and the look at children's drawing practices and their conceptual moments. I start from pedagogical proposals carried out during art classes and artistic practices, developed by me in two schools of the Municipal Education Network (RME) of Curitiba, between 2017 and 2020. collaborated in the methodological choices for drawing practices with children, considering the influences of visual culture and the conceptual moments of cultivated drawing. I contemplate reflections on studies of visual culture, by scholars such as: Mitchell (2002), Tourinho (2008, 2011), Hernández (2000, 2009, 2014), Sérgio (2014) and Martins (2015). I approach the discussion about stereotypes, received drawings or graphic schemes from the contributions of the authors Vianna (2012) and Duarte (2011). I base the questions about children's drawing with studies by Lavelberg (2013, 2017), Gunzi (2016), Leite (2007), Derdyk (2015), Cunha (2021), among others. Research with a qualitative approach in education is configured as (auto)biographical, with emphasis on my self-training process. I count on contributions from Nóvoa (2000) and Lavelberg (2003) on teacher training; Finger and Nóvoa (2014) and Pineau (1985) about the narrative and self-training process. I carried out the data collection from (auto)biographical sources: living experiences of the training process and the investigation of practices with drawing, developed and improved during my teaching career. I selected, from my personal archive, drawings produced by the children, written, recorded or transcribed reports (even without previous intention of scientific investigation); records of a pedagogical nature carried out in notebooks of memories, pedagogical portfolios and plans, which were revisited from the selected bibliographic reference. The analyzes contemplated three paths, developed in early childhood education, early years of elementary school (1st to 5th grade) and extended full-time education (4th and 5th grades, children from 8 to 10 years old). The selection for the analysis of the three realities came from my training process, which was outlined by the observations in my teaching practice, developed in those contexts, in which the work with drawing presents itself in different ways. Considering that the drawing is present in several moments of the child's school trajectory, I emphasize its importance in all educational stages, showing that it is a knowable element, as much as the other learning. Based on the data collected and the analysis carried out on the work with drawing in early childhood education based on playful proposals and with a variety of materials; in elementary school, having as a starting point the transformation of the images received and in full-time education in extended time in the drawing workshop that approached the cultivation of drawing from the interests of children, it was possible to verify that the paths developed from my methodological choices based on the concept of cultivated drawing and on studies of visual culture, they contributed to the drawing and reflected the different conceptual moments proposed by Lavelberg, allowing children to express themselves through authorial drawings.

Keywords: Visual arts. Visual culture. Cultivated drawing. Childish drawing. Drawing teaching. Art Teaching. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CARTILHA UTILIZADA PELA PROFESSORA	21
FIGURA 2 – PÁGINA 01 DA CARTILHA UTILIZADA PELA PROFESSORA	22
FIGURA 3 – ENCARTES SOBRE ARTE	27
FIGURA 4 – ENCARTE 1 COM REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ARTE	28
FIGURA 5 – PÁGINAS DO ENCARTE.....	29
FIGURA 6 – DESENHO COM LÁPIS AQUARELÁVEL	72
FIGURA 7 – DESENHO A CARVÃO E GIZ PASTEL	74
FIGURA 8 – DESENHO ESPONTÂNEO	78
FIGURA 9 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO	81
FIGURA 10 - DESENHO DE MEMÓRIA DA CASA.....	82
FIGURA 11 - DESENHO DE IMAGINAÇÃO DO MONSTRINHO CABELUDO.....	83
FIGURA 12 - DESENHOS COM INTERFERÊNCIA.....	85
FIGURA 13 - DESENHOS COM INTERFERÊNCIA.....	86
FIGURA 14 – DESENHOS COM INTERFERÊNCIA	87
FIGURA 15 – DESENHO DE AÇÃO	92
FIGURA 16 – DESENHO DE IMAGINAÇÃO I.....	93
FIGURA 17 – DESENHO DE IMAGINAÇÃO II.....	94
FIGURA 18 – DESENHO DE APROPRIAÇÃO	95
FIGURA 19 – DESENHO DE PROPOSIÇÃO	96
FIGURA 20 – ESTRUTURA ESTRELAR - MOMENTOS CONCEITUAIS DO DESENHO	97
FIGURA 21 – COMPARAÇÃO ENTRE AS IMAGENS FRANCESAS E BRASILEIRAS	103
FIGURA 22 – DESENHOS COM RECURSOS DE ANIMISMO.....	104
FIGURA 23 – C1 OLHANDO NA GARRAFA MISTERIOSA.....	141
FIGURA 24 – A CARTA.....	143
FIGURA 25 – DESENHOS DO PERSONAGEM MISTERIOSO	144
FIGURA 26 – OBJETOS E NOME DO PERSONAGEM	146
FIGURA 27 – DESENHOS DE NAVIOS	147
FIGURA 28 – AS CRIANÇAS OBSERVANDO O MAPA.....	148
FIGURA 29 – BRINCADEIRAS COM AS CONCHAS	149
FIGURA 30 – AS CRIANÇAS DESENHANDO SEUS MEDOS	150

FIGURA 31 – IMAGEM DE NAVIO COM VELAS.....	151
FIGURA 32 – BARCO COM BANDEIRINHAS E PÁSSAROS	152
FIGURA 33 – O NAVIO DO PIRATA ABIDALA.....	154
FIGURA 34 – DESENHANDO CONTEXTO DE MAR	156
FIGURA 35 – DESENHANDO CONTEXTO DE SÍTIO.....	157
FIGURA 36 – TABULEIRO DO JOGO “O PIRATA E A SEREIA”	158
FIGURA 37 – DESENHOS NA QUADRA COM GIZ GIGANTE.....	160
FIGURA 38 – NAVIOS CRIADOS PELAS CRIANÇAS	161
FIGURA 39 – MENSAGEM SECRETA.....	162
FIGURA 40 – DESENHO DOS MONSTRINHOS COM INTERFERÊNCIA	163
FIGURA 41 – FANTOCHE DOS MONSTRINHOS	164
FIGURA 42 – DESENHO COM INTERFERÊNCIA DE MONSTRINHOS	164
FIGURA 43 – MODELAGEM DOS MONSTRINHOS	165
FIGURA 44 – CAPA DO LIVRO TELEFONE SEM FIO.....	166
FIGURA 45 –DESENHO DE SEU TESOIRO	167
FIGURA 46 – HISTÓRIA CONTADA PELA PROFESSORA.....	168
FIGURA 47 – DESENHO DE INTERFERÊNCIA DE PERSONAGENS	170
FIGURA 48 – APRECIÇÃO COM AS LUNETAS MÁGICAS.....	171
FIGURA 49 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO EXTERNO	172
FIGURA 50 – PINTURA AQUARELADA DE ELEMENTOS DA NATUREZA	173
FIGURA 51 – BRINCANDO COM TEXTURAS	174
FIGURA 52 – DESENHO DE IMAGINAÇÃO	174
FIGURA 53 – PINTANDO ÁRVORES.....	175
FIGURA 54 – DESENHOS NA ARGILA.....	176
FIGURA 55 – DESENHOS DA C9 DO 1º ANO	179
FIGURA 56 – DESENHOS DA C10 DO 2º ANO	180
FIGURA 57 – DESENHOS DA C11 DO 3º ANO	181
FIGURA 58 – DESENHOS DA C12 DO 4º ANO	182
FIGURA 59 – DESENHOS DA C13 DO 5º ANO	183
FIGURA 60 – DESENHO ORIENTADO DE CASA	186
FIGURA 61 – DESENHO ORIENTADO DA CASA DA CRIANÇA.....	187
FIGURA 62 – DESENHO ORIENTADO DE UMA CASA E DA CASA DA CRIANÇA	188
FIGURA 63 – CASA DO FILME UP ALTAS AVENTURAS.....	190

FIGURA 64 – CASA DA ANIMAÇÃO A CASA MONSTRO	191
FIGURA 65 – CASA BOTA	192
FIGURA 66 – CASA AVIÃO	193
FIGURA 67 – CASAS NA PINTURA DE TARSILA DO AMARAL.....	195
FIGURA 68 – CASAS NA PINTURA DE VOLPI.....	196
FIGURA 69 – CASAS NA PINTURA DE VOLPI.....	197
FIGURA 70 – CASAS NA PINTURA DE HEITOR DOS PRAZERES	198
FIGURA 71 – DESENHO DE CASAS DIFERENTES.....	200
FIGURA 72 – DESENHO DO AUTORRETRATO	203
FIGURA 73 – DESENHOS DE RETRATO FALADO.....	204
FIGURA 74 – RETRATO NA OBRA DE GIUSEPPE ARCIMBOLDO	205
FIGURA 75 – RETRATO NA OBRA DE PABLO PICASSO	207
FIGURA 76 – DESENHO INICIAL DE ÁRVORES	209
FIGURA 77 – DESENHO INICIAL DE ÁRVORES COM FRUTAS	209
FIGURA 78 – DESENHO DE ÁRVORES.....	210
FIGURA 79 – DESENHOS COM EXPLORAÇÃO DA LUZ.....	212
FIGURA 80 – DESENHO DE ÁRVORE COM FOLHAS E CORES DIFERENCIADAS	213
FIGURA 81 – DESENHO DE ÁRVORES COM EXPLORAÇÃO DE CORES.....	214
FIGURA 82 – EUCALIPTO ARCO-ÍRIS	215
FIGURA 83 – DESENHO DE ÁRVORES COM MASSA DE MODELAR E AQUARELA	216
FIGURA 84 – DESENHOS DO SOL	217
FIGURA 85 – DESENHO DO SOL COM RECURSOS DE ANIMISMO.....	219
FIGURA 86 – DESENHO DO SOL COM ANIMISMO E/OU ACESSÓRIOS.....	219
FIGURA 87 – DESENHOS DO SOL	220
FIGURA 88 – DESENHO DA C14.....	223
FIGURA 89 – DESENHO DA C15.....	224
FIGURA 90 – DESENHO DA C16.....	225
FIGURA 91 – DESENHO DA C17.....	226
FIGURA 92 – DESENHO DA C18.....	228
FIGURA 93 – DESENHO DA C19.....	229
FIGURA 94 – DESENHO DA C20.....	230
FIGURA 95 – DESENHO DA C21.....	230

FIGURA 96 – DESENHO DA C22.....	231
FIGURA 97 – DESENHOS COM GRAFITE	233
FIGURA 98 – DESENHOS COM GRAFITE	234
FIGURA 99 – HQ COM GRAFITE.....	235
FIGURA 100 – DESENHO A CARVÃO E GIZ PASTEL	236
FIGURA 101 – DESENHO DE PAISAGEM LITORÂNEA COM AQUARELA	237
FIGURA 102 – IMPRESSÃO DE DESENHOS.....	238
FIGURA 103 – IMPRESSÃO DE DESENHOS.....	239
FIGURA 104 – DESENHO EM PLANOS	240
FIGURA 105 –DESENHO EM PLANOS	241
FIGURA 106 – DESENHO EM PLANOS	242
FIGURA 107 – DESENHO EM PLANOS	243
FIGURA 108 – IMAGEM APRESENTADA ÀS CRIANÇAS	244
FIGURA 109 – DESENHO DAS MOLDURAS.....	245
FIGURA 110 – DESENHO 3D DE UM MENINO	246
FIGURA 111 – DESENHO 3D DE UMA MENINA	247
FIGURA 112 – DESENHO 3D DE UM MENINO	248
FIGURA 113 – DESENHO 3D DE UMA MENINA	248
FIGURA 114 – DESENHO 3D DE UM MENINO	249
FIGURA 115 – DESENHO 3D DE UM MENINO	250
FIGURA 116 – DESENHOS DE INTERFERÊNCIA E OBSERVAÇÃO DE DRAGÕES	252
FIGURA 117 – DESENHO DE DRAGÃO COM GRAFITE	253
FIGURA 118 – DESENHO DE DRAGÕES COM NANQUIM.....	254
FIGURA 119 – DESENHO DE DRAGÕES COM NANQUIM.....	254
FIGURA 120 – DESENHO DE DRAGÃO COM NANQUIM	255
FIGURA 121 – DESENHO DE DRAGÃO COM GRAFITE E NANQUIM	255
FIGURA 122 – DESENHO DE DRAGÃO COM GRAFITE E NANQUIM	256

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DESENHOS RECEBIDOS - CASA	185
GRÁFICO 2 – DESENHOS RECEBIDOS - PESSOA	201
GRÁFICO 3 – DESENHOS RECEBIDOS – ÁRVORE	208
GRÁFICO 4 – DESENHOS RECEBIDOS – SOL	217
GRÁFICO 5 – DESENHOS RECEBIDOS – ANIMISMO	218

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETIs	Escolas de Tempo Integral
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FAPAN	Faculdade de Agronegócio de Paraíso do Norte
HQ	História em quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEI	Unidade de Educação Integral
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 ESBOÇO DO PERCURSO	16
1.1 ENTRELAÇAR DOS CAMINHOS: DAS GARATUJAS DA INFÂNCIA A FIGURAÇÃO DAS (IN)CERTEZAS PROFISSIONAIS	19
1.2 JUSTIFICATIVA.....	35
1.3 OBJETIVOS.....	37
1.4 HIPÓTESES	38
1.5 METODOLOGIA	39
2 CONTORNOS TEÓRICOS	40
2.1 CULTURA VISUAL E O DESENHO INFANTIL	41
2.2 DESENHO: O QUE É? COMO É FEITO? PARA QUE SERVE?.....	65
2.3 DESENHO INFANTIL.....	87
2.4 O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NO CULTIVO DO DESENHO COMO POSSIBILIDADE PARA O DESENHO AUTORAL DAS CRIANÇAS	109
2.5 O ENSINO DO DESENHO NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS	116
3 DESVIO NO CAMINHO INICIAL: A (AUTO)BIOGRAFIA COMO NOVO PERCURSO.....	130
3.1 APRESENTAÇÃO DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS COM DESENHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	138
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS COM DESENHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	139
4.1 PERCURSO PERSONAGEM MISTERIOSO	139
4.2 PERCURSO TRANSFORMANDO IMAGENS RECEBIDAS	177
4.3 PERCURSO OFICINAS DE DESENHO CULTIVADO.....	221
5 PARADA OBRIGATÓRIA	258
REFERÊNCIAS	267
APÊNDICE 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL POR AUTORES MODERNOS.....	277
APÊNDICE 2 – TABELA DE RESULTADOS DA PRIMEIRA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS.....	279
APÊNDICE 3 – QUADRO DE DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA PRIMEIRA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS	280

APÊNDICE 4 – QUADRO DE ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA PRIMEIRA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS	281
APÊNDICE 5 – TABELA DE RESULTADOS DA SEGUNDA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS.....	284
APÊNDICE 6 – QUADRO DE DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA SEGUNDA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS.....	285
APÊNDICE 7 – QUADRO DE ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA SEGUNDA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS.....	286

1 ESBOÇO DO PERCURSO

Esboçando o percurso trilhado nessa investigação, destaco que ele inicia nos meus registros (auto)biográficos de professora, enquanto pesquisadora da própria prática. Parto das experiências educativas, relacionais e vivenciais, que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional e refletiram/refletem nas propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Destaco a autoformação enquanto caminho para o olhar atento sobre o desenho infantil. Fundamento seu ensino em alicerces teórico-metodológicos em consonância com as concepções contemporâneas de arte e educação. A apropriação do termo (auto)biográfico tem sustentação nos estudos organizados por António Nóvoa e Matthias Finger (2014). Tais estudos conferem a expressão o duplo sentido de investigação e formação, que vai ao encontro do percurso trilhado por mim de professora a pesquisadora.

Já a autoformação tem como perspectiva os estudos de Gaston Pineau (1985) que, ao se referir ao processo formativo de adultos, destaca a autoformação como uma possibilidade de se tornar sujeito e objeto da própria formação. A (auto)biografia parte da história de vida, e da reflexão sobre nosso próprio processo formativo. Sendo assim, destaco que a minha formação inicial no magistério deu início a uma série de acontecimentos e experiências que se entrecruzaram com a vivência em sala de aula no trabalho com artes. A atuação docente com artes visuais foi aos poucos gerando inquietações, algumas específicas sobre o desenho das crianças¹ e a forma como essa linguagem, importante e indispensável na infância, é contemplada no ambiente escolar. Outra curiosidade estava em compreender como as crianças, se apropriam dos recursos gráficos e visuais integrando-os em seu desenho no decorrer do processo de escolarização.

Ao verificar que o desenho está presente em diversos momentos da trajetória escolar da criança, percebi a sua importância em todas as etapas educativas. Desta forma, a busca constante por possibilidades metodológicas que contribuíssem para essa linguagem me levou a investir em aperfeiçoamento e formação. Passei a

¹ Considerando que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), inclui no termo “criança” os bebês e meninos(as) com até 12 anos de idade incompletos, e que o estudo se dedica a essa faixa etária, será utilizado o termo criança no decorrer do texto em substituição aos termos aluno e/ou estudante, salvo apenas no caso de citações diretas.

investigar teorias que apoiassem e contribuíssem para o desenho das crianças, e, ao mesmo tempo, complementassem a minha formação enquanto professora de artes visuais. Esse trabalho contempla a investigação a partir dos meus registros, memórias e arquivos pedagógicos. Materiais estes que contribuíram para a compreensão de como meu percurso colaborou nas escolhas metodológicas para as práticas com desenho desenvolvidas com as crianças da educação infantil, ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação integral em tempo ampliado. Realidades nas quais atuei como professora durante os anos de 2017 a 2020, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME).

Para tanto, parti do meu percurso autoformativo, desde meu ingresso na carreira profissional, sem desconsiderar meu próprio envolvimento com o desenho. Considero que os caminhos trilhados nesse processo foram decididos a partir das necessidades e interesses que surgiram durante minha vida profissional. Contemplo as contribuições de Rosa Iavelberg (2003) que considera que a formação profissional do(a) professor(a) de arte deve ter como dimensão principal a docência e a participação efetiva com seus pares. Dessa forma, Iavelberg (2003) destaca a importância da formação do(a) professor(a) de arte nas esferas educacional, cultural e organizacional. Conto ainda com as contribuições dos estudos sobre a construção identitária do(a) professor(a) e sua capacidade autoformativa por meio da abordagem (auto)biográfica organizada por Nóvoa e Finger (2014).

A busca por fontes que contribuíssem para o desenho das crianças e o olhar atento aos movimentos e transformações sociais, culturais e educativas possibilitaram mudanças significativas na minha prática pedagógica utilizada no decorrer dos anos de profissão. Integro correntes e pensamentos desenvolvidos por estudiosos(as) e pesquisadores(as) das áreas de interesse, como os voltados, principalmente, aos estudos da cultura visual e ao desenho das crianças. Autores(as) que fizeram parte de meu processo formativo e que foram considerados na presente investigação, juntamente com outros(as), selecionados(as) para a fundamentação teórica.

Destaco as contribuições sobre o “desenho cultivado” e os momentos conceituais, propostos por Iavelberg (2013, 2017). Bem como, os estudos da cultura visual que foram integrados nos planejamentos pedagógicos, desenvolvidos no decorrer dos últimos anos em aulas de artes visuais. E que, portanto, se fazem presentes nessa escrita a partir das contribuições de Fernando Hernández (2000,

2007, 2014), Irene Tourinho (2008, 2011) e Raimundo Martins (2015). Abordo as definições propostas por Maria Letícia Rauven Vianna (2012) sobre desenhos recebidos e de Maria Lúcia Batezat Duarte (2011) a respeito dos esquemas gráficos, que também subsidiaram o meu percurso formativo e foram integradas no presente estudo.

O intuito de colaborar com o desenho das crianças teve como objetivo contribuir para a produção autoral, possibilitando-lhes ir além dos desenhos “recebidos” (VIANNA, 2012) do contexto visual onde estão inseridas. O desenho autoral considerado aqui refere-se aquele que resulta do percurso criador de cada criança. Normalmente se dá por meio de vivências e experiências singulares que o desenhista tem e, que, portanto, se diferencia dos desenhos de outros desenhistas. (IAVELBERG, 2017). É o desenho que extrapola as formas básicas ou desenhos recebidos (VIANNA, 2012), indo além da expressão apenas por meio de esquemas gráficos (DUARTE, 2011), conquistando marcas próprias de cada criança. Para tanto, utilizei como estratégia o alfabetismo visual crítico. Realizei propostas fundamentadas nos estudos da cultura visual a respeito das imagens recebidas, apropriadas e produzidas, uma vez que, o desenho sendo uma linguagem, pode transmitir e ressignificar mensagens e cultura.

Dessa forma, o texto possui cinco capítulos, sendo o primeiro essa introdução, intitulada “**Esboço do percurso**”. Subdivide-se em cinco seções contemplando o texto “Entrelaçar dos caminhos: das garatujas da infância a figuração das (in)certezas profissionais”, que apresenta minha trajetória pessoal, formativa e profissional. Segue com a justificativa, objetivos, hipóteses e metodologia.

No segundo capítulo apresento o referencial bibliográfico consultado, com o título “**Contornos teóricos**”. No terceiro capítulo trago o caminhar metodológico da pesquisa intitulado “**Desvio no caminho inicial: a (auto)biografia como novo percurso**”, no qual descrevo a metodologia utilizada e apresento os três percursos selecionados. Dando continuidade, no quarto capítulo, realizo a “**Descrição e Análise dos percursos metodológicos com desenho na educação básica**”. Apresento, na sequência o quinto capítulo que contempla a “**Parada obrigatória**”, com as considerações da pesquisa, bem como indico possibilidades para um próximo itinerário com sugestões para trabalhos futuros.

Enquanto participante/proponente das práticas de desenho em diferentes contextos educativos, e com um percurso docente fundamentado no ensino da arte e nas experiências com desenho, tive em minha trajetória pessoal e profissional um percurso crescente de experiências que deram sentido a presente investigação. Apresento a seguir a breve narrativa dos meus percursos vivencial, formativo e profissional, que se entrelaçaram, resultando na professora de arte e pesquisadora do desenho das crianças que sou hoje.

1.1 ENTRELAÇAR DOS CAMINHOS: DAS GARATUJAS DA INFÂNCIA A FIGURAÇÃO DAS (IN)CERTEZAS PROFISSIONAIS

*Escrever, para mim, é desenhar,
entrelaçar as linhas de maneira que se façam
escritura, ou desentrelaçá-las de um jeito que a
escritura vire desenho.
(Jean Cocteau)²*

Como me formei professora de arte interessada nos desenhos das crianças? Essa é a pergunta que me levou a (auto)biografar minha história pessoal e trajetória profissional, na busca por investigar minhas inquietações pedagógicas. Para isso, parto da ideia defendida por Pierre Dominicé no texto “O que a vida me ensinou”, no qual destaca que precisamos trabalhar com o material e o percurso de pesquisa de forma progressiva, pois assim se enriquece o que é investigado. Afinal, como muito bem define o autor, “o objeto de investigação reformula-se com a ajuda de novas interrogações. É o fruto de uma construção e inscreve-se ele próprio no movimento de reflexão.” (DOMINICÉ, 1989, p. 183).

Quando trago “figuração” das (in)certezas profissionais aproprio-me do termo “figurar” no sentido de “dar forma” as certezas e incertezas pedagógicas, desenvolvidas no decorrer da minha trajetória profissional e de vida. Incertezas que foram evidenciadas durante o mestrado, colaborando para o meu percurso formativo. Como destaca Pineau (1985, p. 91) a força da formação por meio da “eu(autoformação)”. E, para isso, parto da minha história de vida e de meu processo

² Cf. artigo “Escrever, para mim, é desenhar”. In: O Estado de São Paulo, Caderno 2, p. 93, São Paulo, 11/02/2001. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/onde/JeanCocteau.htm>. Acesso em 18 ago. 2021.

formativo e profissional que são inseparáveis. O desenho me acompanha como as palavras.

Os registros, as memórias, as expressões das crianças em seus desenhos são como os meus diários, portfólios, pastas e acervos. Contam a história de seus autores, biografam os percursos de vida e de formação. Guardam as marcas de um processo de experiências e vivências que são apresentados, confrontados e enriquecidos nessa pesquisa.

Me encontro nas palavras de Jean Cocteau, reconhecendo que para mim escrever também é desenhar. Lembro-me dos rabiscos e garatujas que fazia quando menina. Na época nem sabia, mas hoje reconheço que eram o que lavelberg (2013, p. 23) chama de “Desenho de Ação [...] ordenação de linhas sem significado simbólico”. Destaco que utilizo os termos defendidos por lavelberg (2013): Desenho de Ação, Desenho de Imaginação I, Desenho de Imaginação II, Desenho de Apropriação e Desenho de Proposição, que serão explicitados no decorrer do texto.

Mal sabia que essa linguagem tão natural da infância me acompanharia pela vida, envolta em curiosidades. Recordo-me vagamente que os primeiros desenhos refletiam traços ainda experimentais, explorações dos materiais de desenho (lápis, gizes, canetas, entre outros) sobre os suportes, com o prazer da ação e das descobertas gráficas. Mais tarde, com pedaços de giz rabiscava a tábua descascada da parede dos fundos da casa em que morava com minha família. Esses desenhos tinham algumas formas registradas separadamente no suporte, e comumente eram nomeadas por mim. Fazia uma relação simbólica de associação com elementos do mundo real e imaginário, ação que caracteriza o momento conceitual “Desenho de Imaginação I”, apresentado por lavelberg (2013).

Outra lembrança que me vem a memória é quando depois de varrer o pátio de chão batido, com gravetos desenhava por horas sem ver o tempo passar. Nos quintais da minha infância o desenho me acompanhava e ia sendo aprimorado pela exploração de novas formas que eram, gradativamente, integradas nas representações gráficas. As formas, antes separadas, passaram a apresentar relações entre si, num momento que hoje reconheço ser o que lavelberg (2013) chama de “Desenho de Imaginação II”.

Em 1982, ingressei no primeiro ano de uma escola municipal de Curitiba/PR e, como a maioria das crianças, mesmo amando desenhar, me vi envolta nas letras e códigos da linguagem escrita. Mudei o foco, desisti do desenho, ou pelo menos

deixei ele adormecido e fui me conectando com outras prioridades emergentes. Desta época, lembro-me das cartilhas de alfabetização³, conforme capa apresentada na FIGURA 1, onde desenhos coloridos envolviam os sentidos com objetivo de apreensão das letras, sílabas, palavras e frases simples e melodiosas.

FIGURA 1 – CARTILHA UTILIZADA PELA PROFESSORA



FONTE: PERES e RAMIL, 2015

³ A cartilha Caminho Suave foi um material com proposta de alfabetização pela imagem, da autora Branca Alves de Lima, com início de publicação em 1948, pela Editora Caminho Suave Limitada. (PERES e RAMIL, 2015). A capa apresentada refere-se à 81ª ed., 1979, utilizada por mim em minha alfabetização.

Dessa época lembro de até ter interesse pelas regularidades da linguagem do desenho, como sugere o momento conceitual do “Desenho de Apropriação” (IAVELBERG, 2013). Porém, enfrentei dificuldades em transpor para o suporte o que via ao meu redor e meus desenhos ficavam desproporcionais. Recordo-me ainda de quando descobri um breve momento de fama ao ler, em uma das cartilhas de leitura infantil: “Eva vê a uva” em um texto que hoje sei desconexo. Mas, na época me chamava atenção pelo desenho ilustrativo onde a Eva, o Ivo e o vovô apareciam próximos às uvas, como se percebe na FIGURA 2, que contempla a página 01 da Cartilha Leituras Infantis de Francisco Viana (1945).

FIGURA 2 – PÁGINA 01 DA CARTILHA UTILIZADA PELA PROFESSORA⁴



FONTE: VIANA, 1945.

⁴ Teve sua 1ª edição publicada em 1895) Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>. Acesso em: 07 de nov. de 2020.

Os anos se seguiram e os(as) professores(as) até traziam desenhos para colorir, geralmente na intenção de ensinar sobre as datas comemorativas ou de ilustrar algum conteúdo trabalhado em sala. Mas, naquela época não investi mais em meus desenhos autorais, era tão bom ter desenhos prontos só para colorir! Eu ainda não sabia que apenas colorir desenhos prontos não se configurava como um processo que contribuiria para que meu desenho se desenvolvesse. Hoje percebo que a falta de investimento pedagógico me induziu a utilizar representações gráficas simplificadas. Dessa forma, o que mais me marcou dessa época, além dos desenhos para colorir, foi a cópia de desenhos com linhas básicas, rápidos e fáceis de realizar, que hoje reconheço se tratar de estereótipos, ou desenhos recebidos como sugeridos por Vianna (2012). Considerando os apontamentos de Duarte (2011), percebo que se tratava de esquemas gráficos, nos quais eu utilizava as “formas regulares, simples e simétricas para indicar os componentes essenciais e definidores dos objetos” (DUARTE, 2011, p. 927), de acordo com minha capacidade desenhista.

Não quero generalizar nem considerar que esses recursos empobreceram ou simplificaram meu desenho. Porém, reconheço que as referências padronizadas foram rapidamente absorvidas por mim e passaram a integrar meu repertório desenhista, pela forma simples e rápida de fazer. Compreendo, no entanto, que algumas ações propostas eram o que na época se acreditava, ou se conhecia. As certezas pedagógicas são influenciadas pelo contexto e tempo histórico e cultural em que se vive. Porém destaco, que mesmo hoje em dia, ainda percebo em muitos contextos educativos tais certezas ou incertezas pedagógicas sobre o desenho em evidência.

Quando ingressei no quinto ano do ensino fundamental (antigo Primeiro Grau), em uma escola municipal de Campo Largo/PR, lembro com clareza das aulas de educação artística ou técnicas manuais. Nestas aulas uma professora “criativa” nos ensinava muitas coisas. Aprendi copiar desenhos, com recursos de animismo, em panos de prato e pintar com tinta da cor apropriada. Criei livros de receitas com ilustrações recortadas de revistas. Fiz tricô, crochê e bordado (mesmo sem saber e nem gostar) e ainda organizei pasta de desenhos “pedagógicos” ou ilustrativos para as mais diversas funções. Esse tipo de desenho, ainda muito comum nas escolas é, conforme levantado nas pesquisas de Vianna, “modelos de desenhos prontos, copiados, reproduzidos, mimeografados, para colorir.” (VIANNA, 2002. p. 85).

Alexandre Adalberto Pereira e Raimundo Martins, no texto “Cultura visual e identidade(s) no desenho pedagógico” (2007), apresentam a discussão a respeito desse tipo de desenho. Destacam que são formas “extremamente simplificadas, com traços marcantes, definidores e delimitados por uma margem rígida [...] exercícios de preenchimento da parte interna aos contornos, com cores que, quase sempre, são definidas e preestabelecidas pelos professores”. (PEREIRA; MARTINS, 2007, p. 612). Nestas aulas de técnicas manuais, as propostas eram geralmente consideradas como “condizentes” com minha posição feminina na sociedade. Já os meninos faziam atividades de marcenaria, escultura e modelagem em outra sala ou ao ar livre. Eu ficava com inveja e queria na verdade estar lá fazendo aquelas propostas consideradas como mais adequadas aos meninos. Porém, a escolha de atividades não era optativa e sim determinada pela diferença de gênero. Essas propostas diferenciadas para meninos e meninas refletiam, segundo a Professora Doutora Madalena Zaccara, o processo educacional pelo qual o Brasil passava e que tinha o

conceito estabelecido de uma visão da mulher como um ser desprovido de capacidade intelectual. Dessa forma, a educação se processava de forma diferenciada para os dois sexos [...] as meninas tinham sua formação voltada para prendas domésticas (entre as quais se destacava a prática da pintura concebida como trabalho manual e parte do dote intelectual necessário às moças de famílias abastadas). (ZACCARA, 2016, p. 1057-1058).

Situando esse momento, destaco que a educação artística foi uma disciplina introduzida no currículo escolar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.962/71. Quase ao mesmo tempo, conforme relatado por Maria F. de Rezende Fusari e Maria Heloisa C. T. Ferraz, no livro “Arte e educação escolar” (2010), que a pedagogia tecnicista⁵ criava raízes no país com intuito de preparação técnica dos estudantes, contribuindo para o preparo profissional. (FERRAZ; FUSARI, 2010). Os professores que atuavam “segundo os seus conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’”. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39). Pois, o que se

⁵ Pedagogia Tecnicista foi introduzida no Brasil entre 1960 e 1970, com intuito de “atender o mundo tecnológico em expansão [...] visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais ‘competentes’ e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39).

buscava suprir nesse período era capacitação dos meninos para o mercado de trabalho e a preparação das meninas para os afazeres domésticos.

Foi durante essa fase, porém, que nas minhas vivências fora da escola, o desejo de desenhar renasceu em mim. Voltei a aventura de criar e, com uma amiga, fazíamos desenhos de moda. Me sentia uma estilista traçando lindos vestidos e roupas de festa, que quando possível, eram costurados para as bonecas com retalhos de tecido descartados por nossas mães. Apesar de já dominar alguns códigos da linguagem do desenho e ter consciência de que por meio dele poderia me expressar, as tentativas não me possibilitaram desenvolver uma identidade artística e nem conquistar meu desenho autoral (IAVELBERG, 2017). Isso praticamente me impossibilitou a chegar no “Desenho de Proposição”, como especificado por Iavelberg (2013).

No ensino médio, em um colégio estadual de Campo Largo/PR, em 1991, dei início a minha jornada pela educação, cursando o magistério. Na época, as aulas de arte eram com uma professora com propostas interessantes. Tínhamos desafios para a produção artística a partir de referências visuais, experiências com o corpo, exploração de materiais e suportes e uma relação entre as diferentes linguagens artísticas. Comecei a me encantar pela arte e pela oportunidade de trabalhar com as crianças. Durante os estágios obrigatórios, sempre que possível, levava uma proposta artística, geralmente com foco no desenho, porém sem muito conhecimento sobre como e o que fazer. Não vou negar que algumas vezes, por falta de conhecimento, desenvolvi propostas de artes nada condizentes com o que conheço e acredito hoje.

Em 1995, com o curso de magistério concluído, já habilitada para trabalhar como professora, prestei meu primeiro concurso para a Prefeitura Municipal de Campo Largo. Fui aprovada e comecei a lecionar em uma escola próxima da minha casa, que atendia a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Qual não foi minha surpresa ao chegar na escola e a direção me informar que eu seria professora de educação artística! Nessa época eu não possuía formação para o trabalho com as aulas de educação artística. Na verdade, nenhum(a) outro(a) professor(a) da escola possuía. Apesar de já existirem cursos de formação específica para atuação nas licenciaturas, para o trabalho com educação artística nas escolas, a formação específica não era um pré-requisito, atitude que perdura até os dias atuais. Aceitei o desafio e, na empolgação de ensinar às crianças tudo que

aprendi sobre arte e desenho, fui preparando um caderno de planejamento com todas as datas comemorativas e lindos desenhos para colorir (inspirada ainda pelas minhas próprias aprendizagens).

As ações pedagógicas para o trabalho com artes visuais nesse período, como identificado por Ana Mae Barbosa (1998), normalmente eram “ensinadas principalmente como desenho geométrico, [...] ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão”, (BARBOSA, 1998, p. 17). Esse tipo de atividade, muito forte no contexto educativo, me levou a acreditar que deveria seguir com essas práticas. Visão que mais tarde percebi estar equivocada.

Na semana de cursos, ofertados pela equipe da SME de Campo Largo, que antecederam o início das aulas, uma formação inspiradora com ênfase na leitura de imagens, na contextualização histórica e na produção artística. Que depois descobri se tratar da “Abordagem Triangular”⁶ (BARBOSA, 2007, 34), me fizeram rever a proposta. A formação foi uma iniciativa do Instituto Arte na Escola⁷ da Fundação lochpe e aconteceu por meio de um curso, realizado na cidade de Campo Largo sobre a temática. As discussões se revelaram muito interessantes e importantes para o momento que o ensino da arte se encontrava. Com as mudanças contempladas pela Abordagem Triangular e a virada que acontecia na arte/educação no Brasil é que as primeiras transformações em minha percepção sobre ensino da arte começaram a tomar forma. Descartei os planejamentos restritos às datas comemorativas e comecei a visualizar novas possibilidades para o ensino da arte.

Fui para a escola pronta para conhecer o acervo de arte, mas me deparei com alguns desafios. Inicialmente, a falta de material visual e artístico foi superado gradativamente com a aquisição de reproduções de obras de arte, que eram publicadas em uma revista de grande circulação. O material intitulado “Pinacoteca

⁶ Abordagem proposta por Ana Mae Barbosa, na década de 80, como uma metodologia que “integra a história da arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte.” (BARBOSA, 2007, p. 37).

⁷ O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a auto-expressão e à criatividade. (Disponível em: <https://artenaescola.org.br/institucional/>. Acesso em: 14 set. 2021).

Caras”, foi publicado pela Editora Caras S. A. Contemplava encartes, conforme a FIGURA 3, na qual apresentam-se as edições 1, 2, 20, 11 e 30, sendo respectivamente apresentados os artistas: Leonardo da Vinci, Van Gogh, Gustav Klimt, Sandro Botticelli e Camille Pissarro.

FIGURA 3 – ENCARTES SOBRE ARTE



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2021.

A coleção era composta por cerca de 30 edições, sendo cada uma delas com quatro reproduções de obras de arte do artista representado, como se percebe na FIGURA 4.

FIGURA 4 – ENCARTE 1 COM REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ARTE



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A capa de cada encarte tem 6 páginas com informações referentes a vida e obras de cada um dos artistas, conforme FIGURA 5.

FIGURA 5 – PÁGINAS DO ENCARTE



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Além da coleção de imagens de obras de artistas foi preciso a coletânea de outros tipos de imagens, como obras de artistas locais, imagens do cotidiano, da mídia, entre outras. Assim reuni diversos materiais que poderiam vir a colaborar com as aulas nas quais a leitura de imagens e ampliação visual faziam parte das propostas. E para isso utilizei recortes de revistas, jornais e livros; impressões e fotografias também contribuíram para a ampliação de recursos. Outra forma de

conseguir material, que inclusive utilizo até hoje, foi colecionar encartes e materiais fornecidos para o público em visitas a museu e espaços culturais.

O segundo desafio, foi vencer a barreira da concepção do(a) professor(a) de educação artística, daquele(a) que trabalhava com as datas comemorativas, produção de lembranças e decoração de festas da escola. Como explicam Maria Celeste Martins, Giza Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra, ainda era essa a visão que se tinha do(a) professor(a) e das aulas de arte. Nelas, as crianças poderiam “fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 12). O caminhar foi longo, mas aos poucos as mudanças aconteceram.

Formação continuada, muita leitura e vivências externas (museus, centros de arte, entre outros) me ajudaram a conhecer mais sobre arte e a ir aprimorando meus planejamentos. Participava de eventos artísticos, desenvolvia projetos curriculares e extracurriculares, montava exposições e buscava, cada vez mais, conhecer e compreender as mudanças e processos pelos quais o ensino da arte vinha passando.

Já atentava para o fato de muitos(as) professores(as) de arte utilizarem práticas voltadas para a produção final, livre expressão ou apenas para a técnica. Enquanto outros(as) não sabiam muito bem o que fazer. Destacando brevemente a origem dessas concepções, ressalto que o ensino da arte voltado a produção final tem a influência da tendência tradicional de arte em que “[...] predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 25). Cito como exemplo de atividade a cópia de obras de renomados artistas.

Já o a produção livre e por sua vez os “desenhos livres” enquanto proposta do ensino de arte, tem origem nas concepções do Movimento pela Escola Nova⁸. Nesse caso, o foco da produção artística é no individual, na criança que passa a ser considerada como ser criativo, capaz de produzir arte. Se fundamenta em uma “concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadora. Para que isso

⁸ Escola Nova ou escolanovismo teve origem no final do século XIX, na Europa e Estados Unidos, e, no Brasil, em 1930. O foco da produção artística estava no individual, na criança, que passa a ser considerada como ser criativo, capaz de produzir arte sem interferência do meio ou dos professores, pela “livre expressão.” (FERRAZ E FUSARI, 2010).

ocorresse era necessário a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção do adulto”. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 37). Já a concepção de produção artística com ênfase no domínio técnico tem raízes na tendência tecnicista, delineada pelo modelo de produção capitalista. Nesse modelo, a qualificação humana tem ênfase na preparação de indivíduos para o trabalho. Dessa forma, o processo educativo visava “[...] a preparação de indivíduos mais competentes e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39). Com a perspectiva de educação voltada a técnica, o ensino de artes contemplava atividades voltadas ao desenvolvimento da habilidade manual.

Eu mesma não sabia muito bem que caminho seguir, quais metodologias utilizar nas aulas de arte. Reconheço que por vezes fiz escolha inadequadas, propostas desvinculadas da realidade sociocultural das crianças e até mesmo produções técnicas ou livres com objetivo no resultado. Porém, as inquietações me impulsionavam a buscar novas possibilidades. E, em 1997, já envolvida com as questões referentes a arte no contexto educativo, senti a necessidade de compreender mais, assim, iniciei a Graduação na Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), atualmente Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Na faculdade tive contato com diversas disciplinas que contribuíram para a minha formação em arte e desenho. A grade horária contemplava oficinas diversas, aulas de representação gráfica, fundamentos da linguagem visual e da expressão e comunicação humanas, estética, entre tantas outras. Nas aulas de desenho artístico, por exemplo, as práticas eram organizadas de forma a contribuir com nosso processo desenhista, explorando diferentes materiais e técnicas. Lembro que em uma das aulas, a exploração de diferentes materiais de desenho, era conduzida pela professora que sugeria para que riscássemos sobre grandes suportes. A exploração devia concentrar-se na “pressão, velocidade e direção”. A proposta não tinha intuito de produzir um desenho imediato servia para compreensão estética de que os materiais escolhidos possuem características diferenciadas e possibilidades infinitas de resultados.

Recordo-me que meus desenhos nem sempre chegavam ao que eu mesma esperava, no desenho da figura humana a dificuldade expressiva era intensa, porém em desenhos compositivos e nos abstratos os resultados me satisfaziam mais. A

exploração de materiais expressivos me permitiu desenvolver gosto pessoal por alguns que eram, com maior frequência, utilizados em meus desenhos, como a tinta nanquim⁹, e o giz pastel¹⁰.

Com o início da faculdade passei a lecionar em dois períodos com arte, na mesma escola em que trabalhei por 18 anos. Atuei nessa escola com as crianças da educação infantil até o quarto ano do ensino fundamental. Na defesa da graduação investiguei a “Arte Conceitual na visão de Marcel Duchamp: uma proposta metodológica com alunos do Ensino Fundamental”.

Iniciei a primeira Especialização no ano de 2011 em Educação Especial Inclusiva, pela Faculdade de Agronegócio de Paraíso do Norte (FAPAN), pesquisando “A Educação Inclusiva em Arte: Valorizando a Diversidade”. No ano seguinte, prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) e passei a trabalhar em escolas desse município. Por estar iniciando, assumi como regente de uma turma de quarto ano. E, no mesmo ano, empolgada com o uso das tecnologias digitais em sala de aula, dei início a minha segunda Especialização em Mídias Integradas na Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ao pesquisar, levei a paixão por arte e, integrando Língua Portuguesa e o trabalho com a produção textual com função, desenvolvi com as crianças a pesquisa-ação intitulada “Da imagem ao movimento: aventuras do 5º ano com animação¹¹”, na qual as crianças escreveram e produziram curtas por meio da técnica de *Stop Motion*¹².

Em 2014 iniciei um trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, no Departamento de Educação Infantil, onde atuei como professora

⁹ Nanquim: Tinta negra usada para escrever e desenhar, disponível em forma líquida ou em bastão e composta, normalmente, de negro-de-fumo, pigmento também conhecido como negro-de-carbono ou negro-vegetal, obtido da fuligem de resíduos de petróleo queimado. É usado desde a pré-história e considerado o primeiro pigmento conhecido pelo homem. O nanquim pode ser aplicado com caneta ou pincel e fabricado em diversas cores, a partir de outras fórmulas e ingredientes diferentes. O termo também nomeia os trabalhos realizados com essa tinta. (NANQUIM, 2017, s.p.).

¹⁰ Tipo de lápis de cor, criado no século XV e fabricado em forma de pequenos cilindros, a partir de uma mistura de pigmentos com cola e goma-arábica. É usado para desenhar e pintar, normalmente em papel de tom neutro, e exige o uso de um fixador ou de uma proteção de vidro para manter seus pigmentos secos presos ao suporte em que foi aplicado. [...] O termo também é usado para nomear a técnica e o tipo de pintura feita com esse material. (PASTEL, 2017, s. p.)

¹¹ O artigo disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52080/R%20-%20E%20-%20EVA%20BERNADETE%20BUDNIAK%20TOZATO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 07 de nov. de 2020.

¹² *Stop Motion* “Uma das mais antigas técnicas de trucagem cinematográfica é o “stopmotion”, efeito especial obtido a partir da fotografia de frames individuais ao invés da gravação em sequência dos movimentos captados [...] pode ser traduzido como “movimento criado a partir de imagens paradas”. (WERNECK, 2005, p. 66)

formadora de arte para profissionais da educação infantil. Durante três anos realizei estudos e pesquisas referentes ao desenho das crianças; desenvolvi projetos de integração entre escola e museu; participei na organização de seminários e bienais de arte da SME. Nesse período, durante as formações com pedagogos(as) e professores(as), algumas inquietações foram se intensificando a respeito do desenho das crianças e da ação do(a) professor(a) frente a essa linguagem. As inquietações me possibilitaram o contato com as pesquisas da autora Iavelberg (2013, 2017) que se dedica ao estudo do desenho na contemporaneidade.

Em 2017 retornei para escola e desenvolvi um trabalho com oficinas de artes visuais nas práticas artísticas no contraturno de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Foi nessa oficina que, durante as aulas de desenho, as crianças do quarto ano me pediram para “ensiná-las a desenhar”. Minha surpresa ao ouvir isso de crianças que desenhavam com frequência nas minhas aulas e nas de outros(as) professores(as). Comecei perguntando-lhes sobre o que queriam aprender e foi possível perceber que, apesar de gostarem de seus desenhos, sentiam-se inseguras, com desejo de aprender técnicas, fazer experimentações, explorar diferentes materiais. Porém, o que percebia em seus desenhos eram algumas imagens repetitivas, de contornos simples. Por meio de estudos sobre o assunto e o contato com os apontamentos realizados por Vianna (2012) compreendi se tratar de desenhos “recebidos” pelas crianças dos contextos visuais em que estão inseridas, ou conforme explicado por e Duarte (2011), são esquemas gráfico.

Na época, iniciei pesquisas pessoais para ampliação do meu planejamento e, percebi como as imagens dispostas e/ou apresentadas às crianças influenciam na produção dos desenhos. Essas observações revelaram a necessidade de ampliação teórica sobre o tema. Entrei em contato com autores que se dedicam a pesquisar e discutir cultura visual. Dessa forma, passei a integrar as possibilidades de ampliação visual às práticas de desenho que geralmente eram organizadas a partir das ideias das crianças.

A definição de temas a serem trabalhados partindo do interesse das crianças, se revelou como um processo muito rico de aprendizagens. Percebi como é importante conhecer a realidade e expectativas das crianças ao elaborar o planejamento e como os estudos da cultura visual podem alicerçar um planejamento crítico e desafiador. As aulas de desenho eram esperadas com muito entusiasmo, as

crianças sempre tinham pesquisas pessoais feitas em casa, nos livros e na internet, para complementar a aula.

Como estava com uma vaga provisória, no final de 2017 fiz o processo de remanejamento e em 2018 iniciei em outra escola da RME, na qual atuei como articuladora de uma Unidade de Educação Integral (UEI). Durante esse período sempre que conversava com as crianças sobre arte elas falavam que gostavam de desenhar, mas que não sabiam ou que tinham vergonha de seus desenhos.

Em 2019 assumi uma turma de educação infantil e acompanhei o os desenhos das crianças com muita empolgação. Apesar de iniciarem com garatujas¹³ no final do ano seus desenhos já tinham algumas marcas da personalidade dos(as) autores(as). Normalmente as crianças nessa idade desenhavam sem medo, sem nenhum receio de julgamentos, apenas experienciam todas as possibilidades gráficas possíveis. Mas, nos grupos formados por crianças maiores, que frequentavam as aulas de artes do ensino fundamental, era muito comum ver o medo de desenhar, a vergonha de não chegar a resultados esperados. Devido a isso, muitas vezes desistiam de seu desenho ou o substituíam por representações de fácil traçado e reconhecimento.

No mesmo ano uma sondagem realizada com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental colaborou para evidenciar como os desenhos são influenciados pelos contextos e pelas visualidades das crianças. Tal levantamento potencializou ainda mais minhas inquietações a respeito do desenho. Percebi que a minha formação ainda estava incompleta, senti a necessidade de pesquisar minha prática e confrontá-la com os estudos científicos. Busquei então o mestrado e tive, em 2019, a grata alegria de conseguir ingressar no Mestrado Profissional, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Foi o que me possibilitou ampliar meu olhar para as questões referentes ao desenho e desenvolver o aprofundamento teórico necessário para fundamentar a minha prática, graças a orientação do Professor Doutor Rossano Silva, na Linha de Pesquisa Teoria e Prática de Ensino na Educação Básica.

Algumas das inquietações que me moveram na presente pesquisa, foram: compreender por que, muitas vezes, as crianças desistem ou estacionam no

¹³ Segundo Viktor Lowenfeld (1976), garatuja é quando a criança desenha sem intenção nenhuma de escrever ou desenhar, apenas pelo prazer de rabiscar.

desenvolvimento de seu desenho? Como eu, enquanto professora de arte, poderia colaborar e possibilitar-lhes experiências pedagógicas para que investissem no seu desenho? Na busca por respostas a metodologia da pesquisa escolhida inicialmente para a investigação seria a intervenção pedagógica, no exercício profissional com arte em sala de aula. Porém, com a suspensão das aulas devido a Pandemia da COVID-19 em 2020 e 2021, foi delineando-se uma nova possibilidade a partir do meu acervo pessoal de professora. Isso se deu sem desviar do tema inicial e considerando, além do referencial teórico selecionado, a própria prática docente já desenvolvida em diferentes contextos, com foco especial no desenho.

Recorrendo a autores(as) contemporâneos(as), que discutem o desenho, foi possível perceber que, assim como as demais aprendizagem na escola, o desenho também deve ser tratado como objeto cognoscível. Ele pode ser desenvolvido junto às crianças por meios de um planejamento dinâmico, rico e fundamentado. Considerando as bases teóricas e contemplando o contexto do grupo envolvido, possibilitando às crianças desenvolverem seu desenho, da mesma forma como ocorre com as demais aprendizagens.

Minhas trajetórias pessoal e profissional se entrelaçaram pelos caminhos do desenho, encaminhando e justificando essa investigação a partir da questão: as experiências com desenho cultivado, potencializado pelos estudos da cultura visual, mediadas pela professora durante as ações pedagógicas realizadas entre 2017 e 2020, contribuíram para o desenho das crianças e/ou evidenciaram os momentos conceituais?

1.2 JUSTIFICATIVA

O percurso docente em artes visuais e a formação teórica me possibilitaram compreender que as crianças, desde muito pequenas, buscam expressar-se pelo desenho. Inicialmente, deixam marcas sem figuração, rabiscos que realizam mais pelo prazer da exploração do material do que pelo resultado efetivo da ação. Aos poucos, vão avançando nas suas experiências e dominando, gradativamente, a figuração. A evolução dos desenhos depende de criança para criança e, normalmente, acontece de acordo com inúmeros fatores como: biológicos, sociais e culturais. Além disso, podem ser alimentados e enriquecidos por meio de uma

variedade de possibilidades de experimentações e visualidades que lhes são ofertadas e pelo contato com os seus pares e com adultos.

O desenho é uma linguagem que está presente em diversos momentos da vida e da trajetória escolar da criança. Engloba diferentes aspectos, dessa forma, “a importância do desenho é inegável, pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade” (IAVELBERG, 2017, p. 57). Destaca-se a sua importância em todas as etapas educativas. Porém, a partir das minhas observações e do levantamento documental, foi possível perceber que, as instituições de educação infantil têm o desenho como uma prática cotidiana, reconhecida e incentivada. As crianças, normalmente, vivem cercadas de imagens, materiais, meios e suportes artísticos, os quais exploram, na vontade e necessidade de se expressarem graficamente.

No ensino fundamental, o desenho vai, gradativamente, perdendo sua importância e a própria criança normalmente desiste de investir na sua produção gráfica autoral. Substitui os seus, desenhos expressivos e cheios de marcas pessoais, por desenhos simples, fáceis de representar e com pouca expressividade, geralmente “recebidos” (VIANNA, 2012) do meio em que estão inseridas. Nessa etapa, normalmente, professores(as) e adultos na ansiedade da aquisição da linguagem escrita e da leitura, consideram o desenho como perda de tempo. Como se este não fosse mais necessário e importante para o desenvolvimento infantil, já que o foco se volta para o processo de alfabetização. Ou, mesmo reconhecendo a importância do desenho, não sabem como colaborar para o enriquecimento dessa linguagem ou o fazem de forma equivocada.

Outra situação comum é ouvir as crianças do ensino fundamental alegando que não são criativas e que tem vergonha ou medo de se expressar graficamente. Como “afirmam que não sabem desenhar, os professores costumam acreditar que estão bloqueadas por insegurança ou submissão a padrões adultos.” (IAVELBERG, 2017, p. 67). Mas, na verdade, muitas vezes, o que elas querem dizer é que precisam de alguém que as ensine a desenhar, a avançar no seu percurso gráfico, que lhes apresente novas possibilidades desenhistas. (IAVELBERG, 2017).

A escola tem um papel de grande importância no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem do desenho, uma vez que é na escola que a criança tem oportunidades de desenvolver seu percurso gráfico. Nesse caso, Iavelberg (2017) sugere que é preciso “cultivar” o desenho das crianças. Por meio do desenho

cultivado, elas podem ampliar o seu repertório de imagens, possibilitando o distanciamento do desenho pronto, copiado, recebido, estereotipado (VIANNA, 2012), potencializando o seu desenho autoral.

Acredito na importância do desenho durante todos os anos de escolarização e reconheço que, para o aprimoramento da ação desenhista das crianças, o(a) professor(a) tem papel fundamental. É ele que pode “orientar suas ações por intermédio da observação da aprendizagem em desenho com enunciados que promovam ações para aprender a desenhar com marca pessoal, de forma cultivada, ou seja, alimentada pela cultura” (IAVELBERG, 2017, p. 29). Dessa forma, justifica-se a importância da presente investigação que parte do meu percurso (auto)biográfico com intuito de verificar se ele colaborou para as escolhas metodológicas nas propostas com desenho desenvolvidas com as crianças, durante as aulas de artes e de práticas artísticas, entre os anos de 2017 e 2020.

As propostas desenvolvidas foram planejadas para contribuir no desenho, por meio da ampliação do repertório de imagens através do aprimoramento do ato de ver, que permite “observar melhor o mundo, o ambiente, a natureza. Um bom observador, investigando detalhes, encontrará particularidades que poderão enriquecê-lo” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 77). Almejando o distanciamento do desenho pronto ou recebido e potencializando o cultivo do desenho.

A busca por experiências com desenho, por meio da ação planejada a partir dos interesses das crianças, tem grande relevância social. Pois, considera as contribuições na formação de sujeitos autônomos, atuantes e críticos, capazes de interpretar os códigos visuais e se expressarem por meio do desenho sem seguir apenas padrões impostos. Justifica-se ainda pela necessidade de investigar, a partir do percurso (auto)biográfico, se as situações de aprendizagem desenvolvidas na educação em artes visuais, integrando os estudos da cultura visual e os processos de desenho cultivado contribuíram para o enriquecimento do desenho das crianças.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo principal desta investigação consiste em compreender como meu percurso (auto)biográfico colaborou nas escolhas metodológicas para as práticas com desenho das crianças, considerando as influências da cultura visual e os

momentos conceituais do desenho cultivado. Sendo assim, para atingir tal objetivo foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar como as imagens inseridas na cultura visual das crianças influenciaram na produção desenhista delas.
- Fundamentar a importância do ensino do desenho, a partir de interesses das crianças e da concepção de desenho cultivado e seus momentos conceituais, potencializado pelos estudos da cultura visual.
- Situar o estudo no campo da abordagem (auto)biográfica, partindo de experiências docentes que foram e são atravessadas pelos percursos formativos, pelas experiências com as crianças e pelos acontecimentos com ênfase no ensino de desenho.
- Verificar, a partir dos percursos pedagógicos realizados, entre os anos de 2017 e 2020, se houve aprimoramento da ação desenhista das crianças, e identificação dos momentos conceituais.

1.4 HIPÓTESES

Consideram-se como hipóteses da investigação que:

- As ações desenvolvidas de forma planejada, partindo de temas de interesse das crianças, podem refletir os momentos conceituais no desenho.
- As crianças são influenciadas pelo visual, pelas imagens que lhes são apresentadas ou que estão dispostas nos locais de convívio e de aprendizagem, principalmente, pelas reproduzidas, exaustivamente, pelos meios de comunicação, refletindo dessa forma em seus desenhos.
- A formação pessoal/profissional contribuiu para escolhas metodológicas no trabalho docente com desenho, determinando os caminhos percorridos.

A verificação das hipóteses aqui apresentadas foi realizada por meio de reflexão a partir da minha própria trajetória formativa e profissional e confrontando com as referências teóricas elencadas, bem como, a partir das pesquisas já desenvolvidas com temas afins, selecionadas por meio de revisão sistemática.

1.5 METODOLOGIA

A presente investigação parte das experiências vivenciais, do processo formativo e da investigação das práticas com desenho desenvolvidas e aprimoradas no decorrer do percurso docente em três grupos de crianças específicos. Se configura como uma metodologia que parte do método biográfico, considerando a sua autonomia, conforme sugerido e defendido por Franco Ferrarotti (1979).

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa em educação, situada no campo da pesquisa (auto)biográfica, com ênfase no meu processo autoformativo, conforme Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2014). Considera o próprio percurso docente e o acervo pessoal/profissional no que diz respeito ao trabalho pedagógico realizado em artes visuais, especificamente com o desenho das crianças e seus momentos conceituais.

O levantamento de dados parte dos materiais produzidos a partir de planejamentos sobre desenho, desenvolvidos no período de 2017 a 2020, nas realidades educativas em que atuei. Entre esses materiais destacam-se desenhos produzidos pelas crianças, relatos escritos e/ou gravados ou transcritos, mesmo sem a intenção prévia de investigação científica, registros de cunho pedagógico, realizados em cadernos de memórias ou portfólios, planejamentos, entre outros, que serão detalhados e apresentados no terceiro capítulo dessa dissertação.

2 CONTORNOS TEÓRICOS

*Não se construir a partir da certeza de quem sabe,
mas a partir da inquietude de quem tem e reconhece
seu desejo de saber e de se conhecer.*
(HERNÁNDEZ, 2007, p. 95)

No presente capítulo apresento o referencial teórico consultado para essa pesquisa, considere tanto as referências bibliográficas relacionadas ao tema de pesquisa, quanto os documentos nacionais e municipais do ensino da arte. Destaco as abordagens referentes à educação infantil, ensino fundamental e educação integral em tempo ampliado da RME de Curitiba, por serem os campos da minha atuação docente e de meu processo autoformativo contemplados nessa pesquisa. Além disso, apresento os resultados da revisão sistemática realizada em bases de dados científicos a respeito de pesquisas relacionadas ao tema.

Na primeira seção, contemplo reflexões a respeito da cultura visual e suas possíveis influências no desenho das crianças. Na segunda seção, descrevo sobre a abordagem da arte na educação básica. Destaco o desenho como uma das linguagens presentes no cotidiano da educação infantil, no ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e nas práticas artísticas na educação integral em tempo ampliado. Na terceira seção, trago a definição, conceitos e características do desenho. Ressalto algumas técnicas, materiais e suportes possíveis de exploração no contexto educativo, os quais já utilizei com as crianças em diferentes práticas de desenho.

Na quarta seção, apresento as etapas de desenvolvimento do percurso gráfico infantil, a partir de estudos de Luquet (1969), Lowenfeld e Brittain (1977), bem como, os momentos conceituais definidos por Lavelberg (2013, 2017). Na continuidade, realizo breve reflexão a respeito do desenho de crianças na fase considerada por muitos estudiosos como o período de desistência ou bloqueio. Concluindo a seção, explico os termos “desenhos recebidos” a partir dos estudos de Vianna (2012) e “esquemas gráficos” propostos por Duarte (2011) investigando a origem, incidência e implicações desses recursos nos desenhos das crianças.

Apresento, na quinta seção, a definição de desenho cultivado, destacando o papel do(a) professor(a) nesse processo, a partir dos estudos de Lavelberg (2003,

2013, 2017); seguidos pela definição de desenho autoral e, concluindo com os achados na pesquisa de revisão sistemática.

Desta forma, apresento a seguir as considerações a respeito da imagem, do ato da visão, por meio do diálogo entre alguns pesquisadores que se debruçaram sobre estudos que contribuem para compreender e evidenciar a cultura visual como relevante no processo educativo. Destaco Hernández (2007), Irene Tourinho (2008, 2011), Edith Derdyk (2015), Raimundo Martins (2009), Ferraz; Fusari (2010), Iavelberg (2013, 2017), Vianna (2012), Jacques Aumont (2001), Lucia Santaella (2012) e Maria Isabel Leite (2007).

2.1 CULTURA VISUAL E O DESENHO INFANTIL

Ao contemplar o desenho enquanto uma importante linguagem artística e, se tratando do objeto de estudo dessa pesquisa, considero-o indissociável dos estudos da cultura visual. Além de ser uma das linguagens das artes visuais, se faz presente na vida cultural e social, uma vez que, em quase todas as atividades humanas, ele acaba se manifestando.

Como explicita Derdyk (2015, p; 47): “na ilustração do livro de Biologia, na representação dos conceitos de Matemática, nos mapas estelares, no último modelo de carro, no batente da janela”. A presença do desenho, além das instâncias citadas pela autora, se faz presente também nos contextos educativos. Tanto nos painéis da sala, nos corredores e livros didáticos, nas ilustrações feitas pelos(as) professores(as) para explicitar um conteúdo, quanto nas produções e/ou reproduções realizadas pelas crianças.

Sendo assim, o desenho inserido nos diferentes contextos, e como as demais imagens, às vezes, se torna atrativo aos olhos e seduz de maneira implícita o observador se este se deixar levar apenas pela aparência. Considerando que “tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural, totalmente construída e inventada pelo homem, algum dia foi projetado e desenhado por alguém” (DERDYK, 2015, p. 47), é que se reforça sua presença no cotidiano.

Atualmente, com tantas inovações tecnológicas e amplo acesso à internet, muitas informações visuais invadem e tomam conta do cotidiano. A sociedade está imersa em um ambiente repleto de mensagens visuais, que estão presentes na vida das pessoas e influenciam na sua formação, muitas vezes, sem lhes dar tempo de

compreendê-las. Como sugere Martins (2009, p. 34) sobre a “velocidade e volume de imagens que nos invadem e interpelam diariamente constituem uma espécie de avalanche que nos encharca e nos consome sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou exercer algum tipo de avaliação crítica sobre elas.”. Com as crianças não é diferente, estão em contato diário com várias imagens que acabam influenciando seus modos de ver e de pensar e até mesmo seus hábitos e costumes. Assim, “[...] estamos irremediavelmente expostos a uma hipervisualização do cotidiano na infância, na adolescência e na idade adulta”. (MARTINS, 2011, p. 16). E não há como fugir da responsabilidade, enquanto profissionais da educação e sobretudo enquanto professores(as) de artes visuais.

Ao refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem do desenho, acredito ser imprescindível que se considere o cuidado no trabalho com as imagens que fazem parte do cotidiano das crianças. Desta forma, “é necessário construir relações com ideias, visualidades e práticas que façam parte do repertório artístico e imagético contemporâneo e do mundo simbólico dos alunos” (MARTINS, 2011, p. 20), porém sem descuidar também da qualidade e diversidade das imagens de outros tempos e contextos.

O estudo e compreensão de como as imagens da arte, da mídia e do cotidiano, podem influenciar a vida das pessoas e, por sua vez, os processos de criação artística, em diferentes contextos culturais e sociais, é relevante para o processo formativo das crianças (HERNÁNDEZ, 2007). Considero que para o estudo do desenho na escola, faz-se necessária uma análise de como os estudos sobre a imagem se tornaram tão relevantes para o processo de ensino aprendizagem em artes, bem como, para as outras disciplinas e para a vida social e cultural das pessoas.

Apresento uma breve explanação sobre a importância da visão, no que diz respeito a identificação das imagens, e a compreensão das mensagens visuais. Com respaldo no “alfabetismo visual” e que, por meio da leitura crítica do que se vê e, das reflexões possibilitadas pelos estudos da cultura visual, podem contribuir para a formação de leitores e produtores de imagens mais críticos (HERNÁNDEZ, 2009).

Ao contemplar o desenho e seu ensino para as crianças não há como se isentar de um estudo a respeito de como elas se apropriam das visualidades integrando-as em seu repertório desenhista. Partindo da premissa de que a **visão**, importante sentido humano que permite a identificação das **imagens**, recebe a

informação visual, mas a sua interpretação depende do conhecimento e experiência do receptor, então ver não é tão simples como parece:

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas, ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 76).

Ensinar a ver é um dos pontos relevantes de um planejamento em artes visuais. Possibilitar que as crianças exercitem a sua construção perceptiva crítica é um caminho que pode contribuir para ampliação de referenciais desenhistas. Iavelberg (2017), reforça sobre a importância do exercício reflexivo da visão sobre as produções de diferentes contextos:

Ver e refletir sobre os próprios desenhos e os dos colegas, assim como ver e refletir sobre desenhos de pessoas que fazem ou fizeram desenhos, colabora para o desenvolvimento artístico e cultural de cada aluno, oferecendo a ele mais oportunidades de participação social. (IAVELBERG, 2017, p. 83).

Destaco, portanto, a importância dos estudos da cultura visual no campo das artes visuais, pois “a criança desenha mergulhada em um meio ambiente onde já existem imagens que, queiramos ou não, exercem influência em sua ação gráfica”. (IAVELBERG, 2017, p. 102). E nós, professores(as) precisamos estar atentos a essas imagens e como elas influenciam nos desenhos das crianças. Considerando a forte influência que as imagens podem ter no percurso artístico, torna-se relevante que se contemplem, tanto as visualidades do contexto da criança, quanto as de outras culturas e tempos. A apreciação de desenhos de outras crianças ou mesmo de adultos/artistas pode contribuir para o desenho autoral. A “autoria não se perde quando o desenhista dialoga com desenhos de outros, sejam artistas, sejam crianças [...] O desenho da criança dialoga com a arte adulta, não para copiá-la, mas para dela aprender e assimilar conteúdos artísticos”. (IAVELBERG, 2013, p. 16). Ao apreciar outros desenhos e imagens a criança amplia seu repertório e isso pode contribuir para seus próprios desenhos.

Quando se pretende o desenho autoral, um longo caminho pode preceder essa conquista. Entre várias das ações necessárias para potencializar o desenho,

encontra-se o trabalho com as imagens, tanto na sua escolha, apreciação/leitura, interpretação/localização, apropriação e utilização.

A escola é o local onde muitas imagens são percebidas, recebidas, produzidas e reproduzidas pelas crianças. Elas aparecem constantemente nas ilustrações de livros, nos painéis, nas produções das outras crianças ou nas apresentadas pelos(as) professores(as). Todas essas imagens participam do cotidiano e influenciam olhares e atitudes (VIANNA, 2012). Sendo assim, torna-se indispensável que se considere, no trabalho com as crianças, uma análise sobre as imagens e seu uso e utilidades na escola e fora dela. Isso pode colaborar para que não se perpetuem certas atitudes que apenas direcionam o olhar para uma imagem com relações e significados previamente definidos. E, para isso, é necessário, “analisar a produção de significado como resultado de interações dinâmicas entre arte, imagem, intérprete e contexto”. (MARTINS, 2015, p. 35). Ou seja, considerar as imagens em seu contexto e as interpretações individuais para se compreender como elas refletem nas vivências e aprendizagens das crianças. Além disso é relevante, segundo o autor, “investigar visões e versões contemporâneas de cultura, de arte e de imagem buscando desvelar seus modos de operar e formas de mediar valores, juízos, aprendizagens sociais e estéticas.” (MARTINS, 2015, p. 35). Atitudes que revelam um processo de ensino em artes visuais condizente com as necessidades locais e temporais das crianças.

A vivência docente com artes há muitos anos e os referenciais teóricos estudados me permitem pressupor que as crianças são influenciadas pelo visual, pelas imagens que lhes são apresentadas ou que estão dispostas nos locais de convívio e de aprendizagem, principalmente, pelas reproduzidas, exaustivamente, pelos meios de comunicação.

Em meu percurso formativo tive contato com diversos tipos de imagens. No ensino fundamental as mais recorrentes foram as dos livros didáticos, de decorações e trabalhos expostos no ambiente escolar e as disponibilizadas nos meios de comunicação. Já na formação superior, outras referências entraram em meu repertório imagético, como as obras de arte em suas diferentes linguagens, (desenho, pintura, gravura, história em quadrinhos, entre outras). As imagens, sempre fizeram parte da história humana, com diferentes propósitos, entre os quais podemos citar: registro, propaganda, religiosos, informação, decorativos, entre tantos outros.

Segundo o autor do livro “A imagem”, Jacques Aumont (2001), “a produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos” (AUMONT, 2001, p. 78). Compreender que as imagens produzidas podem ser interpretadas de diferentes formas pelos espectadores é relevante no processo de ensino das artes visuais. É evidente que as imagens são, como explica Lucia Santaella (2012) em seu livro “Leitura de imagem” (2012):

[...] um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas – usualmente objetos, pessoas ou situações – e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam. (SANTAELLA, 2012, p. 12).

Porém, a autora apresenta essa definição apenas como um ponto de partida, pois, destaca que existem, na verdade, diferentes “territórios da imagem”, ou seja, há uma variedade conceitual que extrapola uma definição única.

No território da visualidade a autora apresenta três domínios da imagem, que são:

1. O domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas. Estas brotam do poder de nossas mentes para configurar imagens. Elas não precisam ter necessariamente vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo físico; 2. O domínio das imagens diretamente perceptíveis. Essas são as imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos; 3. O domínio das imagens como representações visuais. Elas correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas (também chamadas de “imagens computacionais”) (SANTAELLA, 2012, p. 13 - 14).

Considerando o último domínio citado pela autora, destacam-se as imagens enquanto “representações” visuais. São assim denominadas por se tratar de visualidades criadas, artificialmente, pelos seres humanos, por meio de diferentes recursos e materiais e de acordo com seu tempo e espaço.

As imagens podem representar os aspectos do mundo visível, porém, é possível destacar que há imagens que se apresentam como formas puras; as que são figurativas, parecidas com elementos supostamente reais e as imagens

simbólicas, que mesmo tendo figuras reconhecíveis, têm significados que vão além do que os olhos veem (SANTAELLA, 2012).

Ao destacar as imagens simbólicas é possível considerar que para interpretar e retirar delas uma mensagem implícita, não se depende única e exclusivamente da visão humana. É preciso recorrer ao conhecimento, vivências e experiências de cada indivíduo que vê, ou em outras palavras, à cultura produtora e receptora da imagem. Nessa perspectiva de interpretar a imagem, Leite (2007) apresenta a seguinte proposição:

Os elementos básicos de apropriação de uma imagem, para que alcancem significação, têm de penetrar no observador e alçar sua esfera afetiva, isto é, a imagem só ganha significado quando aciona a experiência, a memória, a imaginação; quando penetra no todo social e histórico que aquele sujeito traz consigo e que permite a decodificação visual e o estabelecimento de uma rede de relações. (LEITE, 2007, p. 138).

É possível considerar que apenas ver uma imagem não garante a sua interpretação, é preciso ir além, considerar que a visão é apenas o primeiro passo para a real compreensão de uma imagem. Cabe ao observador então, com base no que já conhece sobre a imagem, interpretá-la. As imagens carregam informações ao observador, e tais informações podem ser referentes ao seu contexto ou a outros contextos e tempos.

Todas as pessoas têm certa compreensão visual frente a uma imagem. Porém, torna-se necessária, a ampliação desta compreensão. Isso pode ser possível, por meio de propostas que contemplem, além da leitura de imagem, o seu estudo aprofundado, possibilitando o refinamento visual das crianças. Porém, é relevante considerar que estar apenas alfabetizados visualmente não é o suficiente. Faz-se necessário que o estudo da imagem vá além do sentido puramente visual, compositivo e estrutural, é preciso

[...] conhecer o que vêm, que história nos contam e contaram essas obras a outros indivíduos de diferentes épocas e lugares, e conhecer a cultura da qual procedem. Certas atividades, em todos os lugares e épocas, demonstram que as ideias são visíveis, audíveis e táteis e que podem refletir emoções. A variedade das expressões artísticas está em relação à variedade de concepções que os indivíduos têm sobre o que são (o significado) as coisas. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53).

Hernández, inspirado por estudos sobre o assunto, concebe como mais apropriado o termo “alfabetismo visual”, diferenciando da “alfabetização visual”. Atualmente, é preciso que se vá além do domínio dos códigos visuais ou das práticas de leitura visual, para as reais necessidades a respeito da “complexidade que implica as atuais representações e tecnologias da visão”. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 201). Dessa forma, se vai do “ler” (linguístico) para concepção sociocultural de alfabetismo, em que, “alfabetismo da cultura visual descreve uma diversidade de práticas e de interpretações críticas, a respeito das posicionalidades subjetivas e das práticas sociais do olhar”. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 207). É o estudo da imagem e a interpretação dos códigos e mensagens visuais que possibilitam a compreensão dos significados do que se vê e que podem enriquecer e sustentar o trabalho com imagens na contemporaneidade.

Da mesma forma que as crianças terão repertório para compreender e interpretar os códigos visuais, o trabalho com a produção de imagens poderá ser consciente e intencional. Desta forma, saberão que sua produção imagética tem significados e poderá informar o observador. E, nesse sentido, para compreender os processos de leitura visual e de produção gráfica e, avançar em suas experiências desenhistas, as crianças precisam compreender as imagens, estarem alfabetizadas visualmente, que para Hernández é o que permite,

analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

O trabalho pedagógico com as imagens é contemplado dentre os conteúdos de artes visuais como um dos objetivos do Plano Curricular de Arte dos anos iniciais do ensino fundamental da RME de Curitiba (CURITIBA, 2020a). Neste contexto, o(a) professor(a) de arte pode organizar propostas que possibilitem essa ampliação de repertório. Além de poder aproveitar a oportunidade para estabelecer critérios de abordagem metodológica, condizentes com a contemporaneidade no que tange o trabalho com a visualidade tão excessiva e intensa.

Contribuir para o entendimento das crianças sobre o controle que as imagens podem exercer sobre as pessoas é uma estratégia relevante de ser integrada no campo das artes visuais. As crianças observam muitas imagens e são

produtoras visuais, sendo assim, compreender a dinâmica desse campo de estudo é um procedimento indispensável.

O trabalho com o alfabetismo visual colabora na formação das crianças, possibilitando a liberdade de escolha e a fuga de modismos. Esse já é um grande incentivo para o trabalho fundamentado a partir de práticas que promovam a leitura/produção visual crítica. Sobretudo, porque se pode contribuir para que as crianças sejam observadoras/produtoras de imagens menos passivas.

Hernández (2009), em seus estudos sobre o alfabetismo da cultura visual, assume que a educação, através das artes visuais, deve considerar que

[...] vivemos e produzimos um novo regime de visualidade. A consequência educativa dessa posição é que o desafio que postulo é ajudar crianças, jovens, educadores e diferentes tipos de visualizadores a ir além do propósito de ensinar, a ver e facilitar experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos da visão e tecnologias do olhar, a finalidade educativa que proponho é facilitar experiências críticas. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 208).

Desta forma, Hernández (2009), ao se expressar sobre a visualidade, sugere que os(as) professores(as) ajudem as crianças a ir além das possibilidades da visão e exercitar a visualidade. De acordo com as considerações apresentadas por Pablo Petit Passos Sérvio, “enquanto a visão foca na parcela biológica da experiência visual, o corpo e a psique, a **visualidade trata da parcela cultural da experiência visual, aquilo que é aprendido social e historicamente**”. (SÉRVIO, 2014, p. 197, grifos nossos). Essa dimensão cultural da visualidade precisa ser desenvolvida no ambiente escolar. Nesse caso, na escola é viável o trabalho com imagens do cotidiano com frequência, bem como com imagens de produções artísticas. As crianças ao desenharem, por exemplo, já fazem uma ampliação visual no contato com os desenhos e produções artísticas dos colegas, bem como, de todo o repertório imagético usado na escola.

Ivalberg (2017, p. 75), considera que a observação dos “colegas e artistas desenhando amplia o repertório desenhista da criança, e observá-los desenhando pode favorecer a percepção de que existe uma infinidade de maneiras para resolver as situações em um desenho”. As trocas visuais entre as crianças e delas com obras de arte e imagens do cotidiano possibilitam a ampliação visual e a incorporação de novas formas e processos desenhistas. Além disso, “ler desenhos de produtores de arte de vários momentos da história também ajuda o aluno a perceber e observar de

que forma o desenho se transformou com o tempo, e que eles revelam a época e o estilo de quem os produziu”. (IAVELBERG, 2017, p. 75). Ação relevante para ampliação visual e cultural.

O(a) professor(a) pode começar a envolver as crianças em leituras de imagens por meio da exploração dos seus próprios desenhos. Iavelberg (2017) apresenta como uma possibilidade de leitura das imagens produzidas em sala com as crianças as “Rodas de leitura de desenhos” e sobre essa proposta ela afirma:

Uma roda de leitura de desenhos de alunos é uma atividade muito produtiva para a aprendizagem, pois é a ocasião em que todos podem falar sobre seu próprio trabalho: como fez, se gostou, que materiais usou, quais dificuldades encontrou. E ainda podem comentar os desenhos dos colegas e aprender com eles. (IAVELBERG, 2017, p. 81-82).

Essa proposta das rodas de leitura de desenhos, sugerida pela autora, é normalmente integrada em meus planejamentos de desenho com as crianças. Considero relevante que além de produzir e apreciar as crianças possam se expressar sobre suas produções e as dos colegas.

Quando se expande a ideia de imagem, para além de sua realidade visual, e se passa a percebê-la enquanto visualidades, portadoras de narrativas visuais, que envolvem os sujeitos colaborando para a construção de conhecimentos, justifica-se a necessidade de aprofundamento, no campo dos estudos da cultura visual. Conforme Sérvio, “para a Cultura Visual, toda experiência visual (não importa se concebida como arte ou não-arte) deve ser estudada considerando a história de sua recepção.” (SÉRVIO, 2014, p. 211). Desta forma, as imagens precisam também ser interpretadas a partir de sua recepção pelo observador, não se restringindo a uma interpretação focada apenas na intenção do produtor ou da sua localização espaço/temporal.

O(a) professor(a) tem a responsabilidade de possibilitar às crianças experiências que revelem as possibilidades de ver. Ele(a) pode e deve mostrar como ver, assim, como sugere William John Thomas Mitchell (2002) que destaca a sua própria experiência “como um professor empenhado na tentativa de despertar os alunos para as maravilhas da visualidade, da prática de se ver o mundo e especialmente, de olhar para as outras pessoas.” (MITCHELL, 2002, p. 02). O que vemos e interpretamos nem sempre é o que o outro pode ver ou compreender.

No texto “Mostrar o ver: Uma crítica à cultura visual”, publicado no *Journal of Visual Culture* (2002), Mitchell apresenta um mapeamento das questões a respeito dos estudos visuais. Ele destaca algumas ideias pré-concebidas e descreve algumas estratégias pedagógicas no ensino da cultura visual a partir do que ele chama de “mostrar o ver”. (MITCHELL, 2002, p. 01). Para a definição de cultura visual, Mitchell (2002) explica que se existe um momento que define tal conceito é “o instante no qual o conceito da construção social tornou-se central dentro de seu campo.” Uma vez que, segundo ele, as imagens visuais são “construções simbólicas, como que uma linguagem a ser aprendida, um sistema de códigos que lança um véu ideológico entre nós e o mundo real.” (MITCHELL, 2002, p. 08). A compreensão sobre essas construções simbólicas se dá principalmente por meio de processos críticos e fundamentados de ensino.

O campo de estudos da cultura visual também tem influência de Hernández, que se dedica, desde 1970, a investigar esse tema. Em 1997, publicou o livro “*Educación y cultura visual*”, obra que no Brasil, chega em 2000, na versão editada e intitulada “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projetos de Trabalho”, que vem contribuir para as discussões relacionadas a cultura visual no campo da arte/educação brasileira.

Hernández (2000) apresenta em seus estudos a defesa da arte enquanto mediadora para o enfrentamento de problemas da atualidade. Ele atribui papel relevante para a arte na educação e, até mesmo na vida social e cultural do ser humano, principalmente, ao considerar as exigências da atualidade. A educação escolar precisa ser repensada para que se adeque às necessidades do tempo presente e, não fique reproduzindo modelos do passado, que já não se encaixam na sociedade, em constante transformação (HERNÁNDEZ, 2000). Dessa forma, pensar o ensino da arte a partir das necessidades emergentes do público envolvido deve ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico.

A cultura visual na educação, não consiste em uma nova disciplina, pois, “como campo de investigação, a cultura visual ainda não usufrui a legitimidade de disciplinas tradicionais, como Arte, Literatura, Antropologia, Sociologia e várias outras” (MARTINS, 2015, p. 32). Essa atitude a torna vulnerável e sujeita a dúvidas ou incertezas. Assim, mesmo sendo um campo de estudos indispensável para as artes, (mas não só para elas), por vezes é encarada com receio por profissionais dessa e outras áreas.

Além disso, alguns termos diferentes são comumente utilizados para definir os estudos voltados a visualidade, como: cultura visual, culturas visuais, estudos visuais, estudos das culturas visuais. Sobre isso, destaco a colaboração de alguns estudiosos, como Mitchell (2002), que diferencia os estudos visuais como área de estudo, enquanto cultura visual como sendo o objeto de estudo. Porém por considerar que na prática, frequentemente se confundem os dois termos ele prefere “ampliar o termo ‘cultura visual’ de modo a abranger tanto a área como seu conteúdo e deixar que o contexto esclareça seu significado.” (MITCHELL, 2002, p. 03). Dessa forma, o autor reconhece os estudos visuais como campo emergente para uma análise crítica em diferentes áreas, como artes, mídias e na própria vida cotidiana, a partir de uma construção social do campo visual.

De forma semelhante, Tourinho (2011) explicita que “cultura visual é um campo de estudo emergente e transdisciplinar que se fundamenta no princípio de que as práticas do ver são construídas social e culturalmente.” (TOURINHO, 2011, p. 04). Ela, propõe um olhar crítico a respeito das formas de ver as imagens da arte, da ficção, publicidade, entretenimento e informação. Além disso, ela reforça o importante papel da escola e dos(as) professores(as) frente a necessária inclusão do olhar crítico sobre as visualidades. (TOURINHO, 2011).

Portanto, o cuidado com o trabalho em arte deve estar pautado no conhecimento sobre essas diferenças existentes em um mesmo campo de estudo para não recair em erros conceituais ou ideologias predeterminadas.

Independente do termo adotado ou utilizado é relevante que ao se contemplar o processo de ensino das crianças, os sistemas de ensino, professores(as) e pensadores que organizam os currículos escolares considerem que é urgente e necessário um projeto de trabalho que não contemple as crianças apenas como receptoras passivas de informação. (HERNANDEZ, 2000). Devem, na verdade, as reconhecer enquanto portadoras culturais, com ideias e pensamentos que podem e devem ser considerados e, principalmente, abordados no terreno educacional. Nas aulas planejadas e desenvolvidas por mim, tenho o cuidado de contemplar a participação efetiva das crianças, seus desejos e anseios sobre arte. Incluo, sempre que possível, temas, imagens e demais elementos que para aquele determinado grupo tenham significado.

A partir das reflexões realizadas até aqui, enriquecidas por experiências educativas mediadoras da cultura visual, é possível considerar que a cultura visual é

um “espaço relacional que acontece a partir da construção de relatos que reflitam olhares subjetivos (e, portanto, culturais) de quem observa – ou visualiza”. (HERNÁNDEZ, 2014, p. 67). Nessa perspectiva, é possível a construção de “relatos visuais” resultantes de um cruzamento entre as visualidades, ou olhar cultural, com o que dizem os objetos da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2014).

A partir de um trabalho que considera a abordagem das imagens pelo viés da cultura visual, torna-se possível a organização de planejamentos condizentes com as necessidades atuais. Porém, destaco ainda a importância da experimentação, conforme sugere Tourinho (2008):

Experimentar a variedade de interpretações e de entendimentos é, pois, condição para construir um conhecimento flexível e um pensamento criativo. [...] A noção de criatividade que atende às demandas da pós-modernidade pressupõe uma experimentação responsável, crítica, contextualizada, elaborada – experimentação que não é apenas individual, mas também coletiva. (TOURINHO, 2008, p. 78).

O trabalho com artes visuais em sala de aula é voltado a diversidade, ao compromisso de contemplar as diferentes concepções das crianças envolvidas, suas histórias de vida e curiosidades, possibilitando-lhes ampliações no seu processo educativo. Apesento a seguir uma breve contextualização do ensino de arte na RME de Curitiba, com foco no ensino do desenho, enquanto uma das linguagens das artes visuais. Destaco as concepções a respeito do ensino do desenho na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação integral em tempo ampliado.

A breve descrição sobre como o desenho é contemplado nas três diferentes modalidades educativas se faz necessária por serem os locais de minha atuação docente durante os anos de 2017 a 2020. Nesses contextos foram desenvolvidas diferentes propostas de desenho que compõe essa investigação. Destaco a contextualização do desenho nos três percursos, enquanto uma das linguagens das artes visuais, no ensino básico da RME de Curitiba; a sua presença nas práticas artísticas no contexto da educação integral em tempo ampliado, no componente curricular de arte do ensino fundamental e como uma das linguagens da infância no contexto da educação infantil. Além disso, indico a permanência de algumas práticas descontextualizadas, relacionadas ao desenho, que ainda se fazem presente no contexto educativo.

Desta forma, serão contempladas, tanto a legislação referente aos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º ano e educação integral em tempo ampliado), quanto as que orientam o trabalho com arte/desenho na educação infantil. Pois, considerando o Art. 21, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela **educação infantil, ensino fundamental** e ensino médio” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Revela-se indispensável conhecer o percurso com desenho vivenciado pelas crianças desde o início da sua trajetória escolar na educação infantil. Dessa forma, serão considerados, tanto os documentos, quanto as práticas referentes ao desenho nos diferentes contextos educativos.

A arte conquistou lugar nos currículos com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5692/71, de 11 de agosto de 1971, que em seu Art. 7º, determina: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.” (BRASIL, 1971). Visando incorporar as atividades artísticas e contribuir no processo expressivo das crianças. Porém, mesmo com os cursos superiores em Educação Artística de curta duração criados para preparar os professores o ensino da arte teve descompassos na realidade escolar.

A LDB nº 9.394/96, torna obrigatório o ensino de Artes na Educação Básica: Art. 26, § 2º “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Essa obrigatoriedade do ensino da arte e sua valorização enquanto área de conhecimento, acrescida do fato de que deveria contemplar as quatro linguagens artísticas: teatro, música, artes visuais e dança cumprem a perspectiva de uma formação integral. Porém, apenas a promulgação da Lei não garantiu sua efetivação.

Com a obrigatoriedade do componente curricular de arte, e com intuito de sistematizar o trabalho com arte no país, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN), em 1998. Foram direcionados para todos os níveis do ensino básico, propondo as quatro áreas: Teatro, Música e Dança e Artes Visuais. Contemplando, tanto as “formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial)”, quanto outras modalidades resultantes “dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da

modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance)”. (BRASIL, 1998, p. 45).

Os PCNs tiveram como objetivo a inclusão da arte, enquanto área de conhecimento, a “ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno”. (BRASIL, 1998, p. 37). Além de contemplarem o trabalho a partir de três eixos norteadores: “produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49). Porém, as dificuldades tanto na formação dos professores, quanto na implementação real das quatro linguagens da arte nos sistemas de ensino persistem até os dias atuais.

No ano de 2016, a Lei 13.278/2016, alterou LDB - Lei 9.394/1996 e determinou a obrigatoriedade da inclusão das diferentes linguagens da arte nos currículos dos diversos níveis da educação básica, com a seguinte redação: Art. 1º “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). A mesma Lei explicita: Art. 2º “O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.” (BRASIL, 2016). O prazo já se esgotou, porém ainda não é uma realidade na maioria dos sistemas de ensino.

Assim, se evidencia a necessidade e importância, reconhecida e amparada por Lei, dos(as) professores(as) de arte formados(as) e habilitados(as) para cada uma das quatro linguagens e que infelizmente, ainda não é realidade na maior parte das instituições de ensino. O que se percebe é que as aulas de arte são ministradas por professores com outra formação ou com formação em apenas uma das linguagens, sendo cobrados para o trabalho polivalente das quatro linguagens.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo para a educação básica brasileira, conduz para o retrocesso da polivalência ao citar que:

no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. (BRASIL, 2017, 192).

Como os concursos na área partem do antigo cargo de Professor de Educação Artística, causam, segundo Lucia Gouvêa Pimentel e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2018. p. 228):

disparidades no trato em relação aos concursos para o componente curricular. As resoluções aprovadas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovaram as diretrizes curriculares para os cursos de graduação nas suas especificidades [...] ainda não são consideradas nos concursos, implicando em orientações que afetam o direito do egresso em sua atuação docente na modalidade artística específica para a qual se especializou.

As autoras destacam que tanto os concursos públicos quanto as instituições de ensino que se pautam na polivalência descumprem a Lei, e causam prejuízo na aprendizagem das crianças. (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018). Dessa forma, ainda é muito comum o professor de arte na escola pública atuar com as quatro modalidades artísticas sem a formação específica. Ou, em alguns contextos, professores formados em arte são convocados a atuar em outro componente curricular.

Além do conceito de professor polivalente em artes, há de se destacar que tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, o(a) professor(a) também é polivalente no sentido generalista. Normalmente atua com várias áreas do conhecimento, inclusive artes. Isso ocorre devido a formação na Licenciatura em Pedagogia, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, habilita o docente como polivalente para atuar em outros campos assim como em Arte. Segundo o Art. 5º “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. (BRASIL, 2006). Percebe-se um descompasso no que se refere ao Art. 2º da Lei 13278/2016, que diz que os/as docentes de artes visuais, dança, música e teatro atuarão em toda a educação básica, incluindo, nesse caso, a educação infantil, os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e o que de fato acontece nas instituições de ensino.

Reconheço e valido a importância e necessidade de todas as linguagens da arte no trabalho com as crianças, porém, considerando o interesse da presente pesquisa, e minha área de formação, serão aprofundados os estudos no que se refere as artes visuais. Porém, compartilho das mesmas preocupações apontadas

pelos pesquisadores Maria Emília Sardelich e Guilherme Panho, no artigo “Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018.” (2018) a respeito das

demarcações da Arte na BNCC, sua localização na área de Linguagens, sua denominação como subcomponente curricular, a ingerência do setor privado no público, a mobilização e resistência dos arte-educadores contra o projeto conservador de padronização curricular, de regulação da Educação Básica por meio das avaliações em larga escala, facilitada pela imposição da matriz de referência de habilidades a serem testadas que constitui a atual BNCC. (SARDELICH; PANHO, 2018, p. 242).

Eu mesma, em minha prática docente, vivo esse impasse de trabalhar com as quatro linguagens tendo formação específica em artes visuais. Os documentos orientadores do planejamento em arte do ensino fundamental e educação infantil são os Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020b) e Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC (2020c). Portanto, trago as considerações de ambos para a presente escrita, por serem referencial de consulta para o planejamento em artes na RME de Curitiba. Destaco que as propostas desenvolvidas no ensino fundamental que são analisadas nessa pesquisa tiveram o planejamento organizado a partir do currículo anterior, versão 2016. Sendo assim, também foi incluído nesta escrita para discutir e fundamentar o planejamento em artes visuais.

Em Curitiba, contexto desta pesquisa, tanto o currículo como a BNCC (BRASIL, 2017), induzem para a prática polivalente do(a) professor(a). Ao organizar o ensino da arte na escola, esses documentos sugerem a obrigatoriedade do trabalho com as quatro linguagens artísticas sem indicar a necessária formação específica para cada uma das linguagens. O currículo apenas relata que as linguagens devem ser “trabalhadas de forma articulada para garantir a compreensão das produções artísticas em diferentes tempos e espaços, porém sem perder as especificidades e a autonomia enquanto linguagens” (CURITIBA, 2020b, p. 08). Porém, como manter a autonomia enquanto linguagens se o professor não tem formação adequada para compreender e dominar os códigos de cada uma delas?

Além disso, a falta de exigência em concurso público para o ingresso nas diferentes linguagens contribui para perpetuar o trabalho polivalente do(a) professor(a) que atua com arte nas instituições de ensino. Reavivando a urgência de implementação de políticas públicas que cumpram a lei e atendam o que nela está

posto, para garantir uma educação em arte condizente com as necessidades atuais e respeitando os direitos das crianças.

O ensino da arte, passou por um lento processo de reconhecimento, graças a pressão de muitas pessoas envolvidas com a luta pelo ensino da arte de qualidade bem como, pelos movimentos da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), que também sempre lutou pela permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica. Barbosa, reforça que não podemos permitir se “relegar as Artes à condição de subcomponentes, quando já conquistamos o lugar de disciplinas”. (BARBOSA, 2016, s. p.). Pois, ainda há retrocessos e tentativas de desconsiderar a importância da arte no ambiente escolar. Desta forma, a luta pela manutenção das conquistas e efetivação do que as leis garantem é um processo contínuo.

Mas, e o desenho, onde fica nesse contexto?

Buscando as referências ao desenho nos documentos orientadores do planejamento, destaco que o currículo do ensino fundamental contempla que as artes visuais englobam “**o desenho**, a pintura, a gravura, a fotografia, a escultura, a videoarte, o cinema, a animação, a arquitetura, a arte digital, a instalação, a performance, entre outras” (CURITIBA, 2020b, p. 12, grifo nosso). Nesse contexto, considerando que o desenho é apenas uma das várias linguagens possíveis de serem abordadas nas artes visuais, o trabalho com todas as linguagens sobrecarrega o planejamento de arte. Por isso, o que muitas vezes ocorre é que o desenho, enquanto linguagem expressiva é substituído por alguns exercícios de esboço para outras linguagens como a pintura ou escultura. Esse levantamento aqui apontado tem fundamentação, tanto nas minhas observações do cotidiano escolar, como na análise dos documentos que orientam o trabalho com arte.

O desenho é contemplado no currículo do ensino fundamental da RME de Curitiba, entre outras formas de expressão visual e na descrição das propostas de experimentação e execução a serem desenvolvidas com essa linguagem, com a seguinte redação: “exploração de materiais e técnicas artísticas, a realização de atividades de estudo, como desenho de observação e a experimentação de cores, [...]o foco principal será o trabalho com os elementos próprios de cada linguagem e suas especificidades.” (CURITIBA, 2020b, p. 11).

Uma descrição genérica com destaque aos elementos de cada linguagem: “elementos das artes visuais (linha, cor, plano, volume e textura)” (CURITIBA, 2020b, p. 12), que podem vir a ser explorados no desenho, como nas demais

expressões visuais. Dentre os conteúdos para o 5º ano, aparece como uma das formas de arte: “inovação técnica e de suportes nas formas instituídas de arte: pintura, escultura, fotografia, cinema, gravura, **desenho**, técnica mista, arquitetura, entre outras.” (CURITIBA, 2020b, p. 37, grifo nosso). Percebi, pela análise documental, que durante os cinco anos iniciais do ensino fundamental o desenho aparece diluído entre as possibilidades de trabalho envolto pelos elementos gerais das artes visuais. Tais fatos permitem considerar que um professor que não reconheça o desenho enquanto importante linguagem para a formação da criança, talvez tenha dificuldade em contemplá-lo como um conteúdo relevante. Mas, isso não significa que o desenho não participa do cotidiano da escola, pelo contrário, ele é muito utilizado por quase todos(as) os(as) professores(as) dos diversos componentes curriculares.

É evidente que o trabalho com desenho está presente nas escolas, pois, trata-se de uma linguagem indispensável para as crianças. Muitas vezes, utilizado apenas como recurso ou como etapa preparatória para a pintura, gravura ou escultura. Porém, se o(a) professor(a) que atua com as aulas de arte compreender a importância do desenho enquanto linguagem, poderá contemplar seu estudo para além dos elementos da linguagem visual (linha, cor, plano, volume e textura). Podendo elaborar um processo de ensino e aprendizagem que possibilite as crianças diversas experiências com o desenho enquanto importante linguagem expressiva, para que avancem em seus processos desenhistas. Atuando com arte nas turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola da RME de Curitiba realizei investigações e questionamentos para compreender algumas inquietações que tinha sobre o desenho das crianças, que serão descritos no decorrer dessa investigação.

Já na educação infantil, sempre percebi uma maior valorização do desenho, talvez pelo fato de ser considerado uma linguagem indispensável para as crianças dessa etapa educativa, uma vez que não estão alfabetizadas e acabam se expressando e fazendo registros por meio dessa linguagem. O currículo da educação infantil da RME de Curitiba¹⁴ (2019/2020c) contempla o Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”, cita que as experiências realizadas “[...]”

¹⁴ Destaco que o Currículo implementado hoje, encontrava-se em construção no ano de 2019, sendo assim, foi consultado tanto na sua versão preliminar (2019) quanto na final (2020).

possibilitam que bebês e crianças descubram e explorem seus sentidos e suas percepções, expressem seus sentimentos e revelem sua imaginação criadora, vivendo o universo das artes com experiências estéticas, culturais e relacionais [...]”. (CURITIBA, 2020c, p. 102). Relacionando esse campo principalmente a arte.

Já sobre o desenho, especificamente, o contempla como sendo “uma linguagem e uma forma de expressão dos bebês e das crianças, é um percurso marcado por gestos, descobertas, movimentos, pensamentos e emoções”. (CURITIBA, 2020c, p. 131). Além disso, é orientação curricular que se organizem diferentes contextos de exploração que incluam “diversos suportes e riscantes, oportunizando aos bebês e às crianças escolherem entre as infinitas maneiras de expressão por meio do desenho” (CURITIBA, 2020c, p. 131). O desenho é considerado como uma das propostas recorrentes¹⁵ no cotidiano da educação infantil.

O mesmo documento cita, que se possibilite às crianças propostas que contemplem os diferentes tipos de desenhos, como “de imaginação, com interferência, de observação, de memória e, principalmente, livre de modelos estereotipados.” (CURITIBA, 2020c, p. 132). Demonstrando, que nos documentos da educação infantil, há uma preocupação com o controle dos desenhos e imagens de estereótipos que são apresentados às crianças, apesar de ainda não ser uma prática efetiva em todas as unidades. Além disso, o documento reconhece o desenho como uma das possibilidades de registro de percurso e de aprendizagem das crianças, uma vez que pelo desenho (rabiscos e garatujas) elas podem representar seus pensamentos, hipóteses, necessidades e sentimentos (CURITIBA, 2020c).

Mas, mesmo com essa valorização e reconhecimento do desenho enquanto expressão, o que ainda se percebe na prática da educação infantil, por exemplo, é que o desenho espontâneo é uma das atividades mais utilizadas. O termo “espontâneo” será utilizado neste trabalho para fazer referência ao tipo de desenho feito pela criança naturalmente, de forma voluntária sem nenhum tipo de mediação. Muitas vezes, o(a) professor(a) considerando que a criança por estar no início do

¹⁵ As propostas recorrentes são uma possibilidade para a constância e a continuidade, referem-se às práticas socioculturais que são construídas a partir das interações e relações que se estabelecem na vida cotidiana, por meio das quais oportunizamos aos bebês e às crianças aprendizagens que potencializam o desenvolvimento. (CURITIBA, 2020c, p. 117).

processo desenhista, deve apenas explorar possibilidades gráficas na sua rotina, sem interferência do adulto. É evidente que a criança precisa desenhar também de forma espontânea, mas essa não deve ser a única possibilidade. O(a) professor(a) precisa considerar que o currículo contempla outras propostas com o desenho, como de imaginação, interferência e observação (CURITIBA, 2020c). Assim, podem ser explorados para contribuir na ampliação de repertório imagético das crianças. Algumas propostas com desenho de observação, imaginação e com interferências, que foram desenvolvidas com as crianças, serão apresentadas no decorrer dessa pesquisa. Outra proposta que ainda percebo, tanto no cotidiano da educação infantil como no das escolas, é a pintura de desenhos prontos. Estes, geralmente são potenciais referências visuais, portadores de marcas estereotipadas para as crianças.

Percebo que o desenho se apresenta de forma diferenciada nos três percursos analisados, sendo assim, tem um reconhecimento maior na educação infantil do que no ensino fundamental. Já na educação integral em tempo ampliado, se tem a possibilidade de um trabalho mais específico, podendo contemplar, desenvolver e aprofundar conhecimentos sobre uma determinada linguagem da arte. O trabalho na educação integral, por ser realizado através de oficinas de aprendizagem de práticas artísticas voltadas para uma linguagem ou tema, pode contemplar a linguagem que o(a) professor(a) tem formação ou a de maior interesse das crianças.

Sendo assim, é possível definir, juntamente com as crianças, os temas a serem contemplados, pois, na oficina se articulam “conhecimentos previstos no Currículo do Ensino Fundamental da RME de Curitiba e ainda aos saberes que a criança traz de suas vivências, sua cultura, sua história, seus contextos de vida.” (CURITIBA, 2020b, p. 65). Situação já vivenciada em duas escolas em que desenvolvi oficinas de desenho e que têm materiais apresentados e analisados no decorrer dessa pesquisa. O trabalho desenvolvido nas referidas oficinas de desenho partiu das ideias já apresentadas sobre os estudos da cultura visual e com ênfase no cultivo do desenho que será apresentado na sequência. Contemplaram ainda a participação das crianças na definição dos temas a serem desenvolvidos.

A construção coletiva do trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de acolher as sugestões das crianças, atualmente, são frutos de intensas discussões, sobre o percurso referente ao ensino da arte no sistema de educação brasileiro.

Também estão relacionados a forma como se consideram as crianças e adolescentes e suas especificidades hoje em dia. Como a visão a respeito da criança e do adolescente, sofreu consideráveis mudanças conceituais no decorrer dos anos, foi possível e necessário o repensar das práticas educativas. Fazendo o recorte no campo de estudos sobre o desenho da criança, é possível identificar que na segunda metade do século XIX, houve um interesse por estudos sobre o desenho infantil, principalmente, por psicólogos que descobrem no desenho um objeto que pode contribuir na atuação em consultório. Já no final do século XIX e no século XX, diversos autores desenvolveram intensos estudos sobre o desenho da criança, descrevendo seus achados e suas conclusões em vasta literatura. Nessa investigação destaco Luquet (1969) e Lowenfeld & Britain (1961).

A maioria dos pesquisadores modernos do desenho infantil, usando diferentes estratégias, dividiram em fases ou etapas o processo desenhista das crianças, muitas vezes, inspirados em teorias do desenvolvimento humano. Teorias importantes, pois, impulsionaram o respeito a infância e adolescência enquanto etapas importantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Sendo assim, “a criança ativa da escola moderna, com epicentro em seus interesses e necessidades, expande seu universo com a inclusão da cultura” (IAVELBERG, 2017, p. 24), o que caracteriza a criança contemporânea, respeitada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Com a contemporaneidade e a visão de criança, enquanto sujeito de direitos, iniciam-se pesquisas interculturais, com ênfase no diálogo do desenho infantil com a cultura da criança. Nesse caso, passa-se a reconhecer a criança como ativa e participativa, com seus interesses e necessidades considerados e incluídos nas práticas pedagógicas. Ela passa a ser protagonista de sua aprendizagem, e ter voz no processo educativo (IAVELBERG, 2017). E, desta forma, o processo educativo precisa adaptar-se ou organizar-se constantemente para atender a demanda da realidade contemporânea, onde mudanças rápidas têm ocorrido e, que na maioria das vezes, a escola não acompanha.

É nesse contexto, que a escola precisa assumir “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 14), para contribuir na sua formação integral. Considerar as singularidades de cada um, mas também contemplar as diversidades. No que diz respeito ao ensino da arte, considerando os princípios pós-modernos da arte educação, Iavelberg especifica que:

Aos eixos das ações de aprendizagem significativa dos alunos para aprender - fazer arte, ler arte e situar a produção sócio-cultural e histórica da arte – correspondem conteúdos a serem aprendidos de distintos âmbitos: fatos, conceitos e princípios (cognição), procedimentos (ação e construção), valores e atitudes (sensibilidade, julgamento com critérios e subjetividade). A aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdos associam-se a aprendizagem de competências e habilidades, que passam a ser mobilizadas pelo aprendiz em diversas situações. (IAVELBERG, 2017, p. 29).

O processo de aprendizagem como uma forma de respeito a formação integral da criança. Ela aprende efetivamente os conteúdos que são mobilizados por meio de suas competências e habilidades, associadas ao interesse e significado que cada conteúdo tem para sua vida. Ao contemplar o desenho como linguagem expressiva da criança, ele pode e deve ser enriquecido com experiências que “promovam ações para aprender a desenhar com marca pessoal, de forma cultivada, ou seja, alimentada pela cultura”. (IAVELBERG, 2017, p. 29). Assim, o cultivo do desenho precisa ser ação efetiva no ambiente escolar.

A escola hoje tem compromisso com a produção de conhecimento, considerando a criança enquanto protagonista e possibilitando-lhe um processo educativo rico de experiências contextualizadas. O Currículo do Ensino Fundamental da RME de Curitiba (2020b), assume ter o compromisso emancipatório, pelo qual as crianças, “independentemente dos seus contextos econômico, cultural, religioso ou étnico – avancem no processo de consolidação dos conhecimentos histórico e científico, superando os saberes de senso comum, sem desconsiderá-los.” (CURITIBA, 2020b, p. 14). Para situar o componente arte no currículo, é preciso considerar que no ensino regular, ele é contemplado na área de linguagens, já na educação integral em tempo ampliado, ele compõe a área das práticas artísticas.

Na concepção, proposta pelo Currículo, as crianças não são somente fruidoras da arte, mas também produtoras (CURITIBA, 2020b). Por isso, precisam de ampliação dos referenciais artísticos e estéticos, oportunizados por meio de

reflexões e provocações sobre a arte produzida em diferentes tempos e lugares. O que pode possibilitar o desenvolvimento de poéticas pessoais. A realização do trabalho com arte na escola deve articular o trabalho entre a produção cultural, social e histórica e a especificidade das linguagens artísticas de forma simultânea, contemplando a apreciação, experimentação/execução e criação (CURITIBA, 2020b). Além dos referenciais artísticos e culturais de outras épocas e lugares é indispensável que o ensino de artes visuais também se aproxime das referências culturais das crianças. Assim, elas podem “construir suas experiências de subjetividade, levando em conta suas ideias, memórias e as realidades do mundo contemporâneo”. (CURITIBA, 2020b, p. 13). E exercer seu protagonismo, produzindo cultura.

Nesse contexto, as manifestações da cultura visual, que ocorrem “[...] fora dos espaços sacralizados da arte (museus, espaços expositivos oficiais, livros, entre outros), como as manifestações de ruas e de outros espaços públicos que, em alguns casos, ocorrem sem identificação de autoria” (CURITIBA, 2020b, p. 13), também são contempladas na diversidade de manifestações visuais no mundo contemporâneo.

Quanto à disposição, os conteúdos curriculares no ensino fundamental são distribuídos de acordo com os ciclos de aprendizagem. Para o ensino fundamental I, anos iniciais (de 1º a 5º ano) apresentam-se divididos em: conteúdos curriculares para o ciclo I (1º ao 3º ano) e para o ciclo II (4º e 5º anos). Já os conteúdos contemplados para o trabalho na educação integral em tempo ampliado, são selecionados de forma diferenciada, a depender da oficina planejada pelo(a) professor(a), com base nos interesses das crianças. São referentes a linguagem artística selecionada para cada oficina, que será trabalhada de forma mais aprofundada.

Para a organização do planejamento da oficina, “em parceria com os estudantes, o professor pode escolher um assunto para ser discutido e reelaborado artisticamente, ou conduzir seu trabalho a partir dos conteúdos específicos apresentados no currículo”. (CURITIBA, 2016a, p. 79). Na educação integral em tempo ampliado os conteúdos podem ser selecionados a partir da necessidade de cada proposta de oficina. Além disso, é indispensável que a metodologia proposta para as oficinas de práticas artísticas contemple a produção cultural, social e histórica. Ou seja, que “refere-se ao estudo da arte contextualizada no tempo e no

espaço que considera suas relações sociais e culturais” e a especificidade das linguagens artísticas, que “é o estudo das produções artísticas a partir de seus elementos formais” (CURITIBA, 2016b, p. 80). Ambas foram contempladas nos planejamentos das propostas desenvolvidas na oficina de desenho com a educação integral em tempo ampliado.

Na oficina de artes visuais cada participante pode pesquisar diferentes formas visuais presentes em contextos e tempos distintos; sugerir assuntos que subsidiem a escolha de temáticas; explorar a leitura de imagens e a experimentação de materiais plásticos, suportes, riscantes e técnicas possíveis. (CURITIBA, 2016a). Quanto ao que foi desenvolvido na oficina de desenho, que tem material apresentado e analisado nesse trabalho, destaco que partiu de uma pesquisa para escolha de tema e contemplou as principais curiosidades das crianças envolvidas.

Quanto a exploração das visualidades, o Currículo sugere que sejam oportunizados momentos para acessar diferentes materiais artísticos como imagens, vídeos, obras de arte, entre outros. Pois, assim a criança exercitará a autonomia, ampliando seu repertório imagético por meio da apreciação de diversas imagens, desenvolvendo-se crítica e esteticamente (CURITIBA, 2016b). Desta forma, “em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser facilitar experiências reflexivas críticas”. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25). Reforçando o papel mediador(a) do(a) professor(a) durante as aulas de artes visuais.

Na oficina da educação integral em tempo ampliado, “o estudo do desenho se dá por meio da história e suas manifestações nas diversas culturas, considerando os aspectos cognitivos, físicos e sensíveis dos estudantes assim como as características formais e técnicas do desenho”. (CURITIBA, 2016a, p. 88). Partindo do contexto das crianças, ampliando as possibilidades expressivas e possibilitando experiências com diferentes técnicas e materiais artísticos.

O desenho é contemplado como uma forma de arte, que se manifesta nas diferentes culturas e que carrega histórias, porém, precisa da ação da criança - leitora e produtora – e do conhecimento tanto das técnicas como da concepção, que dependem de um planejamento adequado e cuidadoso, pois como afirma Lavelberg (2013, p. 29): “[...] o desenho infantil autoral não avança apenas porque uma ação da criança leva a outra, e assim sucessivamente, de modo autodidata, espontâneo e

natural.” A criança precisa de ações que a levem a desenvolver seu desenho, pois, como defende a autora:

Na prática, o desenhista é desequilibrado pela ação educativa intencional, por outros desenhos que observa de crianças e adultos e, ainda, pela interação com outros enquanto desenha. O seu reequilíbrio, em níveis mais avançados do saber desenhar, só pode ser realizado pela própria criança. (IAVELBERG, 2013, p. 29).

Para situar o desenho e buscar compreender como a ação educativa pode potencializar as ações desenhistas das crianças, descrevo, na seção a seguir, a concepção de desenho, suas características, os tipos de explorações técnicas e materiais mais utilizados nas escolas.

2.2 DESENHO: O QUE É? COMO É FEITO? PARA QUE SERVE?

O que me agrada principalmente na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia.
Mário de Andrade, 1975.

Mas, afinal o que é desenho? Quais experiências contribuem para o ensino e aprendizagem de desenho no contexto educativo? Quais são os materiais, suportes e técnicas possíveis ou indicadas para o desenho na escola?

Para se aproximar da compreensão de tais questões, nessa seção apresento considerações sobre o desenho, a partir de especialistas estudiosos do tema. Além de algumas experiências pessoais e profissionais desenvolvidas durante meu percurso como docente de arte. Além disso, contemplo definições a respeito dos tipos de desenho, normalmente contemplados nos espaços educativos, bem como, as técnicas, materiais e suportes mais utilizados.

Desenho, de acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa, é a “representação de seres, objetos etc, feita sobre uma superfície, por meios gráficos, com instrumentos apropriados. 2. Arte que utiliza essa técnica de representação. Qualquer obra de arte executada por meios gráficos [...]” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 647). Porém, definir o desenho não é tão fácil quanto parece, primeiro

porque ele é visto, utilizado e interpretado de diferentes formas em variados espaços e tempos.

Sendo assim, é possível considerar que ele é uma linguagem com códigos próprios e pode ser traduzido de forma variada em diferentes culturas, como definido por Flávia de Andrade Tonelli:

Deseño, do castelhano antigo, significa vontade e decisão; do italiano *disegno* é propósito e desígnio, modelo ou retrato; do inglês *design*, significa critério de decisão e desenho; do latim *designare*, é traçar e delinear, ordenar e dispor e ainda marcar com sinal distintivo; do alemão *zeichnen* é desígnio, influência divina ou algo sobrenatural, ou seja, desenho é muito mais rico de significados do que simplesmente saber fazer igual ou seguir algumas regras (TONELLI, 2009, s/p).

Analisando diferentes traduções, e seu uso é possível ressaltar que o desenho, por vezes, foi considerado a partir de apenas uma concepção em detrimento de outras. De acordo com Gunzi (p. 20, 2016) “[...] o desenho pode ser ter diferentes concepções: técnica-formal, histórica, estética, processual, entre outras”. A autora sugere ainda que “o desenho viabiliza a materialização de uma ideia, pois, por meio dele, é possível visualizá-lo e comunicá-lo a outras pessoas”. Característica muito utilizada no ambiente escolar como em diferentes contextos.

No decorrer da existência o homem criou, entre tantas coisas, formas de se comunicar e se expressar, e o desenho foi uma delas. Conforme afirma Gunzi, o desenho é “uma forma de comunicação, de transmissão de uma ideia ou de uma intenção.” (2016, p. 21). Fica evidente que a ação do desenho carrega a intenção de um indivíduo, pois ele “não é um elemento dado pela natureza. Trata-se de uma linguagem visual criada pelo ser humano como meio para expressar, assim como as linguagens oral e escrita”. (GUNZI, 2016, p. 26). Pensar que o desenho deve ser concebido apenas pela ação livre ou acreditar que ele depende de “dom” do desenhista é considerar que não pode ser ensinado nem aprendido. É reduzir sua capacidade expressiva e de comunicação (IAVELBERG, 2017).

Destacando os aspectos formais do desenho é possível considerá-lo como “[...] um instrumento gráfico fundamental em várias áreas de atuação, como as artes aplicadas (arquitetura e design) e as artes visuais. Pode envolver um esboço para o registro de ideias ou ser usado para elaboração de trabalhos finalizados.” (GUNZI, 2016, p. 89).

Enquanto linguagem visual, os desenhos são portadores de memórias, conforme explica Leite:

Como representação ou recriação da realidade, o desenho é um objeto carregado de memória – memória individual (que se forma no bojo da memória coletiva), a memória oficial (construída para perpetuar), a do senso comum (mais fragmentada) – afinal, é a memória o material bruto da produção artística e cultural (LEITE, 2007, p. 136).

A autora refere-se à memória como constituinte do desenho, destacando-o como instrumento capaz de paralisar alguns momentos. Porém, ressalta a necessidade de se conhecer seus signos próprios, elementos estruturantes. Reforça a relação que se estabelece para além de sua expressão visual, com o que ele pode despertar a partir da imaginação e do que cada observador já conhece.

O desenho paralisa o momento no tempo [...] o momento de duração do desenho registra, então, um momento de passagem – enquanto se desenha, os gestos simplesmente são. O desenho, como linguagem visual, tem signos próprios, elementos básicos de apropriação que lhes são particulares - forma, linha, cor, composição -, mas, nem por isso, podemos traduzi-lo em sentidos/significados pretensamente universais. Nossa relação com ele vai além do aspecto figurativo explícito e aciona a fantasia e a imaginação, possibilitando a construção de uma **leitura simultaneamente singular e plural** – será sempre uma leitura possível (LEITE, 2007, p. 136, grifos nossos).

Essa leitura, sugerida pela autora, vai além do que se vê no desenho, e não tem o mesmo significado para todos os observadores, vai depender do contexto e da forma que o observador se utiliza de suas experiências subjetivas para interpretá-lo. Ela destaca que “o desenho carrega, além de suas características gráficas, aspectos simbólicos, conceituais, mitológicos, espirituais etc.” (GUNZI, 2016, p. 20). Conceitos que podem ser interpretados por cada observador de acordo com as suas experiências culturais e sociais e, principalmente, de acordo com seu processo de alfabetismo visual, muitas vezes, de forma independente da intenção do desenhista produtor das imagens.

Nesse sentido, esse projeto considera o desenho enquanto linguagem indispensável no processo educativo das crianças. Uma vez que, é possível ela transferir para o suporte suas ideias e, até mesmo, exceder as possibilidades gráficas para além das fronteiras do suporte. Pode inclusive integrar a cada traço ações de um indivíduo portador de memórias, conhecimentos e experiências, que

poderão ou não, estar expressas em seu desenho. No processo de transmissão do pensamento para o desenho é possível concordar com Philip Hallawell (2006, p. 09) que o define como “a interpretação de qualquer realidade, visual, emocional, intelectual etc., através da representação gráfica.” Já que o autor aponta para além do registro gráfico as realidades subjetivas do desenhista.

Segundo Hallawell (2006), é possível perceber que o desenho passa por dois momentos bem marcantes na sua definição no viés artístico e pedagógico. Sendo assim, é possível considerá-lo como “coadjuvante”, ao se pensar na arte do Renascimento, por exemplo, quando o desenho estava subordinado à pintura, escultura e arquitetura. Nesse período ele “tinha a função de ser apenas um esboço preparatório: nele, o artista traçava sua ideia sobre a tela ou sobre o papel, como base para a concepção de uma escultura ou para a produção de um projeto arquitetônico”. (GUNZI, 2016, p. 26). Era considerado, portanto, como um instrumento de trabalho. Não significa que ele tenha perdido essa função, “em muitas áreas de atuação de hoje em dia o desenho está vinculado a diversas profissões, como artista visual, *designer* gráfico e arquiteto.” (GUNZI, 2016, p. 30).

Num segundo momento, ele passa a ser considerado também como “protagonista” do processo artístico. Isso ocorre no período moderno, tendo mudanças mais significativas em sua conceituação no início do século XX, quando o desenho ganha status de linguagem. Nesse momento ele deixa de ser utilizado apenas como esboço para produções artísticas como pintura, gravura e escultura e ganha autonomia como expressão artística (GUNZI, 2016). No período da Arte Moderna

o desenho assume um caráter mais experimental e livre dos pressupostos anteriores, tornando-se mais autoral, descomprometido com a representação da realidade concreta e próxima da poética de cada artista ou do movimento de que fazia parte naquele momento histórico (GUNZI, 2016, p. 44).

Na contemporaneidade “a linguagem do desenho desdobra-se em novas possibilidades para além da expressão gráfica, tendo fundamental importância seu processo de feitura, e não somente sua apresentação final”. (GUNZI, 2016, p. 38). Além disso, o desenho é uma das linguagens artísticas que dialoga com as demais por meio do hibridismo, conforme afirma a autora o desenho é geralmente “feito diretamente sobre a superfície na qual será apresentado. [...] relaciona-se com

outras linguagens artísticas mais tradicionais como a pintura, a escultura e a gravura, até nas inusitadas possibilidades híbridas na contemporaneidade. (GUNZI, 2016, p. 28).

É nesse contexto que abordo o desenho na presente pesquisa, com valor enquanto linguagem, porém sem ser concebido apenas pela liberdade expressiva, mas considerando-o enquanto linguagem com signos próprios que podem e devem ser apreendidos/aprofundados por meio da ação pedagógica contextualizada. Para isso, parti de experiências com desenho que possibilitassem às crianças desenvolver seu percurso gráfico com consciência de que significados pessoais, construídos da própria experiência cultural, social e humana podem contribuir e influenciar na sua produção. Como defende Derdyk:

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala [...] desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. (DERDYK, 2015, p. 38).

O desenho está presente na escola em diversas situações, em todas as etapas educativas e em várias áreas do conhecimento. Por vezes, serve apenas como recurso para registros de conteúdos, em outras, vem para decorar e enfeitar ambientes. Com frequência é considerado como passatempo, momento de distração e relaxamento. Mas, também pode ser integrado em propostas de artes com destaque a sua função expressiva de produção, reprodução, entre outras. Nessa pesquisa, o desenho é concebido enquanto linguagem, que pode ser aprendido. Conforme Derdyk:

O desenho possui uma natureza específica, particular em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, por meio de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, muro, chão, areia, madeira, pano, utilizando determinados instrumentos: lápis cera, carvão, giz, pincel, pastel, caneta hidrográfica, bico de pena, vareta, pontas de toda espécie. (DERDYK, 2015, p. 31-32).

Descrevendo o percurso do desenho até aqui, reconheço que sofreu mudanças em sua concepção, mas que seu uso se faz presente: na arte, no campo profissional, no cotidiano e na escola. Destaco que para o desenho concebido e contemplado na escola, especificamente referindo-se às instituições educativas da RME de Curitiba, alguns materiais, técnicas e procedimentos são normalmente

utilizados, estando presentes no cotidiano das crianças. Porém, outros precisam ser apresentados pelos(as) professores(as) na medida das possibilidades.

Cunha (2021) considera que os “materiais na Arte são ‘veículos’ para formulação de ideias.” A autora em seu texto “Materiais da/de Arte para as crianças” (2021), destaca que as crianças, assim como os artistas contemporâneos, muitas vezes “se apropriam dos objetos, materiais e atribuem outros significados a eles, criando narrativas inusitadas” (CUNHA, 2021, p. 06). Explorando os materiais é possível que elas se expressem e desenvolvam novas possibilidades.

Considerando que alguns materiais artísticos específicos para o desenho, são de alto custo, ou por vezes tóxicos, nessa descrição serão apontadas algumas possibilidades mais acessíveis e adequadas para o espaço educativo. Considero, nesse caso, a realidade socioeconômica do público das escolas municipais de modo geral, bem como, o cuidado com o bem-estar e segurança das crianças. Ressalto que todos os materiais alternativos apresentados na sequência já foram testados e utilizados com crianças durante as diferentes práticas de desenho que realizei na educação infantil, ensino fundamental e educação integral em tempo ampliado.

Quando se pretende uma abordagem do desenho que possibilite à criança avançar em seu percurso gráfico, torna-se relevante que ela conheça e vivencie diferentes possibilidades. Permitir e incentivar que ela explore os diversos recursos, meios e suportes, possibilita às crianças perceberem suas preferências e afinidades com cada material. “A variação de propostas técnicas reanima o fazer desenhista e orienta a criança a buscar outros modos de se relacionar com os materiais, existem conhecimentos articulados ao plano expressivo ligados a materiais particulares.” (IAVELBERG, 2017, p. 88). Para que cada criança decida qual material utilizar em suas produções, ela precisa conhecer as potencialidades e limitações de cada um, testar, experimentar, misturar e até mesmo criar possibilidades expressivas.

Dessa forma, é importante que sejam apresentados, desde os tradicionais até os inovadores suportes, materiais e técnicas de desenho às crianças, para que pelo contato e conhecimento possam fazer escolhas para suas produções. Pois, como afirma Iavelberg (2017, p. 65), “o saber técnico requer aprofundamento, não se trata de treinar habilidades, adestrar a mão, mas adquirir conhecimento procedimental.” Explorando os materiais as crianças podem fazer escolhas para suas produções artísticas.

Além dos materiais e suportes enquanto meios para a produção artística há de se considerar, conforme sugere Cunha, que

experienciar os materiais expandem a nossa compreensão histórica, social, cultural, pedagógica, cognitiva, sensorial e sensível. Entendo que eles sendo veículos, meios, para dar formas aos nossos pensamentos e expressão, deveriam ser protagonistas e não pensados e utilizados como consequência das proposições em Arte. (CUNHA, 2021, p. 02-03).

Os materiais devem ser acionados como potenciais elementos artísticos que podem ser integrados no planejamento também como protagonistas. Nas instituições escolares alguns materiais para desenho são abundantes e disponíveis, como: lápis grafite, gizes, lápis de cor, tintas. Porém, é relevante que sejam apresentados também outros materiais possíveis de serem utilizados para o desenho. Além de oferta de materiais é indispensável a pesquisa e descoberta de novas possibilidades. Pois, na Arte Contemporânea percebe-se os mais inusitados materiais contemplados nas produções artísticas.

A seleção, escolha e experimentação dos possíveis materiais expressivos colabora para o processo artístico das crianças. Cunha (2020, p. 23) destaca que “oferecer e criar proposições com materiais tradicionais e/ou comuns do cotidiano requer pesquisa, conhecimento, seleção de materiais, exploração, adequação, criação de situações desafiadoras para que cada criança imprima suas marcas pessoais.”. Como esperar que as crianças se expressem cada uma da sua maneira se limitarmos os materiais?

Sendo assim, Cunha reforça o papel do(a) professor(a), ao considerar que

Ter materiais, equipamentos e espaços favoráveis para desenvolver cenas pedagógicas é importante e facilita a ação das professoras, contudo não é suficiente para as crianças configurarem suas singularidades poéticas. É necessária à escuta sensível e atenta em relação às demandas das crianças, leitura das suas produções gráfico-plásticas para poder ampliar aquilo que elas já fazem e sabem, diálogos com o pensamento e obras dos artistas, mediações provocativas que desconstruam estereótipos herdadas dos repertórios da cultura para a infância e escolar. (CUNHA, 2021, p 23)

Desta forma, além da oferta e pesquisa de materiais o(a) professor(a) precisa observar e ouvir as crianças para promover experiências que possibilitem o enriquecimento de suas produções autorais. Dos materiais tradicionais para desenhar o grafite é um dos mais comuns, normalmente utilizado no formato de

lápiz, “é um tipo muito peculiar de carvão, que viabiliza um traço mais preciso e tem poder de fixação sobre o papel, além de ser um material de fácil manuseio e transporte.” (GUNZI, 2016, p. 59). O grafite tem diferentes graus de dureza, porém, os mais macios são indicados para desenhar, já que esfumam com mais facilidade, possibilitando trabalhos com exploração de luz e sombra; enquanto os mais duros são indicados para escrever e realizar projetos que exigem técnica e traçado firme.

Quanto a especificidade dos grafites é possível destacar que os “com grau de dureza maior, que proporcionam tons mais claros, são classificados com a letra H, e os grafites mais moles, escuros e macios, com a letra B. Desse modo há grafites que vão do H até o 10H e do B até o 9B.” (GUNZI, 2016, p. 59). Porém, na escola o mais utilizado é o HB, também conhecido como lápis para escrever, apesar de não ser específico para o desenho, normalmente se utiliza para esse fim.

Quando se pretende o uso de cores os materiais mais comuns são “o lápis de cor comum e aquarelado e o giz pastel, seco ou oleoso, cada qual com uma especificidade.” (GUNZI, 2016, p. 65). Muito comum nas listas de material escolar e, sobretudo nos materiais para as aulas de artes, o lápis de cor, sem muito segredo, tem como função riscar e colorir superfícies. Porém há possibilidade de exploração de técnicas diferenciadas com o lápis de cor que podem ser pesquisadas pelas próprias crianças. Uma variedade do lápis de cor é o aquarelado, que além de desenhar e colorir, pode ser explorado com água para se conseguir, como o próprio nome diz, efeitos aquarelados, conforme se verifica na FIGURA 6, no desenho de uma criança da educação infantil.

FIGURA 6 – DESENHO COM LÁPIS AQUARELÁVEL



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

Quanto aos gizes, o mais comum nas escolas é o giz de cera, que possibilita exploração de linhas, pontos e texturas variadas. Apesar de ser um material muito presente nos materiais escolares, percebe-se que muitas vezes é desconsiderado como um potencial instrumento de desenho. Talvez pelo fato de não se reconhecer outras possibilidades para além do uso comum para desenho e pintura simples. Uma solução para isto está na possibilidade de experimentação por parte das crianças e professores na busca por possíveis formas de uso desse material. O giz de cera, como o próprio nome diz, tem em sua composição grande quantidade de cera e, por isso, pode ser explorado com textura fosca ao ser utilizado sobre o suporte ou com uma textura brilhante quando lustrado com uma flanela após a aplicação, conforme já testado em práticas de desenho com as crianças.

Nas artes visuais é comumente utilizado outro tipo de giz, conforme citado por Gunzi (2016), chamado de giz pastel e que pode ser tanto seco quanto oleoso. O giz pastel seco tem uma composição que esfarela com facilidade deixando um aspecto opaco, enquanto o oleoso possui óleo em sua composição o que o torna mais brilhante. Apesar de ser um material comum para desenho, o giz pastel não é muito disponível nas escolas por ser um material com custo mais elevado. Porém, uma alternativa para que as crianças possam explorar o desenho com o giz pastel é a produção a partir do giz de quadro normal. Ele pode ser empregado da forma como se apresenta para desenhos pela técnica de pastel seco; e, para experimentação de pastel oleoso é possível embebendo-o em óleo.

O carvão é outro material geralmente utilizado em propostas de desenho, “é utilizado para realizar desenhos mais soltos e gestuais, e o suporte indicado é o papel *kraft*” (GUNZI, 2016, p. 63), porém, pode ser explorado sobre qualquer tipo de suporte e mesmo misturando com outros riscantes. Como se percebe na FIGURA 7, no desenho de uma menina com carvão e giz de quadro (pastel).

FIGURA 7 – DESENHO A CARVÃO E GIZ PASTEL



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

Além dos materiais secos para o desenho, é possível a exploração de materiais líquidos, como o nanquim, que é uma tinta com grande quantidade de pigmento que pode ser utilizada para desenho, no formato de canetas, que permitem traçados mais finos, precisos e detalhados. As canetas de nanquim podem ser recarregáveis, descartáveis ou o bico-de-pena. Há ainda possibilidade de se trabalhar com o nanquim “na forma líquida, misturado a água e manipulado com pincel para obter um efeito aquarelado.” (GUNZI, 2016, p. 63).

Porém, o nanquim para uso escolar é o mais indicado, por ser atóxico. Nesse caso, podem ser utilizados palitos molhados no nanquim, para produção de linhas mais finas, e pincéis para exploração de linhas de diferentes espessuras.

A utilização de materiais para desenho pode ir muito além dos tradicionais. Rompendo as barreiras da pesquisa, serem inventados novos e instigantes materiais, que além de contribuírem para o registro do desenho podem ajudar no processo de elaboração da “poética individual, da criança, [...] para materializar as questões conceituais que deseja representar” (GUNZI, 2016, p. 66).

O desejo de representar, por meio do desenho, objetos tridimensionais de forma mais realista é possível através do estudo de luz e sombra que possibilitam uma sensação visual de volume e profundidade. Para isso é necessário a observação intensa e atenta das áreas claras e escuras do que se pretende desenhar.

Além dos materiais para o desenho outro recurso importante é o suporte. A autora se refere aos suportes naturais e destaca que os desenhos podem ser vistos nos mais diversos locais:

Se observarmos atentamente o mundo que nos cerca, descobriremos a presença do desenho nas rachaduras nas paredes, na palma da mão (digitais), em conchas do mar etc. Enfim podemos pensar o desenho para além do papel e dos materiais tradicionais e estender suas possibilidades de acordo com nossas explorações poéticas e conceituais. (GUNZI, 2016, p. 67).

As crianças normalmente desenhavam nos mais diversos suportes, quando pequenas o chão, a parede, as roupas e o próprio corpo podem ser explorados com frequência. Com o passar do tempo e, normalmente, no período de escolarização, muitas vezes, os suportes se reduzem às folhas retangulares, brancas e de tamanho único. Mas, é importante que se considere que o suporte não é apenas um recurso para o desenho, ele pode se constituir “como parte do desenvolvimento processual da produção artística”. (GUNZI, 2016, p. 70). Possibilitar que as crianças escolham os suportes mais adequados para a sua produção visual colabora na expressão de sua poética pessoal.

Ao desenhar a criança precisa ir gradativamente conhecendo as diferentes alternativas e os materiais e suportes possíveis, mas, também é indispensável que pesquise e desenvolva novas possibilidades.

Sobre a importância da pesquisa de materiais e suportes, destaco que

criar com materiais variados em superfícies variadas favorece a pesquisa do aluno em desenho. Desenhar na pedra, na madeira, no papel, na areia, no computador, com lápis de cera, grafite, lápis de cor, pincel e tinta, carvão, no espaço com barbantes e linhas, no chão com pedras, com luz no espaço. Essas experiências só favorecem o aprendizado do aluno, além de ampliar o seu horizonte desenhista. (IAVELBERG, 2017, p. 74).

Desta forma, ensinar técnicas e apresentar materiais e suportes é necessário para contribuir na ação desenhista, principalmente ao se considerar o desenho cultivado enquanto proposta. Nesse tipo de desenho “o conhecimento técnico e o fazer expressivo caminham lado a lado.” (IAVELBERG, 2017, p. 66). A criança que conhece os materiais faz escolhas conscientes.

Considerando o interesse, para essa pesquisa, do desenho enquanto linguagem destaco a seguir, as possibilidades e modalidades de uso dessa linguagem no contexto educativo de arte.

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba o desenho pode ser contemplado, enquanto linguagem das artes visuais, a partir de propostas de desenho espontâneo, de observação, com interferência, de memória. Porém, atualmente, considerando-se as transformações sociais e culturais e a quantidade de recursos e possibilidades tecnológicas de forma híbrida com outras linguagens artísticas em espaços alternativos e virtuais (CURITIBA, 2020b).

Na escola, muitas possibilidades com desenho podem ser organizadas pelos professores, para aguçar a curiosidade de deixar marcas, fazer registros, criar e se comunicar, como: desenho espontâneo, de observação, de imaginações, de memória ou com interferências.

Antes de adentrar na descrição de cada tipo de desenho é importante compreender que algumas propostas de arte e por sua vez de desenho têm origem em diferentes momentos da história da educação. Podemos destacar as contribuições de John Dewey, que influenciou a educação do Brasil desde a década de 1930. Suas ideias foram trazidas para nosso país por alguns educadores interessados em implementar novas possibilidades para o ensino da arte, como Anísio Teixeira, Artus Perrelet, Nereu Sampaio. Barbosa no livro “Recorte e colagem”: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil” (1982), analisa a influência dele na arte-educação brasileira durante o período da Escola-Nova (1927-

1935). Ela destaca que muitas das propostas desenvolvidas em artes hoje em dia tiveram inspiração em Dewey, como o ensino das artes plásticas associado à expressão corporal; o desenho de observação como reflexão visual, entre outras.

Desenho espontâneo: é compreendido como aquele realizado sem interferência, sem sugestão, sem determinação de suporte ou de riscantes e sem horário definido. Possibilita a exploração gráfica pelas crianças no momento que elas decidem desenhar. A educação infantil de Curitiba contempla o desenho enquanto atividade recorrente e, “sendo uma linguagem e uma forma de expressão dos bebês e das crianças, é um percurso marcado por gestos, descobertas, movimentos, pensamentos e emoções” (CURITIBA, 2020c, p. 120), justificando o desenho como uma prática

permanente diária para que a criança possa desenvolver seu percurso gráfico, privilegiando sua criatividade, na expressão de suas vivências e experiências. Para isso, é necessário um planejamento de modo que as crianças possam fazer uso de diferentes materiais (suportes e riscantes), considerando tempos e espaços na rotina da turma. (CURITIBA, 2012, p. 22).

Porém, é importante considerar que o desenho espontâneo deve ser uma oportunidade a mais para as crianças explorarem essa linguagem, e não se configurar como alternativa procedimental constante ou única em sala de aula. “Ter a oportunidade para realizar muitos desenhos pode favorecer progressos, pois a criança observa seus procedimentos e resultados, além de aprender com os próprios trabalhos” (IAVELBERG, 2017, p. 74), como é possível perceber na FIGURA 8, na qual uma criança da educação infantil faz desenhos em seu caderno espontaneamente.

FIGURA 8 – DESENHO ESPONTÂNEO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Apesar de no ensino fundamental essa modalidade de desenho não ser orientação, as crianças aproveitam momentos disponíveis para desenhar espontaneamente no final de seus cadernos ou em outros suportes disponíveis. É frequente a solicitação, por parte das crianças, de folhas para realizarem desenhos, porém, é comum também perceber que, muitas vezes, o(a) professor(a) se utiliza do gosto que a criança tem para desenhar e acaba se isentando da responsabilidade de investir em outras propostas com outras modalidades de desenho.

Retomando as origens desse tipo de desenho é possível destacar que Dewey já se referia ao desenho espontâneo. Barbosa explica no texto “Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras” (2016), que Nereu Sampaio, professor de desenho da escola Normal do Rio de Janeiro, defendeu em sua tese “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia” (1929), o método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte. Este método partiu dos pressupostos teóricos apresentados por Dewey em seu livro “*The school and Society*” (1900), no qual ele recomenda que os impulsos naturais das crianças sejam estimulados para o desenho por meio de processos mentais de reconhecimento e reflexão (BARBOSA, 2016). O referido método foi amplamente difundido no Brasil, que até perdeu sua referência em Dewey ou em Sampaio, estando presente em

muitas escolas até os dias atuais. Porém é preciso atentar para o fato de que o processo sugerido por Dewey sofreu influências e, muitas vezes, foi interpretado de maneira divergente das apresentadas pelo autor.

Desenho orientado: é uma modalidade de desenho na qual a criança recebe orientações para realização, como: tema, técnica, materiais, entre outras. Esse tipo de desenho geralmente tem um objetivo específico previamente planejado pelo(a) professor(a). Muito comum no cotidiano escolar é o desenho orientado ser considerado como desenho espontâneo, por falta de conhecimento ou por acomodação do(a) professor(a). E, nesse caso, normalmente surgem por parte dos professores orientações para o desenho espontâneo do tipo: “todos vão fazer uma paisagem com giz de cera, nessas folhas de papel sulfite”. Fica então a reflexão: se há determinação de tema, de suporte, de material e, por vezes, ainda se limita o horário para a atividade, esse desenho poderia ser considerado espontâneo? Ou seria na verdade orientado? Na escola, geralmente o desenho acaba recebendo algum tipo de orientação, salvo aqueles realizados pelas crianças de forma autônoma e deslocadas das propostas pedagógicas.

É relevante ainda que não se confunda o desenho espontâneo citado com o modelo utilizado na Escola Nova, onde o desenho era “compreendido como atividade expressiva, livre e natural da infância” (IAVELBERG, 2017, p. 15), e na qual “[...] a liberdade era compreendida como qualidade livre de influências do meio”. (IAVELBERG, 2017, p. 23). Mas, que pelo contrário, se considere o desenho espontâneo como uma possibilidade a mais para a criança desenvolver o seu percurso gráfico. E aos(as) professores(as) compete criar oportunidades e desafios com diversas modalidades de desenho para que as crianças avancem em suas experiências desenhistas.

Sendo assim, considerando a necessidade de promover oportunidades para provocar a ação desenhista das crianças e concordando com a autora Derdyk (2015, p. 117), que “o desenho é o palco para onde convergem os elementos formais e semânticos originados pela observação, pela memória e pela imaginação”, o(a) professor(a) pode propor essas e outras modalidades de desenho.

Desenho de observação: é aquele “em que acontece a observação direta do que se pretende desenhar” (CURITIBA, 2011, p. 76). Pode ser observação de outros desenhos ou de objetos. Ou seja, o desenho de observação é aquele desenho feito “[...] a partir de outros desenhos e do mundo físico, é realizado na presença do

modelo a ser reproduzido [...] dentro das possibilidades do aluno e denotam seu estilo, ou seja, o aluno pode rerepresentar o modelo segundo seus esquemas desenhistas. (IAVELBERG, 2017, p. 75). A autora defende o desenho de observação como uma possibilidade para que a criança possa “expandir seu repertório, incorporar regularidades, desenvolver habilidades, e tem como finalidade aprimorar o percurso criador do aluno enquanto desenhista, ao propor suas poéticas” (IAVELBERG, 2017, p. 75). Vai além de simples representação do que se vê para possíveis expressões do que já conhece sobre o que se está visualizando.

Sobre o desenho de observação Barbosa destaca que Dewey “expõe de forma clara seu conceito de apreciação, que significa reconstrução da experiência, isto é, um fazer e refazer relacionados.” (BARBOSA, 1982, p. 47). Seria o uso da observação pela criança como forma de ampliar a sua própria capacidade expressiva e não apenas com intuito de uma representação “realista”. Ou seja, segundo Barbosa (1982), o que Dewey pretendia com tal proposição de observar e reconstruir era: “auxiliar a criança na organização de sua própria linguagem como meio de ampliar os significados da experiência.” (BARBOSA, 1982, p. 47- 48). Na FIGURA 9 é possível perceber uma criança do 4º ano do ensino fundamental realizando o desenho de observação a partir de sua própria agenda, enquanto criava um croqui para um possível grafite em sua escola.

FIGURA 9 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO



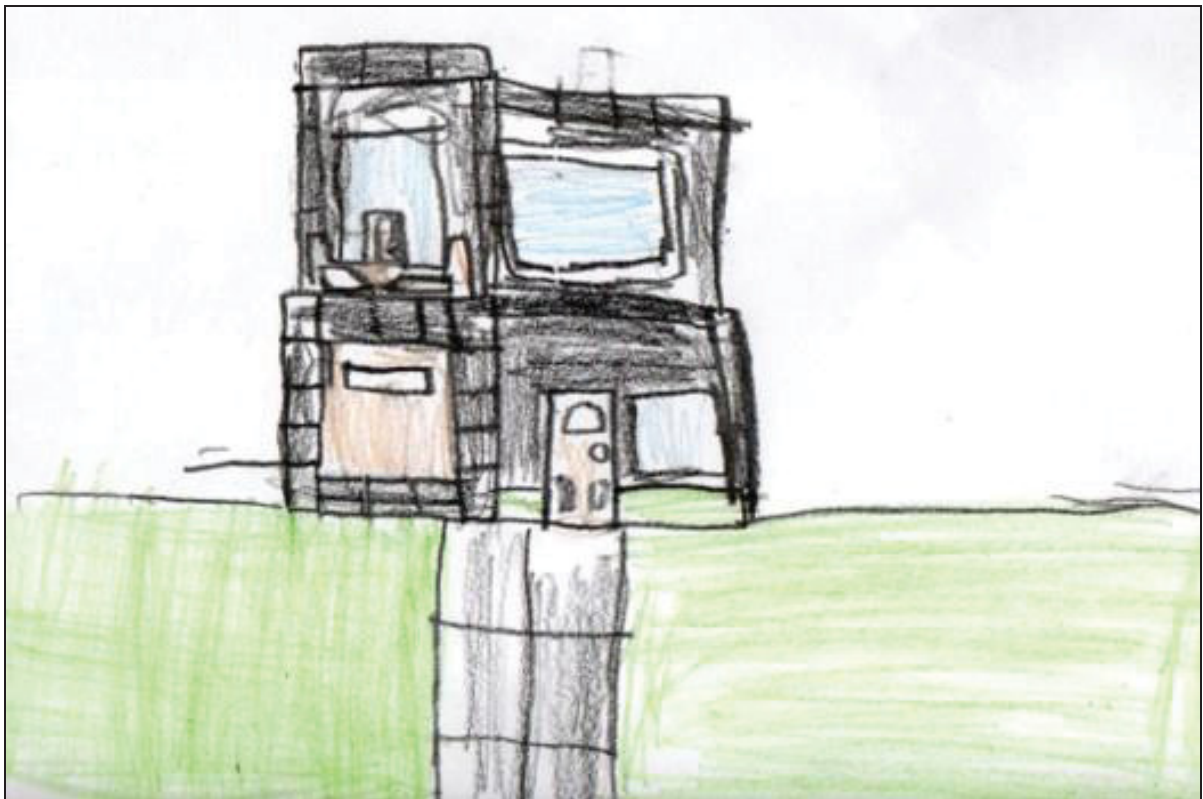
FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Derdyk (2015, p. 120), define o observador, como “aquele que olha atentamente, examina, considera, reflete, guarda, contém, especula”. Para a criança, que está desenvolvendo as habilidades visuais, “observar pertence a um estágio de desenvolvimento do pensamento visual, quando, precisamente, a criança manifesta a capacidade de reter, guardar, conter uma informação [...] a observação trabalha conjuntamente com a memória.” (DERDYK, 2015, p. 120). Assim, Derdyk (2015) destaca que o desenho de observação com crianças pode ser propulsor para

o desenho de memória, pois, quanto mais ela observar mais informações terá sobre o observado, podendo expressar em seus desenhos futuros, mesmo sem estar em frente ao objeto, isso por meio da sua memória.

Desenho de memória: pode ser um recurso interessante, principalmente no ensino fundamental, onde as crianças já possuem um repertório visual mais amplo. Uma vez que o desenho de memória é aquele feito “a partir de imagens mentais que fazem parte do repertório da criança, do seu contexto.” (CURITIBA, 2011, p. 73.). O desenho de memória é um recurso importante na construção gráfica infantil, pois, “[...] é realizado a partir da memória visual de determinadas situações, locais, objetos do cotidiano ou artísticos. Serve para ativar os recursos desenhistas e a memória visual, que tem presença importante na construção do desenho” (IAVELBERG, 2017, p. 76). Como é possível verificar na FIGURA 10, a representação da casa de uma criança do quinto ano a partir de seus recursos de memória.

FIGURA 10 - DESENHO DE MEMÓRIA DA CASA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Além disso, é uma proposta que pode partir tanto do(a) professor(a) como das crianças. Derdyk (2015, p. 23) considera que “a memória desempenha um papel importante, permitindo a evocação de sensações ausentes. A memória se torna um arsenal vivo de repertórios vividos.” Ao resgatar memórias visuais o desenhista traz também sensações, lembranças e contextos que não estão presentes, mas que são relembrados e, muitas vezes, expressos por meio da representação gráfica. Assim, como a memória guarda imagens observadas pelas crianças, essas imagens podem ser representadas através do desenho de forma semelhante ao que foi visto, mas também podem incorporar recursos visuais criados pela imaginação.

Desenho de imaginação: considerando que a criança tem grande imaginação, qualquer proposta, visualidade, desafio, brincadeira, pode desencadear imagens mentais formadas a partir de referências que ela já tem. Porém essas referências, muitas vezes, são incrementadas por detalhes além do real. Nesse caso, o desenho de imaginação é uma proposta que “trabalha muito com a fantasia, o faz de conta, o lúdico, e nesse tipo de desenho tudo é permitido”. (CURITIBA, 2011, p. 74). Como é possível perceber na FIGURA 11, o desenho de uma criança da educação infantil, em que ela imaginou um monstrinho com três olhos, muitas pernas e cabeludo.

FIGURA 11 - DESENHO DE IMAGINAÇÃO DO MONSTRINHO CABELUDO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

No contexto educativo “o desenho de imaginação pode ser proposto pelo professor para que o aluno se exercite como desenhista e como criador de imagens” (IAVELBERG, 2017, p. 75). Nesse tipo de proposta, cada um pode criar a partir de sua capacidade gráfica e imaginativa, sem comparações ou relações com outros desenhos ou imagens. “A imaginação é ativa, dinâmica, processual, mobilizadora. [...] participa de qualquer processo criativo tudo o que a criança sabe, suas conjunturas, suas propostas, suas dúvidas, tudo o que ela pensa e imagina.” (DERDYK, 2015, p. 128). A liberdade expressiva no desenho de imaginação pode colaborar para ampliação nos desenhos das crianças.

Para essas três possibilidades de desenho: observação, memória e imaginação, a autora Derdyk (2015, p. 120) sugere que

o desenho lida com os elementos do tempo e do espaço. O ato de desenhar congrega o presente com um passado e um futuro. As imagens nascem da observação, da memória da imaginação. Poderíamos relacionar a observação com o presente, a memória com o passado e a imaginação como futuro.

Através do referencial teórico apresentado até aqui e pelas observações realizadas na minha prática docente, considero que o desenho proposto de diferentes maneiras pode evocar recursos visuais, de memória e observação importantes e indispensáveis para serem integrados nos desenhos das crianças.

Considerando o que explica Helô Pacheco (2002, p. 07) “crianças que tiveram seu percurso criador alimentado por professores atentos são capazes de produzir imagens muito ricas e interessantes. Outra estratégia utilizada para subsidiar a criação do desenho das crianças é a interferência gráfica”. A interferência se configura em um desafio para a produção desenhista.

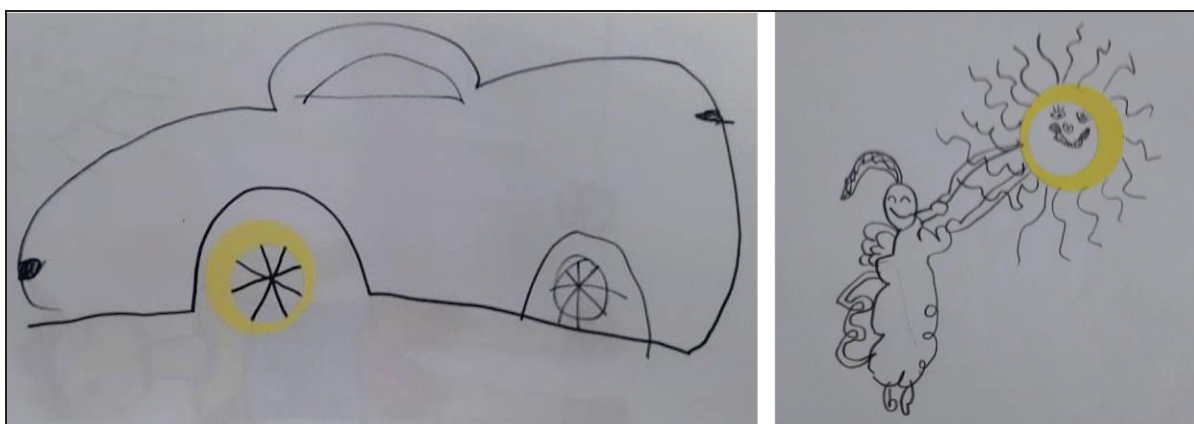
Desenho com interferência: é uma modalidade de desenho que depende de uma ação do(a) professor(a) “capaz de modificar o percurso criador da criança. Quando bem pensada pode ajudá-la a avançar em algum aspecto de sua produção”, conforme explica Ana Cristina Romani (2001, p. 26). Porém, se pelo contrário, for utilizada de forma equivocada poderá desmotivar a criança, por isso é importante refletir sobre cada interferência que será proposta para as crianças.

É indispensável que a criança tenha liberdade para explorar a interferência, sem expectativas adultas ou induções. Quanto as possibilidades para interferência, algumas que podem ser utilizadas são: “recortes de outras imagens – personagens

de tirinhas, fotografias, cartões-postais, imagens de revistas, detalhes de reproduções de obras de arte, um desenho iniciado por outra criança, papéis de formatos e tamanhos diferentes, vazados ou não etc.” (PACHECO, 2001, p. 07). Deve-se atentar ainda para que os desafios propostos pela interferência sejam adequados as possibilidades reais das crianças.

Na FIGURA 12, é possível perceber os diferentes resultados alcançados por crianças da educação infantil para a mesma interferência proposta pela professora.

FIGURA 12 - DESENHOS COM INTERFERÊNCIA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Além das citadas, outras possibilidades de interferências podem ser “quanto à forma, à ocupação do espaço, aos tipos de traço, ao colorido, à intensidade, à suavidade, à maneira de utilizar o material”. (ROMANI, 2001, p. 28). Enfim, possibilidades de interferências podem ser criadas a partir da necessidade de cada contexto. Acrescento ainda a possibilidade de interferências com elementos tridimensionais colados ao suporte de forma a instigar possíveis soluções pela exploração bidimensional do desenho em relação com o tridimensional do objeto. A inserção de espaços vazados no suporte também pode sugerir novas possibilidades, propostas já experienciadas por mim com crianças da educação básica.

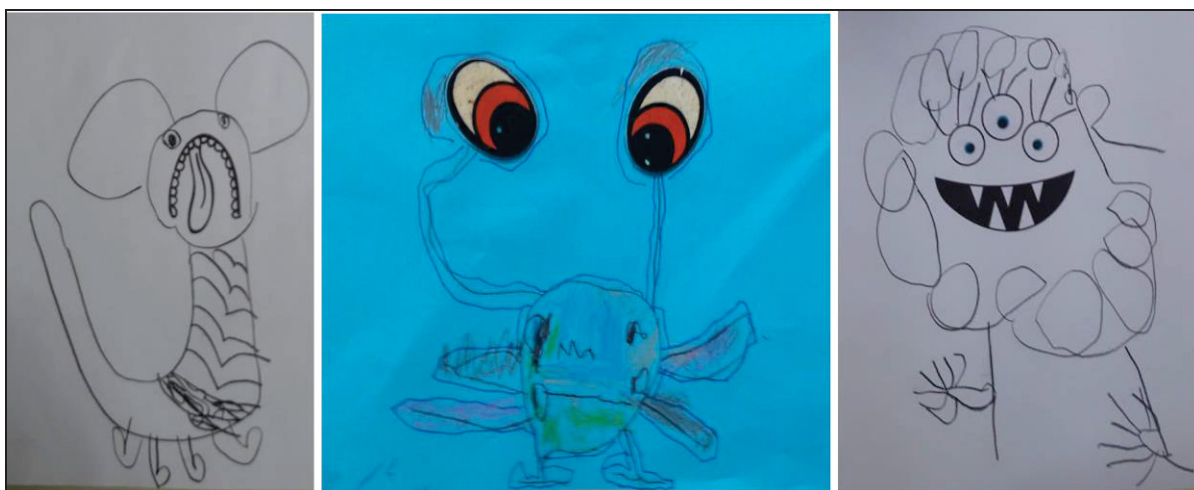
A interferência só será um incentivo à produção, se ela for elaborada com o intuito de ampliar as possibilidades gráficas, lançando desafios que levem a criança a ter o desejo de investir na exploração. Portanto, a interferência proposta deve “ter intencionalidade clara, para evitar-se o risco de massificar e padronizar os traços infantis, como vemos comumente em atividades que só oferecem uma única

possibilidade de resolução, entendida como a correta.” (PACHECO, 2001, p. 09). É relevante que se escolham interferências de acordo com as potencialidades das crianças de modo a evitar desafios além das suas possibilidades expressivas.

Outro fator importante é considerar que “a interferência ajuda a criança a desenhar melhor, mas é preciso adequar a proposta ao tipo de trabalho gráfico em que ela vem se empenhando.” (ROMANI, 2001, p. 26). Buscando possibilidades que desafiem a produção da criança a partir do tema que ela está desenvolvendo.

Nos desenhos da FIGURA 13, as crianças da educação infantil desenvolviam uma proposta sobre monstros e inseri as interferências sobre o suporte para desafiá-las.

FIGURA 13 - DESENHOS COM INTERFERÊNCIA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Outro fator importante, é que “convém apresentar imagens de boa qualidade gráfica, não estereotipadas [...] que possam informar, encantar e provocar as crianças a brincar com o desenho, usando os recursos plásticos de que dispõe.” (PACHECO, 2001, p. 10). A interferência é um recurso que pode contribuir no processo gráfico infantil, pois, “quando bem escolhidas, são interessantes o suficiente para levar a criança a pensar soluções para compor uma nova imagem”. (PACHECO, 2001, p. 07). Elas podem ser escolhidas, coladas ou desenhadas no suporte pelo(a) professor(a), ou possibilitando que as crianças escolham o local mais adequado para colocá-las, situação que envolve também a tomada de decisão e reflexão sobre o que pretendem desenhar a partir da interferência.

Como se verifica nos desenhos de crianças da educação integral da FIGURA 14, onde as crianças escolheram o local no suporte para colar o elemento folha, de acordo com o que pretendiam desenhar, chegando a resultados totalmente diferentes a partir de um mesmo elemento.

FIGURA 14 – DESENHOS COM INTERFERÊNCIA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

Todas as modalidades de desenho apresentadas, as técnicas possíveis, bem como, a seleção de materiais, estão voltadas para o desenho infantil no contexto escolar. Sendo assim, na próxima seção descrevo os aspectos referentes ao desenho a partir de alguns pesquisadores.

2.3 DESENHO INFANTIL

O desenho infantil já foi e continua sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores, podem ser relacionados diversos nomes e suas teorias. Para contribuição nessa pesquisa selecionei George-Henri Luquet (1969) e seus estudos do início do século XX, sobre a evolução do desenho das crianças. Outro escolhido foi Victor Lowenfeld que, juntamente com Lambert Brittain (1977), desenvolveu estudos sobre as fases do desenho infantil sem influência da estética adulta. Além desses, contemplo os estudos da professora doutora Rosa Iavelberg (2013, 2017), que estabeleceu os momentos conceituais do desenho infantil. Busquei me aprofundar nesses estudos para compreender alguns conceitos sobre o desenho das crianças que são utilizados até os dias de hoje. Considero que as contribuições desses e de outros estudiosos foram relevantes para o que temos hoje em relação ao desenho infantil.

Luquet, foi um dos primeiros a estudar o desenho infantil na perspectiva da evolução cognitiva. Em seu livro “O desenho infantil”, publicado originalmente em 1927, e que foi traduzido para o português em 1969 (versão utilizada nessa pesquisa). Ele descreveu as fases do desenho infantil, considerando-o como um jogo. Luquet, foi um estudioso que contribuiu para o desenvolvimento e reconhecimento dessa linguagem a partir de estudos de observação dos desenhos de sua filha e de outras crianças da sua época e definiu quatro fases no desenho infantil, que são apresentadas mais detalhadamente no APÊNDICE 1.

As fases identificadas por Luquet (1969) são Realismo Fortuito, Realismo Falhado, Realismo Intelectual e Realismo Visual. Aproveito para destacar que o uso do termo “realismo” por Luquet relacionado ao desenho infantil, nada tem a ver com a contemplação estética, mas se revela como a primeira tentativa da criança se afirmar frente ao mundo exterior (LUQUET, 1969).

Ele descreve a primeira fase de **Realismo Fortuito**, que se inicia como desenho involuntário, no qual a criança percebe que as pessoas representam objetos com linhas e que ela também é capaz de fazer linhas. Porém, não tem consciência ainda que as linhas feitas por ela podem representar objetos. Mais tarde, no desenho voluntário, a criança percebe que as linhas podem representar coisas do mundo visível e passa a fazer as linhas com intensão de representar alguma coisa.

No segundo momento, o **Realismo Falhado** a criança representa os elementos, mas com certa incapacidade sintética, pois ainda não consegue organizá-los. Neste caso, tem a intenção realista, mas ainda não consegue, por enfrentar dificuldades de ordem física e psíquica, realizar os movimentos coordenados ao desenhar. Quando vence a segunda etapa a criança chega a etapa do **Realismo Intelectual**, que é considerada por Luquet (1969) como o apogeu do desenho infantil. Nesse caso, a criança desenha não só o que pode ser visto do objeto, mas tudo que nele existe. Geralmente utiliza recursos como a transparência, planificação, rebatimento e mudança de ponto de vista.

Em seguida, quando a criança chega a fase do **Realismo Visual** ela se aproxima do desenho adulto. Tenta usar a perspectiva na representação fiel dos objetos, com todas as características que são percebidas visualmente. Com o desejo de representar os objetos e tendo dificuldades para essa representação, muitas vezes a criança limita seu desenho, que sofre um empobrecimento. Nessa

fase a criança só conseguirá prosseguir em seus desenhos, segundo Luquet (1969), com muita prática ou com o aprendizado de técnicas.

No mesmo livro, Luquet ainda diferencia os desenhos estáticos de desenhos dinâmicos, o que ele chama de “narração gráfica” (LUQUET, 1969, 195). Ele destaca três tipos de narração gráfica, sendo “tipo simbólico” em que a criança escolhe um momento da sua narrativa para representar por meio do desenho; a segunda forma de narração gráfica é a “tipo Espinal” em que a história é representada por várias imagens; e, a outra é a narração do “tipo sucessiva”, em que as imagens podem se repetir ou não. (LUQUET, 1969). No contexto educativo é muito comum perceber desenhos que se configuram pelo que Luquet chama de “narração gráfica”, em seus diferentes tipos, conforme descrito. As crianças geralmente desenhavam uma cena (simbólico); histórias em sequências (sucessivas), ou várias cenas ao mesmo tempo (Epinal).

Luquet (1969) reconheceu o desenho da criança como atividade natural, um jogo ou brincadeira que pertence à própria criança. Contribuiu de forma significativa para os estudos sobre o desenho infantil na sua época e para os que o sucederam, valorizando e reconhecendo a importância do desenho infantil.

Outra contribuição sobre o desenho infantil considerada na presente pesquisa foi a proposta por Lowenfeld e Brittain, no livro “Desenvolvimento da capacidade criadora.” (1977). Apresentaram a valorização do desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, sugerindo e defendendo a arte como grande aliada nesse processo. Além disso, defenderam o desenvolvimento das capacidades artísticas não apenas de forma inata, mas a partir de ações pedagógicas que possam contribuir no desenvolvimento das crianças. Os autores afirmaram que “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem” (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977, p. 17-18). A síntese de seus estudos sobre as fases do desenho infantil apresenta-se no APÊNDICE 1.

Os autores determinam a **Fase das Garatuja**s (de dois a quatro anos), como a fase inicial do desenho na qual a criança explora inicialmente de forma desordenada e os resultados gráficos são acidentais. Depois de muitas experimentações, as crianças descobrem que existe uma relação entre o movimento que faz e as marcas que ficam no suporte e, a garatuja passa a ser controlada.

Mais tarde, quando atribuem nomes as garatujas são consideradas nomeadas. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977).

A **Fase Pré-esquemática** (dos quatro aos sete anos), é quando surgem as primeiras tentativas de representação as crianças passam a desenhar de forma consciente coisas do mundo visual, desenvolvendo o início da compreensão gráfica. Passam então para a **Fase Esquemática** (dos sete aos nove anos) se dá a conquista da forma pela criança. Quando ela utiliza esquemas para organizar seu desenho, e esses esquemas, sugeridos pelos autores podem variar de criança para criança e têm relação tanto com a personalidade da criança quanto com as oportunidades criadas pelo professor. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977).

Segundos autores, quando o desenho se torna mais realista, com preocupação em demonstrar todas as características do que é representado é o início da **Fase do Realismo** (dos nove aos doze anos). Passando na sequência para a **Fase Pseudonaturalista** (dos 12 aos 14 anos), que é considerada como a idade do raciocínio, na qual se dá o fim da arte enquanto atividade espontânea, uma vez que os jovens se tornam mais críticos sobre suas produções. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977). Até que chegam a **Fase da Decisão** (dos 14 aos 17 anos), quando os adolescentes já encaram a arte ou o desenho como possibilidades, mas não como algo essencial, neste caso, normalmente deixam de lado ou apenas cumprem como tarefa a ser executada.

Esses pesquisadores, reconhecem que “cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo” (BRITTAİN; LOWENFELD, 1977, p. 35). As teorias por eles elaborada, muito contribuiu para o processo de compreensão e reconhecimento do desenho e da arte espontânea e universal da criança no contexto educacional moderno. Concluindo, Lowenfeld e Brittain (1977), indicam um interesse voltado à criança e destacam o papel do professor no processo de desenvolvimento da capacidade criadora.

A terceira contribuição para essa pesquisa refere-se aos momentos conceituais do desenho da criança na perspectiva de desenho cultivado. Essa teoria é elaborada e defendida pela autora Lavelberg (2013, 2017), que explica que o desenho cultivado da criança “expressa a síntese dos esquemas de desenho do sujeito, e esses esquemas são construídos de forma ativa, o que envolve suas

interações com os sistemas de desenho em desenvolvimento no meio sociocultural.” (IAVELBERG, 2017, p. 42). A autora sugere ordenar em “cinco momentos conceituais sucessivos e inter-relacionados – não divididos por faixa etária nem pelo desenvolvimento cognitivo -, que estão em correspondência com o que a criança pode saber e fazer sobre desenho.” (IAVELBERG, 2013, p. 20). E essa possibilidade pode variar de criança para criança devido a diversos fatores.

A autora defende que na contemporaneidade “a criança ao aprender arte desenvolve um percurso artístico alimentado nas culturas, com a marca de sua subjetividade” (IAVELBERG, 2010, p. 243). A organização dos momentos conceituais realizado por ela, contempla o “Desenho de Ação”, “Desenho de Imaginação I”, “Desenho de Imaginação II”, “Desenho de Apropriação” e “Desenho de Proposição”.

Desenho de Ação: a criança experimenta os riscantes e suportes, inicialmente com interesse apenas pelo gesto e explorando as diferentes possibilidades gráficas sem significado simbólico, depois vai coordenando essa ação com o olhar, assim,

os desenhos iniciais são pré-simbólicos e progressivamente vão se constituindo como símbolos. Para a criança bem pequena, desenhar é rabiscar explorar movimentos e modos de implantá-los no papel, agir sobre uma superfície. E produzir algo para ser visto é o motor desse momento conceitual. (IAVELBERG, 2017, p. 66).

Neste momento conceitual podem acontecer algumas narrativas sobre os “desenhos” dando um significado simbólico ao registro gráfico realizado. Na FIGURA 15, percebemos a criança explorando o riscante (canetinha) sobre o suporte (caderno) sem intenção figurativa.

FIGURA 15 – DESENHO DE AÇÃO

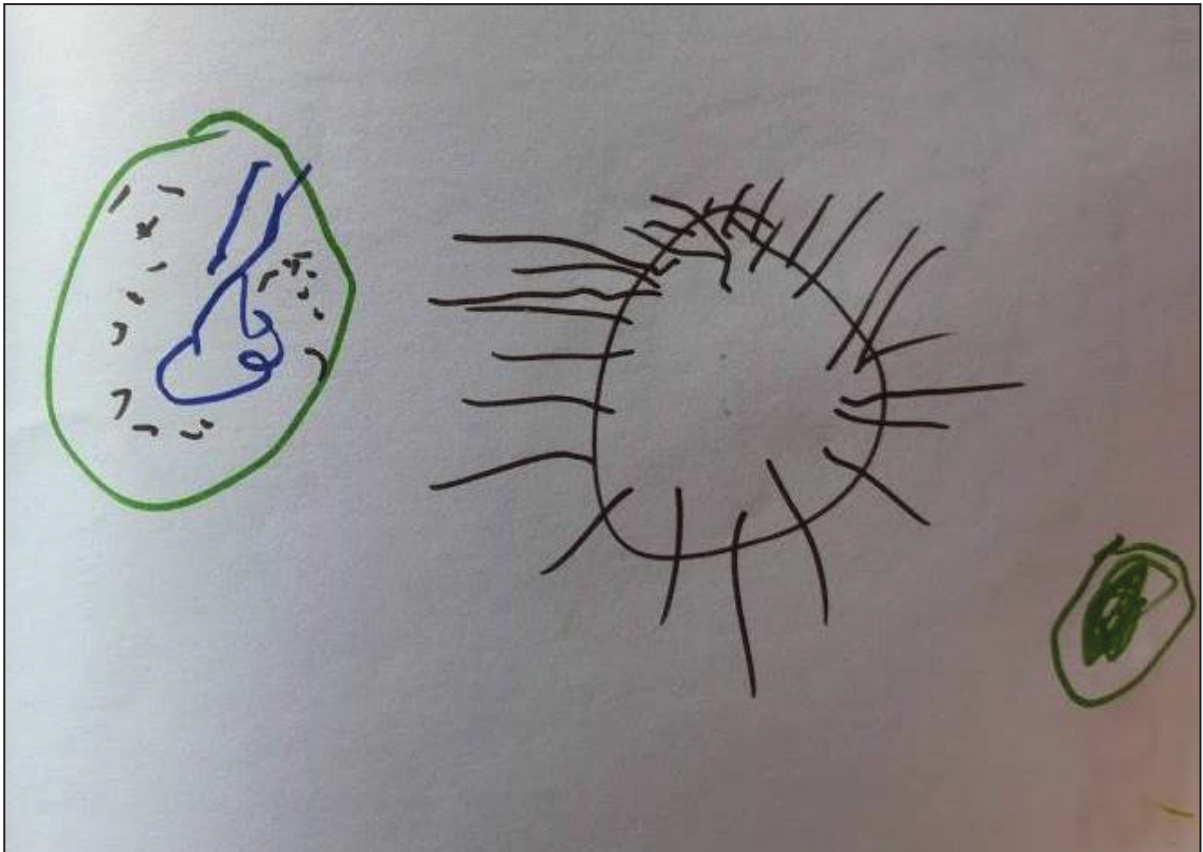


FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

Com os movimentos se ordenando com a visão a criança começa a ter a percepção de que algumas formas podem ser criadas/desenhadas, caracterizando outro momento conceitual.

Desenho de Imaginação I: com a exploração constante dos desenhos de ação a criança vai transformando progressivamente os rabiscos em figuras “sois, peixes, bolas, que constituem símbolos” (IAVELBERG, 2017, p. 66). Identifica as possibilidades de produzir inúmeros “objetos desenháveis” que são espalhados no suporte desarticuladamente ou justapostos. Na FIGURA 16 é possível identificar a alguns desenhos já de forma ordenada, com intensão e significado simbólico, explicados pela criança.

FIGURA 16 – DESENHO DE IMAGINAÇÃO I

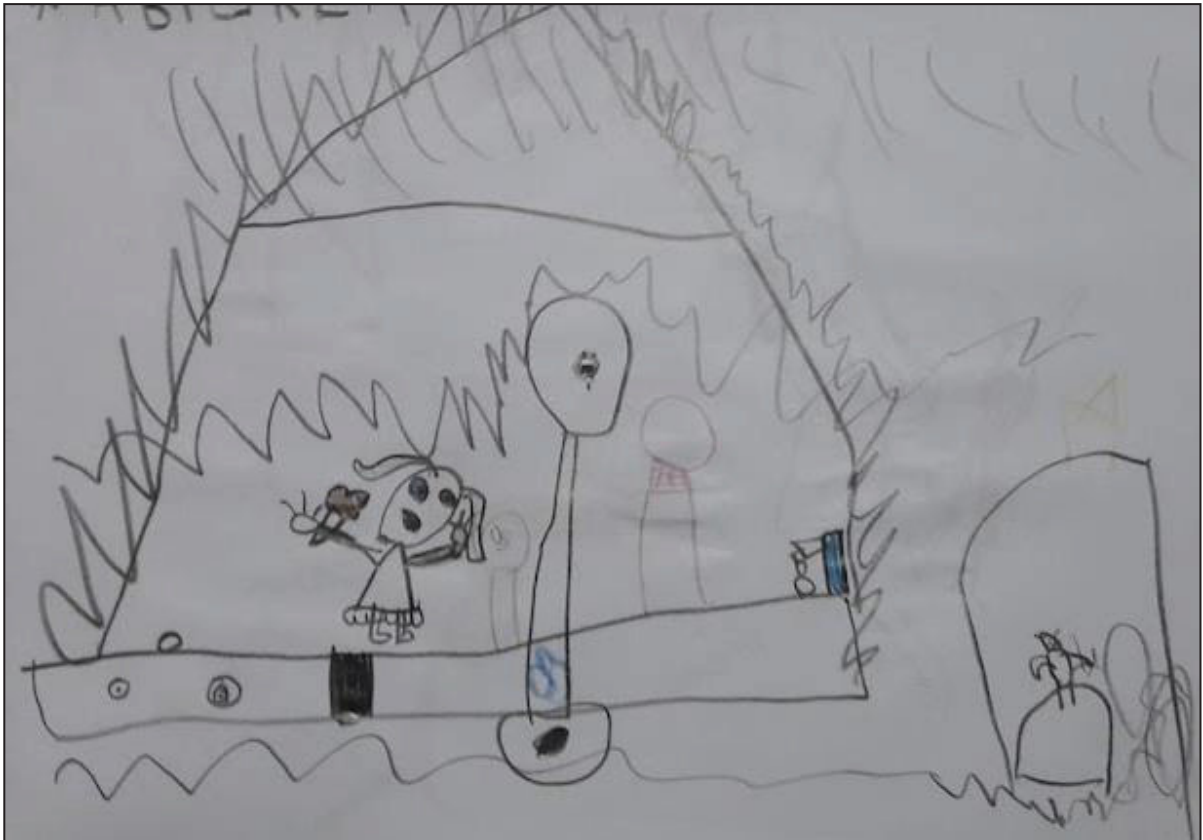


FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

Com o passar do tempo e as explorações constantes o “desenhista articula esses símbolos em imagens narrativas,” (IAVELBERG, 2017, p. 66), caracterizando outro dos momentos conceituais.

Desenho de Imaginação II: com algum domínio sobre as formas vai articulando-as sobre o suporte e relacionando-as entre si, “a criança agora pensa que pode desenhar o que quiser e que muitas coisas podem aparecer nos seus desenhos”. (IAVELBERG, 2017, p. 66). Nesse momento, ainda utiliza recursos de representação do espaço como a transparência, os planos e o rebatimento. Mas, integra em seus desenhos já dominados referências que vai absorvendo do contato com outros desenhos e desenhistas, o que expande o repertório de imagens e permite avançar nos seus desenhos (IAVELBERG, 2013). Como na FIGURA 17 o desenho apresenta formas articuladas entre si em uma narrativa: um circo onde um palhaço se apresenta no palco enquanto uma bailarina se arruma no camarim. É possível verificar a transparência na representação das paredes do circo e do camarim.

FIGURA 17 – DESENHO DE IMAGINAÇÃO II

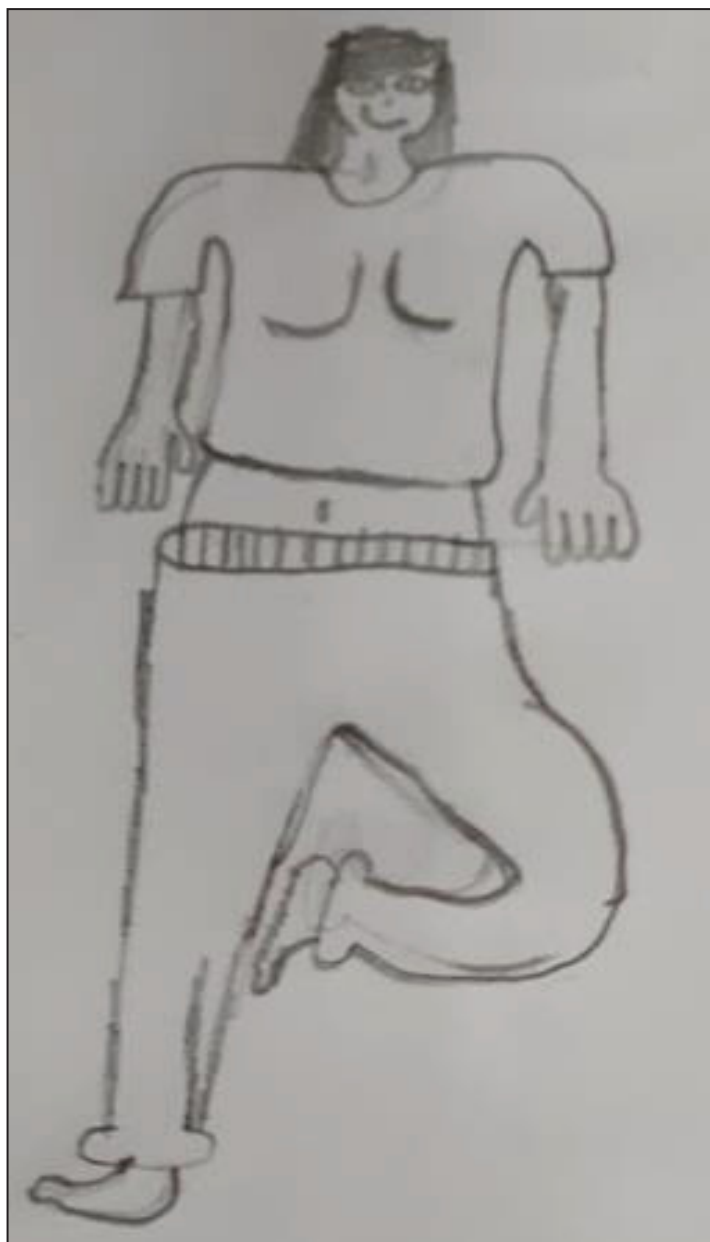


FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

Desenho de Apropriação: com a transformação no desenho e a ampliação de referenciais gráficos o desenhista vai assimilando regularidades da linguagem do desenho e “quer ter domínios de representação do espaço, construção de formas e composição, aproximação de modelos de imagens existentes”. (IAVELBERG, 2013, p. 26-27). Nesse momento conceitual Iavelberg (2017, p. 67) destaca que a “ação educativa e a mediação cultural dos professores são importantíssimas.” As visualidades influenciam muito no desenho, pois, “o aprendiz se alimenta intensamente de textos visuais para criar poéticas próprias.” (IAVELBERG, 2010, p. 246). Dessa forma, a apreciação de imagens, leitura visual e exploração dos códigos visuais são importantes para o desenho das crianças e deve fazer parte das propostas artísticas.

Na FIGURA 18 o desenho de uma criança do 4º ano revela a apropriação de algumas referências para o desenho do personagem, porém apresenta algumas partes desproporcionais.

FIGURA 18 – DESENHO DE APROPRIAÇÃO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

Desenho de Proposição: já dominando os códigos da linguagem do desenho e compreendendo as possibilidades, Iavelberg (2017, p. 68), afirma que “cada desenhista tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser, sentimentos, ideias, eventos, e ainda apresentar-se em diversas modalidades (bidimensional, tridimensional, virtual)”. E, dessa forma, faz escolhas que podem levá-lo a desenvolver a sua identidade artística, a partir do domínio das técnicas, materiais e possibilidades, desenvolvendo a sua poética pessoal e, possivelmente, conquistando o seu desenho autoral. (IAVELBERG, 2013, 2017).

Na FIGURA 19 o desenhista demonstra o domínio e a escolha de alguns procedimentos técnicos, como luz e sombra, perspectiva, movimento, bem como expressa suas ideias a partir do desenho.

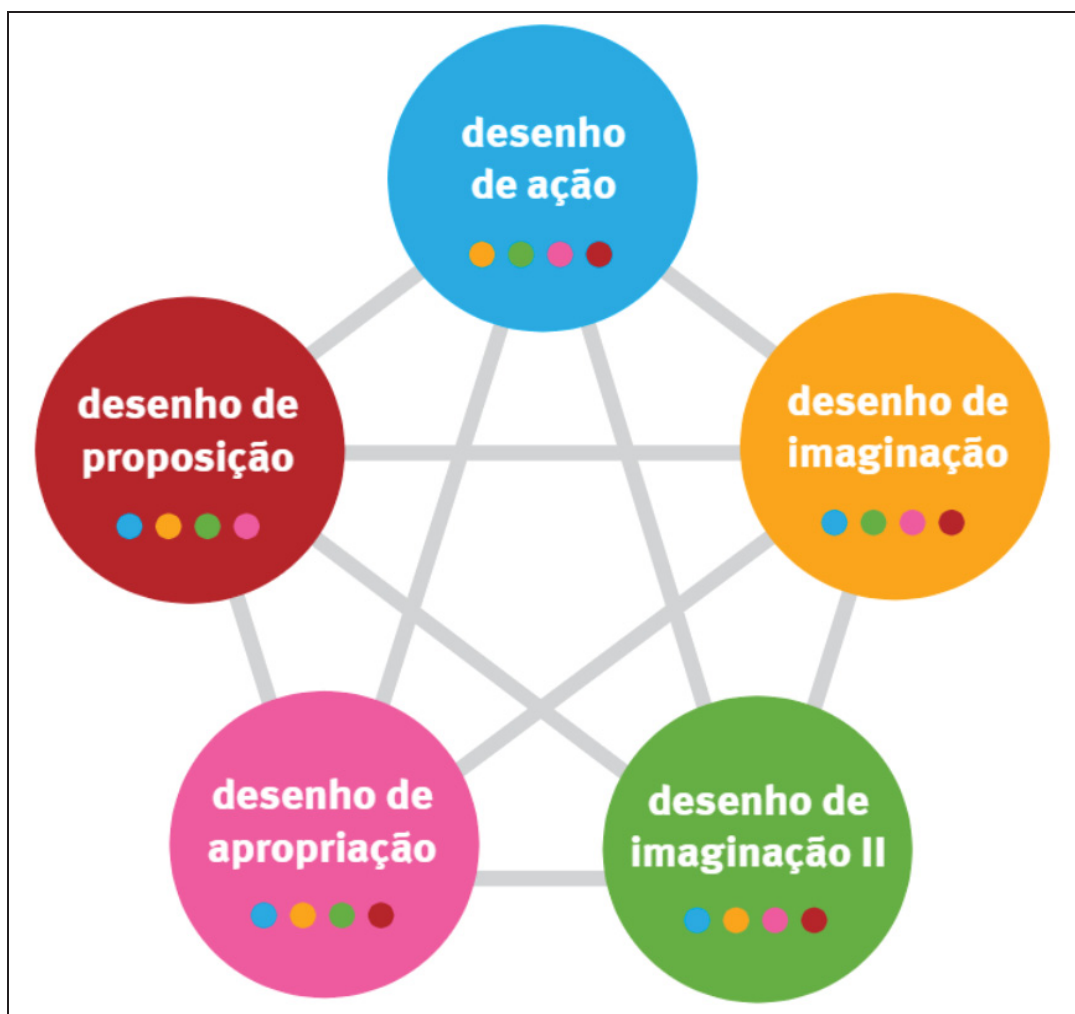
FIGURA 19 – DESENHO DE PROPOSIÇÃO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

Os momentos conceituais propostos pela autora são organizados em uma estrutura estrelar, conforme FIGURA 20.

FIGURA 20 – ESTRUTURA ESTRELAR - MOMENTOS CONCEITUAIS DO DESENHO



FONTE: IAVELBERG, 2010, p. 248. Design de Alan Richard.

A estrutura possui cinco pontas, onde cada ponta caracteriza um dos referidos momentos. Os “momentos conceituais se sucedem, mas não em degraus, pois estão articulados entre si; cada um revela estrutura própria e está em relação com os demais, em conexão, devir e inclusão dos outros momentos.” (IAVELBERG, 2010, p. 246). A estrutura apresentada por Iavelberg concebe a possibilidade de o desenhista transitar entre os diferentes momentos conceituais, sem a necessidade de passar de um para outro de forma definitiva.

Iavelberg (2017) reconhece um possível bloqueio nos desenhos das crianças, no momento da Apropriação, mas se refere a ele como “bloqueio inexistente ou a supressão do medo de desenhar” (IAVELBERG, 2017, p. 69), ela reforça que é uma ação que não está no desenhista e sim na forma como lhe são apresentadas as possibilidades com desenho de acordo com as necessidades de cada

momento conceitual no qual ele se encontra. Muitos estudiosos do desenho também apontaram para tal fato, por vezes, até como um momento de desistência.

Normalmente, o(a) professor(a) que trabalha arte com crianças de nove ou dez anos, ou até mesmo antes dessa idade, percebe certa resistência ao desenho, medo, insegurança, e demais fatores, que na maioria das vezes, acabam levando a desistência ou bloqueio da ação desenhista. Muitas podem ser as causas do bloqueio ou da desistência no desenho infantil, como: as exigências cada vez maiores dos outros componentes curriculares; a comparação com os desenhos de colegas que possuem maior habilidade; a influência visual excessiva e com referenciais visuais realistas; a adolescência que se aproxima trazendo outros interesses, entre tantos outros.

Luquet (1969), a partir dos estudos realizados, considerou que o fim do desenho infantil “é marcado pela renúncia ao realismo intelectual como modo de representação gráfica, com o firme propósito de se conformar com a aparência visual.” (LUQUET, 1969, p. 194). É quando a criança, na transição do realismo intelectual para o visual percebe as diferenças entre os objetos reais e a representação deles expressa nos desenhos. Nesse momento, a criança busca referências no visual, no contexto que a cerca e tenta se aproximar das convenções gráficas adultas, onde o modelo e a sua representação gráfica devem ser idênticas. Ao não conseguir atingir tamanho realismo, muitas vezes, a criança desiste de desenhar.

Lowenfeld e Brittain (1977) relacionaram o período de desistência no desenho das crianças um pouco mais tarde, por volta dos doze anos, que é quando “aparece a sobreposição nos desenhos, e a criança passa a desenhar com mais detalhe, tornando-se mais crítica de seus trabalhos.

Na verdade, aos doze anos, as crianças são relutantes em mostrar seus desenhos” LOWENFELD e BRITTAİN, 1977, p. 402). Essa criticidade é uma busca pela perfeição, que, ao não ser alcançada pode projetar à insegurança, medo ou vergonha de seus desenhos não representarem a realidade visual e assim, segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p. 402) “para a maioria delas, as mudanças no desenvolvimento artístico chegaram ao fim.”

Iavelberg (2010) faz uma reflexão sobre o período considerado de “bloqueio” no texto “O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática?” A autora reconhece o bloqueio como uma invenção da Escola Nova, por contemplar a

arte sem influência ou interferência do adulto, uma vez que a criança chegando no máximo de suas possibilidades individuais acabava desistindo de investir em seu desenho, salvo algumas que insistiam em continuar a partir de pesquisas e investimentos pessoais e autodidatas (IAVELBERG, 2010).

A partir dos estudos de diversos autores, verifica-se que estes descreveram a fase de estagnação ou bloqueio. Iavelberg explica que isso ocorre devido a alguns fatores como: “valorização das disciplinas básicas do currículo pela escola, pouco tempo didático para arte, exposição a modelos de arte adulta e julgamento de trabalhos de crianças com valores de estética adulta.” (IAVELBERG, 2010, 245).

Porém, mesmo o desenho sendo objeto de estudo de inúmeros pesquisadores, geralmente não foi considerado do ponto de vista das crianças, produtoras dos desenhos. Como sugere Iavelberg (2010, p. 245):

nos trabalhos dos autores do período que precede os anos 1980, a produção da arte da infância foi descrita, narrada, interpretada, colecionada e exaustivamente documentada; entretanto, nunca se deu voz às teorias ou ideias dos produtores infantis e jovens sobre sua arte para interpretar essas efetuações.

A partir da fundamentação didática contemporânea, a autora propõe uma “reconstrução didática” a partir da investigação sobre a fase de bloqueio e identifica por meio de estudos e observações apresentadas na pesquisa “O desenho cultivado da criança”, realizada em 1996, que na verdade essa fase não se trata de bloqueio, mas sim de um dos momentos conceituais, como já foi detalhado anteriormente.

O bloqueio da arte da criança ocorre no momento da apropriação, quando o aprendiz quer se aproximar do sistema da linguagem do desenho. Se os professores não sabem ensinar e o aluno não é autodidata, seu desenho vai estagnar. Assim sendo, não alcança o momento de proposição poética autoral quando jovem. (IAVELBERG, 2013, p. 138).

Iavelberg (2017) se opõe a ideia de bloqueio ou desistência do desenho, ela situa esse período como um dos momentos conceituais de aprendizagem do desenho no qual as crianças buscam conhecimentos específicos e, não tendo propostas didáticas adequadas voltadas a esses conhecimentos é que se estabelece uma pausa no processo desenhista.

Retomando os momentos conceituais, Iavelberg (2017) assegura que cada um deles requer orientações didáticas, mas, principalmente o de apropriação, pois,

nesse momento é que a criança mais “precisa participar de práticas específicas para não bloquear a sua criatividade como desenhista. A falta de orientação didática adequada é que gera o bloqueio e não a influência da estética adulta, como se acreditava na escola renovada.” (IAVELBERG, 2017, p. 67).

Destaca que o momento conceitual de Apropriação “não é um empobrecimento narrativo e criativo, um bloqueio, uma fuga à abstração por incompetência figurativa, como se costuma afirmar” (IAVELBERG, 2017, p. 70), é, na verdade, uma necessidade de propostas desafiadoras.

Percebe-se que “a queixa de que não sabem desenhar é característica advinda das questões que a criança ou o jovem se colocam, próprias do momento, ocasião em que os professores precisam saber orientar a aquisição da linguagem do desenho.” (IAVELBERG, 2017, p. 70). É um momento em que demonstram interesse de aprender coisas novas sobre desenho, como: perspectiva, luz e sombra, desenho tridimensional, entre outros. Além disso, é o momento em que as crianças estão mais atentas “aos parâmetros imagéticos dos desenhos que acessa, mas isso não é estagnação, pois faz parte de desenvolvimento e permitirá a passagem ao próximo momento, o de proposição.” (IAVELBERG, 2013, p. 29).

Portanto é relevante que o(a) professor(a) esteja atento para essas curiosidades e necessidades desenhistas, pois,

para criar o jovem quer dominar e se alimentar nos símbolos e na estrutura da linguagem artística, o que requer formação e experimentação. A arte na escola contemporânea não é concebida como ação meramente endógena (que visa ao desenvolvimento da criança, da sensibilidade, do mundo interno, da motivação, das emoções, da autoexpressão). Os aspectos exógenos da aprendizagem (cânones, valores culturais, informações do universo da arte, saberes técnicos, história da arte), hoje se sabe, fazem parte do contexto de aprendizagem. (IAVELBERG, 2010, p. 246).

Se faz parte do processo desenhista da criança conhecer e incorporar novas técnicas, adentrar o universo da arte e diversificadas referências visuais, faz-se necessária então a inclusão de planejamentos estruturados de forma a atender essa demanda. Estratégias que contemplem a arte em diferentes contextos e épocas, que integrem os estudos da cultura visual, para ampliação visual das crianças.

Porém, não se pode confundir a aquisição de referências visuais com o uso indiscriminado de imagens de forma repetitiva e sem significados, ou os famosos

“estereótipos”, imagens duras, fixas, imutáveis e reproduzíveis ao infinito, recebidas e aceitas, como define Vianna (2012).

Ao contemplar uma folha com sugestão para desenhos de alguns elementos, como nuvens, sol, árvores pessoas e casas o que vem na lembrança? Qual formato de casas? A cor das árvores? A localização do sol? A disposição para as nuvens? Ou, qual a proporção para o corpo humano? Possivelmente vem à memória algumas imagens consideradas comuns e reconhecidas por quase todas as pessoas. Seriam elas “estereótipos”, “clichês”, “lugar-comum”, esquemas gráficos? De onde essas imagens vieram? Quando foram recebidas? Quais mudanças sofreram com o passar dos anos? Para que servem? Onde estão instaladas? Esses desenhos, ajudam, atrapalham ou não interferem nos desenhos das crianças?

Essas e outras provocações são mediadoras da presente seção, que será descrita a partir das contribuições de Vianna (2012) e seus estudos sobre os desenhos tão reproduzidos no ambiente escolar e de seu uso e permanência nesses espaços. Também serão contempladas as contribuições de Duarte (2011), a respeito concepção de esquema gráfico e esquema gráfico tátil-plástico (para crianças cegas).

Vianna (2012) em seu livro “Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares” (2012), apresenta um breve histórico das imagens recebidas e inseridas na escola brasileira, conceituando termos como “estereótipo” e “ideias/imagens recebidas”, detalhando sua origem e como se instalaram no cotidiano tanto cultural/social como no escolar. Vianna desenvolve uma pesquisa voltada à professores e futuros professores, na qual propôs experiências que possibilitassem a transformação nos desenhos chamados por ela de “recebidos”.

Enquanto Duarte (2011) explica em seu texto “Desenho infantil e visualidade - uma concepção de esquema gráfico e de esquema gráfico tátil-visual” que a palavra **esquema** remete à simplificação, síntese, repetição e constituição de repertório. A palavra **gráfico** se refere ao visual e a possibilidade de se registrar e nomear os objetos. “Assim, as primeiras características agregadas à concepção de ESQUEMAS GRÁFICOS são a simplicidade do traçado, a sua função cognitiva e comunicacional como um meio de apresentar, de nomear os objetos, e o fato de a criança utilizar.” (DUARTE, 2011, p. 928). A autora dedica seus estudos,

principalmente ao ensino de desenho para crianças cegas, e para isso organiza um processo que parte de propostas de desenho pelo esquema gráfico tátil-visual.

Duarte (2011, p. 932) explica que

para ensinar desenho a crianças cegas é necessário que as figuras planificadas sejam apresentadas de modo tátil, isto é, a modalidade perceptiva visual deve ser substituída pela modalidade tátil [...] assim, o ensino de desenho que proponho às crianças cegas é um ensino sobre o desenho na visualidade e sobre as traduções possíveis dessa visualidade de modo tátil por meio de linhas em relevo.

Essa proposta da autora possibilita o trabalho com desenho na modalidade inclusiva. Pois, possibilita que as crianças cegas, aprendam a representar objetos do mundo real a partir da exploração tátil de representações tridimensionais. Na sequência por meio da transformação em esquemas de desenhos simplificados com textura gráfica passam a reproduzir tais formas. Ação que de certa forma consiste em ver (mesmo que pelo tato) para representar por meio do desenho.

A necessidade de a criança ver imagens para compreender e assimilar informações referentes aos objetos já é considerada há muito tempo, a autora destaca que “desde o século XVII, os pedagogos aprovam a necessidade da imagem para mostrar visivelmente a coisa nomeada”. (VIANNA, 2012, p. 29). Nessa perspectiva, para a criança aprender ela precisa ver os objetos ou suas ilustrações e associá-los a um nome. Com a necessidade de elaboração de materiais que atendessem tal demanda, o primeiro livro ilustrado que se tem notícia foi, segundo Vianna, criado por Comênio, em 1657, intitulado “O mundo das coisas sensíveis ilustrado”.

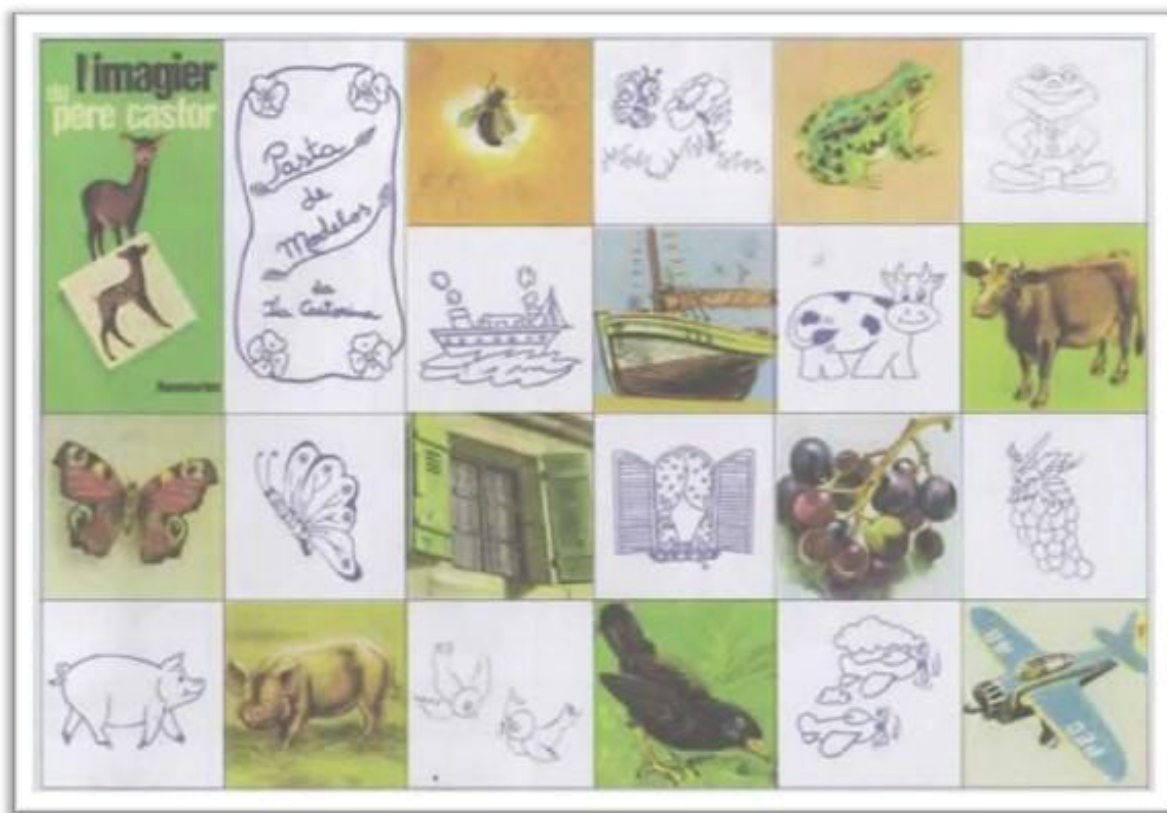
Com essa mesma perspectiva, no século XX, surgem na França, os primeiros “livros de imagens, denominados de **imagiários** ou **abecedários**” (VIANNA, 2012, p. 30, grifos da autora). Sendo que os “imagiários” foram criados para que as crianças menores entrassem em contato com imagens, enquanto os “abecedários” direcionavam-se para crianças em fase de alfabetização, associarem os desenhos com sua representação escrita.

Os imagiários franceses eram ilustrados “por artistas profissionais e representavam os objetos de maneira realista, sem pormenores supérfluos e sem estilização excessiva” (VIANNA, 2012, p. 30). Neste caso, as imagens eram realistas e davam a noção do objeto real. Já nos abecedários, os desenhos também de

qualidade profissional, ilustravam a letra inserida, como por exemplo: para a letra “A” os desenhos de abelha, avião e demais objetos com a mesma letra inicial (VIANNA, 2012).

Porém, ao serem adotadas no Brasil, tais ideias passaram por dificuldades de representação e reprodução, tanto pela falta de recursos, como pela dificuldade de representar de forma realista as imagens associadas aos abecedários (VIANNA, 2012). Assim, os desenhos foram sendo simplificados para facilitar a reprodução nos mimeógrafos¹⁶. Vianna apresenta um quando comparativo das imagens coloridas francesas e das lineares¹⁷ e monocromáticas brasileiras, conforme FIGURA 21.

FIGURA 21 – COMPARAÇÃO ENTRE AS IMAGENS FRANCESAS E BRASILEIRAS



FONTE: Vianna 2012, p. 37.

¹⁶ Mimeógrafo: “equipamento utilizado na produção de cópias de estêncil que, ao ser umedecido com álcool, transfere para o papel o texto e/ou o desenho gravados nesse estêncil; duplicador a álcool, hectógrafo.”

Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mime%C3%B3grafo>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

¹⁷ O termo desenho linear é utilizado por Vianna (2012) para se referir aos desenhos compostos por linhas.

Como o desenho linear normalmente convida a ser colorido, as crianças passam a desenvolver uma atividade utilitária, com “sentido de ‘completar’ o trabalho do ilustrador”. (VIANNA, 2012, p. 38). Ação que até hoje encontra-se muito presente no cotidiano infantil com os inúmeros “desenhos para colorir¹⁸”.

Outro fator percebido por Vianna, na intenção do “melhoramento” das imagens lineares, foi a “colocação, nos desenhos, de ornamentos idealizados pelos adultos, tais como fitas, laços, flores, coraçõezinhos, rendas, babados etc.” (VIANNA, 2012, p. 38). Atitudes que, possivelmente, levaram ao “aparecimento e a fixação de desenhos-clichês, de desenhos estereotipados tanto na expressão gráfica dos professores quanto das crianças.” (VIANNA, 2012, p. 39).

Ainda, com a intenção de atrair as crianças para as imagens direcionadas a elas, estas passaram a receber detalhes de animismo, que “consiste na humanização de objetos, animais, plantas e elementos da natureza.” (VIANNA, 2012, p. 39). As famosas expressões (boca, nariz e olhos) que dão vida aos objetos e elementos da natureza. Como normalmente percebo nos desenhos das crianças de diferentes faixas etárias, conforme FIGURA 22, realizados por crianças do ensino fundamental.

FIGURA 22 – DESENHOS COM RECURSOS DE ANIMISMO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

¹⁸ Desenhos para colorir são desenhos lineares, normalmente simplificados e inspirados em temas considerados infantis, que as crianças pintam preenchendo os espaços.

A autora destaca o uso do antropomorfismo, que se refere ao processo de conferir atributos humanos aos objetos usados na literatura infantil, nos produtos direcionados ao público infantil e nas imagens escolares, fato que hoje em dia ainda se percebe muito presente, principalmente nas imagens escolares e nos produtos direcionados às crianças (VIANNA, 2012). Esse fenômeno pode ter influência, segundo Vianna, nos estudos de Piaget¹⁹ que contemplam como parte do processo de desenvolvimento infantil um período com forte tendência ao animismo, no qual as crianças consideram todos os objetos como seres vivos (VIANNA, 2012).

Duarte (2011) explica que o que ela chama de esquema gráfico, “é aquele desenho que, geralmente entorno dos oito anos de idade, se estabiliza, se cristaliza, e não raro é utilizado pelo sujeito pelo resto da vida, sempre que lhe for solicitado o desenho deste ou daquele objeto.” (DUARTE, 2011, p. 931). Porém a autora deixa claro que esse tipo de desenho não tem como finalidade a

produção artística, mas a um tipo de desenho que é realizado pelas crianças e que, não raro, se mantém como um recurso possível na vida de adultos cuja produção e atuação social direcionaram-se a outros ambientes e outras práticas. É um desenho que, às vezes, substitui a palavra, provoca uma compreensão, uma totalização. (DUARTE, 2011, p. 933).

A explicitação sobre esses conceitos não tem como intenção julgar o mérito ou não de tais imagens, que já fizeram parte do meu cotidiano, assim como de muitas pessoas. Pois, como bem define Duarte (2011), “o ato de desenhar na infância é um modo de conceituar os objetos do mundo.” (DUARTE, 2011, p. 927). Porém, não julgar o mérito de tais imagens não consiste em aceitá-las e reproduzi-las, é preciso refletir sobre elas, e considerar que as coisas podem ser pensadas de outra maneira.

Nas questões apresentadas e discutidas sobre as imagens escolares utilizadas no Brasil, Vianna concluiu que se constituíram como foi possível “na ausência de melhores meios, reproduziram-se as imagens, inicialmente por meio de decalque, ou carbono, depois utilizando-se o mimeógrafo, mas sempre na tentativa de imitar as imagens com as características e tendências que vinham da Europa”. (VIANNA, 2012, p. 45).

¹⁹ “O animismo infantil é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção. No início será vivo todo o objeto que exerça uma utilidade, sendo essa essencialmente relacionada com a sua utilidade para o homem” (PIAGET, 1999, p. 30-31).

Nos estudos de Duarte (2011), ela descreve o ato de desenhar em sentido tradicional do termo como “transformar a visão tridimensional de um objeto em uma representação plana, bidimensional e linear.” (DUARTE, 2011, p. 926). A autora explica que “na infância desenhar requer buscar recursos simples e possíveis para a planificação do objeto visto.” (DUARTE, 2011, p. 927). Assim, as crianças conseguem representar de forma compreensível o que pretendem informar ou demonstrar e isso pode ser muito importante para elas. Mas, apenas aceitar esse tipo de representação e não colaborar para que conheçam outras representações é privá-las de avançar em seus desenhos. Devemos considerar que nas pesquisas de Duarte, ao possibilitar às crianças cegas a oportunidade de aprender a desenhar, essa proposta por meio dos esquemas gráficos é indispensável. “Por meio de esquemas gráficos crianças visuais e invisuais realizam sínteses e generalizações, classificam e conceituam objetos, compreendem o mundo físico da natureza e dos artefatos humanos, brincam e fazem descobertas”. (DUARTE, 2011, p. 934). Porém, podem avançar em suas produções, desenvolver seus esquemas e organizar desenhos para além das formas básicas.

Ao contemplar os estudos da cultura visual como fonte de reflexão para romper com conceitos pré-estabelecidos em relação à imagem, é relevante refletir, sobre “as práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e levam-nos a repensar as narrativas do passado.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22). Conhecer todas as fontes de informação visual, o que elas transmitem e como são assimiladas é o ponto de partida para escolhas reflexivas e conscientes, tanto na recepção de informações como na produção e imagens.

Vianna (2012) apresenta a definição e a origem etimológica e tipográfica da palavra estereótipo, destacando que no Brasil, utilizam-se com mais frequência os termos “clichês”, “estereótipos” e “lugar-comum” para se referir a um determinado tipo de imagens. Esclarece ainda que a origem tipográfica do termo “estereótipo” é atribuída a Firmin Didot, que no final do século XVIII, definiu “estereotipia” como “procedimento que permitirá reproduzir a mesma forma em número ilimitado.” Quanto a origem etimológica da palavra, destaca que “estereótipo, do grego *stéreatos*, ‘sólido’ e *typos*, ‘marca’, ‘impressão’.” (VIANNA, 2012, p. 62, grifos da autora).

A autora conclui com seus estudos que estereótipos e clichês “significam a mesma coisa [...] ao longo da história ganharam algumas conotações um tanto diversas, mas ambas permaneceram, ainda hoje, significando **repetição**, seja de ideias, seja de imagens.” (VIANNA, 2012, p. 66, grifos da autora). O termo assume então outra dimensão e passa a ser usado para definir tudo que é repetitivo, imutável, como “expressões estereotipadas”, “discurso estereotipado”, “frases estereotipadas” e “desenhos estereotipados” (VIANNA, 2012). A escola é um dos locais onde esse tipo de desenho mais é apresentado e se perpetua, dessa forma eles “podem ser denominados de *estereotipados*, porque, genericamente, guardam as mesmas características da conotação da palavra: são duros, fixos, imutáveis e reproduzíveis ao infinito.” (VIANNA, 2012, p. 67, grifos da autora).

Quanto a “lugar-comum” a autora reforça que tem “sentido de ‘ideias batidas’, quando da passagem da ideia de desenvolvimento pré-fabricado e de generalidade para o da trivialidade” (VIANNA, 2012, p. 69). Ela parte dessa definição de lugar-comum para introduzir a discussão sobre as “ideias recebidas” para justificar e situar a sua escolha para o termo “desenhos recebidos”, em substituição a desenhos estereotipados (VIANNA, 2012).

Quanto as ideias recebidas, são aquelas

que se aceitam sem repensar, sem tolerar discussão, sem consultar ninguém; ideias que constituem lugares-comuns, expressos em frases feitas, em clichês, apresentadas como verdade adquiridas desde sempre, as quais não se sabe de onde nem de quem se aprendeu. (VIANNA, 2012, p. 81).

Inspirada no trabalho de Gustave Flaubert²⁰ a respeito das “ideias recebidas”, percebe que as imagens que geralmente são apresentadas às crianças, nas escolas brasileiras, são na verdade, “desenhos recebidos”, uma vez que possuem praticamente todas as características das ideias recebidas (VIANNA, 2012). Pelo próprio histórico pesquisado por ela, fica evidente que são ideias que vieram da França e foram “adaptadas” à realidade brasileira, virando uma referência comum quando se refere às crianças.

Duarte explica que talvez se justifique os desenhos de “casas cercadas por jardins, com telhados oblíquos e chaminés fumegantes, nos desenhos de crianças

²⁰ Ideias retiradas do livro de Gustave Flaubert, intitulado “Dicionário das ideias feitas” (1995).

que moram em apartamentos desde que nasceram”, pela ideia do conceito cultural de casa. No qual se comparando ao abrigo primitivo das cavernas se fecham as paredes e um telhado que protege. Porém reconhece que também “é fato que desde muito cedo as crianças veem desenhos esquemáticos de casa expostos na mídia impressa e na mídia eletrônica.” (DUARTE, 2011, p. 930). Reforçando a influência das imagens vistas pelas crianças em seu cotidiano e que refletem em sua produção desenhista.

Vianna (2012) ao definir a expressão “desenhos recebidos”, explica que foi a que mais lhe pareceu adequada, pois, segundo ela

desenhos recebidos é também um sintagma mais simpático; **recebido** pode substituir perfeitamente o adjetivo **estereotipado**, este último com forte conotação negativa. É também verdade que poderia chamá-los de **hereditários**, já que os herdamos de pais e professores; mas é justamente porque os herdamos que eles são recebidos. Assim, para evitar redundâncias, permaneci com a denominação **recebidos**. (VIANNA, 2012, p. 192-193).

Após a pesquisa e definição sobre desenhos recebidos e como se perpetuam no espaço educativo, Vianna apresenta propostas de transformação desses desenhos, a partir de uma formação direcionada a professores e futuros professores. Desenvolveu uma sequência de atividades de desenho que intitulou, de “Método de transformação dos desenhos recebidos”. Através de propostas de desenho desafiadoras que foram sendo realizadas com a finalidade de transformação dos desenhos recebidos, para desenhos com marcas e características pessoais do desenhista, desenvolvidos a partir de reflexões a respeito de experiências individuais de cada desenhista (VIANNA, 2012). Eu procuro adaptar a proposta e desenvolver com crianças, sendo assim, defini como termo a ser contemplado para minhas análises “desenhos recebidos”, que é o que mais se aproxima do que tenho percebido durante a prática docente com desenho.

Procurando conhecer o desenho das crianças, durante as aulas realizei algumas investigações com intuito de complementar o planejamento e utilizei uma sondagem pensada a partir de propostas de desenho, inspiradas na experiência de Vianna. Tive como intuito verificar se existiam, nos desenhos produzidos pelas crianças, marcas que correspondiam aos desenhos recebidos, esquemas gráficos ou estereótipos. Para depois verificar se estes se transformavam a partir das

interferências e desafios propostos por mim, de forma cultivada e potencializados pelos estudos da cultura visual, podendo chegar ao desenho autoral.

Considerando que os estereótipos são como “vícios arraigados nas práticas educativas podem ser desconstruídos de forma mais eficaz se os professores passarem por uma experiência de transformação em relação ao conhecer e ao fazer arte” (IAVELBERG, 2015, 204). Da mesma forma, se conforme Duarte (2011) “o ato de desenhar na infância é um modo de conceituar os objetos do mundo” (DUARTE, 2011, p. 927), eles podem e devem ser enriquecidos, alimentados, para que possam ser pensados para além das formas básicas. E, nesse caso, o papel do professor é relevante e indispensável. Por tanto, na sequência, adentro na discussão sobre o papel do(a) professor(a) enquanto propositor do desenho cultivado das crianças.

2.4 O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NO CULTIVO DO DESENHO COMO POSSIBILIDADE PARA O DESENHO AUTORAL DAS CRIANÇAS

Partindo do desejo de mudança na forma de aprender e ensinar desenho na contemporaneidade, considero a perspectiva de desenho cultivado, apresentada por Iavelberg (2017), como uma possibilidade. A autora compreende o desenho enquanto “criativo, como objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura”. (IAVELBERG, 2017, p. 11).

Como já descrito anteriormente o processo de desenho cultivado passa por momentos conceituais, destaco nessa seção o momento chamado por Iavelberg (2017) de Apropriação. Esse é o momento que requer mais atenção, pois, geralmente, é quando a criança quer aprender, conhecer técnicas, estilos, materiais, suportes e tudo que envolve a prática desenhista. É quando a criança está ávida pela apreensão de novos conceitos que poderão ser integrados em seus desenhos.

É nesse momento conceitual que o desenho precisa ser “cultivado”, alimentado pela cultura e por experiências que possibilitem a criança avançar em seus desenhos com segurança e determinação, para chegar ao desenho de Proposição, como possibilidade ao desenho autoral (IAVELBERG, 2017).

Para Iavelberg (2017), no momento de Apropriação a falta de atenção e conhecimento do(a) professor(a) pode contribuir para a estagnação do desenho. Como nesse momento conceitual é quando, geralmente, a criança já compreende melhor os códigos visuais e faz julgamentos estéticos mais aprofundados, que pode

via a apresentar insegurança para desenhar ou medo de não corresponder às próprias expectativas. O(a) professor(a) pode “orientar essa busca preservando as qualidades expressivas e construtivas dos desenhistas enquanto protagonistas de suas criações, usando conceitos de desenho contemporâneo.” (IAVELBERG, 2017, p. 72).

Porém, para que invista no processo educativo das crianças a formação precisa ir além da inicial. No caso da formação acadêmica do(a) professor(a) de arte é importante uma formação continuada, que se estenda durante sua vida profissional, para que adquira “autonomia a fim de gerir suas necessidades formativas” (IAVELBERG, 2003, p. 53). Uma vez que cada contexto em que ele atua é diferente e exige conhecimentos que se adéquem as necessidades educativas daquele público específico na determinada realidade social e cultural em que está atuando.

Outra modalidade formativa relacionada pela autora como indispensável se refere a formação educacional do(a) professor(a) de arte. Esta dimensão envolve “conhecer não só a criança e seu desenvolvimento, como também teorias que dão suporte à prática de ensino e aprendizagem e de didáticas específicas” (IAVELBERG, 2003, p. 53). Para que conhecendo as possibilidades desenvolva propostas educativas condizentes com o tempo presente, evitando adotar o automatismo de reproduzir planejamentos e ideias descontextualizadas.

Mais um tipo relevante de formação destacada pela autora é a cultural, aquela que envolve a constante atualização do(a) professor(a), para estar em contato com o que acontece. Pois, “a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica.” (IAVELBERG, 2003, p. 55).

Além disso, reforça a importância da participação efetiva do(a) professor(a) na organização escolar, pois, “compreender as questões legais e administrativas que envolvem o exercício da profissão também é atribuição do educador [...], saber sobre direitos e deveres na ação profissional é fundamental porque amplia as possibilidades de participação crítica”. (IAVELBERG, 2003, p. 56).

Quanto a formação do(a) professor(a) Nóvoa destaca que “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.”

(NÓVOA, 2009, p. 19). Ele defende a sua identidade profissional, destacando a importância da escrita reflexiva pelo(a) professor(a) tanto das suas experiências de vida quanto da sua prática.

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2009, p. 40).

Reforçando o papel do(a) professor(a) como mediador(a) da aprendizagem, no caso da arte, é responsável por planejar atividades que considerem as crianças, suas necessidades, desejos e possibilidades, alimentando e enriquecendo seu repertório, apresentando materiais e técnicas possíveis, conhecendo e ouvindo os envolvidos no processo, considerando a sua realidade e o contexto local, sem deixar de apresentar outros contextos, pois

a participação do aluno no mundo da arte depende das orientações didáticas para que ocorra a experiência de criação genuína na produção, na reflexão sobre arte e no desfrute da produção sócio-histórica, que se alimentam, a cada momento conceitual, do que o aprendiz busca e pode conhecer. Para tanto, compete aos professores domínio de conhecimentos sobre arte e organização de propostas em transposições didáticas na área de arte, concebidas em sua natureza específica e em suas conexões com o desenho curricular das escolas. (IAVELBERG, 2010, 245).

Considerar o desenho no contexto educativo por meio do cultivo por parte do(a) professor(a) e das experiências visuais, possibilita à criança potencializar o seu desenho, diminuindo o medo e a insegurança ao desenhar, pois,

um professor que entra em sintonia com as formas de vinculação de cada estudante com o saber está mais apto a instigar o aluno a atribuir significado à arte, resolver problemas no fazer artístico e propor questões com suas poéticas pessoais, desenvolvendo critérios de gosto e valor em relação às suas atividades artísticas – e de seus pares – e aos objetos de arte. (IAVELBERG, 2003, p. 10).

Por meio de experiências artísticas contextualizadas e que considerem as necessidades e expectativas das crianças o(a) professor(a) tem possibilidades de contribuir na formação dos processos poéticos individuais, compreendendo e

acompanhando o percurso de cada desenhista, colaborando para que a arte faça sentido, pois,

a arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais na comunidade e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais. (IAVELBERG, 2003, p. 23).

Assim, a criança mesmo no momento conceitual da “Apropriação” (IAVELBERG, 2013), no qual poderia passar pelo “bloqueio” ou “desistência”, ao ser ensinada, desafiada e repertoriada, provavelmente seguirá em frente em seus desenhos. O acompanhamento do(a) professor(a), a parceria e o convívio com outras crianças produtoras de desenhos podem contribuir para a aquisição de segurança para se expressar pelo desenho.

Dessa forma, o papel do(a) professor(a)

deveria ser como o de um regente de orquestra, para o qual os alunos (instrumentistas) têm participação única e significativa na construção coletiva e individual dos processos e produtos da aprendizagem. Apesar de que o gosto por aprender tenha raízes no universo do aluno, na maioria dos casos **é a situação de aprendizagem que gera disposição ou indisposição.** (IAVELBERG, 2010, p. 11, grifos nossos).

Dessa forma, é possível contribuir para a criação de um universo de aprendizagens em desenho que ampliam o universo cultural e artístico das crianças sem desconsiderar suas ideias, que são elaboradas durante a prática desenhista (IAVELBERG, 2010). A autora descreve ainda “que o professor pode acompanhar, observar e interagir com os alunos nas oficinas de desenho cultivado.” (IAVELBERG, 2017, p. 80).

Nesses momentos é que pode acontecer o cultivo do desenho, quando a criança

recebe alimento para sua produção desenhista em aulas em que o professor faz contato com o universo dos desenhos por intermédio de reproduções, de originais; contato com desenho de artistas em diversas formas de conexões, pesquisas em bibliotecas, na internet, visitas a espaços culturais, passeios em espaços da cidade. (IAVELBERG, 2017, p. 83).

E nesse contexto de busca por possibilidades de cultivar o desenho das crianças um fator relevante está na integração das imagens de diferentes fontes, como as de obras de arte, da mídia, do cotidiano, de outros estudantes, para ampliação visual e enriquecimento do repertório imagético o que pode contribuir para alimentar o desenho.

Quando se refere ao desenho das crianças Lavelberg (2003, p. 83) destaca que a sua “concretização é um virtual humano, cuja aquisição é um fenômeno regulado por oportunidades educativas e pelo fazer do desenhista. Neste sentido, cabe observar as ideias dos desenhistas sobre o objeto desenho, as quais regem suas práticas.”

O contexto social e cultural precisa ser considerado, que criança é essa, em que espaço social ela está inserida, quais suas vivências e experiências, como está seu desenho, o que lhe falta e o que pode incentivá-la ainda mais? São algumas das perguntas relevantes para o(a) professor(a) que quer contribuir para que as crianças desenvolvam suas potencialidades e cheguem a produção de desenho autoral.

Para discutir e conceituar o desenho autoral, também recorri às reflexões de Lev Semionovitch Vygotsky, que pesquisou a atividade criadora e o papel decisivo que as aprendizagens têm para que esta atividade se desenvolva.

Normalmente, se associa o termo criativo a algo novo, que nunca foi feito, inovador, inédito. Conforme destaca Vygotsky, é chamada “atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano.” (VYGOTSKY, 2018, p. 01).

Porém, o próprio Vygotsky (2018), ressalta que o que se cria nunca é totalmente novo, mas está vinculado ao que foi visto e assimilado anteriormente e a capacidade de recriar ou reelaborar. Observação que corrobora com a ideia de que a produção artística e a produção de desenho precisam de alimento, de elementos para serem apropriados e reorganizados na produção individual que recria e reelabora a partir de conhecimentos adquiridos somados às próprias possibilidades expressivas.

Desta forma, não é possível acreditar que a criança sem a devida orientação, sem um planejamento adequado e contextualizado, possa produzir algo em seus desenhos que seja inédito, fruto de uma criatividade inata.

Dessa forma, conforme expressa Vygotsky (2009), a atividade criadora da imaginação:

depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. **Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.** (VYGOTSKY, 2009, p. 22, grifos nossos).

A criança ao desenhar, mesmo de forma espontânea, se apropria de conhecimentos que foi adquirindo nas suas vivências social e cultural, suas experiências visuais a partir das diversas fontes, com materiais e suportes, com técnicas que experimentou e demais referências que foi criando em seu percurso. “Os professores que conhecem o desenho infantil têm respeito pela criança e permitem que ela seja protagonista dos seus trabalhos. O desenho não é um ato que ocorre sem intervenção de fatores do meio, da própria criança e da educação.” (IAVELBERG, 2013, p. 15). Pois, mesmo quando se propõe um desenho de imaginação, por exemplo, a criança poderá expressar em suas representações elementos imaginários, característicos deste tipo de desenho, porém, se utilizará, provavelmente de recursos da memória que tem constituída de suas experiências, visualidades e aprendizagens anteriores.

A necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Vygotsky destaca a importância da ampliação de possibilidades e experiências para que as crianças conquistem a sua própria liberdade expressiva e criatividade. Quanto mais produtiva for a imaginação das crianças maior será a probabilidade de elas desenvolverem um percurso artístico/desenhista autoral. Uma das possibilidades para a ampliação de repertório dos estudantes pode ser através de leituras de imagens de arte, da mídia ou das próprias crianças.

Quanto a leitura de imagens da arte e a mediação do(a) professor(a) nesse processo, Iavelberg e Elisa Grinspum (2014, p. 07) afirmam que

os momentos de leitura de obra de arte em grupo, com a mediação de educadores, consistem no mais importante recurso didático para que a participação autoral dos alunos emergja em falas e interações que podem ser provocadas, instigadas, expandidas e acrescidas de conteúdos mediados pelo educador na medida das possibilidades assimilativas de cada grupo.

Ressaltando o papel importante e indispensável do(a) professor(a) enquanto mediador que possibilita aprendizagens a partir da observação e pelo diálogo coletivo, e concordando com Vygotsky, pois,

o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. A dissociação e associação das impressões percebidas são partes importantíssimas desse processo. (VYGOTSKY, 2009, p. 36).

No processo educativo em arte é possível desenvolver práticas voltadas a essa formação de material necessário para a expressão artística, sendo também da escola o “papel importante de mediação da produção histórica de arte, para que a formação escolar promova a participação do aluno no universo da arte em sua diversidade de maneira autoral e com o domínio de seus conteúdos.” (IAVELBERG, 2010, p. 243).

Torna-se possível conceituar o **desenho autoral** como resultado do percurso criador de cada criança, contemplando “a expressão de suas experiências, da sua vida de desenhista e de uma cultura de desenhos.” (IAVELBERG, 2013, p. 39). Como a própria palavra diz tem referências do autor, de quem fez o desenho, e está ligada à sua identidade desenhista. O desenho autoral comporta em sua essência o poder de carregar marcas próprias do autor, estar inspirado em seus conceitos e modelos internos. Porém, podem ser alimentados pelas experiências externas, mas não perdem a sutileza do desenhista, pois se dá pela construção de “poéticas próprias, como marca pessoal e como diversidade cultural [...] na singularidade de seus produtores”. (IAVELBERG, 2017, p. 12).

Dando continuidade às discussões até aqui apresentadas, segue o resultado referente ao levantamento sobre o ensino do desenho nas pesquisas acadêmicas com intuito de acrescer essa pesquisa com colaborações de outros pesquisadores interessados pelo desenho infantil, busca que teve como interesse estudos associados ao tema apresentado nessa pesquisa.

2.5 O ENSINO DO DESENHO NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Com a finalidade de compreender de que forma a produção científica tem abordado o ensino do desenho infantil no ensino fundamental, bem como, as influências da cultura visual e o papel do(a) professor(a) no processo desenhista, realizei esta revisão sistemática.

A revisão sistemática consiste em um método de revisão de literatura que permite encontrar grande número de resultados de forma organizada, sem correr o risco de descartar os que porventura tenham perspectivas divergentes conforme explicam Angelo Brandelli Costa e Ana Paula Couto Zoltowski. (2014). Dessa forma, esta revisão sistemática buscou responder aos seguintes questionamentos:

- Como o ensino do desenho é contemplado no ensino fundamental?
- Qual o papel do(a) professor(a) de arte frente ao ensino de desenho para as crianças?
- Qual a influência das imagens inseridas na cultura visual das crianças no aprimoramento do desenho autoral?

Os filtros utilizados em todas as bases de dados foram o temporal, pesquisas defendidas no período de 2015 a 2019 e de idioma português. A busca e armazenamento dos dados foi realizada na segunda quinzena de julho de 2020.

Para a seleção das fontes optei por aquelas disponibilizadas via *web*, preferencialmente em bases de dados científicos da área da Educação e Artes Visuais, sendo selecionadas para essa pesquisa as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²¹; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²², para pesquisa de teses e dissertações de mestrado e o Portal de Periódicos da CAPES²³, para pesquisa de artigos, neste caso, considerando apenas periódicos revisados por pares.

A partir das questões de pesquisa e da eleição dos primeiros descritores, os termos: “desenho autoral”, “desenho cultivado”, percebi que poucas pesquisas

²¹ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

²² <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

²³ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

retornaram nas buscas, pois os termos utilizados apresentavam, na maior parte, resultados referentes a “cultivo de plantas” e “direitos autorais”, sendo assim, foram integrados os seguintes termos: “desenho infantil”, “cultura visual” e “ensino do desenho”, realizei a busca em cada uma das bases de dados de acordo com a associação dos termos com o operador booleano “AND”.

Para a seleção pelos títulos considerei as pesquisas que evidenciassem o ensino de desenho e estudos da cultura visual no contexto educativo para o ensino da arte.

Pela leitura dos resumos considerei pesquisas desenvolvidas no contexto educativo sobre desenho, artes visuais e cultura visual. Como critérios de inclusão defini serem trabalhos que já possuísem aprovação pela comunidade científica; que abordassem, práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças no ensino fundamental, na área de artes, voltadas ao ensino do desenho e/ou estudos da cultura visual.

Descartei estudos que não estavam disponíveis para a consulta *online* e os que estavam repetidos nas bases de dados, situação que se apresentou em duas das pesquisas selecionadas nessa revisão, além daqueles em que, após a leitura dos resumos ou na íntegra, percebi que o tema pesquisado ou a metodologia utilizada divergiam dos citados como critérios de inclusão. Os resultados da pesquisa nos bancos de dados encontram-se no APÊNDICE 2.

Foram relacionados 3152 trabalhos no total, sendo que na busca pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), retornaram 1333 trabalhos, destes 49 foram selecionados pela leitura dos títulos, restando 12 após a leitura dos resumos e após aplicação dos critérios de exclusão restaram quatro para a leitura na íntegra que foram integrados nessa revisão.

Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram relacionados 1429 trabalhos para leitura dos títulos, destes selecionei 11 para a leitura dos resumos. Após a leitura e aplicação dos critérios de exclusão restaram três trabalhos para a leitura na íntegra, dos quais dois foram selecionados.

No Portal de Periódicos da CAPES, além dos filtros já citados e utilizados nas demais bases (temporal 2015 a 2019 e de idioma português), devido ao grande retorno de trabalhos, foi necessário refinar a busca incluindo o filtro por tópicos

“Educação” e “Humanas”, especificamente, para as pesquisas com os termos “ensino AND desenho” e “desenho AND infantil”.

Desta forma, a pesquisa retornou 390 trabalhos para leitura dos títulos, dos quais selecionei dois para leitura dos resumos, porém, após leitura dos resumos, percebeu-se que um dos trabalhos se tratava de um artigo da mesma autora que já havia sido contemplada na seleção por outra base, com a sua dissertação de mestrado, sendo assim, foi descartado, restando apenas um trabalho para leitura na íntegra o qual foi descartado por não contemplar prática com crianças do ensino fundamental.

Para os termos “desenho AND cultivado” e “desenho AND autoral” nenhuma das bases de dados retornou pesquisas que se adequassem aos critérios para seleção pelo título. Destaco ainda que a maioria dos trabalhos que contemplavam o desenho na educação estavam relacionados à educação infantil.

Após a seleção dos trabalhos, de acordo com critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados seis para análise, sendo todos dissertações de mestrado. Os dados referentes a essa seleção apresentando breve resumo dos dados extraídos a partir da análise das pesquisas selecionadas, contemplando o público-alvo, objetivos, considerações gerais a respeito do estudo, bem como, a metodologia e os resultados de cada um estão expressos no quadro disponível no APÊNDICE 3.

De forma geral, as pesquisas selecionadas contemplam a linguagem do desenho, as influências da cultura visual e o papel do(a) professor(a) no processo de potencialização de propostas que contribuam para o desenho das crianças. Temáticas que se mostram relevantes por se aproximarem em alguns aspectos da minha investigação.

Considerando as problemáticas levantadas no início desta pesquisa e para responder a primeira questão: Como o ensino do desenho é contemplado no Ensino Fundamental? Destaco que, dos estudos desenvolvidos pelos autores citados, com exceção da pesquisa de Lucas Pacheco Brum (2017), todos os outros se debruçaram a investigar o desenho, em diferentes contextos educativos e por meio de diversas propostas, com foco no desenho das crianças e jovens.

Na pesquisa “Narrativas lúdicas: quadrinhos e pedagogias inventivas”, o autor Fabrício Gerald Lima (2015) aborda metodologias criativas para o desenho no formato de “narrativas lúdicas”, no contexto educativo voltadas para a criação de

Histórias em Quadrinhos. Ele desenvolve uma prática com crianças do ensino fundamental e adolescentes do ensino médio por meio de pedagogias inventivas, através das quais busca estratégias e metodologias de pesquisa-ação no ensino de artes na construção de conhecimento sobre as histórias em quadrinhos. Lima (2015) atua a partir dos processos de desenho infantil fundamentados em Rosa Iavelberg e Edith Derdyk e de estética visual a partir de Fernando Hernández, autores que são contemplados na presente pesquisa.

Lima (2015) se apropria de recursos lúdicos para contribuir no desenvolvimento do desenho das crianças, apresentando-lhes possibilidades gráficas e exploração de diferentes recursos para a produção desenhista partindo do cotidiano. A ideia utilizada pelo autor de partir do cotidiano me chamou atenção, pois, acredito que essa proximidade é relevante para o desenho das crianças. Além disso, o uso de recursos lúdicos também me interessa muito, pois, o trabalho com as crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental precisam, a meu ver, partir desse tipo de proposta.

Na pesquisa intitulada “O desenho que provoca o riso: o desenho de humor nas aulas de arte como incentivo à prática de desenho” (2018), a autora Elisângela de Freitas Mathias realiza “experiências significativas a partir da imaginação e do estudo do vocabulário gráfico.” (MATHIAS, 2018, p. 10). Ela contempla reflexões a respeito do aprendizado da linguagem do desenho como estratégia para manter o interesse e o desenvolvimento da prática desenhista com crianças e adolescentes.

Apesar desta pesquisa estar, especificamente, voltada ao desenho de humor, sua abordagem contempla estudos sobre ações que possibilitem o desenho autoral de crianças e adolescentes, partindo das ideias de Iavelberg (2013) referentes ao desenho cultivado pelo meio cultural. A leitura desse trabalho muito contribui para a minha pesquisa, que também considera os estudos de Iavelberg (2013, 2017) sobre o desenho cultivado. Concordo com a autora em considerar o meio cultural em que as crianças estão inseridas é considerar, sobretudo, que as exigências desse meio estão condicionadas ao modelo social atual. (MATHIAS, 2018).

A pesquisa intitulada “*Cartoon Project*: a linguagem do desenho com crianças” (2018), desenvolvida por Adriano Santos (2018), aborda a linguagem do desenho pela técnica de *cartoon* para crianças de ensino fundamental I. Teve como intuito investigar de que forma o trabalho com essa técnica pode contribuir para o processo criativo do desenho das crianças. Destaca que “[...] a produção gráfica e artística da

criança apresenta formas indicativas de suas experiências culturais, vivências pessoais, ideias e sentimentos.” (SANTOS, 2018, p. 34). Essa relação apresentada pelo autor da produção gráfica com as experiências vivenciadas pelas crianças muito me interessou, pois eu também trabalho nessa perspectiva.

Nas três pesquisas fica evidente que as escolhas dos temas pelos autores: “História em Quadrinhos”, “*cartoon*” e “desenho de humor”, tiveram como intuito envolver as crianças em propostas lúdicas para promover o desenvolvimento do desenho. Cada pesquisador, a sua maneira, e de acordo com seu percurso metodológico, chegou à resultados satisfatórios no que diz respeito ao desenho das crianças. Tal levantamento indica que propostas de desenho a partir da ludicidade podem ter resultados satisfatórios no que diz respeito ao aprimoramento da ação desenhista das crianças.

A dissertação intitulada “Desenho nos anos finais do Ensino Fundamental” (2018), de autoria de Márcia Le Sénéchal Hissett (2018), apresenta reflexões sobre práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem do desenho no ensino fundamental II, reiterando a importância de se considerar o ensino do desenho em todas as etapas educativas.

O estudo desenvolvido por Hissett, em duas escolas municipais de Natal/RN, apresenta a reflexão sobre a experiência do ensino e aprendizagem do desenho em artes visuais, considerando-o como importante para o desenvolvimento cognitivo. As propostas foram desenvolvidas por meio de interações entre professor e estudantes (HISSETT, 2018). A autora parte da vida cotidiana dos estudantes envolvidos, problematizando e trazendo referências visuais, gerando assim, discussões e comparações que possibilitem se reconhecerem no contexto que vivem para depois representarem, por meio de desenho, tais contextos.

Já nos estudos de Fabiana Lopes de Souza (2016), a proposta foi a produção de desenhos de autorretratos com a utilização de interferências em imagens da mídia impressa, bem como, de fotografias e objetos pertencentes as crianças, como forma de investigação sobre suas percepções quanto à construção de identidades. Com essa proposta a autora teve o intuito de promover o olhar estético a partir do contato com imagens da cultura visual, (retratos, autorretratos, fotografias), desenvolvendo a percepção e a criticidade em relação a estas imagens, o que ficou evidente nos desenhos produzidos pelas crianças no decorrer da pesquisa. A abordagem da autora a partir de imagens da cultura visual dos

estudantes vem contribuir em minha pesquisa no sentido de ampliar o referencial sobre esse tema e possibilitar possíveis aproximações entre as pesquisas.

Verificou-se que o desenho foi proposto, estudado e enriquecido por meio do planejamento dos(as) professores(as)/pesquisadores em todos os estudos descritos até aqui. Aparentemente, os desenhos das crianças envolvidas nas propostas apresentaram mudanças consideráveis possibilitadas pelo trabalho pedagógico proposto pelos(as) professores(as).

Conforme já sinalizado anteriormente, apenas o estudo de Brum (2016) não teve o desenho como tema específico da pesquisa. Ele contempla o uso das imagens de referência em sala de aula como potência pedagógica para o ensino aprendizagem em arte de forma geral (não excluindo, portanto, o desenho). Além disso, o autor discute sobre a integração dos conhecimentos da arte com os provenientes da cultura das crianças, partindo dos interesses pessoais dos envolvidos e fazendo ligação com os conteúdos formais. Esse aspecto de aproximação dos interesses das crianças com os conteúdos se faz presente nas propostas desenvolvidas por mim e analisadas nesse trabalho.

Para responder a segunda questão de pesquisa sobre o papel do(a) professor(a) de arte frente ao ensino de desenho para as crianças, destaco que todas as pesquisas analisadas se referiram e essa importância de diferentes maneiras, sendo como: propositor, facilitador, auxiliar, potencializador, mediador, conforme se verifica a seguir.

Lima (2015) por exemplo, se refere ao professor como reflexivo que ao contemplar as narrativas lúdicas atribui-se o papel de refletir sobre a sua prática e propor metodologias que conectem o conhecimento com o cotidiano das crianças. Já os estudos de Mathias (2018) inferem o papel do(a) professor(a) facilitador(a) de oportunidades desenhistas. Destacando que pode propiciar o equilíbrio entre a aprendizagem de determinada linguagem e a liberdade de criação da criança, segundo ela ao incentivar a autonomia e promover o conhecimento em desenho o(a) professor(a) garantirá as crianças a ampliação das suas habilidades de representação (MATHIAS, 2019).

Na percepção de Brum (2017), é do(a) professor(a) quem pode auxiliar os estudantes na criação de narrativas visuais, instigando-os a inserir em suas produções elementos visuais de sua preferência. Para isso, destaca a importância do(a) professor(a) conhecer as imagens de referência dos estudantes para inseri-las

no contexto escolar. Assim, o(a) professor(a) pode promover “potências pedagógicas” ao se colocar em constante processo de pesquisa pelo interesse dos estudantes, a fim de potencializar o ensino e aprendizagem (BRUM, 2017).

Santos (2018), ao contemplar o desenho infantil, a partir de experiências com a técnica do *cartoon*, destaca que o “[...] professor pode ser o mediador do conhecimento técnico, com propósito expandir o repertório e a competência de cada desenhista, sem especificar uma avaliação do tipo certo ou errado, bonito ou feio”. (SANTOS, 2018, p. 26). O papel do(a) professor(a), destacado por Santos, vai muito além de estabelecer critérios avaliativos, está na ação mediadora de contribuir no percurso desenhista das crianças, considerando, principalmente a realidade e o contexto que estão inseridos (SANTOS, 2018).

De forma semelhante, Hissett (2018) defende que é papel do(a) professor(a) “chamar a atenção dos aprendizes para a qualidade dos grafismos, de maneira que os mesmos se conscientizem de que não se trata de simbolismos estereotipados, alcançados pela experiência cultural ou traços feitos ao acaso.” (HISSETT, 2018, p. 105). Ela reforça que cabe aos “professores de Artes Visuais, promover o domínio de conceitos representativos e as habilidades para usá-los ao criar grafismos diversos.” (HISSETT, 2018, p. 105). Destacando o papel do(a) professor(a) como mediador(a) frente ao processo educativo de artes visuais, reforçando que este tem grande influência e responsabilidade na formação dos estudantes.

As formas de considerar o(a) professor(a) frente a aprendizagem das crianças podem ser diferentes, porém, a sua presença e a sua responsabilidade são notadas em todas as pesquisas. Reconheço e assumo a postura em concordância com os autores contemplados de que o professor de artes visuais precisa reconhecer seu papel enquanto mediador de processos de aprendizagem que possibilitem as crianças potencializarem seus conhecimentos a respeito do desenho.

Os estudos analisados destacam o papel da cultura e dos contextos das crianças integradas às propostas desenvolvidas. Percebe-se que a criança desenha integrada a um ambiente que possui inúmeras imagens, o que reforça a importância de se considerar a cultura em que o desenhista está inserido. Quando se considera a cultura circundante da criança não há como desvincular-se dos estudos referentes a cultura visual e à possíveis influências que as visualidades têm no desenho realizado pelas crianças. Sendo assim, analisei se os estudos selecionados contemplavam experiências a partir dos estudos da cultura visual, a fim de

respondem a outra questão de pesquisa, sobre a influência das imagens inseridas na cultura visual das crianças no aprimoramento do desenho autoral e, percebi que:

No caso da pesquisa “Cultura visual e identidade – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais” (2016), a autora Souza, apresenta uma investigação sobre a construção de identidades das crianças partindo de seus objetos de afeto de forma crítica e estética. A autora descreve que é possível realizar um trabalho a partir das imagens e objetos do cotidiano das crianças, se chegando a produções com sentido, justamente por relacionarem as imagens das aulas de artes com as suas vivências e experiências cotidianas (SOUZA, 2016).

Porém, ela destaca a necessidade de se atribuir sentido aos artefatos da cultura visual e conhecer os contextos das representações visuais abordadas, ou seja,

entender os contextos onde essas representações visuais se propagam é um fator importante para entender os diferentes tipos de representações visuais das culturas. As percepções e sentidos atribuídos aos artefatos da cultura visual dependem da necessidade que temos de aprender a compreendê-los analisando diversos pontos de vista. A escola é um dos espaços onde essa cultura visual é propagada e divulgada, por meio de aparatos eletrônicos, propagandas, design de roupas e materiais escolares etc. (SOUZA, 2016, p. 67).

Com esses apontamentos feitos por Souza, destaca-se a necessidade emergente de se inserir os estudos da cultura visual no contexto educativo, pois, a velocidade de transmissão de informações visuais é cada vez maior, não sendo possível ficar indiferente a esse fato.

Outro estudo que investigou imagens de referência dos estudantes com ênfase na cultura visual foi o de Brum (2017), intitulado “Imagens de referência: uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual”. Nesta pesquisa, ele aborda as imagens que são importantes e significativas para os estudantes, que influenciam e produzem sentido em sua vida cotidiana.

Através dos estudos da cultura visual e, considerando as visualidades do contexto dos envolvidos, o autor aborda a potência pedagógica de se incluir as imagens de referência dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem em arte envolvendo, tanto os conhecimentos formais da arte, quanto a cultura dos estudantes envolvidos (BRUM, 2017). O estudo aponta para a percepção e

comprovação de que as imagens de referência dos envolvidos exercem influências nos modos de ser, se comunicar, se vestir, e se comportar, pois, segundo Brum:

As imagens de referência dos estudantes explicam, contam e narram histórias e experiências de vida, sejam elas quais forem. Contam, a partir de determinados pontos de vista, o que os estudantes percebem no meio em que vivem e se relacionam. Elas promovem a interlocução entre essas realidades e as diversas maneiras de contextualização dessas realidades, que se apresentam de diversas formas, como: corporais, sonoras e imagéticas. (BRUM, 2017, p. 23).

Reforçando a hipótese de que é indispensável conhecer os estudantes e investigar suas referências visuais para, a partir daí, desenvolver ações pedagógicas que elevem seu repertório e os possibilitem refletir criticamente sobre as imagens vistas e produzidas.

Há de se destacar ainda que as pesquisas de Mathias (2018), Lima (2015), Hissett (2018) e Santos (2018), destacam que a influência das imagens inseridas na cultura visual dos estudantes têm papel relevante para o desenho autoral influenciado pela cultura visual, ou como citado pelos autores em outros termos: a representação gráfica a partir da ampliação da percepção visual (MATHIAS, 2018); os processos de desenho infantil a partir da cultura visual (LIMA, 2015); o desenvolvimento da linguagem gráfica expressiva a partir do contexto social e cultura visual dos envolvidos (HISSETT, 2018) e, o processo criativo da linguagem do desenho a partir da percepção visual das crianças (SANTOS, 2018).

As pesquisas analisadas apresentam ampla gama de contribuições para estudos sobre desenho, pois, oferecem instrumentos de comparação, análise e reflexão. A partir dessa revisão sistemática, foi possível a identificação de alguns aspectos importantes para enriquecimento e discussão da presente dissertação, como:

- A contribuição do ensino do desenho pode ser relevante no processo de aprendizagem das crianças do ensino fundamental.
- O papel do(a) professor(a) se destaca frente ao processo educativo, no que diz respeito ao ensino de desenho para as crianças.
- A cultura visual pode contribuir nas produções artísticas/desenhistas das crianças, sendo necessário ser ampliado, sempre que possível, seus referencias visuais.

- A relevância da integração de experiências e visualidades do cotidiano às propostas de ensino da arte como forma de mobilizar as crianças e enriquecer suas aprendizagens.

Em síntese, ficou evidente que o desenho é uma importante linguagem, presente no contexto escolar, investigado e contemplado por alguns professores, que no desejo de ampliar possibilidades educativas, lançam mão de inúmeras propostas que possibilitem aprendizagens aos estudantes. Dessa forma, percebi que enquanto desenhistas, os estudantes desenvolveram suas habilidades e potencialidades singulares que lhes permitem diferenciar seus desenhos dos demais estudantes. Porém, percebi também, que nas pesquisas analisadas as propostas desenvolvidas, apesar de contemplarem o cotidiano dos estudantes, partem de decisões dos professores e de seus planejamentos prévios, não contemplando a investigação anterior sobre os interesses dos envolvidos.

A presente pesquisa que contemplou a investigação a partir das produções de desenhos das crianças em aulas de arte teve como diferencial partir dos interesses e curiosidades das crianças envolvidas, considerando suas sugestões e necessidades para o aprimoramento da ação desenhista. Pois, como afirma Lavelberg (2017, p. 11), não se pode acreditar que desenhar é uma “questão de dom, restrita a poucos”, mas que se trata de uma linguagem importante “que todos podem aprender a realizar com orientação didática adequada.” Considero que a orientação didática será adequada a partir do momento em que o(a) professor(a) de arte conhece as necessidades educativas das crianças envolvidas. Além disso, acredito ser relevante reconhecer no percurso docente que algumas situações da vida pessoal, formativa e profissional podem contribuir ou não para o sucesso das crianças em determinado tema.

Sendo assim, por meio de uma análise a partir de minha autobiografia pode ser possível analisar quais foram as aprendizagens que se somaram na formação da professora que sou hoje. Destaco que apesar de a busca por pesquisas sobre desenho e cultura visual ter dado resultados positivos, com a mudança na metodologia no decorrer do percurso, surgiram algumas expectativas sobre possíveis pesquisas que abordam o tema em questão a partir da autobiografia. Por isso, realizei uma segunda busca nas bases de dados, a partir das seguintes questões:

- Como a autobiografia contribui na formação docente do(a) professor(a) de arte/desenho?
- A autobiografia colabora na formação geral do(a) professor(a) e reflete na aprendizagem das crianças?

Para a seleção das fontes optei por utilizar as mesmas bases de dados científicos do primeiro levantamento de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para pesquisa de teses e dissertações e o Portal de Periódicos da CAPES, para pesquisa de artigos, neste caso, considerando apenas periódicos revisados por pares. Busquei por pesquisas na área da Educação e utilizando os mesmos filtros em todas as bases de dados, que foram o temporal: pesquisas defendidas no período de 2015 a 2019; idioma: português. A busca e armazenamento dos dados foi realizada na primeira quinzena de maio de 2021.

A partir das questões de pesquisa a eleição dos descritores foi: “autobiográfica”, “professor” ou “professora”, “desenho”, “arte” e “formação”. Realizei a busca em cada uma das bases de dados de acordo com a associação dos termos com os operadores booleanos “AND” e “OR”. Para a seleção pelos títulos e resumos considerei as pesquisas que evidenciassem a metodologia autobiográfica ou narrativa profissional, desde que voltada a formação de professores.

Como critérios de inclusão defini serem trabalhos que já possuíssem aprovação pela comunidade científica e que abordassem, possibilidades de registros de memórias ou percursos pessoais e/ou formativos e profissionais. Descartei estudos que não estavam disponíveis para a consulta *online* e os repetidos nas bases de dados, além daqueles em que, após a leitura dos resumos, percebi que o tema pesquisado ou a metodologia utilizada divergiam dos citados como critérios de inclusão. Os resultados referentes a pesquisa nas bases de dados apresentam-se em forma de tabela no APÊNDICE 4.

Após a seleção dos trabalhos, de acordo com critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados três para análise, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado em educação. Todas da base de dados da BDTD, conforme detalhados no APÊNDICE 5. Bem como o resumo dos dados extraídos das pesquisas selecionadas, disponíveis no APÊNDICE 6.

As pesquisas selecionadas contemplam o processo de investigação a partir da autobiografia, com foco na formação do(a) professor(a), porém, apenas um se refere o(a) professor(a) de arte especificamente, sendo a tese de doutorado intitulada: A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora, da autora Lucirene Andréa Catini Lanzi (2016). Ela discute a própria formação e busca analisar e interpretar aspectos da vida e formação como arte/educadora por meio da autobiografia. A autora apresenta como seu fio condutor o pensar criticamente sobre a construção do saber professoral e o exercício profissional docente. Destaca enquanto arte/educadora que se formou a partir de seus próprios dilemas e questionamentos sobre a formação docente por meio de práticas boas e nem tão boas, e ainda de suas memórias. A pesquisa apresentada por ela muito se aproxima de meus dilemas e inquietações, sendo assim, veio a contribuir muito nas minhas reflexões.

Sendo essa pesquisa a única selecionada com ênfase na formação do(a) professor(a) de arte, destaco que quanto a primeira questão apresentada sobre como a metodologia autobiográfica contribui na formação docente, Lanzi, se refere a “importância de uma reflexão de uma história que se escreve considerando as formas como nos educamos. [...] o valor de compreender o próprio processo de vida e formação como educanda e educadora de Arte [...]”. (LANZI, 2016, p. 27). Ao se referir ao processo autobiográfico dos(as) professores(as) como fonte de pesquisa a autora defende que

a produção autobiográfica dos professores revela-se de extrema valia, pois se trata de um relato de legitimidade social, sobre a identidade social entendida como sentimento de pertencimento legítimo a um universo definido por suas práticas, valores e representações do contexto escolar. (LANZI, 2016, p. 36)

Destaco que a legitimidade da formação do(a) professor(a) se faz na construção de sua forma de conceber a aprendizagem recebida no passado, confrontando os aspectos do seu processo formativo enquanto estudante, da sua formação em serviço. Mas, acima de tudo do conhecimento e comprometimento com as mudanças e necessidades no tempo presente da sua atuação docente, bem como adequação ao contexto e clientela com que atua.

Considerando a baixa incidência de pesquisas autobiográficas no contexto do ensino da arte/desenho, busquei responder a segunda questão de como o método

autobiográfico colabora na formação geral do(a) professor(a) e reflete na aprendizagem das crianças, por meio de pesquisas que não são específicas sobre arte, mas que consideram a formação docente de maneira geral.

Entre as pesquisas selecionadas a do autor Gusmão Freitas Amorim: “Vida que forma: autobiografia e formação de professores” (2017), destaca como as narrativas dos professores são carregadas de aprendizagem. Os relatos de experiências são formativos e se ligam ao exercício da docência. “Enfim, que é a própria pessoa do(a) professor(a), exposta ao método autobiográfico, agente por excelência do seu processo de formação, através da rememoração de sua história de vida e formação intelectual, em um processo de autorreflexão crítica, em que ele se autoforma.” (AMORIM, 2017, p. 116).

A autora Maria São Pedro Barreto Matos, da dissertação “Narrativa profissional: a curiosidade na produção de conhecimento em sala de aula” (2015) destaca a importância da construção identitária do(a) professor(a), que pelas

reflexões sobre os aspectos (auto)formativo e (auto)reflexivo da narrativa profissional/vida, à medida que vai se construindo e desenvolvendo quanto pessoa/profissional, em busca da tomada de consciência, tornando-se docente e autor da sua construção identitária. (MATOS, 2015. P. 78)

E ao contemplar essa identidade profissional ela sugere que ao “trabalhar a curiosidade das crianças e intercalar esse interesse na formação docente possibilitará um ganho na aprendizagem e na constituição e formação da criança como um indivíduo participativo do seu processo de aprendizagem.” (MATOS, 2015, p. 47). Muito relevante os apontamentos dessa autora sobre a identidade profissional do professor, pois, de forma semelhante, nessa pesquisa busco a aproximação entre minha formação e as curiosidades e necessidades desenhistas das crianças. Acredito que essa aproximação permite ampliar as minhas possibilidades formativas e contribui para a participação efetiva das crianças no processo educativo.

Concluo, destacando que apesar de ter encontrado pesquisas que contemplam a autobiografia como possibilidade formativa dos professores, percebi que esse tipo de pesquisa ainda é pouco evidente nos bancos de dados. Destacando o interesse em desenvolver o caminhar metodológico da presente pesquisa a partir da minha narrativa (auto)biográfica com ênfase no ensino do desenho nas aulas de artes, acredito que será o diferencial para contribuir com a

comunidade científica e colaborar com os professores a respeito da investigação da própria prática docente em arte como parte do processo de formação. No próximo capítulo apresento o caminhar metodológico inicial e o desvio que se fez necessário no caminho.

3 DESVIO NO CAMINHO INICIAL: A (AUTO)BIOGRAFIA COMO NOVO PERCURSO

Caminhante, são tuas pegadas, o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. (Antonio Machado)²⁴

É comum durante uma caminhada, principalmente quando longa, haver possibilidades de desvios no caminho, que podem ser ocasionados por diferentes circunstâncias. Assim foi no percurso dessa investigação, que inicialmente tinha a pesquisa idealizada a partir de uma abordagem qualitativa por meio de uma intervenção pedagógica²⁵ com onze encontros, através de uma oficina de desenho com crianças da educação integral em tempo ampliado.

Uma situação pandêmica no cenário mundial foi declarada pelas autoridades chinesas de saúde, em 31 de dezembro de 2019, quando diversos casos de pneumonia foram registrados na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China. (OPAS, 2021).

Uma semana depois, em sete de janeiro de 2020, foi identificada uma nova cepa (tipo) de coronavírus que ainda não havia se manifestado em seres humanos. (OPAS, 2021). O “novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2), é responsável por causar a doença COVID-19.” (OPAS, 2021).

No Brasil, os primeiros casos de COVID-19 foram identificados em março de 2020. Seguindo as recomendações da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), de manter o sistema de vigilância alerta, a fim de detectar, isolar e cuidar precocemente de pacientes infectados com o novo coronavírus, as autoridades das cidades estabeleceram medidas com a finalidade de prevenir ou diminuir a taxa de contágio entre as pessoas. Uma das medidas adotadas foi a suspensão das aulas. O município de Curitiba, suspendeu as aulas e demais atividades desenvolvidas nas unidades educativas, por meio de vários decretos, encerrando o ano letivo de 2020 com aulas na modalidade remota.

²⁴ Antonio Cipriano José María y Francisco de Santa Ana Machado Ruiz, conhecido como Antonio Machado foi um poeta modernista espanhol.

²⁵ Tendo o referido Projeto de Pesquisa sido submetido e aprovado pelos Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

As expectativas de retorno das aulas presenciais em 2021 na modalidade remota/híbrida, sustentaram a manutenção do percurso inicialmente escolhido, através da metodologia de pesquisa por meio da intervenção pedagógica. Com apenas alguns dias de aula nessa modalidade, e devido ao alto nível de contaminação as aulas foram novamente suspensas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, por meio do Decreto n.º 662 de 07 de abril 2021. Mantendo-se dessa forma, o atendimento remoto aos estudantes, pelo Decreto Municipal n.º 260, de 9 fevereiro de 2021 (CURITIBA, 2021), com possibilidade de retorno apenas com a vacinação dos trabalhadores da educação.

As circunstâncias indicaram para a necessidade de tomada de decisão e escolha de um desvio no caminho e, aconteceu a revisão metodológica da presente pesquisa. Passando a ser pelo levantamento de dados a partir do meu acervo pessoal/profissional, porém, sem desviar do tema inicial do desenho, considerando a prática docente em arte já desenvolvida em diferentes contextos da educação básica entre os anos de 2017 e 2020.

Mas, como se constituiu essa mudança?

O contato com teorias sobre o método (auto)biográfico, as orientações e a reflexão sobre meu percurso docente, possibilitaram compreender que esse seria o caminho para investigar a minha prática e compreender os percursos que me trouxeram até aqui. E, foi assim, lembrando, refletindo e narrando sobre experiências vivenciadas a partir da identidade e subjetividade envolvidas na vida pessoal e profissional que me constituíram professora de arte, com olhar para o desenho das crianças, que essa pesquisa se configurou pela abordagem (auto)biográfica. Uma vez que por meio da (auto)biografia é possível “refletir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da vida”. (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 19). Além disso, o deslocamento de teorias e conceitos que foram sendo compreendidos, aceitos, internalizados e integrados às práticas docentes, bem como aqueles que foram refutados, questionados descartados ou reestruturados, também contribuíram para a mudança na metodologia da pesquisa.

Verifica-se que a Ciência, normalmente voltada às questões de racionalidade e objetividade, se desenvolveu, no decorrer de muito tempo, quase que somente a partir de análise de dados quantificáveis que pudessem ser provados cientificamente. Destaca-se, porém, que ao se tratar das Ciências Sociais e

Humanas, torna-se indispensável considerar a aproximação entre o objeto da investigação e o próprio investigador, dessa forma, começam a surgir mudanças nesse campo. (FINGER e NÓVOA, 2014). Os estudos sobre a utilização de biografias, por exemplo, apesar de terem origem enquanto metodologia no final do século XIX, na Alemanha, e sendo utilizados por sociólogos americanos nas décadas de vinte e trinta, são recentes no campo educacional. Tiveram no decorrer do século XX algumas iniciativas de pesquisadores interessados nessa mudança necessária e indispensável. Da década de oitenta destaco os estudos organizados por Nóvoa e Finger no livro “O método (auto) biográfico e a formação” (1988), que veio a contribuir nessa mudança no olhar e na forma de pesquisar.

A escolha pela (auto)biografia para essa investigação se configura pela sua dupla possibilidade no campo educacional, uma vez que “as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação.” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 21). Sendo identificado como método mais adequado para a presente pesquisa, que contempla tanto o meu processo formativo, quanto a investigação das práticas com desenho, desenvolvidas com as crianças e aprimoradas no decorrer do percurso docente.

Destaco que o meu objeto de pesquisa não é apenas o(a) outro(a). Se configura, de acordo com o que Luciane Germano Goldberg, define de “que o ‘objeto’ nada mais é que a continuação do sujeito-pesquisador e que a pesquisa se faz ao caminhar, se constrói lentamente no processo.” (GOLDBERG, 2021, p. 28). Desta forma, tanto o processo como a minha ação nele também fazem parte dessa pesquisa.

Goldberg em seu texto “Todo conhecimento é autoconhecimento: uma conversa-diálogo-manifesto por uma ciência humana autobiográfica” (2021), que integra o livro “Processos de investigação em/sobre/com artes visuais, organizado por Maria Betânia e Silva Fabiana Souto Lima Vidal, defende a ideia de uma pesquisa “humana-dialógica, existencial-implicada-afetada que encontra caminhos potentes de expressão e transformação na pesquisa (auto)biográfica”. (GOLDBERG, 2021 apud SILVA; VIDAL, 2021, p. 32). A autora destaca a importância da “busca do sensível, pelo encontro consigo e com o sentido de se fazer pesquisa, pela abertura e aceitação do biográfico como acesso àquilo que nos move e nos torna humanos e conectados com nossa essência”. (GOLDBERG, 2021, p. 32). Na ação docente com

as crianças, não tem como fugir do sensível, da nossa essência humana que nos possibilita construir juntos um percurso de aprendizagens. A (auto)biografia possibilita uma aproximação entre quem pesquisa e o objeto de pesquisa, assim,

no contexto da Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos, o que vejo ser facilmente ampliado para o campo da pesquisa em arte que tenha como objetivos a pesquisa com o outro a partir de seus próprios “mundos de vida”. (GOLDBERG, 2021, p. 30).

Dessa forma, parto dos processos de aprendizagem vivenciados a partir da minha formação e autoformação acrescidos dos saberes provenientes da prática docente com desenho com as crianças nas realidades educativas em que atuei. É relevante ressaltar que o tempo e local onde as práticas foram realizadas influenciaram nas escolhas e concepção das metodologias utilizadas. O método biográfico utilizado em ciências da educação possibilita “situar a história da vida de cada indivíduo [...] num determinado contexto sociopolítico e cultural.” (FINGER e NÓVOA, 2014, p. 24). O que permite demonstrar “de que forma os fatores sociais, políticos e culturais marcaram a história de vida de cada um e clarificar de que modo a confrontação da pessoa com esses fatores é constitutiva de uma formação sociopolítica [...]”. (FINGER e NÓVOA, 2014, p. 24). Reconheço que me fiz professora de arte a partir dos caminhos trilhados, das escolhas feitas, das histórias de vida das crianças e colegas que tive em minha jornada. Acrescidos da realidade sociopolítica e cultural em que estive inserida.

A utilização da (auto)biografia na presente pesquisa parte dos meus registros biográficos com ênfase na trajetória profissional. Configura-se como qualitativo, uma vez que o “uso da biografia como fonte de informação é evidentemente legítimo [...] a biografia provém quase inteiramente do domínio do qualitativo” (FERRAROTTI, 1979, p. 33). E tem sustentação na (auto)biografia, principalmente por apresentar a “dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mão esse poder – tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo.” (PINEAU, 1985 p. 95).

Considerando que a escrita de si se constitui como um processo formativo em movimento constante, pois não parte da ideia de promover apenas a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos e imutáveis. Parte na verdade de uma busca

pela “reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente.” (PASSEGGI E SOUZA, 2014, p 11). A proposta de investigar a própria prática pelo método biográfico permite “uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam [...] respeitando a natureza processual da formação [...] possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação.” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 21). Sendo assim, considero como diferencial para a presente pesquisa, a utilização da (auto)biografia, que possui duas funções primordiais que é a investigação e a formação, uma vez que parte do meu percurso de formação para a investigação prática em meu campo de atuação, revelando-se dessa forma, como investigação-formação, como defendem Nóvoa e Finger (2014, p. 22):

Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda **a forma como se apropriou desses elementos formadores**. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida **o que foi realmente formador**. (Grifos nossos).

Configura-se como uma investigação que tomou forma graças ao meu percurso anterior. Parte da ideia de “formação entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado” (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 26). A intensidade do trabalho com artes visuais e o olhar inquietante sobre o desenho e suas possibilidades, delinearam a minha forma de conceber essa linguagem e impulsionaram a pesquisa de métodos e técnicas possíveis e necessárias para contribuir nos desenhos das crianças, caracterizando-se como um processo.

Dessa forma, concordo com Dominicé, ao considerar que “ao trabalharmos a noção de processo, valorizemos no mesmo modo a história de um percurso, reconhecendo que a sua complexidade se dá a conhecer ao mesmo tempo em que se desenvolve.” (DOMINICÉ, 1989, p. 179). Trazendo para meu contexto, é ir além do modismo ou das aulas pré-estabelecidas. É fugir do que na minha formação me limitou ou não foi relevante, reconhecer e compreender as diferentes teorias sobre o assunto buscando novas alternativas e combinando teorias.

Para que as crianças possam vivenciar experiências e possibilidades que as permitam avançar em seu desenho, adquirir novos conhecimentos. E, sobre isso, Nóvoa, destaca que

todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula. (NÓVOA, 2007, p. 16).

Parafraseando Nóvoa (2007), o que “colou melhor” se refere nesse contexto, ao que foi integrado em meu processo autoformativo e refletiu nas aprendizagens das crianças. O processo, como defende Dominiccé só pode ser considerado a partir do próprio objeto de investigação, aceitando trabalhar o material da investigação e o próprio percurso de pesquisa “numa perspectiva de compreensão progressiva, enriquecendo constantemente o que é investigado.” (DOMINICÉ, 1989, apud NÓVOA; FINGER, 2014, p. 183). Os autores Passeggui, Souza e Paula Perin Vicentini explicam no texto “Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.” (2011), que os trabalhos

baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, **procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional**, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370, grifos nossos)

E, ao buscar na minha história profissional, percebi o desenho como forte elemento de interesse e a arte como área do conhecimento que se fez necessária em meu percurso. Porém não foi o suficiente, as mudanças recorrentes na forma de aprender e de ensinar me impulsionaram a continuar a busca pela formação e por práticas docentes que estivessem de acordo com as necessidades identificadas em cada contexto em que atuei. Pois, como muito bem explica Iavelberg (2003, p. 85):

Cabe aos educadores lutar pela não-deformação de conceitos sobre arte em seu ensino, pois é fundamental que se possa aprender de forma atualizada, ou seja, em correspondência com o pensamento sobre desenho, com fontes na história da linguagem, chegando aos modos mais contemporâneos de sua conceituação em nossa época, considerando a variedade dessas manifestações na cultura.

Percebi que a busca pela superação dos paradigmas tradicionais da educação me impulsionou na busca por correntes e estudos que contribuíssem, de forma mais contextualizada, para meu planejamento em arte e, especificamente, no ensino do desenho. Essa busca se intensificou a cada desafio percebido no processo educativo, uma vez que “diante da desestruturação das instituições socializadoras tradicionais, que normalizavam o curso da vida, o indivíduo é confrontado aos imperativos da autorrealização, da autoformação.” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 371). A escrita sobre os percursos vivenciados com as crianças, em aulas de desenho, possibilita a reflexão ampla, pois, “a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal.” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 372). Foi assim, que percebi como a minha formação refletia nas escolhas metodológicas feitas para o trabalho docente.

Hoje, ao refletir sobre meu percurso docente e as escolhas que fiz, percebo como as escolhas também foram sendo influenciadas pelas necessidades emergentes em cada realidade e tempo. Encontro sustentação nos apontamentos dos autores anteriormente citados, quando afirmam que

não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 371).

Foi o que aconteceu quando comecei minha escrita (auto)biográfica, fui percebendo como influenciei e fui influenciada pelos/nos contextos em que atuei. Além disso, há ainda a dimensão pessoal, pois, não se pode esquecer, como expressa Nóvoa, “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (NÓVOA, 2009, p. 38).

A autoreflexão e autoanálise sugerida por Nóvoa reflete na escrita (auto)biográfica, porém, percebi como refletem nas práticas desenvolvidas com as crianças. E ao pensar no meu fio condutor que é o desenho, contemplando os materiais já produzidos, os registros realizados e confrontando com a teoria,

desenvolvo a seleção dos dados. Concordo com Lüdke e André, quando explicam que

Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 01-02).

Na presente investigação parto da análise documental, que segundo os autores, incluem “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão e até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) e complemento com registros e memórias realizadas durante o percurso docente.

A seleção de dados, contempla arquivos escolares, como planejamentos, relatórios e memoriais pedagógicos realizados durante o percurso docente em artes visuais. Acrescidos das produções das crianças, especificamente as diretamente relacionadas ao desenho, a partir de três narrativas de percursos docente, realizados durante os anos de 2017 a 2020.

Desta forma, parte de propostas de desenho organizadas e desenvolvidas com as crianças, que frequentam/frequentaram duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, (RME) entre os anos de 2017 e 2020. Consiste em dados de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano e educação integral em tempo ampliado), públicos com os quais a trabalhei/trabalho com desenho.

Desta forma, os materiais selecionados são originários de planejamentos realizados a partir do interesse das crianças, onde a ação desenhista pôde ser aprimorada e alimentada por diferentes referenciais culturais, sociais e da arte. Propostas que contemplaram, sempre que possível, as curiosidades, sugestões e necessidades desenhistas das crianças envolvidas. Além disso, a seleção contemplou dados que evidenciassem propostas que possibilitassem aprendizagens, por meio da ampliação visual e do conhecimento e exploração das possibilidades formais, técnicas e expressivas do desenho.

Os materiais contemplados compreenderam: desenhos produzidos pelas crianças envolvidas; relatos escritos e/ou gravados ou transcritos, mesmo sem a intenção prévia de investigação científica; registros de cunho pedagógico, realizados em cadernos de memórias ou portfólios pedagógicos, além de pesquisas feitas no decorrer do meu trabalho pedagógico, desde que com ênfase no tema estudado.

Destaco que durante meu percurso docente, diferentes propostas pedagógicas foram implementadas com intuito de contribuir no processo desenhista das crianças. Entre as quais destaco: aula expositiva, leituras de imagens, apreciação e ampliação de repertório por meio de recursos audiovisual, experimentação de diferentes materiais e suportes para desenho e produção artística, análise e pesquisa de técnicas tradicionais e inovadoras de produção visual, entre outras.

3.1 APRESENTAÇÃO DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS COM DESENHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os percursos selecionados contemplaram três realidades educativas: a educação infantil, na qual desenvolvi trabalhos com desenho no ano de 2019; os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em que realizei sondagens sobre o desenho das crianças e ações pedagógicas nas aulas de artes visuais entre os anos de 2017 a 2020 e, a educação integral em tempo ampliado, nos anos de 2017 e 2020, em que atuei em oficinas de desenhos, nas aulas de práticas artísticas, com o aprofundamento sobre o ensino de desenho. A motivação para seleção e análise das três realidades está no meu processo formativo, que foi sendo delineado pelas observações realizadas nos referidos contextos. Dessa forma, retomando o objetivo inicial da pesquisa de compreender como meu percurso (auto)biográfico colaborou nas escolhas metodológicas para as práticas com desenho das crianças, considerando as influências da cultura visual e os momentos conceituais do desenho cultivado.

Considerando a necessidade de compreender, analisar e confrontar com a literatura estudada a questão inicial de como as experiências com desenho cultivado, potencializado pelos estudos da cultura visual, mediadas durante as ações pedagógicas realizadas, contribuem nos desenhos das crianças, é que os dados selecionados são apresentados e analisados na sequência.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PERCURSOS METODOLÓGICOS COM DESENHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No presente capítulo, apresento a descrição detalhada das propostas desenvolvidas em cada percurso e realizo as análises e interpretações dos dados selecionados para a pesquisa. O diálogo se estabelece por meio da relação dos dados selecionados com a referência bibliográfica contemplada nos capítulos anteriores. Além disso, busco evidenciar as influências provenientes do meu percurso de vida, formativo e profissional no que diz respeito às escolhas feitas durante cada percurso. Dessa forma, tem como objetivo responder o problema apresentado no início dessa investigação: as experiências com desenho cultivado, potencializado pelos estudos da cultura visual, mediadas pela professora durante as ações pedagógicas realizadas entre 2017 e 2020, contribuíram para o desenho das crianças e/ou evidenciaram os momentos conceituais?

4.1 PERCURSO PERSONAGEM MISTERIOSO

O trabalho com a linguagem do desenho na educação infantil, contemplou o percurso personagem misterioso. Considerando que para descrever um percurso metodológico, quando se trata do trabalho com desenho, é relevante compreender o início desse processo. Assim, parto dos desenhos da infância que se constituem como forma exploratória, expressiva e de registro das crianças na educação infantil. Descrevo algumas propostas de desenho realizadas na educação infantil, durante o segundo semestre do ano de 2019. Tais propostas foram planejadas com base em estudos da cultura visual, com ênfase nas no desenho cultivado, buscando a valorização do desenho das crianças e o distanciamento, sempre que possível e necessário, das “imagens recebidas”. Cabe ressaltar que as escolhas feitas foram sendo alicerçadas em meu processo formativo e profissional.

Apesar de, no contexto da educação infantil, eu ter atuado como professora regente, o desenho como linguagem da criança, presente nas práticas cotidianas, foi pensado a partir do olhar comprometido sobre desenho e as possibilidades de seu cultivo. Dentre as inúmeras propostas envoltas no planejamento que partiram da fundamentação adequada aos documentos orientadores, como a BNCC (2017) e o Currículo da Educação Infantil da RME de Curitiba: diálogos com a BNCC (2020),

destaco, principalmente, as que contemplaram o Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”. Uma vez que é o campo que aborda as possibilidades de expressão das crianças por meio dos sentimentos para que “revelem sua imaginação criadora, vivendo o universo das artes com experiências estéticas, culturais e relacionais com diversificadas manifestações [...]” (CURITIBA, 2020c, p. 102). Porém há de se destacar que na educação infantil o trabalho a partir dos Campos de Experiências geralmente é atravessado pelos diferentes campos, pois o trabalho acontece com base na integralidade das experiências nascidas no contato direto com as crianças, pela observação de possibilidades a partir das interações e brincadeiras.

O percurso foi intitulado “Personagem misterioso” e consistiu em propostas a partir de uma situação lúdica em que uma garrafa misteriosa apareceu na sala, desencadeando inúmeras situações e brincadeiras, dentre elas algumas contemplaram o desenho e essas serão consideradas no presente relato. Do planejamento geral com a turma, foram selecionadas para esse relato, as propostas desenvolvidas no decorrer de aproximadamente um trimestre. Estas contemplaram o desenho de imaginação, observação e interferência como possibilidades para ampliações gráficas. Destaco que, muitas vezes o desenho das crianças na educação infantil possibilita o registro de percurso e de aprendizagem. Pelo desenho a criança pode representar seus pensamentos, hipóteses, necessidades e sentimentos. Porém será evidenciado aqui o olhar para os desenhos em si, enquanto linguagem da infância, provenientes de intervenções pedagógicas planejadas.

As propostas de desenho organizadas e orientadas por mim partiram de estudos e teorias que considero mais próximas da realidade contemporânea. Parti da concepção de desenho cultivado que considera o desenho como um ato que ocorre a partir da intervenção externa, da própria criança e do processo educativo (IAVELBERG, 2013). Quanto ao registro dos resultados das propostas desenvolvidas foi realizado no decorrer do processo, pois, o planejamento é flexível e precisa ser repensado a partir das respostas das crianças, suas sugestões e necessidades, bem como, a avaliação na educação infantil se faz por meio de pareceres de aprendizagem, que dependem desse registro.

As crianças da educação infantil, de forma geral, se envolvem rapidamente em propostas lúdicas e que possibilitem acessar a imaginação. No caso do grupo

envolvido nessa proposta, não foi diferente. Como eu já os conhecia e sabia das possibilidades, planejei começar com provocações lúdicas, uma vez que “as crianças operam mental e socialmente em um padrão mais lúdico de concepção e interpretação da realidade. (LIMA, 2015, p. 22). Assim, a partir das conclusões das crianças consegui dar continuidade nas ações, enriquecendo o planejamento. Destaco que as crianças serão identificadas por C e um número, para manter o anonimato, preservando a identidade. Cabe ressaltar que essa pesquisa utiliza metodologia autobiográfica e as fotos utilizadas são provenientes de registros pessoais das práticas pedagógicas realizadas, sendo assim, não permitem a identificação das crianças envolvidas e nem das instituições, limitam-se a evidenciar as propostas das atividades.

Tudo começou quando uma garrafa apareceu misteriosamente na sala e provocou a curiosidade das crianças, iniciando o levantamento de hipóteses e questionamentos. Olhando atentamente, conforme se percebe na FIGURA 23, as crianças descobriram que dentro da garrafa havia um papel.

FIGURA 23 – C1 OLHANDO NA GARRAFA MISTERIOSA



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2019

O papel, era segundo elas, uma carta enviada por um personagem misterioso. Depois da euforia inicial, abri a carta e fiz a leitura para as crianças e dizia o seguinte:

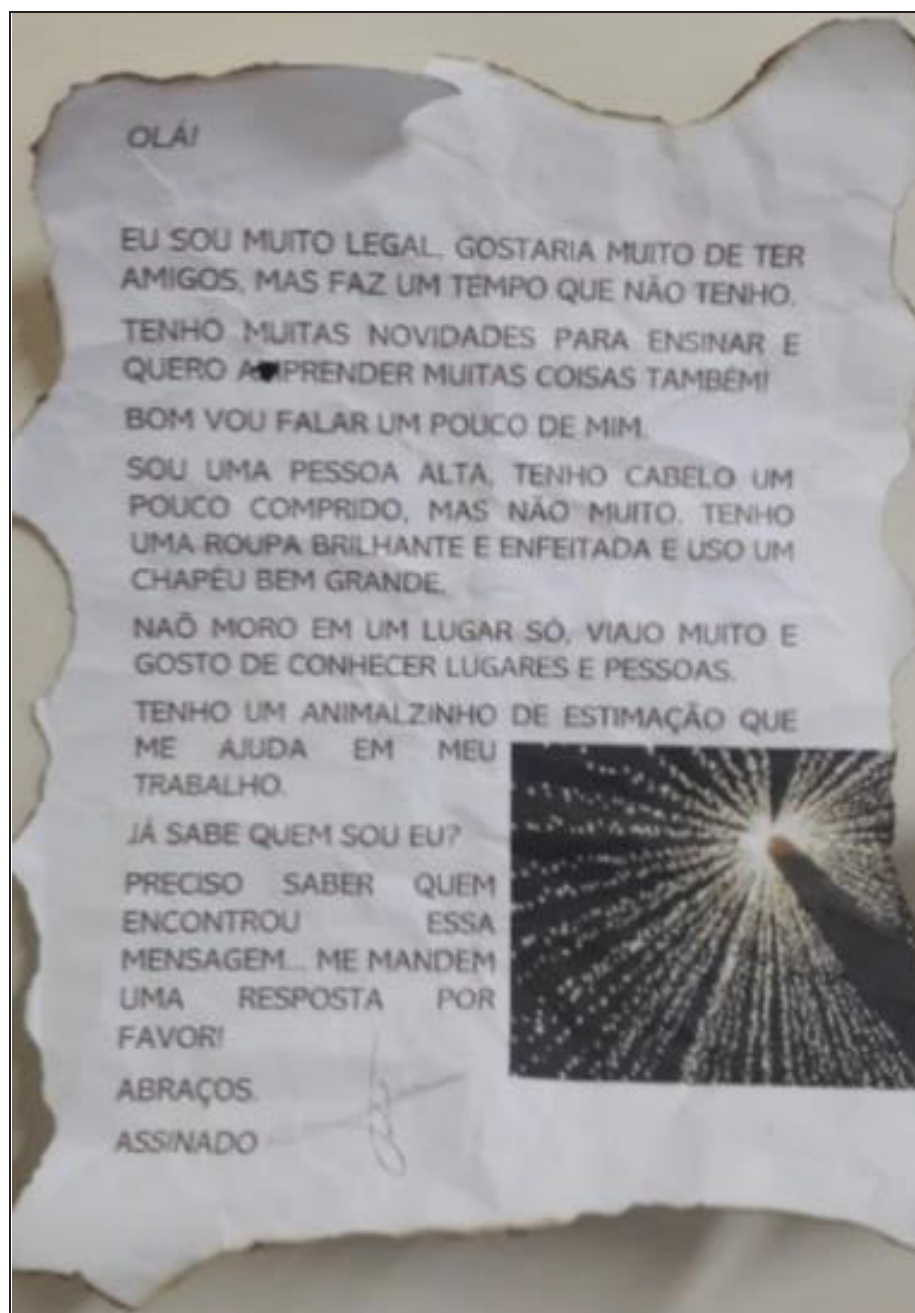
Eu sou muito legal, gostaria de ter amigos, mas faz um tempo que não tenho. Tenho muitas novidades para ensinar e quero aprender muitas coisas também! Bom, vou falar um pouco de mim. Sou uma pessoa alta, tenho o cabelo um pouco comprido, mas não muito. Tenho uma roupa brilhante e enfeitada e uso um chapéu bem grande. Não moro em um lugar só, viajo muito e gosto de conhecer lugares e pessoas. Tenho um animalzinho de estimação que me ajuda em meu trabalho. Já sabem quem sou eu? Preciso saber quem encontrou essa mensagem, me mande uma resposta, por favor.

Assim, depois de muito diálogo, as crianças relacionaram possibilidades de identidade para o personagem misterioso:

C1: Foi um espião que entrou aqui. Ele achou uma garrafa no meio da rua, veio aqui, achou a escola e viu a porta, mas entrou pelo teto da escola, achou essa sala e pensou que ela fosse a mais legal e colocou a garrafa.
 C2: parece que foi um pirata que colocou um mapa dentro da garrafa e depois andou até a nossa sala e deixou ela aqui.
 C3: Eu acho que foi um pirata que colocou essa garrafa aí, eu acho que ele entrou pela janela.
 C4: Parece um pirata, mas, como que ele entrou aqui? Ele deixou o barco dele na praia, então como ele chegou aqui?

Devo fazer uma ressalva e explicar que minha ideia inicial era que as crianças associassem a carta a um mágico, pois relatei sua roupa brilhante, chapéu grande, animal que o ajudava (coelho), bem como, a imagem de uma varinha mágica, conforme se percebe na imagem da carta na FIGURA 24.

FIGURA 24 – A CARTA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Parti de um movimento lúdico, no qual a ideia foi aguçar a curiosidade das crianças, pois, como cita Matos (2015, p. 42):

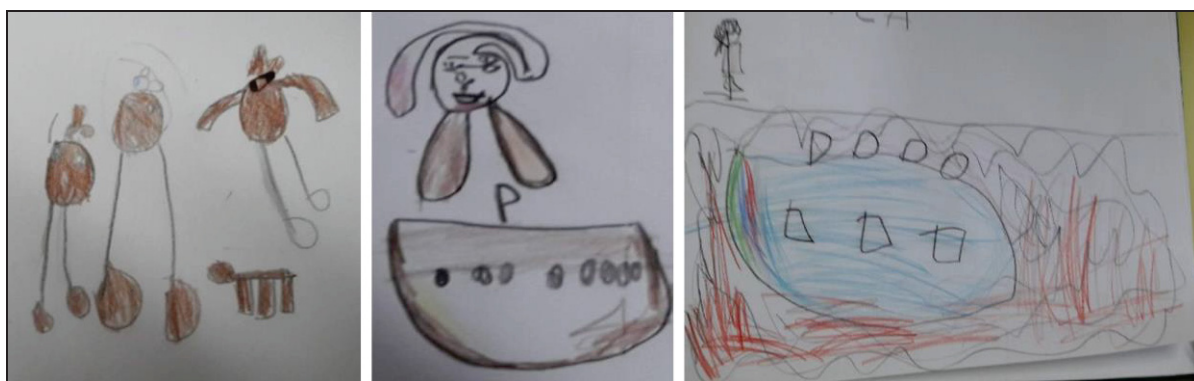
A curiosidade é um movimento, uma ação no indivíduo, seja ele criança, adolescente, ou adulto, que instiga, indaga, reflete, reformula e a partir dessa inquietude mobiliza e se mantém em constante construção para que o ato de buscar novos conhecimentos seja cada vez mais aguçado.

Dessa forma, após a leitura da carta, surgiram diferentes hipóteses sobre a identidade do personagem, como uma sereia, um mágico, dois palhaços e vários piratas. Assim, considerando os apontamentos de Santos de que

na infância o desenho se constitui na primeira manifestação gráfica em que a criança exprime antes mesmo de saber ler e escrever. É uma linguagem, assim como o choro, o sorriso, os movimentos, etc. Ao desenhar a criança lida com a realidade que a cerca e com seus próprios sentimentos. Está criando conexões entre o real e o imaginário. (SANTOS, 2018, p. 34).

Solicitei então que as crianças fizessem desenhos sobre quem poderia ser o personagem que nos enviou a carta. Assim, em meio a um clima divertido cada uma falou sobre seu desenho, explicando o que imaginou a respeito desse personagem. Esse fato se aproxima do que Mathias percebeu em seus estudos de que “praticando o desenho estimulado pela imaginação o aluno brinca com infinitas possibilidades de combinação e invenção de novas formas de desenho, inclusive o desenho que ele faz rindo, se divertindo.” (MATHIAS, 2018, p. 27-28). Na FIGURA 25 aparecem os desenhos de algumas crianças sobre a identidade do personagem, sendo respectivamente: um mágico com assistentes e um animal de estimação; um pirata em seu navio e uma sereia perto de um navio.

FIGURA 25 – DESENHOS DO PERSONAGEM MISTERIOSO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A imaginação e criatividade das crianças pôde ser evidenciada em seus desenhos, diálogos e sugestões. Destaco que nesse desenho utilizaram como referências personagens e contextos que já conheciam ou faziam parte de sua imaginação, uma vez que foram despertados pelo desafio de associar as dicas da carta a algum personagem. Essa ação que realizei, de observar os desenhos das

crianças, está em consonância com o que defende Iavelberg (2017), ao reforçar a importância de se observar “os atos do desenhista como ação simultaneamente genética e cultural” (IAVELBERG, 2017, p. 27). A partir de seus registros pude compreender como interpretaram o desafio e transpuseram para o desenho seus conhecimentos sociais e culturais sobre o assunto.

Considerando que a criança “ao fazer desenhos, expressa seu universo pessoal de experiência e conhecimento” (IAVELBERG, 2017, p. 78), verifiquei que estavam se dedicando a desenhar navios, elemento que nunca tinham desenhado na sala. Agora estavam empolgadas e preocupadas com os detalhes, faziam perguntas e contavam sobre o que sabiam a respeito dos navios piratas, trocavam informações com os colegas e procuravam por referências visuais de navios em livros e revistas dispostos na sala.

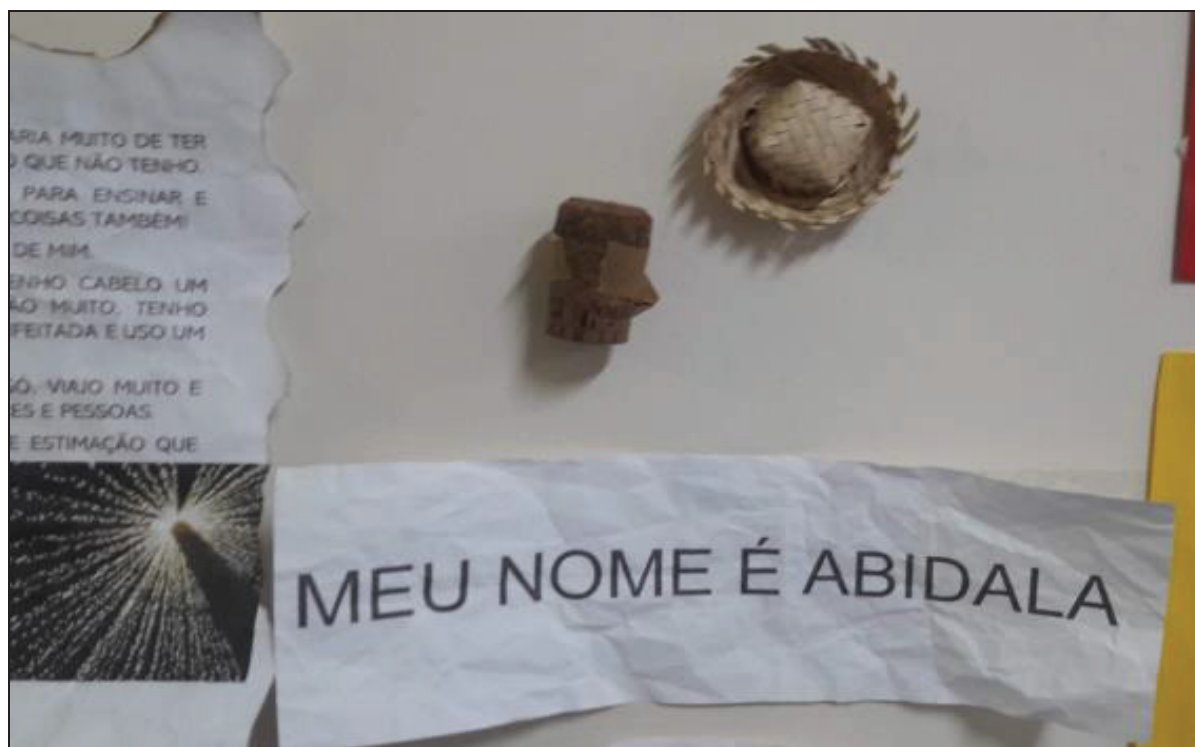
Nos desenhos analisados e apresentados na FIGURA 25, percebi que a maioria das crianças se encontravam no momento conceitual citado por Iavelberg (2013) de “Desenho de Imaginação II”. Pois, apresentaram em seus desenhos várias imagens articuladas entre si, que fazem parte de um todo e trazem uma determinada narrativa. Percebi também como as crianças trocam ideias e informações com seus pares durante os momentos de desenho.

Na educação infantil, o ambiente é propício para trocas de ideias e informações entre as crianças. Quando ela desenha, usa “cognição e sensibilidade somadas à experiência que tem diretamente com desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive, por si ou com mediação de outros (crianças e adultos)” (IAVELBERG, 2017, p. 25). Foi nesse momento que percebi como seria interessante trazer imagens para ampliação de repertório visual das crianças. Porém, resolvi esperar um pouco para que realizassem mais tentativas de registros a partir de seus conhecimentos prévios. Dessa forma, eu poderia perceber como estava o desenho de cada criança e planejar novas ações a partir dessa observação que contribuíssem para a “melhoria do desenho de cada criança, a expansão do repertório e o ganho de autonomia para desenhar.” (IAVELBERG, 2013, p. 42). Até porque ainda estavam definindo o personagem autor da carta e eu precisava verificar se seu interesse por navios se manteria.

Dando continuidade aos desafios e provocações, a garrafa apareceu na janela da sala e, dentro dela uma mensagem com o nome do personagem e alguns

objetos, sendo uma rolha e um chapéu de palha em miniatura, conforme a FIGURA 26.

FIGURA 26 – OBJETOS E NOME DO PERSONAGEM



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Os objetos serviram para que as crianças se convencessem, cada vez mais, de que realmente se tratava de um pirata. As crianças concluíram que ele tentou fechar a garrafa com a rolha, mas ela ficou pequena e caiu dentro da garrafa. Quanto ao chapéu, acreditavam que era de seu animal de estimação. Algumas crianças seguiram nos desenhos de navios, sempre que tinham oportunidade, como se percebe na FIGURA 27.

FIGURA 27 – DESENHOS DE NAVIOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Nesses desenhos é possível perceber detalhes como o timão do navio, o mar representado por linhas sinuosas e as velas em evidência. Tais elementos foram destacados durante os diálogos sobre os navios e nas pesquisas realizadas de forma espontânea pelas próprias crianças. Nos dois primeiros desenhos da FIGURA 27, os navios tiveram inspiração em um livro que as crianças descobriram na sala que tratava de três navios, com três velas (será apresentado na sequência). Essa observação reforçou o quanto as imagens percebidas pelas crianças no cotidiano são absorvidas e utilizadas em seu repertório desenhista. Tal fato enfatiza os apontamentos de Barbosa (2008, p. 73), uma vez que “o significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo”. Nesse caso específico a ampliação

visual foi espontânea. As próprias crianças buscaram nos livros referências para serem integradas em seus desenhos, de acordo com suas necessidades emergentes de representar navios em seus desenhos. Porém, enquanto professora precisei buscar ampliar ainda mais seus referenciais, assim como defende Souza:

O professor de Artes Visuais será mediador e provocador no processo educativo com o estudo das imagens da cultura visual, ajudando o aluno a adquirir novos conhecimentos, podendo este atribuir novos sentidos e significados às visualidades presentes na vida cotidiana. (SOUZA, 2016, p. 46)

Inseri em meu planejamento a busca por referências visuais para serem apresentadas às crianças. Como elas estavam muito empolgadas com o pirata, já que a maioria acabou chegando à conclusão de que se tratava mesmo de um pirata, eu precisei alimentar o faz de conta e a garrafa foi portadora de um mapa, que elas observaram com atenção, conforme a FIGURA 28.

FIGURA 28 – AS CRIANÇAS OBSERVANDO O MAPA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A proposta de trazer o mapa conversa com a concepção de Santaella (2012), que ao se referir a leitura de imagens, destaca a multiplicidade de possibilidades para o leitor de imagens contemporâneo: “há, assim, o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações [...]. (SANTAELLA, 2012, p. 08). Dessa forma, as crianças fizeram a leitura do mapa em pequenos grupos, destacando o

que já conheciam sobre o assunto, como o símbolo de caveira que representa perigo, o “X” que indica um tesouro e o pontilhado que determina o caminho seguido pelo navio. Durante as discussões as crianças chegaram à conclusão que se tem um mapa poderia existir um tesouro escondido e era preciso encontrá-lo, dica que eu compreendi que poderia ser integrada no planejamento. Falamos ainda sobre a localização e as formas de se orientar. E uma das crianças disse:

C2: O pirata teve que pegar o navio, tomar cuidado com o tubarão, daí teve que andar, andar até chegar aqui (apontando para um x no mapa). (Conforme a segunda imagem da FIGURA 28).

Recebemos junto com o mapa algumas conchinhas e caracóis. As crianças ficaram empolgadas e ouviram o barulho do mar, contaram as conchas, separando-as dos caracóis e combinamos de organizar um espaço para elas na nossa sala. As crianças, fazendo referência a praia, local onde se encontram as conchas, sugeriram que era necessário ter areia para colocar as conchas. Criamos um espaço de brincar com uma caixa de areia. Na FIGURA 29, aparecem as imagens das crianças brincando com a areia, as conchas e caracóis.

FIGURA 29 – BRINCADEIRAS COM AS CONCHAS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

O espaço criado a partir das ideias das crianças passou a ser utilizado nos diferentes momentos de brincadeiras e/ou investigações pelas crianças. Juntamente

com o mapa veio um recadinho no qual o pirata contou como foi sua viagem, explicou o caminho percorrido por ele e os perigos no mar como os tubarões, as tempestades, entre outros. Cada uma das crianças relatou oralmente sobre seus medos e depois registraram, por meio de desenhos (FIGURA 30).

FIGURA 30 – AS CRIANÇAS DESENHANDO SEUS MEDOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Entre os desenhos feitos pelas crianças, sobre seus medos, apareceram cães bravos, o escuro, monstros, entre outros. As crianças representaram suas emoções nos desenhos relacionados aos seus medos, refletindo o que sugere o Currículo da Educação Infantil sobre o desenho enquanto linguagem na educação infantil, marcado pelas emoções e sentimentos das crianças (CURITIBA, 2020c).

Ao falarmos sobre os perigos do mar as crianças concluíram que o pirata deveria estar se sentindo triste e sozinho. Resolveram mandar uma mensagem para ele e assim, criaram uma carta com recorte, colagem e muitos desenhos e me pediram para deixar na sala perto da garrafa. As crianças apresentaram sentimento

de empatia, ao se colocar no lugar do pirata e imaginar como ele estava se sentindo depois de passar por tantos perigos durante sua aventura.

Concordei e fiz como solicitaram. Evidenciou-se que

através do ensino e aprendizagem do desenho, [...] podemos mediar diferentes aquisições de conhecimento e habilidades, além de promover mudanças de atitudes para com questões cada vez mais complexas (relativas ao mundo interior e exterior dos sujeitos envolvidos) que, por sua vez, permitem o alargamento de visões e leituras de mundo, bem como competências necessárias para lidar com ilimitadas situações do cotidiano [...] (HISSETT 2018, p. 26).

Dando continuidade à proposta, relembramos qual tinha sido o meio de transporte utilizado pelo pirata em sua viagem, e apresentei diversas imagens de navios, dos mais antigos aos mais modernos. Fizemos uma ampliação visual sobre o tema, contemplando o que Hernández (2007) chama de “múltiplos alfabetismos”. A partir da organização de experiências de aprendizagem que possibilitaram relacionar: “a própria experiência dos estudantes (prática contextualizada); o ensino das metalinguagens (conteúdos de ensino); investigar o contexto cultural dos *designs* (marco crítico) e aplicar os *designs* a novos contextos (transformar a prática).” (HERNANDEZ, 2007, p. 60). Para isso, apresentei imagens da arte, da mídia e fotografias, como por exemplo, a imagem da FIGURA 31 de um navio com muitas velas em alto mar.

FIGURA 31 – IMAGEM DE NAVIO COM VELAS



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/navio-pirata-mar-lua-fantasia-1719396/>

Já na FIGURA 32 a imagem de uma das obras de arte apresentadas às crianças, neste caso, uma pintura de têmpera sobre tela de Alfredo Volpi (73,00 cm x 54,20 cm), intitulada Barco com Bandeirinhas e Pássaros (1950).

FIGURA 32 – BARCO COM BANDEIRINHAS E PÁSSAROS



Fonte: Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (SP). Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1783/barco-com-bandeirinhas-e-passaros>.

Autor: Alfredo Volpi Obra: Barco com Bandeirinhas e Pássaros Ano: 1950 Técnica: têmpera sobre tela Dimensões: 73 cm x 54,20 cm. Localização: Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (SP)
--

As crianças também relacionaram outras imagens de navios, em livros de histórias, jogos, desenhos animados, entre outras. Assim, demonstraram seus conhecimentos a partir da cultura visual na qual estão inseridas e falaram sobre os navios e piratas que conhecem, ou fazem parte de seu contexto visual. Destacaram

animações e filmes sobre piratas, citaram o Pirata Jack Sparrow do filme Piratas do Caribe, a história do Pirata da perna de pau, do Barba Negra, o Popeye, entre outros. Conversando sobre cada navio apresentado, realizamos a leitura das imagens e as crianças falaram sobre suas percepções. As leituras de imagens, segundo Hissett (2018),

são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e a ampliação de repertório técnico e expressivo, permitindo que os jovens desenvolvam poéticas pessoais como uma prática provocadora que os estimule a refletir para encontrar soluções em suas produções gráficas e organizar o pensamento. (HISSETT, 2018, p. 37).

Durante os momentos de apreciação e discussão sobre as imagens, tratamos de diversos assuntos, até mesmo referentes a personalidade dos piratas. Discutimos se todos os piratas são maus, ou se são bons, chegamos à conclusão de que podem ser bons ou maus, dependendo das circunstâncias. Porém as crianças concluíram que esse pirata era bom, mas, também era muito triste e solitário. A discussão sobre pessoas boas e más levou a uma conversa mais aprofundada, refletindo no cotidiano das crianças que fizeram aproximações com suas vidas. Se referiram a como sabemos quais pessoas são boas ou más e o que devemos fazer para nos proteger, bem como, destacaram ações que podem determinar a índole da pessoa, assim por diante.

Tais levantamentos sobre situações cotidianas, originados em uma situação lúdica, evidenciaram o que Lima (2015) identificou em sua pesquisa, destacando a importância de práticas pedagógicas que consideram o lúdico e a fantasia como forma de se estabelecer conexões com o cotidiano e com a vida.

Na sequência, lá estavam as crianças desenhando os navios do pirata, conforme a FIGURA 33, agora com mais recursos visuais e narrativas perceptíveis.

FIGURA 33 – O NAVIO DO PIRATA ABIDALA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Foi possível perceber que os navios desenhados, após a ampliação visual, apresentaram mais elementos que os anteriores. Detalhes observados e destacados pelas crianças, como as grandes velas, quantidade de janelas e os perigos do mar como suas grandes ondas e tubarões. Porém, representaram também a passagem do tempo, como se percebe no primeiro navio da FIGURA 33, em que a Ana desenhou o sol e a lua em uma sequência e quando perguntei sobre esse detalhe ela me disse:

C1: Profe. uma viagem de navio é muito demorada, precisa passar muitas noites e muitos dias até chegar.

A afirmação feita por Ana evidencia como ela demonstra seus conhecimentos por meio do desenho, ação que se tornou necessária a partir do momento que conversamos sobre as longas viagens de navios, nas quais se fica por muito tempo no mar. Essa ação comprova como as crianças se apropriam de recursos visuais para expressar seus conhecimentos. Além disso, concordo com Derdyk, quando afirma que “a criança não compreende as noções de tempo, espaço e causalidade tal como o adulto entende. Ela elabora hipóteses a respeito dos fenômenos físicos, achando perfeitamente natural que as ocorrências se deem de forma mágica [...]”. Assim, percebe-se essa evidência na sequência de sóis e luas no desenho da C3.

No caso do desenho da C6, apresentado na segunda imagem da FIGURA 33, foi possível a partir de sua explanação sobre o desenho compreender que a figura da sereia e do tubarão estavam ligadas ao seu repertório formado a partir de desenhos e filmes. Isso configura, conforme Santaella (2012, p. 08) o “leitor-

espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo.” A menina relatou ainda que assiste seus desenhos preferidos no computador, que para Santaella (2012) trate-se de um tipo de leitor de imagens que ela chama de “leitor imersivo”, ou seja, aquele que viaja pelas telas eletrônicas, tão comuns na atualidade. Dessa forma se percebe a sereia em evidência no desenho de C3, que se trata de um ser mitológico do mar que normalmente habita o imaginário das crianças. Ao integrar informação como essas nos desenhos a criança transgride, “a informação direta da imagem acrescentando-lhe sentidos construídos a partir da percepção ativa que realiza como observadora”. (IAVELBERG, 2017, p. 46). Assim, ela apresentou elementos (sereia e tubarão) em sua produção provenientes de seus conhecimentos anteriores, das histórias, filmes e/ou desenhos sobre o tema.

Os desenhos de navios feitos repetidamente pelas crianças e, como se percebe na FIGURA 33, evidenciaram uma narrativa, indicando que algumas crianças se encontravam no momento conceitual chamado por Iavelberg (2013) de “Imaginação II”. Nesse momento, normalmente já se articulam imagens em narrativa. Outras crianças estavam transitando entre esse momento e o de “Apropriação” (IAVELBERG, 2013), uma vez que já refletiam em seus desenhos algumas características extraídas do contexto visual em que estavam inseridas.

Ao perceber como o trabalho com ampliação visual a partir das imagens e da ampliação cultural, refletem-se nos desenhos das crianças, verifico que se aproxima do que Hernández (2007) destaca sobre como as imagens e conhecimentos desenvolvidos podem influenciar a vida das crianças e, suas produções artísticas. Assim, o desenho “não fica reduzido ao aprendizado de técnicas de representação de imagens reais ou imaginária [...]. Trata-se de um envolvimento global em que percepções e sentimentos se conduzem para a construção do pensamento e da reflexão.” (HISSETT 2018, p. 24-25).

Considerando que as crianças envolvidas nas propostas já figuravam transitando entre os momentos conceituais de “Imaginação I, Imaginação II e Apropriação” (IAVELBERG, 2013), e visando contribuir em suas aprendizagens, tornou-se necessário apresentar desafios para que pudessem avançar em seus desenhos. Sendo assim, como as crianças da educação infantil brincam com diferentes contextos, inclusive com contextos em miniatura, que são espaços em tamanho reduzido preparados para brincadeiras e explorações das crianças. A proposta que se seguiu consistiu em que escolhessem alguns brinquedos e depois

desenhassem contextos para brincadeiras. Cada criança desenhou, a partir das escolhas dos brinquedos, organizando espaços, ambientes e percursos que pudessem servir de cenário para a brincadeira e, depois, brincaram, é claro.

A brincadeira pode ser propulsora para as várias linguagens das crianças, entre elas a do desenho. Quando desenham empolgadas com o que fazem, organizam seu pensamento visual, tentando transpor para o suporte o que planejaram. A representação de contextos a partir dos brinquedos escolhidos possibilitou que desenvolvessem ainda mais seu desenho, uma vez que “o desenho da criança abre mundos novos para ela mesma.” (IAVELBERG, 2013, p. 13). Nesse caso, considerando que “a criança pré-escolar aprende de modo mais ativo que passivo, isto é, sua interação real com o meio, o tocar ver e manipular fazem parte do seu progresso total”. (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p. 381).

Na FIGURA 34 é possível observar esse processo desde o desenho e pintura até o momento da brincadeira, com contexto de mar e o navio pirata é claro!

FIGURA 34 – DESENHANDO CONTEXTO DE MAR



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A partir dessa proposta as crianças criaram estratégias, usaram diferentes elementos visuais, ocupando o espaço do suporte, diferenciando seu desenho das outras crianças, uma vez que cada uma tinha brinquedos diferentes o que induzia a criação de diferentes contextos também. O menino C7, que desenhou esse contexto, relatou que fez um caminho do mapa do tesouro, com uma ilha de jacarés, dinossauros e tantos outros perigos para o pirata enfrentar.

Já a Ana, que desenhou o contexto da FIGURA 35, escolheu fazer uma rua, árvores, casa e animais. Ela disse que era um sítio, que tinha muitos animais. Relatou ter feito as montanhas que é preciso passar até chegar ao sítio, as árvores e um lago onde os animais bebem água.

FIGURA 35 – DESENHANDO CONTEXTO DE SÍTIO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Quando questionada a respeito de suas impressões sobre sítio ela explicou que nas férias visita sua madrinha que mora em um sítio afastado da cidade. Essa observação reforça o quanto as experiências sociais e culturais das crianças são integradas em suas produções. A proposta de desafios para a ação desenhista da criança se aproxima do que Laveol (2013, p. 22), defende de que “as concepções e as práticas mais avançadas da linguagem do desenho podem ser progressivamente alcançadas pelo desenhista, tanto em termos de procedimentos quanto de resultados.”. Ação possível por meio do desenho cultivado proposto e defendido pela autora e contemplado nos meus planejamentos.

No dia seguinte, um caminho pontilhado no chão da sala (imitando um mapa) levou a pistas deixadas pelo pirata. Inicialmente, levou até um X onde estava a garrafa com um convite para brincar. As crianças seguiram o caminho que levou até um tesouro/presente deixado pelo pirata: se tratava de um jogo de tabuleiro intitulado “O pirata e a sereia” (FIGURA 36).

FIGURA 36 – TABULEIRO DO JOGO “O PIRATA E A SEREIA”



Fonte: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125331.pdf>

Elas ficaram empolgadas com o presente e se organizaram em grupos para jogar. Assim, enquanto um grupo jogava os outros realizavam desenhos de navios piratas. Na educação infantil,

Os jogos também convidam as crianças à ludicidade e à imaginação. Ao jogar, entram no contexto do jogo (enredo, personagens, regras, etc.) e vivenciam diferentes relações, pois as interações estabelecidas acolhem diferentes culturas e diferentes modos de agir, possibilitando participação ativa de todos os jogadores e negociação de significados. Os jogos são uma atividade social e uma herança cultural da humanidade, sendo importante o jogo fruição, no qual as crianças descobrem o ato de jogar. (CURITIBA, 2020c, 136).

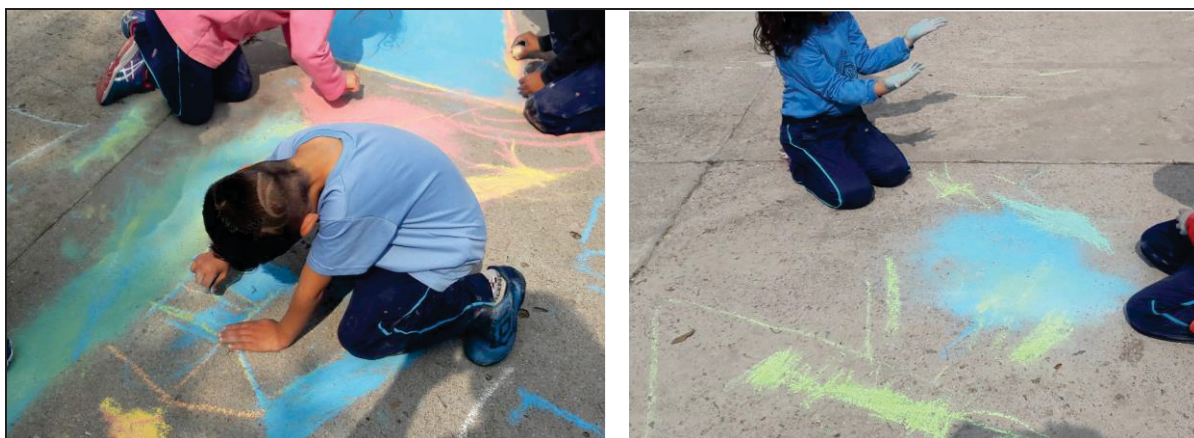
Assim, sempre que possível integramos propostas de jogo para as crianças vivenciarem. Esse jogo apresentado às crianças, tinha em especial o diferencial de ter sido criado (desenhado) por outras crianças da educação infantil. Ou seja, foi o resultado do curso promovido por uma equipe do Departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba, intitulado “Jogos de Tabuleiro na Educação Infantil – 2015”²⁶. O jogo foi criado pelas crianças de um CMEI da RME de Curitiba e teve exemplares distribuídos em diversas instituições.

Como estávamos nesse processo de mapas, percursos e caminhos a seguir, no dia seguinte, o pirata deixou junto com a garrafa uma caixa de giz gigante para desenhos na calçada para as crianças desenharem na quadra. Na verdade, a proposta consistia em criar caminhos passando por ilhas, perigos e demais situações, porém, as crianças se empolgaram tanto que ficaram explorando as texturas e possibilidades do material. Neste caso, foi evidenciado o que Lavelberg (2013) explica ao propor os momentos conceituais do desenho, uma vez que mesmo todas as crianças dessa turma já estarem realizando desenhos figurativos e estando entre os momentos de “Imaginação II” e “Apropriação”, podem revisitar os momentos de “Ação” e “Imaginação I”. Foi o que percebi nos desenhos realizados pelas crianças na quadra, com o material diferente. Observei como o interesse estava mais em explorar o material e a textura do suporte do que necessariamente realizar a proposta sugerida. Mas essa observação não invalida o trabalho, pois, na verdade as crianças precisam explorar e conhecer materiais diversificados para que possam integrá-los em seus desenhos.

²⁶ Cf. Jogos de tabuleiro na educação infantil. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125331.pdf>. Acesso em 18 out. 2021.

Nessa experiência as crianças exploraram o momento conceitual de “Ação” (IAVELBERG, 2013), com rabiscos, linhas e manchas e isso é muito comum de acontecer, pois esse momento pode se repetir com frequência. Podemos fazer um comparativo com nossas ações gráficas em alguns contextos, como por exemplo: quando eu ainda recorro ao desenho de ação em certas ocasiões (intencionalmente), ao testar uma caneta por exemplo ou, quando ao telefone, aguardo atendimentos e protocolos por minutos intermináveis rabiscando a caderneta. A exploração do giz foi intensa, a textura tanto do giz como do suporte (a quadra) tão grande e áspero gerou várias descobertas. Ao espalharem o pigmento com as mãos conseguiram texturas diferenciadas para os desenhos e fizeram misturas de cores como se percebe nas imagens da FIGURA 37.

FIGURA 37 – DESENHOS NA QUADRA COM GIZ GIGANTE



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Na sequência, ainda envolvidas com as imagens dos navios piratas, que ficaram expostas na sala para apreciação, as crianças resolveram representar tridimensionalmente. E, com massinha de modelar e palitos, criaram embarcações, tudo envolto em muita ludicidade e imaginação, como é possível perceber na FIGURA 38. Evidenciando que o desenho pode assumir outras dimensões, saindo do papel e se projetando pelo espaço.

FIGURA 38 – NAVIOS CRIADOS PELAS CRIANÇAS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

O que mais chamou a atenção das crianças nos navios observados foram as velas, ou bandeiras, como citado por elas ao comentarem sobre seus navios:

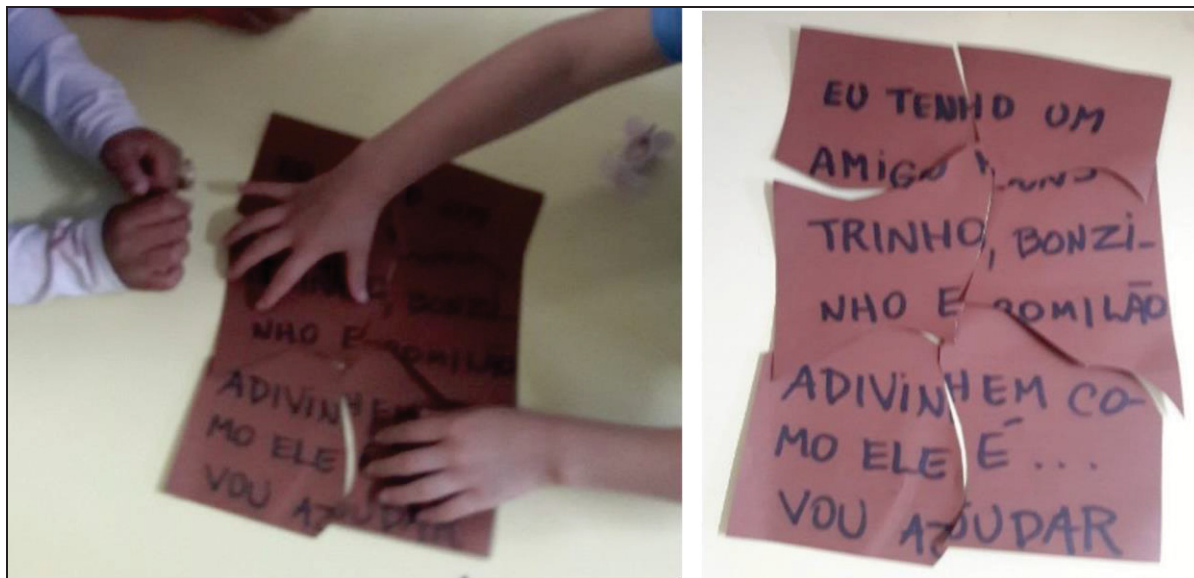
C7: Essa são as bandeiras do meu navio pirata!!!!

C8: Eu fiz um navio pirata com muitas bandeiras coloridas. O vento bate nelas e o navio vai para bem longe.

Nesse sentido, Cunha (2012, p. 06) explica que “as crianças também se apropriam dos objetos, materiais e atribuem outros significados a eles, criando narrativas inusitadas.” Foi o que aconteceu com os materiais dessa proposta: palitos e massa de modelar, utilizados como “materiais-veículo”, como sugere Cunha (2021), se transformaram em navios. Enquanto faziam suas produções, lembraram que na primeira mensagem do pirata ele disse que tinha um animal de estimação, porém não contou qual era. E essa foi a dica das crianças para meu próximo passo no planejamento. Assim, em mais um dia de aventuras, logo depois da rotina, uma das crianças encontrou atrás do armário a garrafa com uma mensagem secreta recortada em forma de quebra-cabeças.

As crianças montaram coletivamente o quebra-cabeças, conforme FIGURA 39, e a partir da leitura que realizei para elas, descobriram que se tratava de um bilhete, enviado pelo pirata, contando que ele tem um amigo monstrinho, bonzinho e comilão.

FIGURA 39 – MENSAGEM SECRETA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

O amigo pirata, querendo ajudar as crianças a descobrirem como era o seu monstrinho, deixou imagens de olhos na garrafa. As crianças escolheram o local no suporte para colar e, por meio da imaginação e criatividade, desenharam a partir da interferência em forma de olhos, como achavam que ele era, dando vida a diversos monstros. Algumas das produções são apresentadas na FIGURA 40.

FIGURA 40 – DESENHO DOS MONSTRINHOS COM INTERFERÊNCIA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Essa proposta ressaltou o que Romani (2001) destaca sobre como a interferência adequada a proposta que se está trabalhando pode ajudar as crianças a desenhar mais e melhor. Como as crianças ficaram empolgadas com a proposta de desenhar os monstros, investi na ampliação de referenciais. Assim, por meio de uma pesquisa na internet descobri como fazer um monstro tridimensional. No dia seguinte apresentei a proposta para as crianças e cada uma criou o seu monstro articulado que abria e fechava a boca, simulando que estava falando. Um dos personagens criados pelas crianças pode ser observado nas imagens da FIGURA 41.

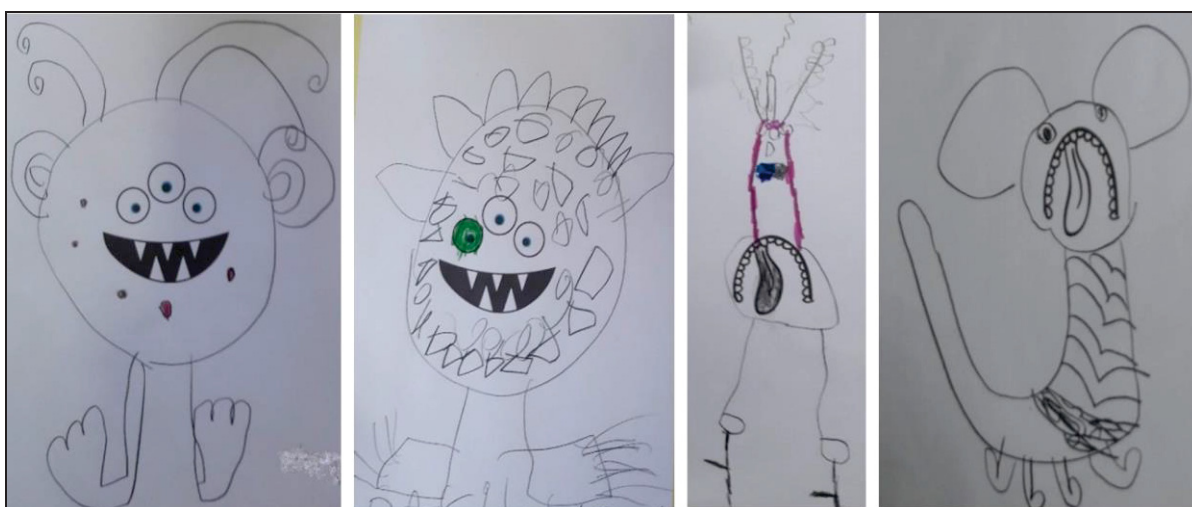
FIGURA 41 – FANTOCHE DOS MONSTRINHOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019

Ainda explorando as interferências, disponibilizei diferentes elementos/interferências, para que as crianças escolhessem o que mais lhe agradava, para desenhar monstrinhos. Disponibilizei olhos e bocas e as crianças escolheram para realizar o desenho com interferências, como se percebe na FIGURA 42.

FIGURA 42 – DESENHO COM INTERFERÊNCIA DE MONSTRINHOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Para a continuidade dessa proposta os monstros foram representados no tridimensional, utilizando massa de modelar. As crianças modelaram representando o monstro desenhado com grafite, porém agora bem coloridos como se pode perceber na FIGURA 43 que foram criados pelas crianças autoras dos três primeiros desenhos da FIGURA 42, respectivamente.

FIGURA 43 – MODELAGEM DOS MONSTRINHOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Considerando as relações que as crianças fizeram de histórias, livros e filmes que contemplavam o tema em questão, busquei no acervo da instituição referências que pudessem ser integradas nas propostas. Considerando que Lavee (2013, p. 102) destaca que “o desenho conversa com as histórias”, a garrafa misteriosa apareceu com um livro chamado “Telefone sem fio” (FIGURA 44), apenas de imagens.

FIGURA 44 – CAPA DO LIVRO TELEFONE SEM FIO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A história foi contada e recontada pelas crianças e por mim e, depois de identificados os personagens do livro (entre os quais um era pirata), iniciou-se a brincadeira de telefone sem fio. Conversamos sobre a importância das imagens e como elas nos transmitem informações, pois, como no caso desse livro que não possui texto, pudemos compreender a história e até mesmo realizar brincadeiras a partir dele. Elas perceberam que o pirata do livro usava um tapa-olho e um lenço na cabeça, bem como tinha uma tatuagem no braço.

As crianças disseram, numa roda de conversa, que achavam que o pirata Abidala, poderia estar triste ou chateado pois, não respondemos as cartas dele. Resolvemos então escrever um bilhete coletivo e cada uma fez desenhos para animá-lo. No dia seguinte, todas as crianças ficaram animadas, pois, o pirata recebeu nosso bilhete e respondeu que estava muito feliz e que iria guardar esse bilhete junto com os tesouros mais valiosos que tinha no navio. Conversamos sobre o que o pirata poderia guardar dentro do navio e as crianças chegaram à conclusão de que um pirata legal guarda em seu navio coisas que são importantes para ele, ou seja, seus tesouros. Questionadas sobre o que era importante para cada uma, as crianças foram relatando o que gostariam de guardar em um navio para proteger. Desenharam com tinta aquarela, o que gostariam de guardar no navio, como se percebe no desenho da C5, na FIGURA 45 que representou sua família.

FIGURA 45 –DESENHO DE SEU TESOURO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

No relato sobre o que guardariam no navio, algumas crianças disseram:

C5: Minha família e meu cachorrinho.

C1: Chocolate, meus brinquedos e moedas de ouro.

A professora: minha família e meus animais de estimação.

C6: minha mãe e meu pai e meu irmãozinho que está na barriga da minha mãe.

Complementando as investigações sobre os tesouros das crianças, realizei a leitura da história chamada “Três tesouros e três piratas” (FIGURA 46), que serviu para motivação lúdica das crianças em se tornarem piratas. Esse livro já havia sido percebido pelas crianças, quando investigavam possibilidades de ampliação de repertório visual sobre navios, conforme relatado anteriormente.

FIGURA 46 – HISTÓRIA CONTADA PELA PROFESSORA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Elas gostaram da história e fizeram alguns apontamentos sobre a forma dos piratas se vestirem, seus chapéus e outros objetos que fazem parte do figurino e contexto deles. Resolvemos então pesquisar possibilidades para criarmos elementos, figurinos e objetos que nos ajudassem na missão de virarmos piratas. Combinamos que iríamos pesquisar como fazer cada um dos elementos necessários e, organizar os materiais e, assim fizemos.

Uma das crianças investigou sobre a luneta e trouxe as possibilidades de construção:

C2: Podemos fazer a luneta com uma garrafa descartável, mas se for muito difícil dá para fazer com papel, e a professora ajuda a gente a colocar uma lente de plástico.

C1: temos que fazer o tapa-olho o chapéu ou lenço do pirata.

Assim, no decorrer das aulas, criamos um chapéu, um tapa olho e uma luneta que animaram as brincadeiras coletivas das crianças. Acredito que o desenho, também precisa ser abordado a partir de sua função social, da mesma forma que contemplamos a escrita com função. “O desenho de adereços, máscaras e fantasias feitos de papel na sala de aula será uma proposta interessante e contextualizada quando os alunos participarem da sua criação.” (IAVELBERG, 2013, p. 92). Destaco ainda, contemplando o apontamento da autora, que a produção de tais figurinos precisa fazer sentido para as crianças, estar incluído em contextos de aprendizagem.

Um desenho com interferência a partir do livro trabalhado foi sugerido por mim, realizei a intervenção no suporte com impressão de três chapéus e desafiei as crianças a criarem personagens diferentes. Alguns dos resultados do desenho com interferências de chapéus, podem ser apreciados nas imagens da FIGURA 47.

FIGURA 47 – DESENHO DE INTERFERÊNCIA DE PERSONAGENS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Observando os personagens criados é possível perceber que o pirata apareceu, mas também palhaços, animais, pessoas, uma sereia, entre outros. Ou seja, os desenhos de seis crianças a partir da mesma interferência, porém, cada uma com sua marca pessoal, seu traçado, estrutura e composição diferenciadas das demais.

Com intuito de ampliação de repertório, a partir da criação das lunetas de pirata personalizadas com desenhos das crianças, conversamos sobre o que o pirata observa do seu navio com a luneta. Depois, as crianças foram questionadas sobre o que poderíamos observar em nosso entorno e, para isso, fizemos uma visita na horta, no bosque e nos arredores da unidade com as lunetas, conforme FIGURA 48.

FIGURA 48 – APRECIAÇÃO COM AS LUNETAS MÁGICAS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Elas observaram atentamente tudo ao redor, o que gerou muitas descobertas sobre as árvores do espaço externo. Ação que partiu da ideia das crianças de fazer as lunetas e foi contemplada por mim. Assim, conforme Matos (2015, p. 41):

A curiosidade espontânea abre caminhos para a pesquisa, aquisição e construção de novos conhecimentos e saberes, transformando-se em curiosidade epistemológica. A prática pedagógica possibilita ao docente entender seus discentes, auxilia a utilizar a curiosidade como um recurso, reformulando suas ações, adequando seus planejamentos, e buscando teorias que fundamentem suas práticas.

Foi assim, que investigamos o espaço externo e descobrimos muitas coisas: que tinha jabuticabeira carregada, árvores grandes e pequenas, pinheiro, palmeiras, árvores velhas e mais novas, altas e baixas, com folhas e sem nenhuma folha.

Aproveitando o interesse das crianças pelas árvores e detalhes da natureza apresentei a proposta de desenho de observação. Com lápis grafite 6B, e posicionadas no espaço externo, fizeram seus desenhos de observação como se percebe na FIGURA 49.

FIGURA 49 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO EXTERNO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Destaco que o desenho de observação foi apresentado e explicado para elas antes da proposta e as possibilidades do uso do grafite também, pois, usaram o grafite 6B que era novo para elas, assim,

o desenho pode ser ensinado, de uma forma prazerosa e não imposta ou com conteúdo pragmáticos, mas no conjunto da atividade. Não se ensina o saber olhar, mas como olhar, como riscar, não como pegar o lápis, mas como e qual lápis pegar, como iniciar, desenvolver, ampliar e conjugar as partes do desenho, tudo isso mantendo a liberdade e expressão da criança. (SANTOS, 2018, p. 92).

Dessa forma, elas puderam conhecer e utilizar a modalidade de desenho de observação, explorando o grafite adequado para desenho, escolhendo o que e como desenhar, mantendo a sua liberdade expressiva. Na sequência, já dentro da sala, exploraram com aquarela elementos observados da natureza, paisagens, animais e tudo que apreciaram. Como é possível verificar nas imagens da FIGURA 50.

FIGURA 50 – PINTURA AQUARELADA DE ELEMENTOS DA NATUREZA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

O interessante foi que desenharam até leões e coelhos, pois, segundo elas, com a luneta mágica viram na “floresta” (se referindo ao bosque). Mas como para a criança “o desenho não é mera cópia, reprodução mecânica, do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original.” (DERDYK, 2015, p. 114), atribuíram em suas representações elementos que mesmo não estando no espaço observado faziam parte do seu repertório e/ou da sua imaginação.

Como haviam coletado folhas caídas das árvores, algumas crianças testaram suas texturas com giz de cera como na FIGURA 51.

FIGURA 51 – BRINCANDO COM TEXTURAS

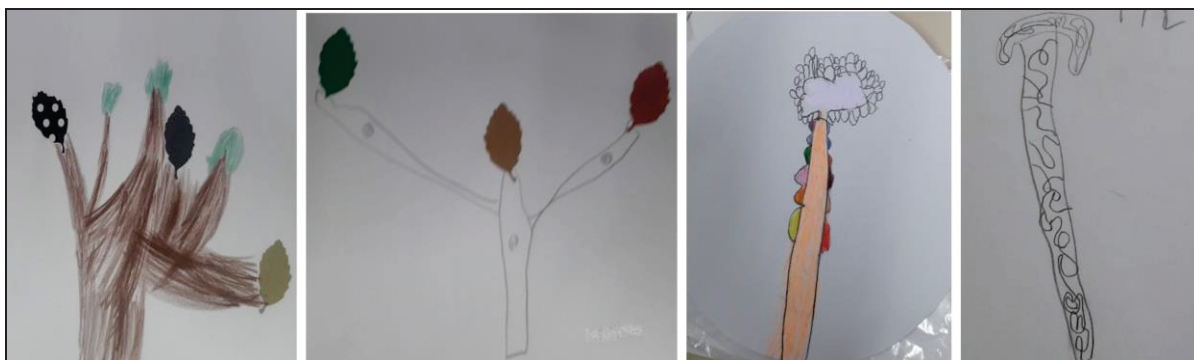


FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Então, durante as explorações, iniciaram um diálogo sobre as cores das folhas, e percebi que esse era um bom momento para possibilitar a ampliação visual e de repertório das crianças. Na proposta seguinte, apresentei imagens de árvores de diferentes tipos e com tonalidades diferentes, destacamos as cores das folhas de algumas árvores no outono. Relembramos que no espaço externo existem diversos tipos de árvores, mostrei imagens de algumas ruas da cidade de Curitiba com árvores que mudam a cor das folhas na mudança das estações do ano. Depois de muita conversa e apreciação, as crianças foram desafiadas a criar desenhos de árvores diferentes.

Para essa proposta de desenho de imaginação, puderam escolher os materiais, suportes e tipos de desenho, como se percebe nas imagens da FIGURA 52.

FIGURA 52 – DESENHO DE IMAGINAÇÃO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Nas duas primeiras as crianças desenharam árvores a partir de interferências, coladas por elas mesmas. No terceiro desenho de árvore a criança escolheu um suporte redondo e fez sua árvore com tronco colorido; já na quarta, escolheu um suporte retangular e desenhou uma árvore estilizada usando apenas o grafite.

As discussões sobre árvores coloridas levaram a testar um novo material para pintura, a massa de modelar e o desafio foi criar árvores com os troncos coloridos. Novamente percebi que a exploração de material diferente dos habituais se transforma em uma aventura de explorações de cores, texturas, misturas e possibilidades. Verifica-se na FIGURA 53, algumas crianças criando interessantes árvores multicoloridas.

FIGURA 53 – PINTANDO ÁRVORES



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

As crianças concluíram a pintura e continuaram comentando sobre a natureza e as suas possibilidades. Expliquei como podemos utilizar elementos da natureza para criações artísticas, porém sem destruí-la. Encerramos o dia nos questionando se o pirata gostava de elementos da natureza e, com uma nova possibilidade para a continuidade das propostas.

Assim, no dia seguinte, o pirata deixou argila e alguns instrumentos para as crianças. Resolvemos aproveitar um dia de sol para explorar os materiais no espaço externo, embaixo de uma grande árvore. As crianças fizeram desenhos em placas de argila experienciando novas possibilidades com o material, como se percebe nas imagens da FIGURA 54.

FIGURA 54 – DESENHOS NA ARGILA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

As propostas seguiram, com muitas aventuras por um mar das experiências. Porém, encerro esse relato aqui reforçando que enquanto professora da infância, pude navegar junto com as crianças nesse mar desconhecido. Não tive um mapa a seguir nem uma bússola para me orientar, só precisei ouvir as crianças. E foi assim, que construímos, entre ventos e tempestades, o protagonismo compartilhado de práticas ricas e encantadoras.

Concluo esse relato de percurso com a educação infantil ressaltando que ao parar para selecionar e organizar dados para esse registro é que me dei conta do quanto a minha trajetória, pessoal e profissional refletem nas escolhas feitas ao planejar as propostas com as crianças. Escolhas que afastam as ideias de desenho pronto, impresso, mimeografado ou para colorir. Escolhas que se fundamentam no que as crianças já conhecem e no que precisam ampliar sobre desenho. Escolhas sustentadas em teorias sobre desenho e cultura visual. Escolhas que permitiram as crianças serem protagonistas e desenvolverem seus desenhos. Enfim, escolhas nas quais acredito e integrei, no decorrer dos anos de profissão, nas propostas de desenho com as crianças.

Cabe ressaltar mais uma vez, que as imagens utilizadas fazem parte do meu arquivo de materiais coletados e guardados durante as propostas pedagógicas

desenvolvidas com as crianças durante o ano letivo de 2019. Não tinham como intenção a pesquisa científica, mas puderam ser revisitadas e contempladas em forma de dados a serem analisados.

Reforço ainda, que respeito e acolho o percurso desenhista de cada criança. Porém acredito que seu desenvolvimento não é inato, mas, que pode e deve ser alimentado e enriquecido por propostas desafiadoras, permeadas pela ludicidade e faz de conta, desde a educação infantil e seguir, portanto, para o ensino fundamental. Sendo assim, pelas análises aqui apresentadas destaco que as experiências com desenho cultivado, potencializado pelos estudos da cultura visual, mediadas pela professora durante as ações pedagógicas contribuíram para o desenho das crianças e ainda foi possível evidenciar os momentos conceituais conforme propostos por Lavee (2013).

4.2 PERCURSO TRANSFORMANDO IMAGENS RECEBIDAS

O segundo percurso contemplado nessa investigação, foi desenvolvido nas aulas de artes visuais, em turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, no período entre setembro e dezembro de 2019, em uma escola da RME de Curitiba. Para isso, destaco que o planejamento em artes visuais para os anos iniciais do ensino fundamental, acontece, normalmente em um dos trimestres do ano letivo, pois, os demais trimestres são para contemplar as outras linguagens artísticas: teatro, música e dança.

O meu interesse pelo desenho das crianças e algumas inquietações sobre o seu ensino me levaram a desenvolver atividades voltadas a essa linguagem, sendo assim, sempre busquei na minha formação recursos que pudessem instrumentalizar a minha prática e contribuir nos planejamentos desenvolvidos. Uma das autoras consultadas durante meu percurso docente foi Vianna (2013) que discute o uso de “imagens recebidas”, termo utilizado para se referir a “estereótipos” e, que serve, para identificar imagens de traçado simplificado e muito repetidas, que normalmente se instalam no cotidiano, tanto cultural/social como no escolar e são, normalmente, muito utilizadas pelas crianças.

Como esse tipo de desenho é recorrente em quase todas as turmas, isso me induziu, enquanto professora de arte, a buscar por possibilidades de contribuir, por meio de ações planejadas, para que as crianças avançassem em seus desenhos.

Com o desejo de que elas pudessem ir além de formas enrijecidas e, normalmente descontextualizadas, comumente utilizadas como forma de representação gráfica estilizada de alguns elementos, por se tratar de imagens que são reconhecidas universalmente.

Ressalto que as atividades aqui destacadas para compor essa narrativa não foram planejadas no intuito de pesquisa acadêmica. Foram pensadas com interesse enquanto professora de arte, em realizar uma sondagem sobre os desenhos das crianças e a presença de imagens recebidas. Com o intuito de desenvolver estratégias pedagógicas fundamentadas, e assim, verificar se as ações propostas por mim poderiam contribuir para o aprimoramento do desenho das crianças.

Ao refletir sobre as práticas desenvolvidas com desenho no ensino fundamental, recorro às minhas experiências autoformativas, uma vez que estão alicerçadas em possibilidades que se constituíram no decorrer dos anos de profissão. Além disso, concordo com Amorim (2017, p. 117), sobre a autoformação depender da “própria pessoa do professor, exposta ao método autobiográfico, agente por excelência do seu processo de formação, através da rememoração de sua história de vida e formação intelectual, em um processo de autorreflexão crítica, em que ele se autoforma.” Assim, já conhecendo o trabalho de Vianna (2012) sobre estereótipos e considerando que as crianças precisam de propostas que as desafiem a investir em seus desenhos autorais, sempre que possível organizei/organizo atividades que possibilitem tal conquista. Considero também, nos momentos de planejamento das aulas de desenho, o conceito de desenho cultivado proposto por Laveolberg (2017). Além disso, acredito na importância dos estudos da cultura visual como possibilidades de contribuir no desenho das crianças.

Eu já vinha percebendo que as crianças do ensino fundamental, da escola em que atuava em 2019, apresentavam frequentemente em seus desenhos algumas imagens de traçado comum, fáceis e simplificadas. Essas imagens são normalmente conhecidas como estereótipos. Como explicado por Vianna, trata-se de imagens esquematizadas, reduzidas a mais simples forma de representação (VIANNA, 2012). Sendo assim, para verificar a proporção de crianças que utilizavam imagens com recursos considerados por Vianna (2012) como “recebidos”, realizei uma proposta de **desenho orientado**. Consistiu em uma atividade de sondagem com as turmas de 1º ano (19 crianças), 2º ano (20 crianças), 3º ano (20 crianças), 4º ano (21 crianças) e 5º ano (26 crianças).

Solicitei que desenhassem em uma folha uma árvore, uma casa, uma pessoa e o sol. Selecionei tais figuras por entender que são algumas (mas não as únicas) das que as crianças mais recorrem ao uso de simplificações. “São o que Viana chama de “representações estereotipadas ‘consagradas’ visam tornar o objeto mais simples, ter a sua representação facilitada, reduzida aos traços mais essenciais e, dessa forma, concorrem para sua massificação.” (Vianna, 2012, p. 195). As crianças realizaram a proposta e alguns dos resultados são apresentados na sequência.

Na FIGURA 55, nos desenhos realizados por uma menina do primeiro ano, é possível verificar que se tratava de uma criança que já tinha assimilado alguns recursos de desenhos recebidos.

FIGURA 55 – DESENHOS DA C9 DO 1º ANO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Percebe-se elementos que normalmente caracterizam as imagens recebidas, principalmente nas figuras da árvore com suas cores predominantes em verde e marrom, frutos vermelhos e um nó no tronco. No desenho da casa, com a porta marrom e a sua disposição frontal/perfil com a chaminé e janelas, que também remetem aos desenhos recebidos. O sol com traçado simplificado e a coloração amarela, quase nada se diferencia da maioria das representações desse elemento simplificado. A figura humana, apesar de traços desproporcionais é a que mais apresentou características de traçado da própria criança. Isso demonstra que ela se encontrava no momento conceitual de “Imaginação II” (IAVELBERG, 2013), assim como o menino do segundo ano, que realizou os desenhos da FIGURA 56, pois, já utilizou a linha de base e representou o céu e o sol, na localização superior.

FIGURA 56 – DESENHOS DA C10 DO 2º ANO



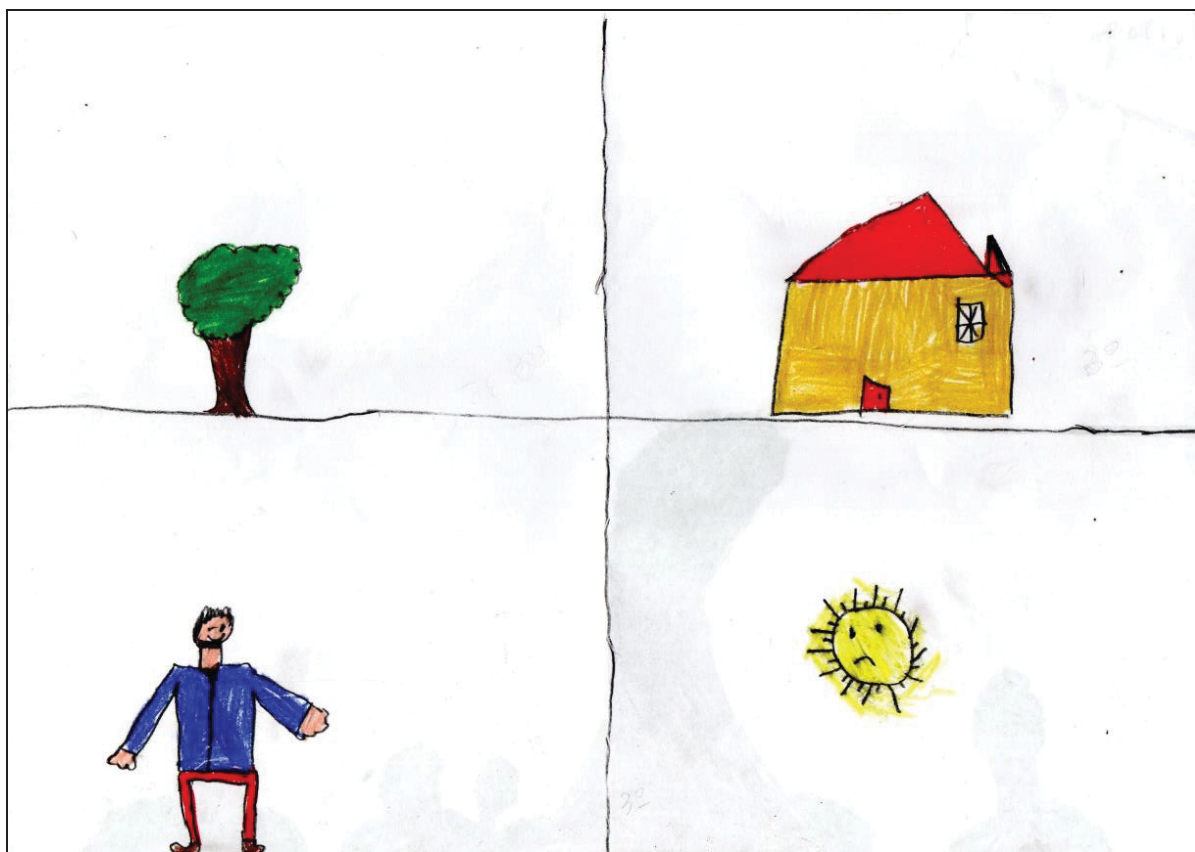
FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Percebi que as representações que refletem imagens recebidas e já incorporadas em seus desenhos são a árvore e o sol, tanto pela disposição linear, como pelo uso das cores consideradas como “adequadas”. A casa apresenta apenas

visão frontal e as cores são diversificadas indicando que não se apropriou da ideia recebida de que algumas cores “precisam” ou “devem” ser usadas no telhado e porta. Percebi que na representação da casa a criança utilizou a transparência, recurso também característico do momento conceitual de “Imaginação II” (IAVELBERG, 2013).

Os desenhos da FIGURA 57 de um menino do terceiro ano apresentam reflexos de imagens recebidas principalmente na árvore, com formato e cores padronizadas, e no sol, que ainda apresenta recursos de animismo, como olhos e boca.

FIGURA 57 – DESENHOS DA C11 DO 3º ANO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A casa apresenta visão frontal e cores diversificadas e a figura humana reflete aspectos do momento conceitual de “Apropriação” (IAVELBERG, 2013), pois, é possível perceber seu esforço para assimilar as regularidades gráficas, ainda que lhe falte algum domínio para representação proporcional da figura humana. O mesmo pode ser percebido na figura humana desenhada pela menina do quarto ano, na FIGURA 58.

FIGURA 58 – DESENHOS DA C12 DO 4º ANO



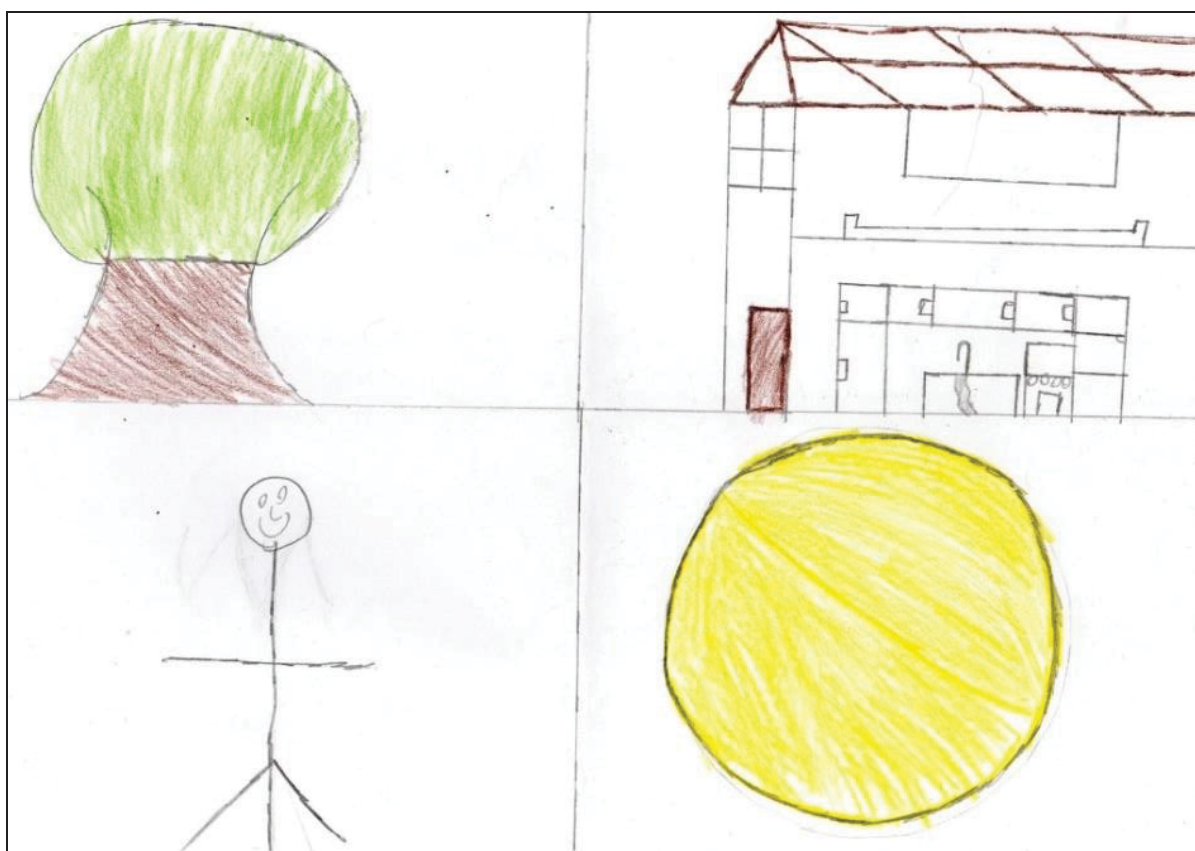
FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A casa, apesar de apresentar a visão frontal/perfil, teve janelas diferenciadas que sugerem se tratar de um sobrado. O sol com cores e formato provenientes de imagens recebidas e a árvore demonstra o interesse da autora nas regularidades de

desenho o que caracteriza o momento conceitual de Apropriação (IAVELBERG, 2013), porém reflete também as cores e formatos normalmente utilizados em representação de casas consideradas como recebidas.

Nos desenhos da FIGURA 59 realizados por um menino do quinto ano, a árvore, sol e pessoa apresentam recursos de imagens recebidas, tanto em suas linhas e formas como nas cores utilizadas.

FIGURA 59 – DESENHOS DA C13 DO 5º ANO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Na figura humana evidenciou-se o uso do desenho de palitinhos, excessivamente simplificado; no sol o que diferenciou um pouco dos demais desenhos foi a ausência de linhas indicativas dos raios solares. Porém o uso do amarelo indica o conceito já elaborado de que se trata da cor mais adequada para essa representação. Na representação da casa, utiliza a visão frontal/perfil, e a transparência, que permite ver seu interior, característica do momento conceitual de “Imaginação II” (IAVELBERG, 2013).

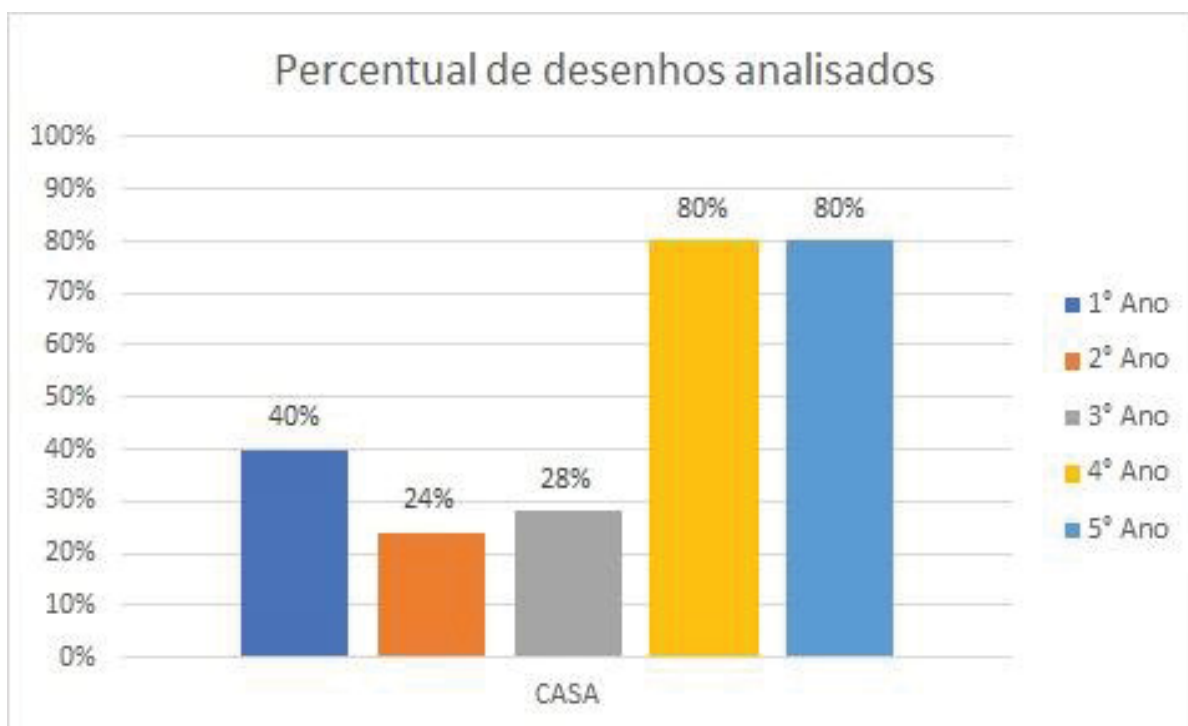
A análise desses e outros desenhos produzidos pelas crianças evidenciou a necessidade de intervenções pedagógicas para que algumas crianças não estacionassem ou desistissem de sua produção. Na verdade, percebi com essa sondagem que todas as crianças apresentaram, em dois ou mais elementos, reflexos de desenhos recebidos. Não que isso seja um problema, pois de certa forma estão se expressando por meio do desenho. Porém, por considerar que existem outras possibilidades que podem ser apresentadas, através de um planejamento adequado é que iniciei com algumas propostas desafiando as crianças a refletirem sobre suas produções e aprimorarem sua competência desenhista.

Assim, depois de concluídos os desenhos, realizei com elas a apreciação coletiva e uma conversa sobre o que foi representado. Verificando os possíveis motivos para se desenhar, por exemplo, pessoas de “palitinhos” e, nesse momento, identificaram em seus próprios desenhos outras formas que se repetiam, como as casas, o sol, e as árvores, sempre muito parecidas. Além desses desenhos, algumas turmas fizeram referência a outros, como as nuvens, as flores e as montanhas, nos quais também já perceberam a repetição de formas semelhantes. Falamos das cores utilizadas em alguns elementos, como o verde e marrom para as árvores e o amarelo para o sol, que assim como aparecem nos desenhos das FIGURAS 55 a 59, também se repetiram na maioria dos desenhos realizados pelas crianças das diferentes turmas.

As primeiras impressões foram mediadoras de uma série de propostas para ampliação das possibilidades desenhistas das crianças. Pois, assim como Vianna (2012), acredito que as crianças são criativas, e potencialmente capazes de criar. Para isso, enquanto professora, busquei alternativas que possibilitassem a ampliação de repertório e demonstrassem, de forma prática, porque esse tipo de desenho se repete e é usado com frequência. Apresentei propostas de observação de imagens em livros, nos painéis escolares, nas festas de aniversário e em tantos outros eventos e locais, para identificação das imagens que se repetiam e configuravam-se como imagens recebidas e reproduzidas constantemente. Com base nos quatro desenhos propostos inicialmente e, verificando os índices de “imagens recebidas” em cada turma, pensei em estratégias que possibilitassem às crianças repensarem suas produções, se arriscarem a experimentação de novas formas de ver e fazer desenhos. Porém essas estratégias foram desenvolvidas de acordo com as necessidades e possibilidades de cada turma.

Quanto ao elemento casa, o maior índice de desenhos com marcas de “imagens recebidas” (VIANNA, 2012) se apresentou nas turmas do quarto e quintos anos, conforme se verifica no GRÁFICO 1. Nessas turmas, oitenta por cento das crianças se utilizou de desenhos das famosas casinhas com cinco linhas e alguns detalhes bem característicos, como janelas, porta e uma chaminé, quase sempre dispostas em locais semelhantes do telhado.

GRÁFICO 1 – DESENHOS RECEBIDOS - CASA



FONTE: A autora, 2021.

Dando início aos desafios de pensar no elemento casa, apresentei algumas propostas, sendo que a primeira, consistiu em analisar as casas desenhadas, separando-as por semelhanças. A ação proposta evidenciou as características comuns dos desenhos de diferentes autores. Foi surpreendente, como em todas as turmas, a maioria das crianças fez a casa com traços “estereotipados”, a casinha que quase todo mundo reconhece, ou como define Vianna (2012) a partir de “imagens recebidas”, como as imagens das casas de crianças do primeiro ao quinto ano, respectivamente apresentadas na FIGURA 60.

FIGURA 60 – DESENHO ORIENTADO DE CASA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Nas imagens selecionadas, destaco que quase todas estão na mesma posição, possuem janelas e portas muito semelhantes e, até mesmo a cor marrom das portas se evidencia. A chaminé, que não é mais uma referência na maioria das casas de hoje em dia, se faz presente nas representações, e a casa com visão frontal e de perfil ao mesmo tempo é outra característica comum dos desenhos recebidos. Sobre essas formas, destaco, com base nos estudos de Vianna, que

as mesmas formas são usadas e parecem adequadas para muitas representações e situações semelhantes. [...] Primeiro surgem as formas automáticas, mecânicas, recebidas, dando a impressão de que, inicialmente, as pessoas são movidas pelo mais fácil, pelo mais automático, pelo que não exige pensar, sendo levadas a desenhar por automatismo e comodismo. (VIANNA, 2012, p. 194).

Enquanto professora, meu papel foi o de organizar proposições que possibilitassem as crianças saírem do automatismo e comodismo e buscar novas possibilidades. Assim, continuamos com a proposta e, para isso, solicitei que pensassem na seguinte situação: a professora quer visitar você, mas ela não decora endereços. Sendo assim, você precisa fazer o **desenho da sua casa** com todos os detalhes que lembra para ajudar a professora a encontrá-la em meio a todas as outras casas do bairro. E assim as crianças fizeram suas respectivas casas por meio de uma proposta de **desenho de memória**, uma vez que se utilizaram dos recursos visuais guardados na memória sobre a própria casa. Foi uma proposta que demorou mais para ser concluída. Percebi que discutiam sobre os detalhes, pediam dicas para colegas que conheciam suas casas e me faziam perguntas se poderiam desenhar o jardim, a rua ou a casa do cachorro, entre outras. Depois de concluídos, e novamente observando todos os desenhos de cada turma, foi possível perceber que quase não havia casas iguais, como se percebe na FIGURA 61 que contempla casas de crianças do primeiro ao quinto ano, respectivamente.

FIGURA 61 – DESENHO ORIENTADO DA CASA DA CRIANÇA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Foi possível verificar diferentes tipos de moradias, como apartamentos, sobrados, casa das mais variadas formas, tamanhos e cores. Tais observações serviram para refletirmos sobre as possibilidades gráficas e as diferentes formas de propostas de atividade. Quando ofereci desafios e novas possibilidades o automatismo foi desaparecendo e, conforme identificado nas pesquisas realizadas por Vianna (2012), a expressão foi ganhando formas pessoais, individualizadas e

com referência nos conhecimentos do desenhista. A contextualização para o desenho da casa contribuiu para que houvesse uma mudança no pensamento e na forma de expressá-lo por meio do desenho, representando sua casa o mais fielmente possível.

Enquanto professora de arte, com a responsabilidade de compreender como as crianças percebem as imagens e como as utilizam em suas representações, verifiquei, a partir de diálogo sobre suas escolhas gráficas para representação de elementos assim tão simplificados. É a inevitável necessidade de “rever, enfrentar questões problemáticas e inserir pequenas mudanças nos processos educativos” (TOURINHO, 2011, p. 14). Como se verifica nas imagens da FIGURA 62, apenas com uma mudança na consigna apresentada o desenho sofreu significativa transformação.

FIGURA 62 – DESENHO ORIENTADO DE UMA CASA E DA CASA DA CRIANÇA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Quando a menina do quinto ano me falou sobre seu desenho disse que no primeiro, fez a casa que sempre faz, pois é fácil e rápida e todo mundo reconhece. Confirmando a rápida e fácil apropriação pelas crianças do que Vianna (2012) chama de desenhos “recebidos” dos contextos em que estão inseridas. Porém, ao ser desafiada a representar a sua própria casa ela precisou pensar muito para lembrar os detalhes. Destacou que sua casa é um sobrado com uma varanda na frente e, pelo que relatou, os detalhes foram muito bem representados em seu desenho.

Essa proposição, teve como premissa, provocar o desequilíbrio desenhista das crianças por meio de uma ação educativa intencional (IAVELBERG, 2013). Ao solicitar o desenho da sua casa com todos os detalhes, a desenhista precisou pensar, relembrar e transpor para o desenho uma casa totalmente diferente da primeira. Assim, como afirma Iavelberg (2013, p. 29), o “reequilíbrio, em níveis mais avançados do saber desenhar, só pode ser realizado pela própria criança.” Nesse caso, se evidencia a importância de compreender as necessidades desenhistas das crianças no momento conceitual de Apropriação, sendo que esse momento “requer abordagens que transcendem as orientações da livre expressão”. (IAVELBERG, 2017, p. 67). Foi sugerida uma proposta que de forma lúdica, levou desenhista a representar sua própria casa com competência e habilidade, eu talvez nem ela sabia que possuía. Isso evidenciou o que Iavelberg (2017) aponta como “propostas de atividades que dão ao aluno outra imagem de suas competências e habilidades desenhistas.” (IAVELBERG, 2017, p. 71).

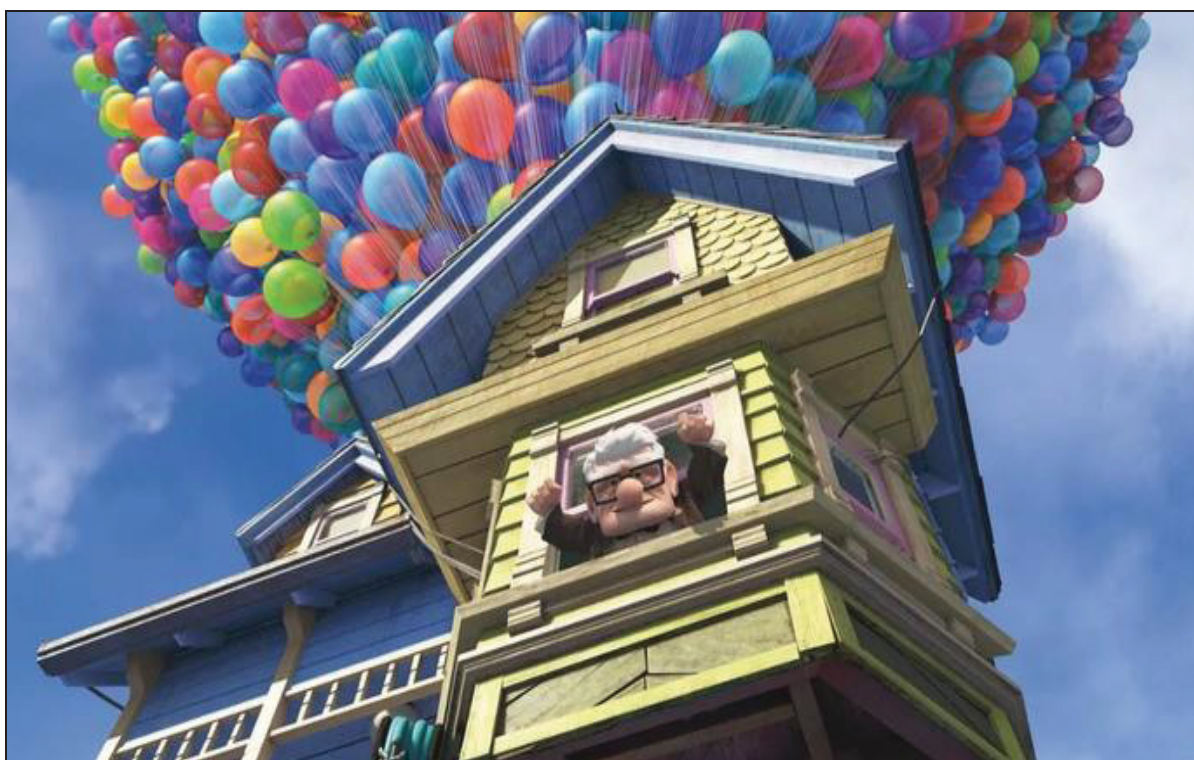
Outro ponto relevante da proposta de desenho da casa de cada criança estava na possibilidade de desenhar, segundo Iavelberg “a partir da memória visual de determinadas situações, locais, objetos do cotidiano ou artísticos”, uma vez que o foco da proposta foi a própria casa. Esse tipo de representação serve, segundo a autora para “ativar os recursos desenhistas e a memória visual, que tem presença importante na construção do desenho.” (IAVELBERG, 2017, p. 76). Assim, por meio do desenho de memória as crianças representaram graficamente o que lembravam de suas casas. Ou seja, a partir das referências visuais que já tinham internalizado sobre a sua casa, da cultura visual na qual estão inseridas. E esse fato coincide com o que Tourinho (2011, p. 13) afirma de que “não há uma metodologia especial para tratar as questões da cultura visual. As abordagens são híbridas, diversificadas, ecléticas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos, bem como perspectivas teóricas e criativas.” A proposta, apesar de simples, estava voltada a realidade de cada criança, o que facilitou a compreensão e representação.

Na sequência, questionei as crianças se conheciam alguma casa diferente. Depois de pensarem e responderem sobre as casas diferentes, apresentei algumas imagens, selecionadas por mim, com a finalidade de ampliar o repertório e aumentar suas possibilidades expressivas. Souza em sua pesquisa afirma que “é preciso selecionar temas e materiais visuais que estabeleçam relações com as experiências

cotidianas dos alunos, que lancem desafios de aprendizagem e que os motivem na apreensão de novos saberes e novas experiências.” (SOUZA, 2016, p. 47).

Sendo assim, dentre as imagens apresentadas, destacam-se a “casa de doces da bruxa da história de João e Maria”; a casa da animação “UP Altas Aventuras” (2009) (FIGURA 63) da Pixar; a casa do filme “A casa monstro” (2005); uma “casa na árvore”, além de fotografias de casa com formato de bota, avião, bule, entre outras.

FIGURA 63 – CASA DO FILME UP ALTAS AVENTURAS



Fonte: Cultura Genial, 2021.

Durante a apreciação das imagens de casa, as crianças lembraram da animação, destacando que essa casa era diferente pois voava. Quanto a casa da animação “A casa monstro” (FIGURA 64), as crianças comentaram que ela tinha vida e expressões, se movimentava e assustava as pessoas.

FIGURA 64 – CASA DA ANIMAÇÃO A CASA MONSTRO



Fonte: Canal Hollywood, 2021.

A exploração de imagens de entretenimento pode ser um ponto de partida para provocar a imaginação, pois,

a educação da cultura visual cruza abordagens da arte e das ciências sociais visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades que inclui imagens de **arte, ficção, publicidade, entretenimento e informação**. (TOURINHO, 2011. p. 04, grifos nossos).

As crianças se expressaram com propriedade sobre as imagens, pois, faziam parte de seu repertório. Quando observaram as fotografias de casas dos

mais diversos formatos, imitando objetos do cotidiano, como uma bota (FIGURA 65) e um avião (FIGURA 66), ficaram empolgadas e as crianças até falaram que gostariam de morar em casas desse tipo.

FIGURA 65 – CASA BOTA



Fonte: <http://blogdoimovel.blogspot.com/2010/05/casa-torta-casa-flutuante-casa-bota.html>

Estabeleceram diálogos sobre o motivo de alguém construir casas assim, tão diferentes. Dessa forma, percebi a relação das crianças com as visualidades, indo além do ato de ver, elas internalizaram as experiências e refletiram sobre as possibilidades em sua própria vida. Ou seja,

Os detalhes significativos que a cultura visual enfatiza não estão atrelados às questões de forma, cor, textura, composição, etc., elementos que pretendem dissecar as imagens sem, contudo, considerar como a experiência social do ver e ser visto, bem como os usos dessas experiências e visualidades, impactam e instituem modos de ver, modos de ser, de agir, de desejar e de imaginar. (TOURINHO, 2011, p. 12)

Sobre a casa bota, por exemplo, as crianças realizaram associações para além do formato e estrutura, mas discutiram como seria morar em uma casa diferente. Debateram sobre os motivos que poderiam levar alguém a construir uma casa desse tipo. Uma menina do quarto ano relatou que a pessoa deveria gostar muito de sapatos e por isso fez a casa assim, porém um menino destacou que deveria ser só para se diferenciar de outras casas.

FIGURA 66 – CASA AVIÃO



Fonte: <https://veja.abril.com.br/cultura/aviao-e-telhado-de-casa-na-nigeria/>

Sobre a leitura da imagem da casa avião (FIGURA 66), inicialmente sugeriram que talvez para economizar no telhado a pessoa resolveu utilizar um avião velho. Porém, como apresentei-lhes a reportagem sobre o motivo da construção, que se tratava de uma casa construída pelo marido para a sua esposa que gostava de viajar, e como perceberam os detalhes da casa de dois andares que possuía até mesmo piscina, logo compreenderem não se tratar de caso de economia. A casa além de ter função de moradia, também se tornou ponto turístico.

Algumas crianças do quinto ano fizeram uma relação com as casas diferentes de seu bairro.

Nesse processo de interpretação, ao tentar compreender o sentido simbólico das imagens, os indivíduos são influenciados pelo imaginário dos lugares sociais por onde passam, vivem ou habitam. O território visual onde as pessoas estão situadas – moram, frequentam, etc. –, ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo as coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação. (MARTINS, 2001 p. 18)

No bairro não havia nenhuma casa tão diferenciada, porém as crianças relacionaram algumas casas com cores e formatos diferentes dos comumente usados e até cogitaram qual formato de casa fariam se pudessem escolher. A construção de sentido entre o que as crianças veem e sua vida cotidiana é perceptível durante as aulas que se apresentam visualidades e desafios que podem provocar a imaginação.

Outra proposta apresentada às crianças foi a apreciação de imagens de casas pintadas por artistas como Alfredo Volpi, Van Gogh, Tarsila do Amaral, Heitor dos Prazeres, entre outros. Foram incluídas, entre as imagens de artistas, fotografias de casas do bairro e da cidade, bem como, de outras cidades e países, fazendo-se assim uma ampliação visual e cultural sobre o tema. Foi realizada a ampliação cultural ao se discutir sobre as diferentes possibilidades de moradias, como iglus, palafitas, ocas, casas de container, entre outras. Destacando que algumas são específicas de determinadas regiões ou culturas.

Na pintura de Tarsila do Amaral, “Estrada de Ferro Central do Brasil” (1924), (FIGURA 67) destacaram as cores e formatos das casas.

FIGURA 67 – CASAS NA PINTURA DE TARSILA DO AMARAL



FONTE: MAC/USP (2021). Disponível em:
<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/educativo/acerto7.html>

Ficha técnica
Autora: Tarsila do Amaral
Obra: Estrada de Ferro Central do Brasil
Ano: 1924
Técnica: óleo sobre tela
Dimensões: 142 cm x 126,8 cm
Localização: Museu de Arte Moderna de São Paulo

Ao apreciarem as pinturas “Casas” (1953) e “Fachada com bandeiras” (1959) do artista Alfredo Volpi, destacaram as cores, formato e perceberam que ele pinta a fachada das casas, como se percebe nas imagens da FIGURA 68 e 69.

FIGURA 68 – CASAS NA PINTURA DE VOLPI



Fonte: MAC/USP (2021). Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nobrasil/arte-no-seculo-20/modernismo/grupo-santa-helena/#jp-carousel-2845>

Ficha técnica

Autor: Alfredo Volpi

Obra: Casas

Ano: 1953

Técnica: têmpera sobre tela

Dimensões: 80,4 cm x 46,2 cm

Localização: Museu de Arte Moderna de São Paulo

FIGURA 69 – CASAS NA PINTURA DE VOLPI



Fonte: MASP/SP (2021). Disponível em:
<https://www.historiadasartes.com/nobrasil/arte-no-seculo-20/modernismo/grupo-santa-helena/#jp-carousel-2843>

Ficha técnica

Autor: Alfredo Volpi

Obra: Fachada com bandeiras

Ano: 1959

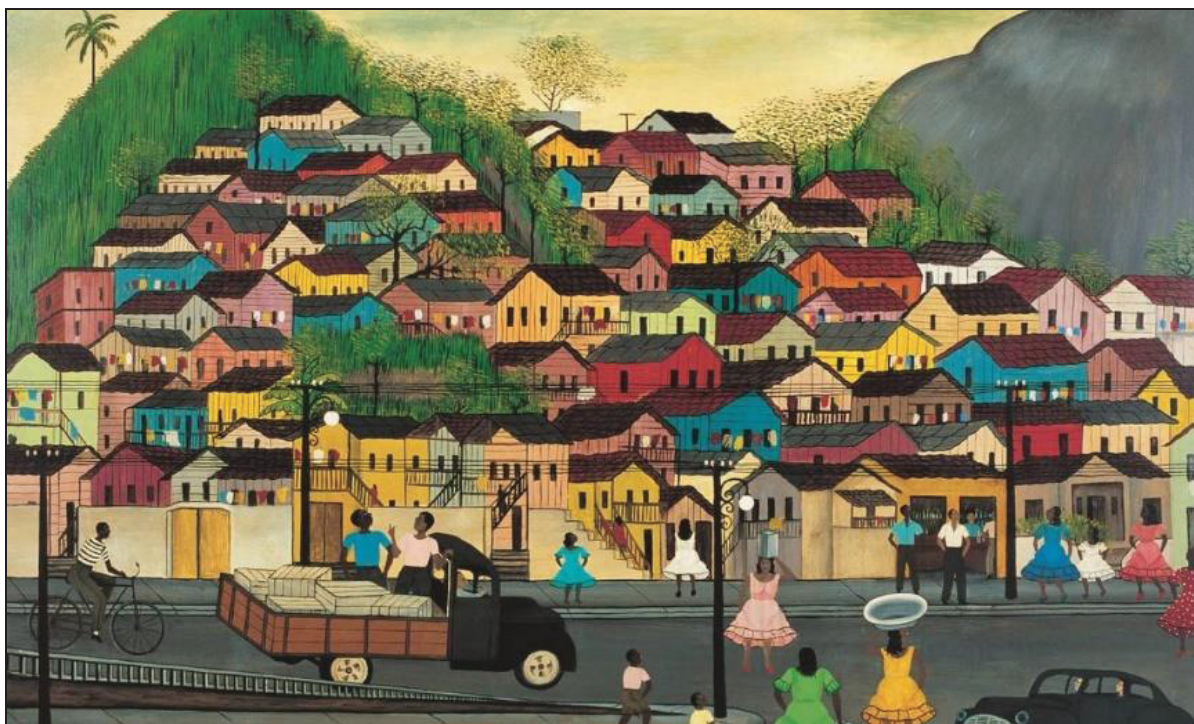
Técnica: têmpera sobre tela

Dimensões: 72 x 116 cm

Localização: MASP, Doação Ernest Wolf

Na pintura de óleo sobre tela “Morro da Mangueira” (1965) (FIGURA 70) de Heitor dos Prazeres, o que mais atraiu as crianças foi a quantidade de casas.

FIGURA 70 – CASAS NA PINTURA DE HEITOR DOS PRAZERES



Fonte: Coleção Roberto Marinho. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/veja-obras-da-exposicao-rio-do-samba-22631984>

Ficha técnica
Autor: Heitor dos Prazeres
Obra: Morro da Mangueira
Ano: 1960
Técnica: óleo sobre tela
Dimensões: 120 cm x 100 cm
Localização: Coleção Roberto Marinho

Nesse momento houve uma conversa sobre as moradias das pessoas em comunidades mais carentes, geralmente construídas em morros pela falta de lugar adequado. As crianças associaram a realidade que conhecem. As crianças relacionaram as dificuldades e perigos de se morar em locais assim, mas reconheceram que muitas vezes é o único lugar onde algumas pessoas conseguem morar. Percebi como elas reconhecem as diferenças sociais e as interpretam a partir da apreciação de obras de arte, reforçando na prática o que Martins (2006, p. 76)

cita que “toda obra ou imagem é, de certa forma, uma opinião social e as formas artísticas e imagens estão encharcadas de valorações sociais.”. Concluímos com cada criança contando um pouco sobre a sua casa.

Conversamos sobre as escolhas de cada artista, as técnicas, materiais e suportes. Situamos historicamente cada imagem e relacionamos com nosso cotidiano. As crianças deram ideias e sugestões, falaram sobre seus conhecimentos a respeito das casas apresentadas e suas curiosidades sobre as que não conheciam. Algumas crianças cotaram que seus pais ou familiares trabalham na construção, reforma ou pintura de casas. Sendo assim, após a apreciação e muita discussão sobre o assunto, convidei cada uma das crianças a imaginar uma casa diferente, inusitada, maluca, ou que simplesmente ainda não existisse, para representar por meio de um **desenho de imaginação**. O registro foi imediato, pois,

quando propomos que as crianças e os adolescentes imaginem algo, não solicitando nenhum desenho, corremos o risco da imagem imaginada desaparecer rapidamente da mente da criança. Quando a imagem imaginada é desenhada, ela é absorvida e reconhecida por quem concebeu. (MATHIAS, 2018, p. 27)

Assim, os resultados foram desenhos bem diferentes, como os apresentados na FIGURA 71 de casa assustada, casa foguete, casa torta, casa barco e casa buraco, de crianças do primeiro ao quinto ano respectivamente.

FIGURA 71 – DESENHO DE CASAS DIFERENTES



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Dessa forma, destaco que se evidenciou o que Iavelberg explica sobre a aprendizagem em arte:

hoje concebemos que a participação do aluno no mundo da arte depende das orientações didáticas para que ocorra a experiência de criação genuína na produção, na reflexão sobre arte e no desfrute da produção sócio-histórica, que se alimentam, a cada momento conceitual, do que o aprendiz busca e pode conhecer. (IAVELBERG, 2010, p. 248)

Além disso, alguns reflexos da ampliação visual podem ser percebidos nas produções, como o uso mais intenso de diferentes cores, elementos das casas como janelas e portas diferenciados das tradicionalmente desenhadas. Isso porque, a cultura visual “proporciona pensar diferentes experiências visuais, de diferentes épocas e momentos da história da humanidade, abrindo fronteiras e lugares desconhecidos para novas sensações, sentimentos, conhecimentos e descobertas.” (BRUM, 2017, p. 62). Finalizamos, conversando sobre o percurso de desenhos de

casas desenvolvido. As crianças observaram as transformações em suas três casas desenhadas. Reforçamos, que o desenho ou a produção visual pode ir além das imagens comumente vistas e utilizar-se de recursos da memória, da imaginação e da ampliação visual. Assim, concordo com Mathias, quando afirma que “é praticando desenho que as crianças aprendem a desenhar. Elas aprendem a desenhar imagens adaptando e recombinaando as imagens já modeladas por outros e pelo meio cultural.” (MATHIAS, 2018, p. 21). O trabalho e abordagens sobre casas não se esgotou, pois, pudemos retomar, sempre que necessário, as discussões sobre o tema.

Dando sequência as propostas, analisei as figuras humanas em cada turma. Esse elemento foi o que menos apresentou marcas de estereótipos, considerando-se, nesse caso, as figuras humanas de “palitinhos”. Porém percebi pela insegurança e reclamações realizadas em quase todas as turmas que, “entre todos os temas, as representações da figura humana, sendo as mais complexas, geram maior insatisfação e frustração.” (VIANNA, 2012, p. 195). A turma em que mais houve o uso desse recurso foi no quinto ano, conforme se verifica no GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 – DESENHOS RECEBIDOS - PESSOA



Fonte: A autora

Apesar de as imagens de pessoas terem sido feitas das mais diversas formas, percebi que a maior dificuldade estava no desenho da face e seus elementos, como olhos, boca, nariz. As crianças reclamaram muito para fazer tais elementos, além disso, verifiquei uma preocupação em encontrar as cores adequadas para a pele, cabelos e olhos. Senti que a autocobrança de perfeição era evidente em muitas crianças e algumas se negaram a representar esse elemento, outras fizeram as pessoas de costas, para assim evitar os detalhes do rosto que julgavam difíceis de fazer. A situação percebida aponta para o possível “bloqueio”, ou como diz Lavelberg (2017), “supressão do medo de desenhar”. Porém, de acordo com Mathias (2018, p, 22)

o possível bloqueio no ato de desenhar por parte da criança e do adolescente pode acontecer por vários motivos. Muitas vezes a falta de confiança em si próprio, a imaturidade, o excesso de autocrítica, impede que o aluno se sinta atraído pelo desenho. A falta de incentivo e envolvimento, bem como a superficialidade na abordagem das práticas do desenho na escola podem ser as possíveis razões que afastam as crianças de tal prática.

Acreditando que o bloqueio pode ser superado com orientações adequadas, iniciei com algumas reflexões sobre o que percebi quanto aos estereótipos de cores. A maioria pintou a pele das pessoas da mesma cor, “cor da pele” como algumas crianças ainda se referem e discutimos tal situação. Para isso, apresentei várias imagens de retratos e autorretratos de pessoas de diversas etnias, conversamos sobre a cor da pele, dos cabelos, dos olhos e destacamos as cores desses mesmos elementos nas crianças da turma. Utilizamos espelhos para a proposta. Em seguida, apresentei o desafio de cada uma desenhar seu autorretrato, buscando contemplar as suas características físicas. Solicitei ainda que cada uma fizesse um contexto no fundo da figura retratada com elementos que achasse melhor, que tivesse a ver com sua personalidade ou preferências. Alguns dos resultados podem ser percebidos nas imagens da FIGURA 72.

FIGURA 72 – DESENHO DO AUTORRETRATO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

No trabalho com o desenho de si, por meio de retratos e autorretratos abordamos a análise sobre as características de cada pessoa, como a cor da pele, dos cabelos e olhos, o tipo e comprimento dos cabelos, os detalhes e marcas pessoais. Percebi que as crianças, com apoio do espelho, se esforçaram para desenhar-se o mais parecido possível consigo mesma. Destaca-se ainda o trabalho com o fundo em quase todos os desenhos, o cuidado com os detalhes pessoais, e busca por aproximações pela tonalidade dos olhos, pele e cabelos de cada uma.

A discussão no momento da apreciação dos retratos conduziu para a percepção de que cada pessoa desenha de uma forma, tem suas características gráficas. Mesmo assim as crianças ainda se cobravam por não desenharem de

forma mais realista. E foi nesse momento que percebi que precisava propor algo para que elas percebessem outras formas de representar. Assim, considerando que “a busca de representação realista muitas vezes é um fator inibidor que precisa ser relaxado.” (IAVELBERG, 2017, p. 71), realizei uma proposta de retrato falado engraçado para verificar como um mesmo desenho pode ter diferenças no seu traçado, de acordo com cada desenhista. O desafio visou a ideia de desconstrução do desenho, para isso sugeri uma brincadeira de detetives, na qual eu falei as características de um personagem que gostaria de encontrar, ou seja, o retrato falado por mim para ser desenhado pelas crianças. Conforme expressos na FIGURA 73.

FIGURA 73 – DESENHOS DE RETRATO FALADO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

As características apresentadas para a proposta foram: cabeça grande e redonda, um olho quadrado e outro de doce; uma orelha arredondada e outra mais

pontuda; boca grande e com muitos dentes; nariz triangular; cabelos longos, pele colorida e pescoço comprido. Depois de concluídos os desenhos realizamos a leitura visual para verificar como cada uma das crianças utilizou as dicas e qual foi o resultado.

Complementando o trabalho de desenho dos retratos diferentes, apresentei as crianças imagens de retratos feitos por artistas com técnicas que também utilizavam diferentes elementos para a composição. Selecionei as pinturas de Giuseppe Arcimboldo (1523-1596). Esse pintor italiano utilizou em suas obras imagens de elementos naturais como frutas, verduras e flores, para compor fisionomias humanas, como a apresentada na FIGURA 74 e intitulada “Vertumnus (Imperador Rodolfo II)” (1591).

FIGURA 74 – RETRATO NA OBRA DE GIUSEPPE ARCIMBOLDO



Fonte: Castelo Skokloster. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/giuseppe-arcimboldo/vertumnus-imperador-rodolfo-ii-1591>. Acesso em: 28/10/2021.

Ficha técnica Autor: Giuseppe Arcimboldo Obra: Vertumnus (Imperador Rodolfo II) Ano: 1591 Técnica: óleo sobre madeira Dimensões: 70,5 x 57,5 cm Localização: Skoklosters Slott, Balsta, Suécia
--

Vale destacar que apresentei as imagens da arte para as crianças, pois considerando que

imagens e objetos de arte representam estímulos para a realização de propostas de visualidades territoriais, cujo reconhecimento depende de exposição, de circulação e, também, de experiências de visualização que levem em conta as diferentes interpretações contextuais e ideológicas que as formam e informam. (MARTINS, 2011, p. 18).

Acredito na importância da diversidade de experiências de visualização tanto por meio de obras de arte assim como das demais imagens, para que as crianças se reconheçam como participantes de leituras visuais nos mais diferentes contextos e situações. Na escolha de iniciar com uma produção das crianças, para apenas depois apresentar obras de artistas, entendo que ajuda na formação autora e autônoma das crianças. Outro artista apresentado foi o espanhol Pablo Picasso (1881-1973), que por meio da exploração do cubismo (movimento que desconstrói a imagem a reconstrói geometricamente, adicionando novas possibilidades de representação), representou a figura humana de forma tão diferente. Como se percebe no "Retrato de Dora Maar" (1937) na FIGURA 75.

FIGURA 75 – RETRATO NA OBRA DE PABLO PICASSO



Fonte: Museu Picasso, Paris. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@@/5ZKDG7-Pablo-Picasso-Retrato-de-dora-maar>. Acesso em: 28/10/2021.

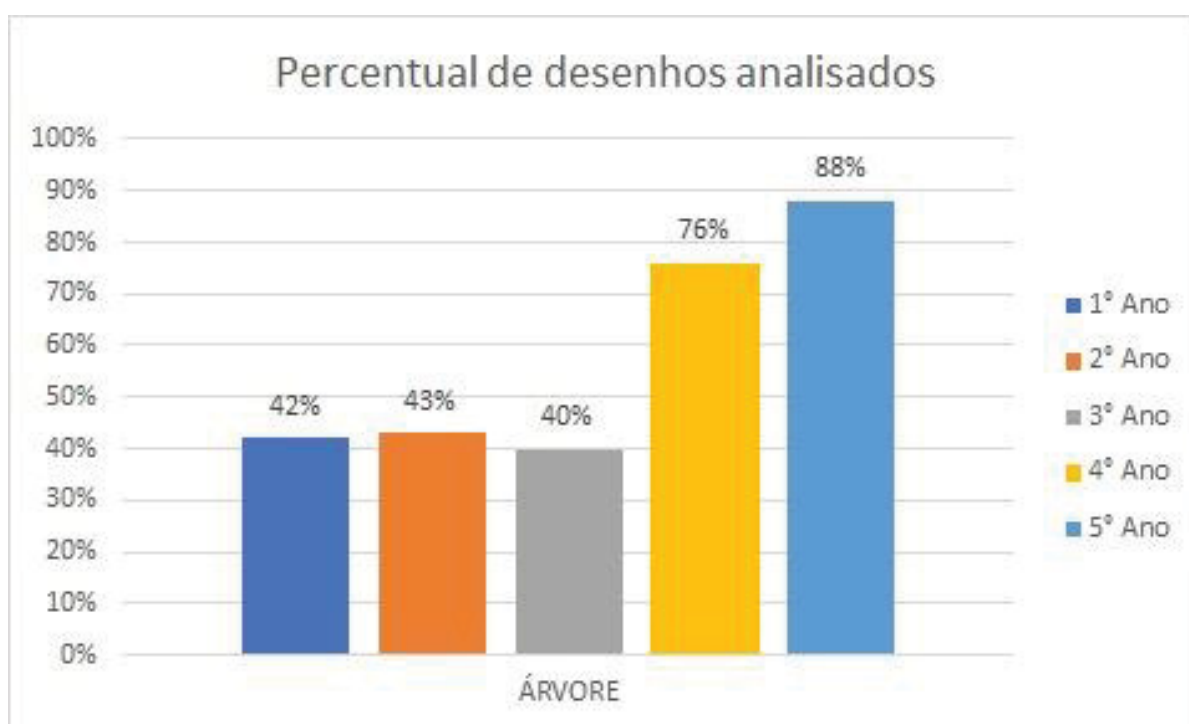
Ficha técnica Autor: Pablo Picasso Obra: Retrato de Dora Maar Ano: 1937 Técnica: óleo sobre tela Dimensões: 92cm x 65 cm Localização: Museu Picasso, Paris
--

Essa inversão na proposta de leitura e de ampliação visual teve como objetivo possibilitar as crianças serem protagonistas da proposta de desenho. Para que

percebessem que nem sempre precisam fazer sua produção inspiradas nas imagens que apreciaram. Nesse caso, entraram em contato com artistas que se aventuraram por propostas ou técnicas diferenciadas assim como elas, apenas depois da sua experimentação. Assim, encerramos as propostas com o elemento figura humana.

Quanto ao elemento árvore, desenhado no início das propostas, foi o que mais apresentou uso de “imagens recebidas”. De acordo com os apontamentos de Vianna (2012, p. 17) o que caracteriza as imagens recebidas nesse elemento, são “desenho linear, a cor do contorno se fazendo passar como ‘forma colorida’; a copa da árvore, de cor verde, feita em forma fechada com curvas sucessivas; o tronco marrom, representado por duas linhas mais ou menos paralelas.” O quinto ano foi a turma que mais apresentou o recurso de imagens recebidas na representação das árvores, como se verifica no GRÁFICO 3.

GRÁFICO 3 – DESENHOS RECEBIDOS – ÁRVORE



Fonte: A autora

Percebi que houve uso de estereótipos na utilização de cores (verde para as folhas e marrom para o tronco), conforme fica evidente nas imagens apresentadas na FIGURA 76, de algumas das árvores representadas pelas crianças durante a primeira atividade.

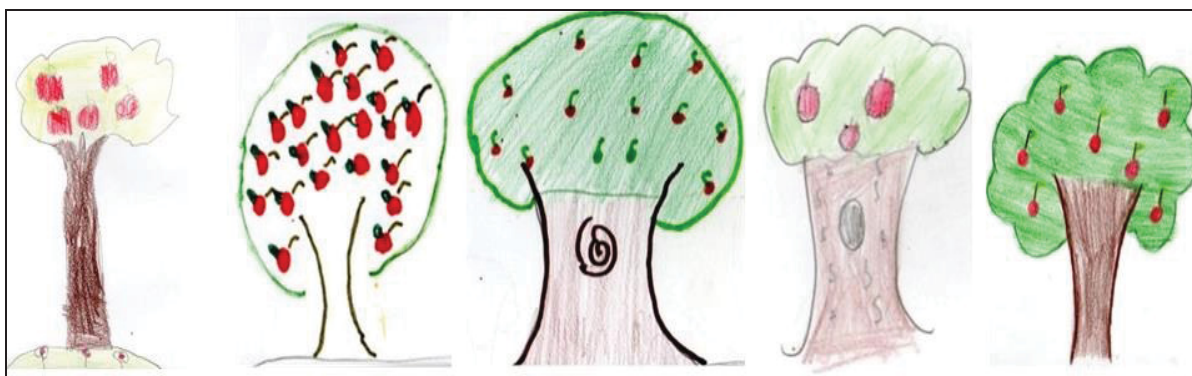
FIGURA 76 – DESENHO INICIAL DE ÁRVORES



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Outro fato relevante que percebi foi a inserção de frutas nas árvores, porém, como se percebe nos desenhos da FIGURA 77, realizados por crianças de primeiro ao quinto anos respectivamente, todas as árvores possuem frutas na cor vermelha, além de manter o desenho linear e as cores padronizadas.

FIGURA 77 – DESENHO INICIAL DE ÁRVORES COM FRUTAS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Desafiei as crianças a observarem as árvores do pátio na instituição e destacar detalhes de suas folhas, galhos, cores e outras coisas que julgassem importantes. De volta a sala e partindo das observações das crianças, iniciamos uma discussão sobre alguns dos conceitos pré-estabelecidos percebidos nos desenhos de árvores por elas mesmas, quando realizamos a apreciação das produções iniciais. As crianças concluíram que as árvores podem ter folhas e galhos dispostos de maneiras diversificadas, perceberam diferenças nas cores, tamanhos e demais detalhes.

Acreditando que o exercício de olhar pode potencializar o desenho das crianças, uma vez que as formas que já estão internalizadas podem ser confrontadas com a realidade e como outras imagens, incluí algumas propostas que possibilitassem a transformação dos desenhos recebidos. Solicitei que as crianças escolhessem o material que melhor se adaptasse ao seu desenho e, assim, elas fizeram árvores desafiadas a inovar, buscar outras possibilidades, cores e texturas. No início, percebi que foi um pouco difícil para algumas crianças, tão habituadas a desenhar sempre da mesma forma e pintar das mesmas cores, a criar outras formas de representação.

As árvores representadas na FIGURA 78 apresentam traçados e cores diferenciadas. O uso de materiais diversificados contribuiu para uma grande variedade de resultados. O grafite como recurso para a expressividade da primeira representação da árvore de uma criança do quinto ano; o carvão utilizado por um menino do terceiro ano, juntamente com o giz de argila para representar a segunda árvore, conferiu ao desenho um resultado bem diferente e orgânico, enquanto a pintura com guache, realizada por uma menina do segundo ano, com cores alternativas demonstra certa mudança no padrão imagético e de coloração das imagens de árvores.

FIGURA 78 – DESENHO DE ÁRVORES



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Por isso, dando continuidade as propostas de ampliação de repertório as crianças apreciaram imagens de árvores diversificadas, de espécies, tamanhos e

cores variadas. Discutimos sobre as variações nas árvores dependendo da região, do clima ou época do ano. Destacamos as árvores características de outros lugares como as cerejeiras do Japão, os baobás da África, os cactos e arbustos espinhosos do deserto, bem como, árvores dos lugares com neve. As crianças gostaram dos baobás e começaram a contar histórias sobre essa árvore que ouviram de professores ou familiares. Destacaram que ele aparece na história “O Pequeno Príncipe”, do escritor Antoine de Saint-Exupéry e lembraram que o menino tinha medo de que os baobás crescessem muito em seu planeta. Na turma do quinto ano as crianças lembraram que essa árvore está em muitas lendas africanas, como a que um macaco recebeu sementes da árvore e quando foi plantar enterrou-as de ponta-cabeça e, por isso, ela teria nascido com as raízes para cima. Outra lenda apontada pelas crianças é a que dizia que essa árvore era a mais bonita da África, mas como o baobá ficou muito soberbo, os deuses ficaram furiosos e como castigo o colocaram de cabeça para baixo.

Realizamos alguns desenhos de observação, com registro no caderno, de uma mesma árvore do espaço externo da unidade, durante diferentes momentos do dia, destacando a influência da incidência dos raios solares sobre suas folhas e a sombra projetada. A observação possibilitou que as crianças percebessem que a tonalidade das folhas mudava de acordo com a qualidade de luz que recebia. Para complementar essas discussões apresentei algumas obras impressionistas de Claude Monet, como a “Ponte Japonesa”, a qual foi pintada diversas vezes pelo artista, com cores de acordo com a iluminação e clima.

Depois das discussões fomentadas pelo impressionismo as crianças vivenciaram experiências de pintar paisagens com tinta guache, explorando os recursos e possibilidades impressionistas que conheceram. Assim, as árvores pintadas utilizando mistura de cores, da FIGURA 79, demonstram uma visível transformação nas representações das árvores e demais elementos desenhados pelas crianças.

FIGURA 79 – DESENHOS COM EXPLORAÇÃO DA LUZ



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Observando as produções das crianças fui percebendo que elas se apropriam de conhecimentos que vão adquirindo nas suas vivências e com suas experiências. Vão alimentando o percurso desenhista com as diferentes influências que recebem e investem também em seu próprio percurso. Nesse caso, não significa que a criança faz cópias do que vê, ela se apropria de alguns elementos e formas, mas seleciona, experimenta e, se necessário, integra em sua produção. Assim, a produção artística precisa e depende do cultivo, da apresentação de elementos, materiais e técnicas que poderão ser adquiridos, apropriados e reorganizados pelas crianças como possibilidades expressivas para seu percurso desenhista individual.

Os desenhos produzidos pelas crianças durante e depois do trabalho desenvolvido refletiram algumas das proposições trabalhadas, como por exemplo a exploração de formas para os desenhos das folhas das árvores, diferenciando-se das formas de “nuvens”, teve visivelmente inspiração em obras da artista Tarsila do Amaral, uma das artistas abordadas na ampliação visual, bem como, o uso de cores diferenciadas dos tradicionais marrom e verde, como se pode observar na FIGURA 80.

FIGURA 80 – DESENHO DE ÁRVORE COM FOLHAS E CORES DIFERENCIADAS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Na FIGURA 81, destaca-se que o uso de outras cores, para além do verde e marrom, foi sendo incorporado pelas crianças, além disso, na mesma Figura é possível perceber o movimento aparente das árvores, que pode ter sido apropriado das observações e ampliações realizadas durante as propostas.

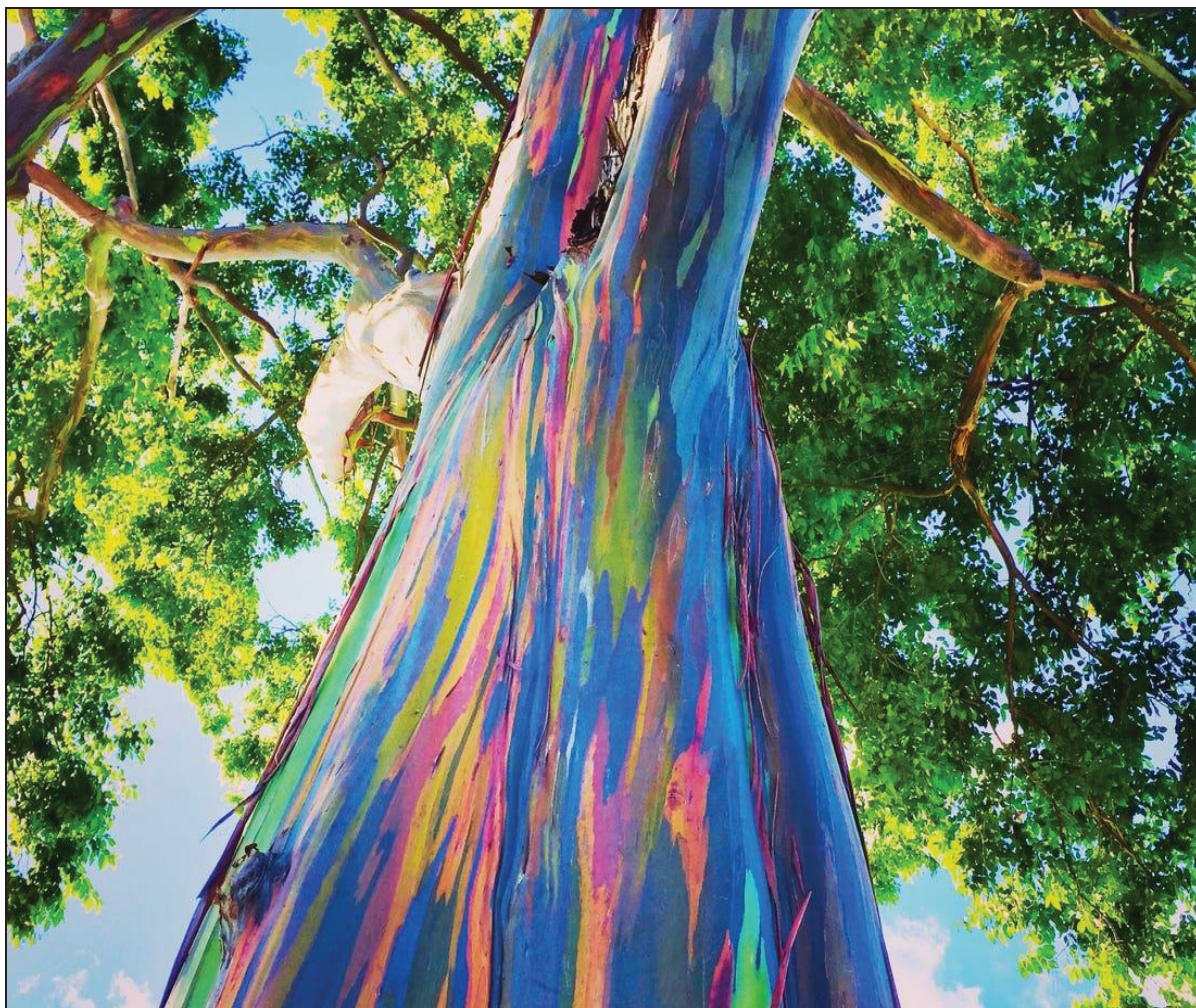
FIGURA 81 – DESENHO DE ÁRVORES COM EXPLORAÇÃO DE CORES



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Demos sequência nas discussões sobre as cores das árvores com a apresentação de uma árvore conhecida como eucalipto arco-íris, de nome científico: *Eucalyptus deglupta*, (FIGURA 82), que tem seu tronco coberto por uma resina de várias cores durante seu ciclo vital.

FIGURA 82 – EUCALIPTO ARCO-ÍRIS



Fonte: <https://greensavers.sapo.pt/eucalipto-arco-iris-parece-saidode-um-filme-mas-e-bem-real-e-deslumbrante/?photo=1>

A exploração visual serviu como desafio para que as crianças realizassem o desenho de árvores com técnicas diferentes, utilizando a massa de modelar escolar como material de pintura, e a pintura de aquarela, assim, como se pode perceber alguns dos resultados na FIGURA 83.

FIGURA 83 – DESENHO DE ÁRVORES COM MASSA DE MODELAR E AQUARELA



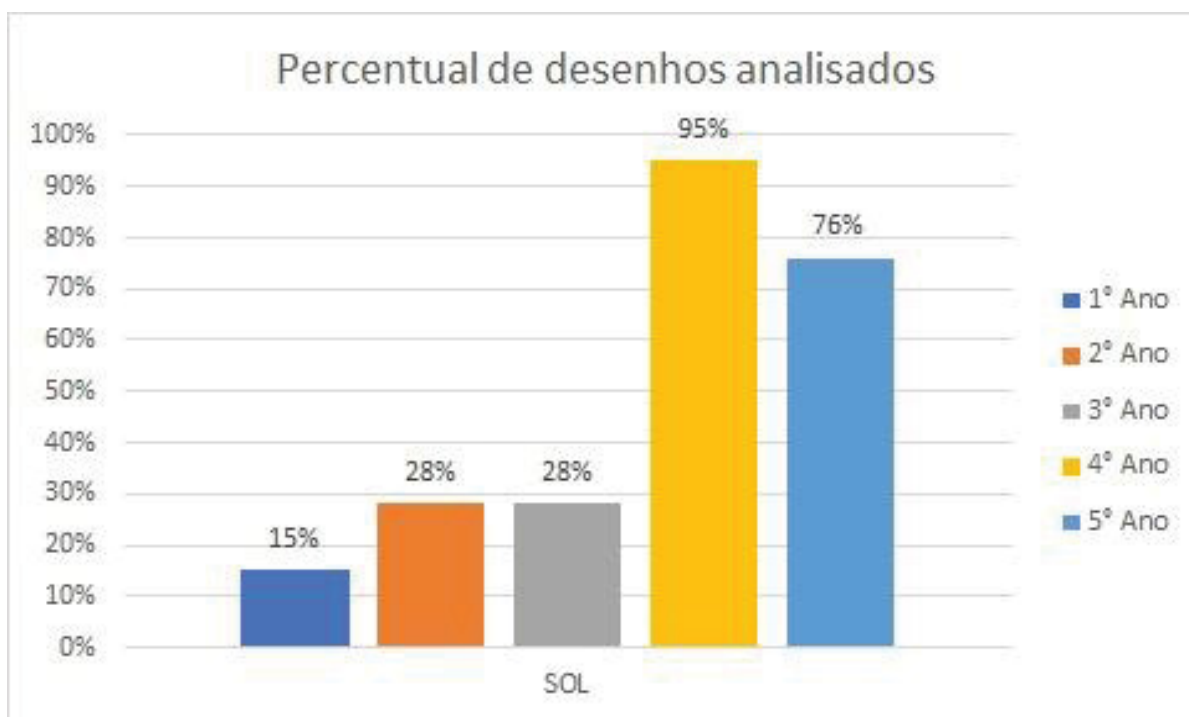
FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

As pinturas de árvores foram produzidas por crianças do quinto, terceiro, quarto e segundo anos respectivamente, sendo as três primeiras pela técnica de pintura com massa de modelar²⁷ e a última com tinta aquarela.

Quanto ao elemento sol, o quarto ano foi a turma que mais apresentou o uso de imagens recebidas, pois, cerca de noventa e cinco por cento das crianças representaram o sol com o mesmo traçado característico e cor amarela, como se percebe no GRÁFICO 4.

²⁷ A técnica de pintura com massa de modelar foi desenvolvida pela professora juntamente às crianças que exploravam novas possibilidades expressivas.

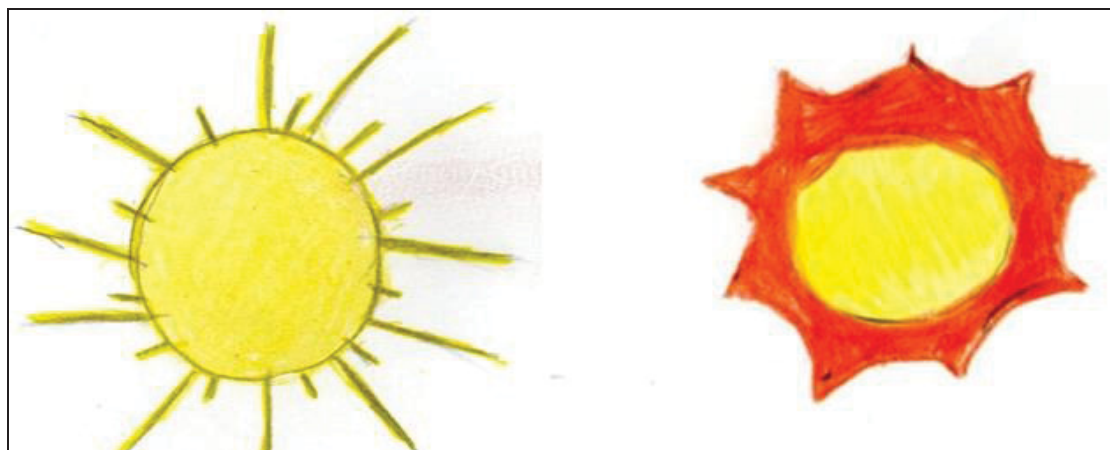
GRÁFICO 4 – DESENHOS RECEBIDOS – SOL



Fonte: A autora

O sol é normalmente representado por meio de imagens recebidas, e como explica Vianna, trata-se de “um sol redondo, com raios retilíneos em volta e uma ‘carinha’ no centro” (2012, p. 177). O exemplo citado por Vianna é muito semelhante ao primeiro desenho da FIGURA 84, porém por vezes as crianças também representam com o outro formato, onde os raios são representados por uma linha com formas triangulares pontiagudas, conforme o segundo desenho da FIGURA 84.

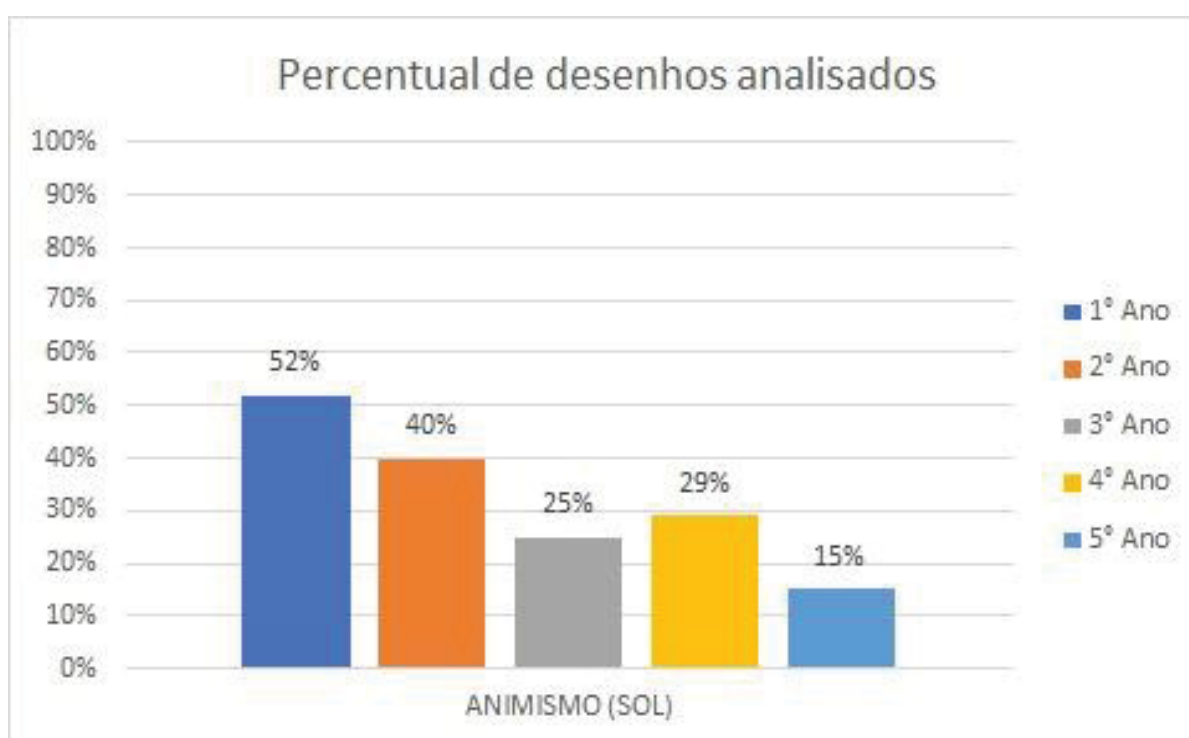
FIGURA 84 – DESENHOS DO SOL



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Ainda, com a intenção de atrair as crianças para as imagens direcionadas a elas, normalmente estas passaram a receber detalhes de animismo, que “consiste na humanização de objetos, animais, plantas e elementos da natureza.” (VIANNA, 2012, p. 39). As famosas expressões (boca, nariz e olhos) que dão vida aos objetos e elementos da natureza. E isso influencia também na produção, como normalmente percebi nos desenhos das crianças de diferentes faixas etárias, conforme GRÁFICO 5.

GRÁFICO 5 – DESENHOS RECEBIDOS – ANIMISMO

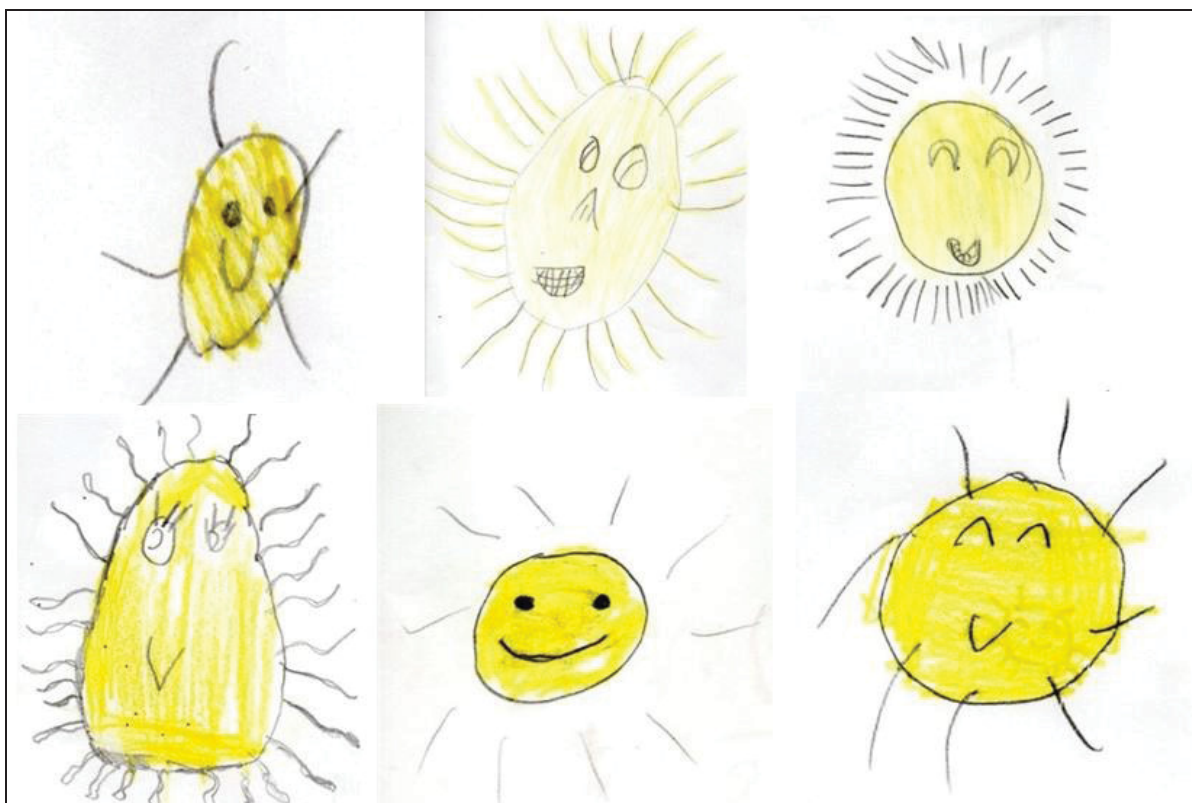


Fonte: A autora

Dessa forma, o que mais me chamou a atenção foi o uso de recursos de animismo, elementos característicos de serem humanos nos desenhos (VIANNA, 2012, p. 39), em todos os anos, se caracterizando pelo uso de fisionomias (rostos com olhos, boca e nariz), conforme se percebe na FIGURA 85, que apresenta desenhos do elemento sol de primeiro ao quinto ano respectivamente.

Destaco ainda que o uso do amarelo foi utilizado pela maioria das crianças, aparecendo apenas em alguns casos o uso do laranja e em apenas desenho com o sol colorido.

FIGURA 85 – DESENHO DO SOL COM RECURSOS DE ANIMISMO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Na mesma atividade, foi possível perceber ainda que alguns desenhos de sol foram representados pelas crianças com variações nas fisionomias (alegre, triste). Ou, conforme destaca Vianna (2012), ao fazer “as carinhas” é muito comum o uso de óculos escuros nas imagens de sol representadas pelas crianças, conforme se percebe nas imagens da FIGURA 86 que apresenta desenhos realizadas por algumas crianças durante a proposta inicial de desenhos.

FIGURA 86 – DESENHO DO SOL COM ANIMISMO E/OU ACESSÓRIOS

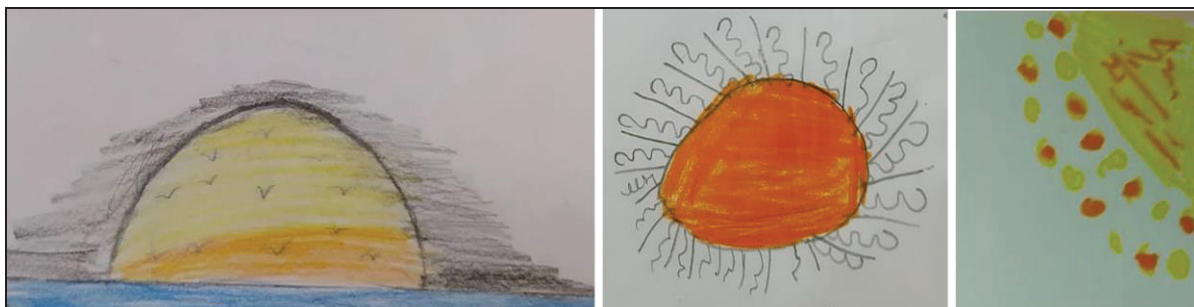


FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

As crianças pesquisaram as situações em que esse tipo de desenho do sol era mais recorrente, como produtos direcionados ao público infantil: brinquedos, propagandas, livros, entre outros. Essa discussão levou, em algumas turmas, a análise de algumas propagandas e imagens veiculadas no cotidiano das crianças. Concluímos que o uso de animismo na representação do elemento sol é possível, principalmente quando algum elemento faz parte de uma história por exemplo, de uma peça de teatro, ou animação, entre outros. Porém, ressaltamos que quando se pretende representar ele enquanto astro é possível perceber que muitas são as possibilidades e isso foi destacado por meio de apreciação de imagens e vídeos sobre o astro Sol.

Para ampliação visual e fomentar novas discussões utilizei obras de arte onde o sol se apresenta representado das mais diversas formas, como “Sol Poente” (1929), obra de Tarsila do Amaral ou nas obras de Van Gogh, onde o elemento tem texturas que se espalham pela tela. Visualizamos fotos e vídeos do sol analisando como é sua textura, do que é composto e para isso adentramos em investigações científicas. Abordamos a importância e os cuidados que se deve ter com as exposições ao sol, as crianças destacaram a fotossíntese das plantas, que depende dos raios solares. Como já estávamos no final do trimestre as investigações sobre o sol não continuaram. Porém, consegui verificar em alguns dos desenhos produzidos na sequência pelas crianças algumas mudanças, como nos apresentados na FIGURA 87, onde já se desafiaram a transformar os raios lineares e a coloração.

FIGURA 87 – DESENHOS DO SOL



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Enfim, as experiências com propostas de transformação nos desenhos recebidos seguiram, intercaladas com outras propostas, mas com meu olhar atento às possibilidades que surgiram. Ao planejar propostas de desenho e ao observá-las

agora, com olhar de pesquisadora, percebi que integro nos meus planejamentos as contribuições de Iavelberg (2013, 2017) sobre o “desenho cultivado”. Acrescento, sempre que possível, ampliação visual e processos de contextualização cultural e social, com o intuito de colaborar na transformação dos desenhos das crianças. Isso reflete na minha forma de conceber o desenho, não como processos inatos ou autodidatas, mas que se constituem pelo interesse e desejo de cada desenhista, alimentados por experiências e aprendizagens e enriquecidos pela ampliação visual crítica e contextualizada.

4.3 PERCURSO OFICINAS DE DESENHO CULTIVADO

O terceiro percurso selecionado se refere as atividades desenvolvidas na oficina de desenho, nas aulas de práticas artísticas da educação integral em tempo ampliado. Nessa oficina o trabalho com desenho parte das sugestões dos estudantes e contemplando a ampliação visual crítica e propostas de cultivo do desenho, tem como objetivo possibilitar a conquista ou manutenção do desenho autoral das crianças.

Inicialmente, realizei alguns questionamentos sobre as preferências e curiosidades sobre desenho, com intuito de organização de um planejamento fundamentado na realidade e expectativas das crianças. A oficina foi intitulada “Oficina de desenho cultivado”. Nessa oficina foram realizadas propostas com desenho nas diferentes modalidades e com exploração de diversos materiais, sendo sempre reorganizado o planejamento de acordo com os percursos das crianças e das necessidades que surgiam durante as aulas. Os planejamentos organizados para as oficinas de desenho foram norteados pelo Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba (2016, 2020) e pelo Plano Curricular de Arte de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental (2016). Bem como, os documentos que orientam a organização das oficinas nas Práticas Pedagógicas das Escolas em Tempo Integral: Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012) e Caderno de Subsídios para a Organização das Práticas Educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral (2016).

Destaco que a seleção dos conteúdos que foram contemplados nos planejamentos da educação integral partiu dos conteúdos apresentados no Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba, para a

modalidade de oficinas. Desses planejamentos, desenvolvidos nos anos de 2017 e 2020, apresento o registro de algumas práticas que tiveram como intuito contribuir na aprendizagem de desenho das crianças de 8 a 10 anos.

O grupo de crianças que participou no ano de 2017, concluiu as atividades da oficina de desenho, porém, as do ano de 2020 iniciaram as propostas, mas não foi possível a conclusão devido a suspensão das aulas presenciais devido a pandemia de Covid -19. A seleção dos materiais foi realizada a partir dos registros que eu possuía arquivados, como: fotos, vídeos e demais materiais coletados para a produção do portfólio e dos pareceres descritivos, realizados como forma de avaliação na educação integral.

A oficina de práticas artísticas partiu de interesses das crianças e/ou necessidades percebidas. Sendo assim, antes de propor uma oficina de desenho sempre começo com uma breve sondagem a fim de conhecer as crianças de cada grupo e saber o que contemplar no planejamento. No início da oficina a qual faço a descrição e análise, realizei a apresentação e contextualização da linguagem a ser trabalhada no trimestre: desenho. Com a intenção de verificar os conhecimentos prévios das crianças, preferências, medos e inseguranças, estabeleci uma conversa com questionamentos a respeito de suas curiosidades sobre desenho e solicitei que cada uma realizasse seu desenho preferido. Durante a sondagem fiz algumas perguntas como em quais momentos que elas desenhavam? Quais seus temas preferidos para desenhar? O que achavam de seus desenhos? Qual tema/técnica gostariam de aprender ou aprofundar? Se acreditam que é possível aprender a desenhar? Nessa proposta as crianças realizaram os desenhos e deram as respostas. Apresento na sequência alguns desenhos e breve descrição a partir dos relatos das crianças.

A C14 (menino de 10 anos) desenhou um carro, conforme FIGURA 88, e disse: “eu desenho quando não tenho nada para fazer e quando preciso fazer uma lembrança para meus pais.”. Tal afirmação indica a ideia que ainda se tem de que arte/desenho tem como função decorar, animar ou presentear, tirando sua autonomia enquanto linguagem artística. Ou seja, o desenho com “ênfase no produto”. (IAVELBERG, 2017, p. 15).

FIGURA 88 – DESENHO DA C14



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

A C14, relatou ainda que seu tema preferido para desenhar é futebol, e considera seus desenhos médios, em termos de qualidade ou satisfação, e se pudesse escolher um tema para aprender a desenhar seria carros. Destacou ainda que gostaria de fazer “desenhos realistas”, o que para ele são desenhos muito parecidos com o real, como se fosse uma fotografia. Afirmou ainda que não sabe desenhar pessoas, pois tem dificuldades em fazer os pés e os cabelos. Quando questionado se é possível aprender a desenhar respondeu: “Sim, pois na escola se aprende de tudo”. Relato que evidencia que até mesmo as crianças concordam que é possível sim aprender a desenhar, e que a escola é o lugar adequado, sendo, portanto, o(a) professor(a) agente indispensável para esse processo:

O professor, conforme os recursos disponíveis em sua escola, poderá enriquecer o desenho cultivado do aluno com a combinação de aulas informativas e aulas de percurso de criação pessoal, nas quais, além de se auto-expressar através de materiais e técnicas, o aluno poderá expressar seus saberes sobre os desenhos aprendidos nas aulas em que pôde apreciar e se informar sobre desenho. (IAVELBERG, 2017, p. 85).

Reforçando assim, uma das possibilidades de trabalho na oficina de desenho em que a criança tem mais tempo para conhecer materiais e técnicas e se expressar num percurso de criação. E, por fim, a C14 relatou que os seus tipos de desenho preferidos e mais realizados são os de imaginação e da mídia.

A C15 (menina de 9 anos), desenhou uma paisagem com casa, árvore, nuvens e flor, como se verifica na FIGURA 89.

FIGURA 89 – DESENHO DA C15



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2017.

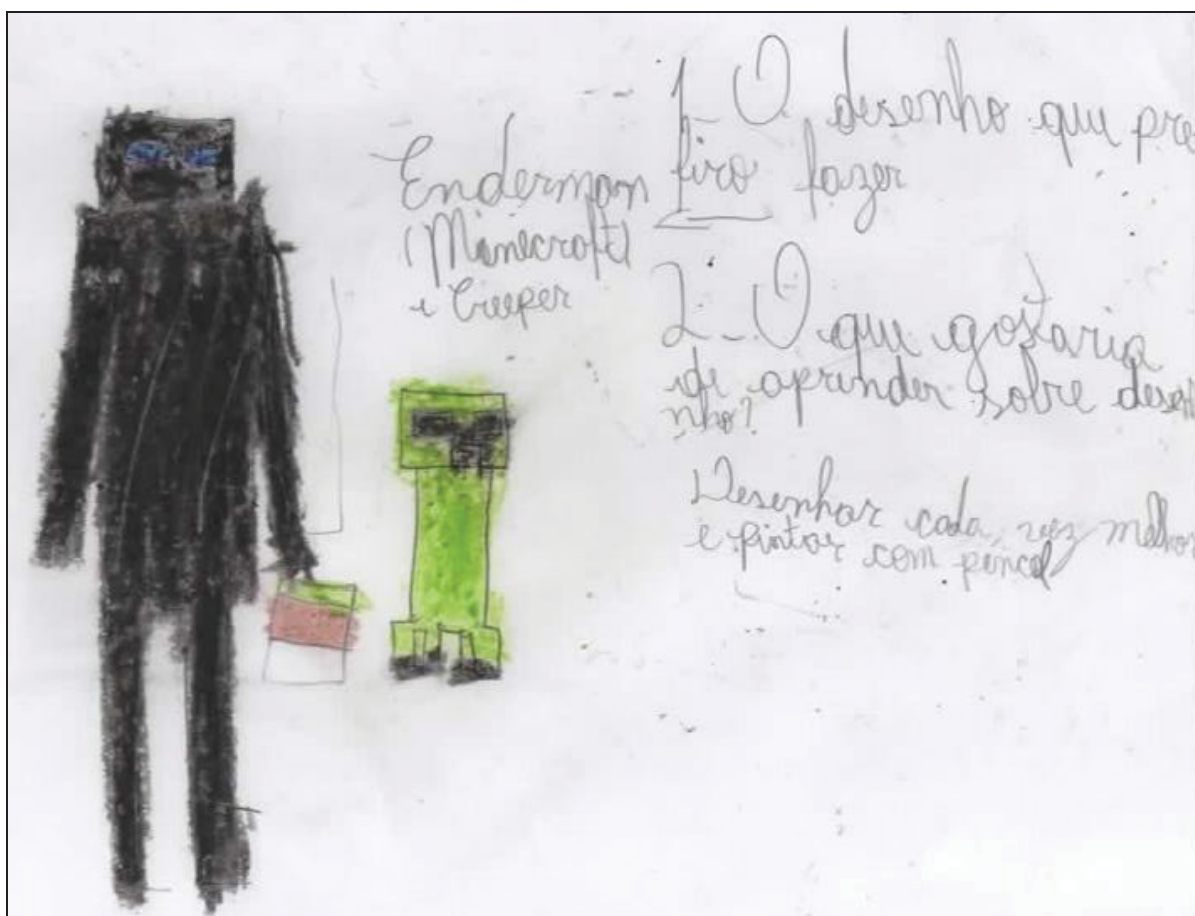
Percebi que todos os elementos desenhados se configuram como “desenhos recebidos” (VIANNA, 2012), assim como as cores sugeridas para cada um dos elementos: nuvens azuis, árvore marrom e verde, sol amarelo. Demonstrando como se reproduzem esses desenhos, que nada mais são do que modelos “aceitos sem questionamento, apresentados como representação padrão, representação verdadeira, das quais se desconhece tanto a origem quanto a autoria.” (VIANNA, 2012, p. 81). Aparentemente essa menina se encontra no momento conceitual de

“Apropriação” (IAVELBERG, 2013), porém seu desenho demonstra a necessidade de ampliação de repertório e propostas de novas possibilidades desenhistas.

Quando questionada se desenha com frequência, a C15 disse que sim, tanto em casa, como na escola. Se pudesse escolher um tema, afirmou que preferia desenhar dragões e sereias. Disse que até gosta de seus desenhos, mas que gostaria de aprender “fazer aqueles desenhos que parecem de verdade”. Afirmou que tem mais dificuldades para desenhar pessoas, principalmente os olhos. Relatou que acha que é possível aprender a desenhar: “Porque desenhar é igual as outras matérias, tem que ter alguém para te ensinar.” os tipos de desenho preferidos e mais realizados por ela são os da mídia.

A C16, um menino de nove anos, desenhou personagens sobre jogo de computador e tem preferência por desenhos da mídia, principalmente Enderman, Minecraft e Creeper, conforme FIGURA 90.

FIGURA 90 – DESENHO DA C16



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2020.

Percebe-se que se encontra no momento de apropriação, pois, como afirma Lavee (2017, p. 70), é um momento “de intenso interesse por imitar ativamente modelos visuais das culturas, decalcando, tentando fazer réplicas de imagens observadas, fazer figuras das histórias em quadrinhos e das mídias, desenho de moda, etc”. Conforme as tentativas desse menino, que tem o desejo de realizar desenhos como os vê na mídia, porém ainda não possui os recursos e habilidades para isso. A C16 comentou que faz desenhos quase todos os dias em sua casa. Quando questionado sobre o que gostaria de aprender sobre desenho disse: “Desenhar cada vez melhor e pintar com pincel”. Relatou que para aprender a desenhar é preciso treinar muito e copiar desenhos e afirmou não saber como fazer as pessoas ou os personagens se mexendo, ou seja, em movimento.

Assim como a C16, a C17, um menino de dez anos, desenhou vários personagens heróis, de acordo com a FIGURA 91.

FIGURA 91 – DESENHO DA C17



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2020.

Sendo assim, encontra-se no momento de apropriação e compartilha o mesmo desejo de desenhar personagens do seu contexto, das mídias e histórias que habitam o seu imaginário. Porém ainda apresenta irregularidades gráficas que podem ser aperfeiçoadas com investimento em diferentes propostas desenhistas. Essa representação se diferencia da anterior por apresentar tentativas de expressões e movimento nas cenas.

A C17 disse que gostaria muito de aprender a desenhar dragões, dinossauros e outros animais ferozes. Relatou que sonhava em aprender outras formas de desenhar “como aqueles desenhos que fazem na calçada e parece que é de verdade”, se referindo aos desenhos 3D. Explicou ainda que gosta de desenhar heróis, mas que está tentando aprender a desenhar monstros e dragões para “brigar” com os heróis. Porém afirmou que “os dragões são muito difíceis de desenhar, pois eles têm garras e asas enormes e voam, e eu não sei muito bem como fazer esses detalhes.” Demonstrou seus desejos no que diz respeito a aprendizagem do desenho e o que com certeza é um tema de interesse, pois, “temas ligados à cultura jovem são mobilizadores do interesse por desenhar. (IAVELBERG, 2017, p. 70). Sendo assim um projeto que contemple tais interesses é que pode contribuir para que as crianças desenvolvam cada vez mais seu desenho.

A C18, uma menina de 9 anos, desenhou um arco-íris, como se observa na FIGURA 92 e afirmou que além de ser seu desenho preferido, é o que ela achava ser o seu melhor desenho.

FIGURA 92 – DESENHO DA C18

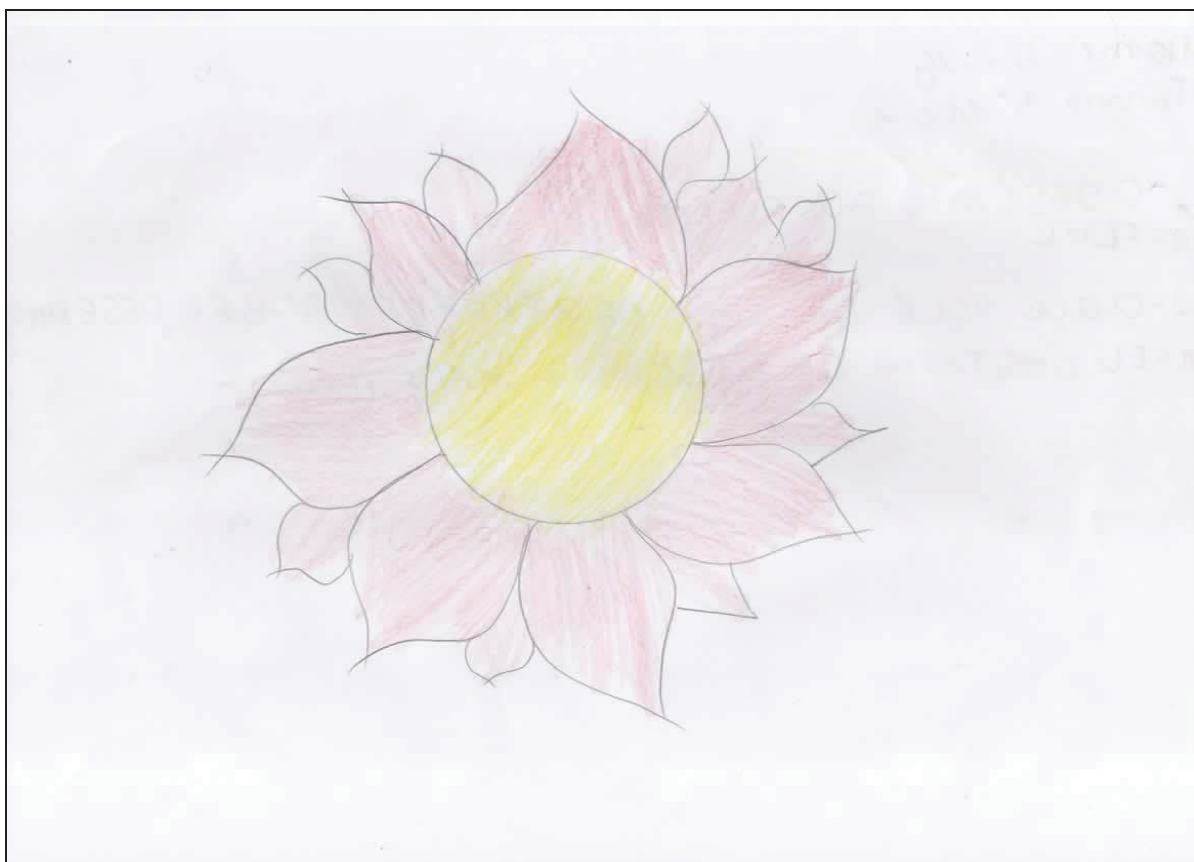


FONTE: arquivo pessoal da professora, 2020

Porém, disse que gosta de flores também e sempre desenha na escola e em casa com a sua irmã. Quando questionada sobre o que gostaria de aprender sobre desenho, a C18 disse: “Eu gostaria de aprender a fazer desenho 3D”. Ela afirmou que acreditava ser possível aprender a desenhando fazendo cursos de desenho. Relatou que se pudesse, queria aprender a fazer paisagens e pintar com tinta, para que ficassem perfeitas, como se fossem fotografias.

O desenho da flor da FIGURA 93 foi realizado pela C19, uma menina de nove anos. Ela afirmou que prefere desenhando flores, mas, que gostaria de “aprender a fazer desenhos mais bonitos e sobre seres mágicos como os unicórnios, duendes e fadas.” Relatou que acredita que é possível aprender a desenhando, mas algumas pessoas aprendem mais rápido do que outras. Disse ainda, que “gostaria de pintar com aquela tinta que precisa molhar o pincel na água e fica meio transparente”, se referindo a pintura aquarelada.

FIGURA 93 – DESENHO DA C19



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

A C20, uma menina de nove anos, fez o desenho de um arco-íris, conforme FIGURA 94 e afirmou: “eu gostaria de aprender a fazer paisagens e usar materiais diferentes como tintas e canetas especiais para desenho”. Falou que acredita que é possível aprender a desenhar sim, mas que para desenhar como artista é preciso estudar muito. Reconheceu que gostaria de fazer desenhos de várias coisas, como frutas e flores, animais e pessoas, pois, tem muita dificuldade de fazer essas coisas com todos os detalhes.

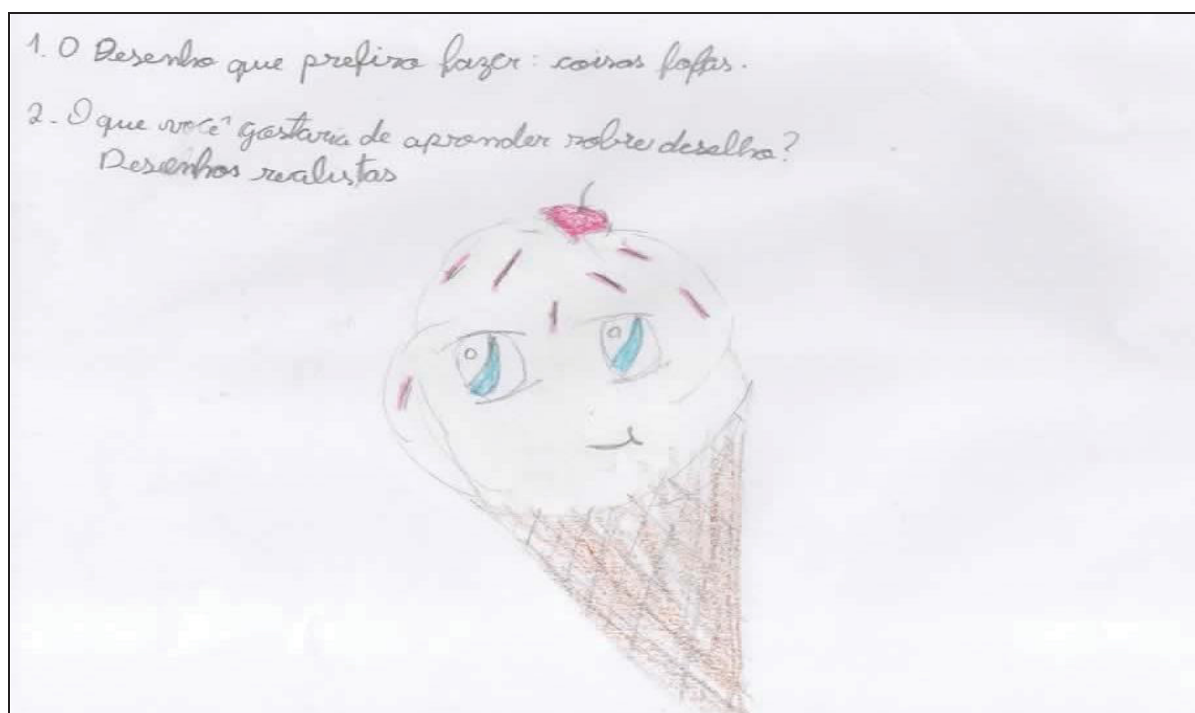
FIGURA 94 – DESENHO DA C20



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

A C21, uma menina de nove anos, quando questionada sobre o que gosta de desenhar disse que prefere fazer “coisas fofas” e ilustra com o desenho de um sorvete com marcas de animismo (boca e olhos), conforme a FIGURA 95.

FIGURA 95 – DESENHO DA C21

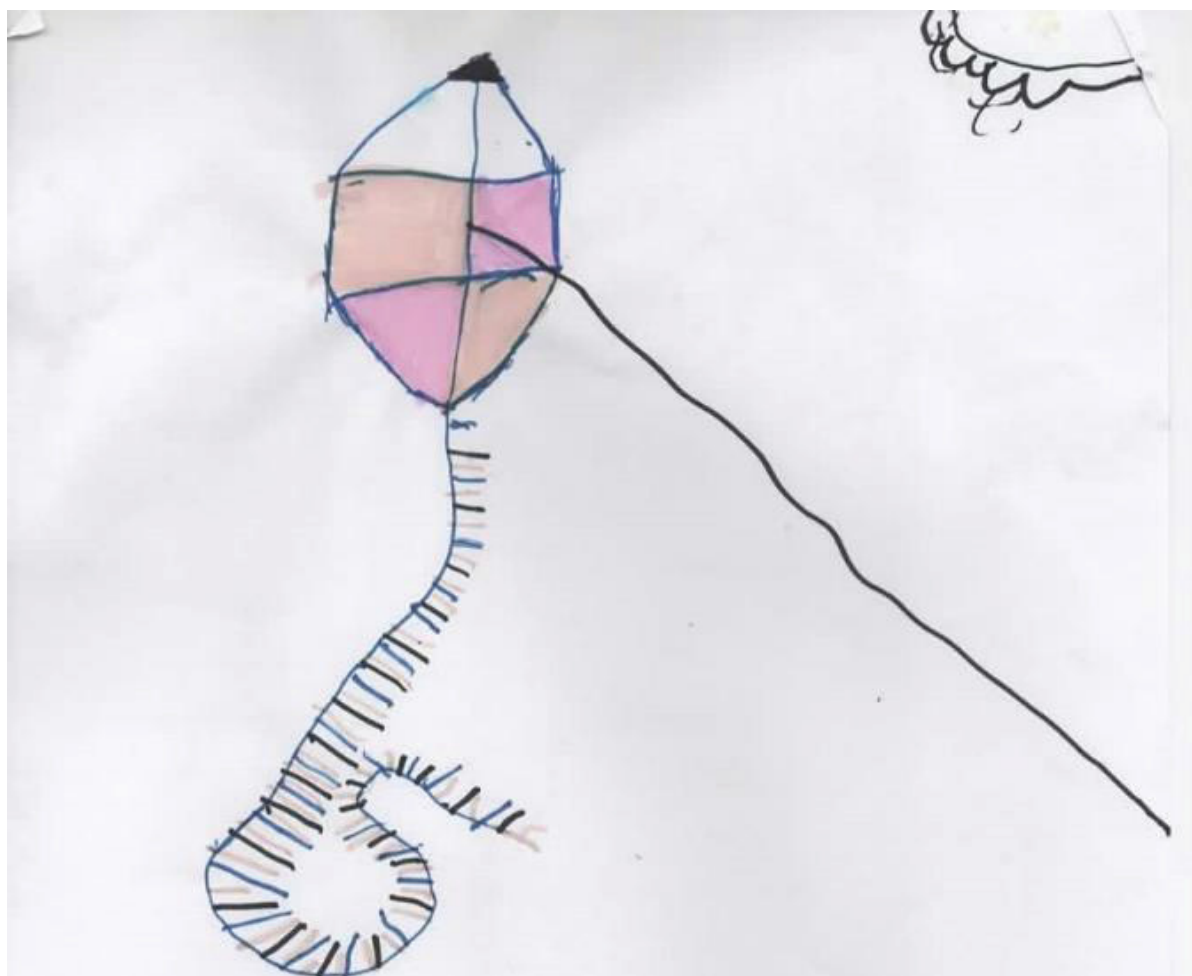


FONTE: arquivo pessoal da professora, 2020.

Vianna explica que “dotar as coisas representadas de formas ou atributos humanos, conferindo-lhes uma natureza humana, é o fenômeno denominado antropomorfismo.” (VIANNA, 2012, p. 39). E que essa forma de expressar pode ser influenciada pelas excessivas visualidades de elementos direcionados ao público infantil com essas características humanas. Quando questionada sobre o que gostaria de aprender a desenhar, a C21 disse: “quero aprender a fazer desenhos realistas” (parecidos com o real). Falou que acredita que é possível aprender a desenhar pois, ela já aprendeu a fazer muitos desenhos.

A C22, um menino de nove anos, desenhou uma pipa no ar, como se percebe na FIGURA 96, afirmou que gostaria de aprender a desenhar coisas da mitologia e outros personagens legais. Relatou que gosta de desenhar pipas e carros, pois, são suas brincadeiras favoritas, que já tentou desenhar dinossauros, mas que não ficam muito bons.

FIGURA 96 – DESENHO DA C22



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2017.

Na representação da cena proposta pelo desenhista C22, percebi que já faz uso de movimento na rabiola da pipa, organiza o desenho no espaço do suporte e ainda indica a participação de alguém fora das cenas, porém com papel relevante na narrativa que é quem segura o fio da pipa. Tais ações indicam o desenho de proposição.

A diversidade de desenhos realizados pelas crianças demonstrou que cada uma tem um tema preferido, ou sente mais segurança no desenho escolhido. Iavelberg (2013, p. 62) destaca que

as motivações dos assuntos, quando escolhidos pelo próprio desenhista, são muito variadas: um gosto pessoal, uma experiência vivida, um desenho visto na televisão, uma apresentação artística de circo, teatro ou música, desenhos anteriores, desenhos de outros artistas e crianças” podem aparecer entre as temáticas.

Além dos desenhos apresentados aqui, as outras crianças participantes da oficina (cerca de 15 crianças) também se expressaram e realizaram desenhos. As principais dúvidas foram as relacionadas aos materiais e técnicas de desenho, às estruturas dos desenhos (croquis, medidas) e ao movimento criado a partir de recursos visuais (perspectiva). Além disso, questionaram sobre as partes escuras dos desenhos se referindo à luz e sombra.

Na oficina de desenho realizada em 2017, enquanto as crianças falavam sobre suas preferências eu fui fazendo o registro no quadro, para que verificássemos as possibilidades de escolha dos temas mais interessantes e de preferência da maioria. Pois, como Iavelberg ressalta, as temáticas para desenhos “precisam estar diretamente relacionadas ao seu mundo interior.” Ou seja, ser um desejo e estar relacionada com as expectativas e curiosidades das crianças. Surgiram várias opções, porém, depois da votação decidiu-se pelo tema seres mitológicos, uma vez que abordaria tantos os dragões, como os unicórnios, sereias e demais possibilidades que fossem surgindo. Ao verificar as curiosidades e necessidades da turma precisei rever o planejamento e inserir algumas propostas que se faziam necessárias. Assim, desenvolvi propostas que fossem adequadas ao que foi percebido como necessárias para o grupo de crianças envolvidas.

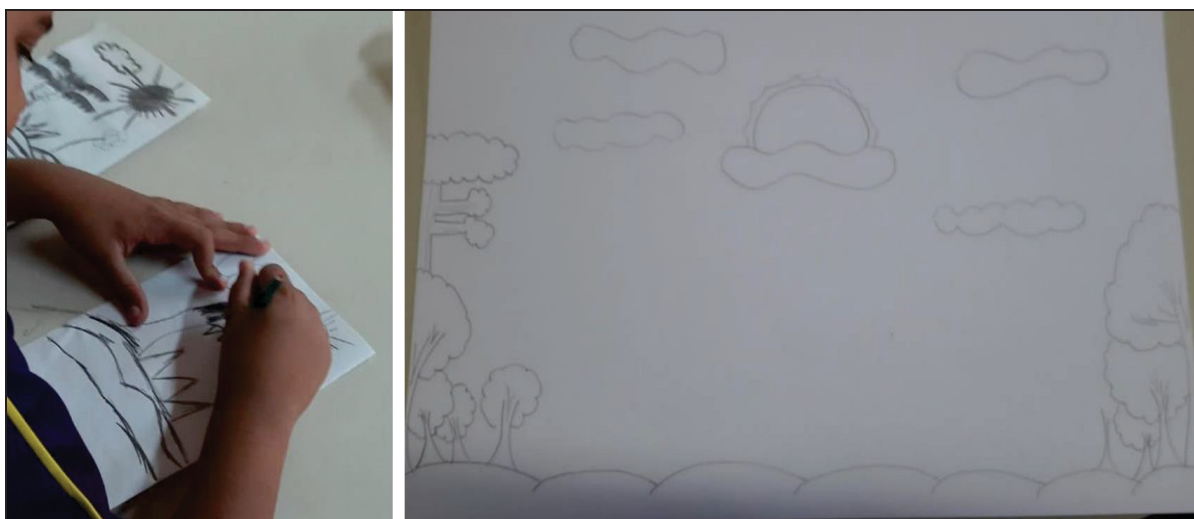
As crianças demonstraram vontade de conhecer técnicas e materiais de desenho diferentes, e, para isso, preparei algumas propostas de exploração. Apresentei materiais e técnicas e retomei as que já conheciam e utilizavam. Pois,

acredito que a criança precisa conhecer os materiais e técnicas possíveis, para fazer escolhas, uma vez que “a seleção pela criança dos materiais se dá por identificação e experiência na ação, no uso e na reflexão [...] de forma que as escolhas partam de experiências vivenciadas em atos de criação.” (IAVELBERG, 2013, p, 70).

Realizei algumas propostas com materiais riscantes como o grafite e carvão para que as crianças conhecessem os materiais secos e macios e suas possibilidades. Para isso apresentei obras feitas pelas técnicas. Mostrei os tipos de grafite que são mais utilizados para desenhos e sombreados (6B, 8B), bem como, as possibilidades do uso do carvão, tanto daquele em barras próprio para desenho, quanto o de uso comum (usado em churrasqueiras).

As crianças fizeram desenhos de paisagens, histórias em quadrinhos (HQ), e o grafite para desenho passou a integrar as aulas para diferentes aplicações, não apenas como material para croqui, mas também como técnica para o desenho. Dando voz ao material e possibilitando que fossem “veículos” e protagonistas da produção artística (CUNHA, 2021). A primeira imagem da FIGURA 97 é de uma paisagem feita por um menino que explorava os tons escuros do grafite. A segunda imagem é uma paisagem na qual outro menino explorava a perspectiva a partir de desenho linear, que depois foi colorido com aquarela.

FIGURA 97 – DESENHOS COM GRAFITE

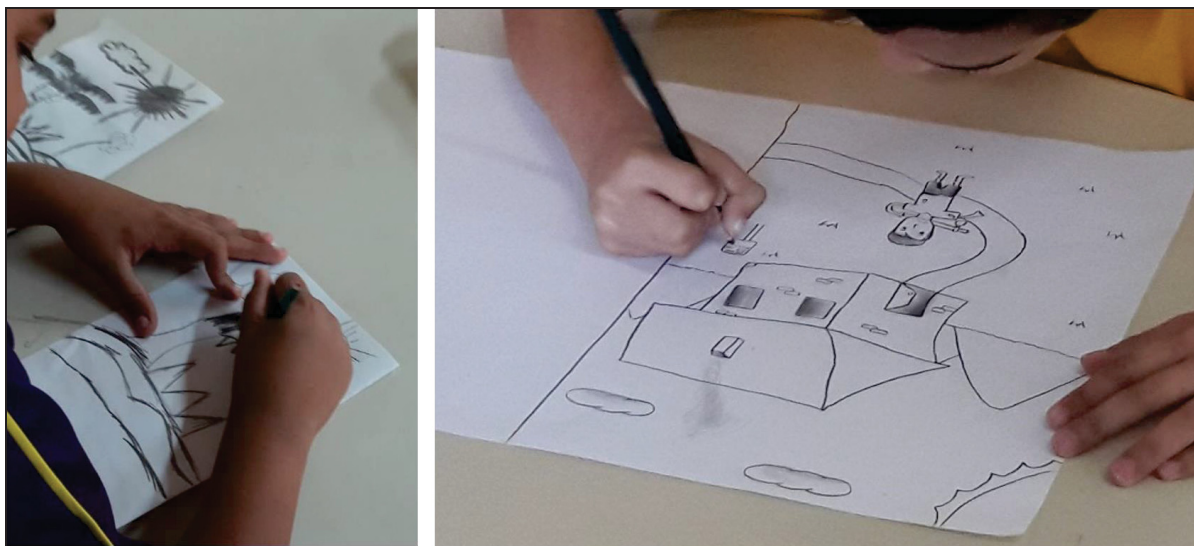


FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017/2020.

Percebi nos desenhos realizados que há uma ocupação do suporte mais organizada e, apesar de alguns elementos serem os normalmente utilizados (árvores, nuvens), já sofrem certas mudanças no formato e disposição.

As imagens da FIGURA 98 apresentam no primeiro desenho uma paisagem explorando os tons mais escuros do grafite. Na segunda imagem, um menino desenhando uma casa com grafite 6B e utilizando recursos de esfumar o material para explorar luz e sombra. Pois, assim como explica Gunzi (2006, p. 60): “com o manuseio do lápis grafite, é possível criarmos os mais variados tons, do mais claro ao mais escuro, conforme a sua finalidade.” As crianças já conheciam o grafite 6B, e as explorações foram intensificadas por propostas de desenho com esse material e suas possibilidades.

FIGURA 98 – DESENHOS COM GRAFITE



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2017.

Durante a ampliação visual, percebemos o uso do grafite na produção de HQ, e isso inspirou as crianças a criarem suas próprias histórias, em um exercício de exploração das possibilidades do grafite. Para isso preparei um suporte de HQ e cada um usou sua imaginação para dar vida as histórias, conforme percebemos da FIGURA 99.

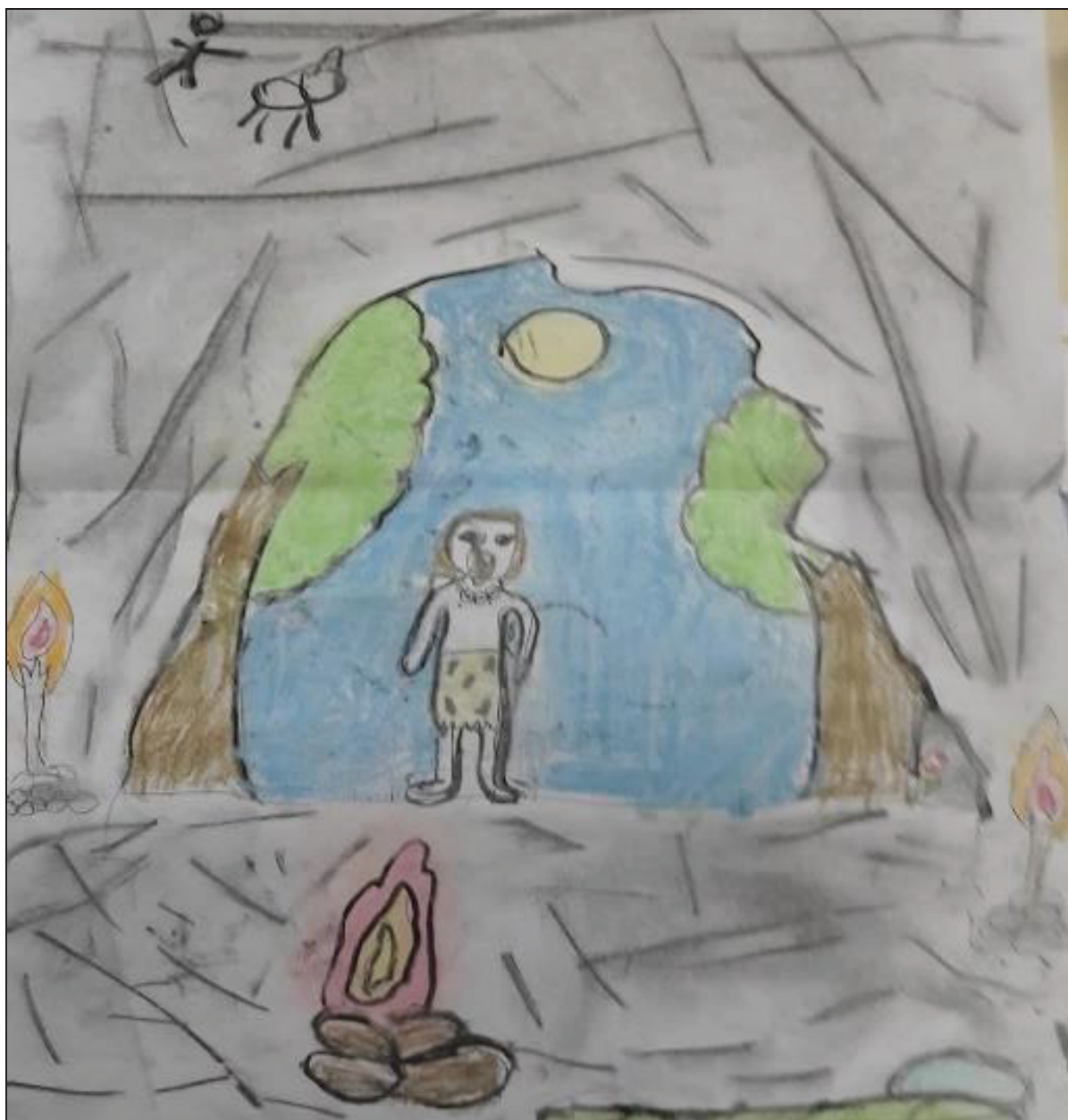
FIGURA 99 – HQ COM GRAFITE



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2017.

Já o carvão, que era um material pouco utilizado nas aulas de desenho, passou a fazer parte do cotidiano e das experiências desenhistas das crianças. O carvão, foi utilizado aliado ao giz pastel (que na escola utilizamos o giz de quadro como alternativa), como no desenho da FIGURA 100, realizado por uma menina em uma aula sobre as épocas da história da arte.

FIGURA 100 – DESENHO A CARVÃO E GIZ PASTEL



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2020.

A escolha dos materiais pela autora foi influenciada pelo conceito do uso de carvão na época representada. Porém ela buscou um material que pudesse complementar sua representação e acrescentar cor à composição. É possível perceber que ela utilizou o esfumado na exploração do carvão, bem como do giz seco, porém alguns contornos são marcados pelo carvão de forma linear e mais escura. Ela desenvolve uma paisagem com uso de profundidade e diferentes planos e o que mais me chamou a atenção é a posição do observador na parte interna da caverna.

Já na FIGURA 101, a exploração de luz e sombra foi com o lápis de cor aquarelável, em desenhos sobre paisagens litorâneas. Percebi o uso da sombra ou reflexo do barco na água e uma representação do sol que se põe na linha do horizonte, bem como a exploração das possíveis tonalidades para uma mesma cor, como se verifica na pintura do sol e da água.

FIGURA 101 – DESENHO DE PAISAGEM LITORÂNEA COM AQUARELA



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2017

Considerando a apreensão e insegurança de algumas crianças para a representação de desenhos de forma mais lúdica, tanto na exploração de formas como de cores, organizei uma atividade com o uso do desenho com grafite e das cores sem definição prévia. Essa proposta foi pensada para que as crianças percebessem que o desenho pode extrapolar algumas “regras” consideradas como “corretas”. Para essa atividade foram orientadas a dobrar uma folha ao meio e colorir uma das metades com giz de cera de diferentes cores. Depois, escolhendo o tema criaram um desenho com grafite no verso da folha, conforme FIGURA 102.

FIGURA 102 – IMPRESSÃO DE DESENHOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Essa proposta teve como intuito demonstrar que as cores podem ser utilizadas sem compromisso apenas com o real, e foi assim, que conseguimos uma zebra colorida com azul, verde e amarelo e um unicórnio multicolorido, como se percebe na FIGURA 103, além de muitos outros desenhos.

FIGURA 103 – IMPRESSÃO DE DESENHOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

A partir do desejo de representar os planos nos desenhos, apresentei possibilidades do uso da perspectiva para as crianças através de alguns exercícios para compreensão dos planos em um desenho, pois, são os planos que permitem compreender e utilizar a perspectiva. Selecionei algumas imagens de obras de arte, fotografias e demais recursos visuais com perspectiva. Realizamos uma caminhada de observação pelo ambiente externo para observar árvores, postes e casas, comparando seus tamanhos percebidos pela visão considerando-se as distâncias. Na volta da visita externa, realizaram uma atividade de desenho a partir da ideia de perspectiva e dos elementos observados, como o da FIGURA 104.

FIGURA 104 – DESENHO EM PLANOS



FONTE: arquivo pessoal da professora, 2017

Ainda explorando a perspectiva apresentei outras propostas incluindo o desafio de representar distâncias a partir do uso de planos no desenho. Nessa proposta o desenho e pintura foram com lápis aquarelável. E alguns dos resultados são os apresentados na sequência. O desenho com planos da FIGURA 105 foi realizado por um menino que utilizou vários planos para representar a panificadora que fica longe de sua casa e, por isso, parece menor, assim como o carro menor que a árvore que se encontra em primeiro plano.

FIGURA 105 –DESENHO EM PLANOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Nessa produção é possível perceber que a criança está no momento conceitual de Apropriação (IAVELBERG, 2013). Não utiliza mais o recurso de transparência, conforme se percebe na representação da janela aberta por onde se pode visualizar apenas parte de seu interior, bem como o carro onde se percebe o motorista apenas pelo espaço determinado da janela. O desenho apresenta uma narrativa e contempla códigos sociais, como no uso do semáforo com as cores correspondentes. É possível verificar que utilizou vários recursos de imagens recebidas em sua produção, principalmente no que diz respeito as formas do sol, casa e árvore.

A FIGURA 106, desenho de uma paisagem da praia feita por uma menina, que usou os planos para identificar a faixa de areia, o mar, o horizonte e o céu.

FIGURA 106 – DESENHO EM PLANOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Verifiquei que ela recorreu ao uso de imagens recebidas tanto no formato quanto na cor do sol e nuvens. Na pintura destaca-se a exploração dos tons monocromáticos na areia e no mar que são obtidos pelo efeito degradê da intensidade de uso do lápis.

Um menino que desenhou a paisagem de um sítio, apresentado na FIGURA 107, incorporou no desenho seu personagem favorito, o Naruto. Tal fato reforça o que Lavelberg (2017) apontou sobre o repertório do desenho em que a criança desenha mergulhada em um ambiente que possui imagens que exercem influência na ação gráfica.

No primeiro plano, o menino destacou os animais com alguns traços que indicam movimento, assim como o porco, que aparentemente dança ao som de alguma música do seu rádio.

FIGURA 107 – DESENHO EM PLANOS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Vale destacar que o porco apresenta recursos do antropomorfismo (VIANNA, 2012), ou seja, o porco dançando sobre duas pernas como se fosse humano. A ideia para a proposta de desenho com planos era para que as crianças desenvolvessem a percepção de profundidade e de distâncias, assim, nesse desenho foi possível perceber que ele conseguiu expressar os diferentes planos. Destaca-se que em seu desenho incorporou conhecimentos que já possuía, como no caso da representação dos animais, grama e montanhas. Porém, explorou o que aprendeu nas aulas sobre os planos, a técnica de pintura aquarelada e uso do grafite e suas possibilidades.

Nos desenhos contemplados foi possível destacar que quase todas as crianças estão no momento conceitual de “Apropriação” (IAVELBERG, 2013). Porém, considerando uso com autonomia dos materiais e suportes, o domínio de algumas regularidades do desenho, a exploração dos planos, luz e sombra e as

narrativas, foi possível perceber indícios potenciais de encaminhamentos para o momento de proposição.

Durante a sondagem inicial as crianças pediram para aprender a fazer desenhos 3D, e, para isso busquei ampliar o repertório com diversas imagens de obras desse tipo. Iniciei apresentando desenhos 3D, onde as imagens parecem sair do papel e depois pinturas 3D, que realizadas na parede ou chão, além de parecer que estão saindo da tela, permitem interação do público, como da FIGURA 108, uma das imagens apresentadas às crianças.

FIGURA 108 – IMAGEM APRESENTADA ÀS CRIANÇAS



FONTE: <https://amazing-shorts-news.blogspot.com/2012/10/2012-magic-art-special-exhibition-of.html>. Acesso em 21 jun. 2021.

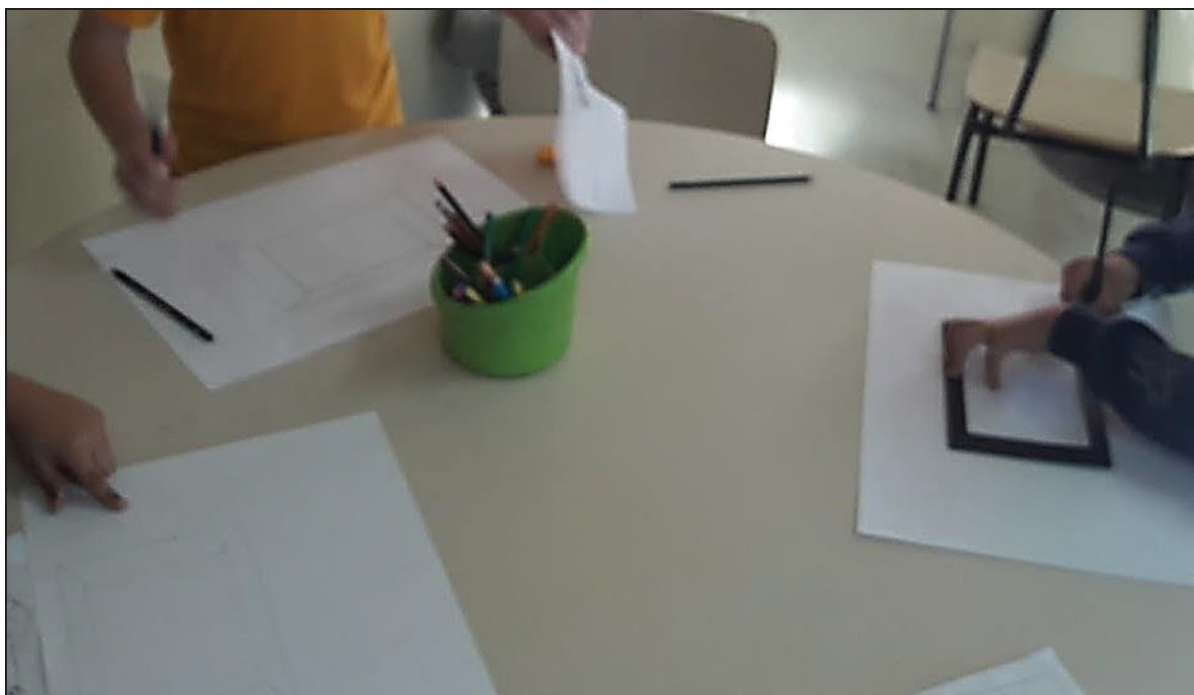
Durante a apreciação das imagens realizamos muito diálogo sobre os detalhes e mensagens que elas transmitiam a cada observador. As crianças falaram sobre seus pontos de vista e imaginaram qual teria sido a intenção do autor de cada uma das imagens. Porém, também foram incentivadas a falar sobre suas

impressões, o que cada uma percebeu em cada imagem apreciada durante a ampliação visual realizada. Pois,

a cultura visual possibilita experiências subjetivas e novas formas de pensar, perceber, sentir e construir conhecimentos através das imagens que permeiam o cotidiano. Desse modo, o campo visual é ampliado por diversas produções de diferentes épocas, contextos e fenômenos visuais que são diretamente incluídas na cultura visual. (BRUM, 2017, p. 63)

Visualizar desenhos de arte com aspectos tridimensionais foi uma necessidade que surgiu no decorrer das propostas e precisou ser integrada no planejamento. Dando continuidade, apresentei algumas possibilidades técnicas para as produções em 3D a partir de molduras retangulares. Assim, cada criança pode escolher a sua temática, sem compromisso com as imagens observadas. As molduras foram disponibilizadas para que as crianças, refletindo sobre seu desenho, as realizassem no melhor ângulo da folha, considerando que cada autor teria uma referência diferente para o desenho a partir da sua temática. Depois das molduras prontas, conforme FIGURA 109, realizaram os desenhos 3D, que ultrapassaram os limites da moldura, dando assim a impressão de tridimensionalidade.

FIGURA 109 – DESENHO DAS MOLDURAS



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017

Alguns dos desenhos realizados são apresentados nas FIGURAS 109 a 114. O menino que fez o desenho da FIGURA 111, utilizou como temática a vida no meio urbano e rural, destacou que as pessoas saem do meio rural para morar nas grandes cidades repletas de prédios.

FIGURA 110 – DESENHO 3D DE UM MENINO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Expressou suas ideias no desenho indicando um carro em movimento no sentido de um centro urbano. Como nós não havíamos trabalhado com essa temática nas aulas de arte, acredito que ele partiu de conhecimentos prévios ou desenvolvidos em outra aula. Porém, com a narrativa visual e complementada pela narrativa oral foi possível perceber que se utilizou de referências que possuía para compor seu desenho.

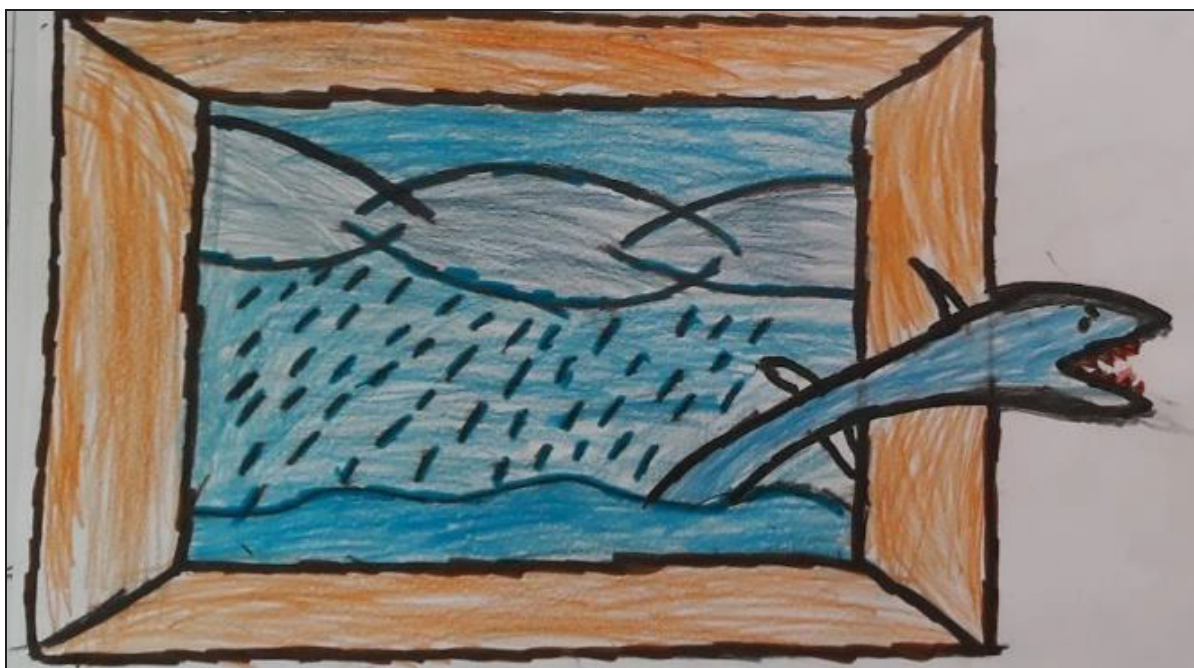
FIGURA 111 – DESENHO 3D DE UMA MENINA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Na imagem da FIGURA 111 o desenho de uma menina sobre o arco-íris que se projeta para fora do limite da tela. No caso dessa produção é possível perceber que ela, apesar de recorrer a forma de imagem recebida de nuvem, faz sua coloração com branco ao invés do azul, como normalmente utilizado nessa representação. Além disso, se comparamos esse desenho de arco-íris com sete cores com os desenhos iniciais fica evidente que houve uma adaptação a respeito da representação, uma vez que nos desenhos iniciais as representações de arco-íris foram realizadas com três cores apenas. A menina explicou que escolheu como temática a representação de um mundo mais colorido e justo. Ela destacou que as cores estão saindo da tela para colorir tudo. Já o menino que representou o monstro da FIGURA 112, explicou que esse é seu tema preferido. Disse que esse é um monstro marinho que sai das ondas para capturar suas presas. Verifiquei que representou as nuvens com cor escura indicando a tempestade que retrata.

FIGURA 112 – DESENHO 3D DE UM MENINO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

O desenho da FIGURA 113 é de uma menina e contempla uma noite escura com morcego, o qual sai da tela e se projeta no espaço. Ela afirmou que apesar de ter medo gosta de representar os morcegos em desenhos. Explicou que não pintou de colorido pois é noite, assim utilizou-se de uma pintura quase monocromática.

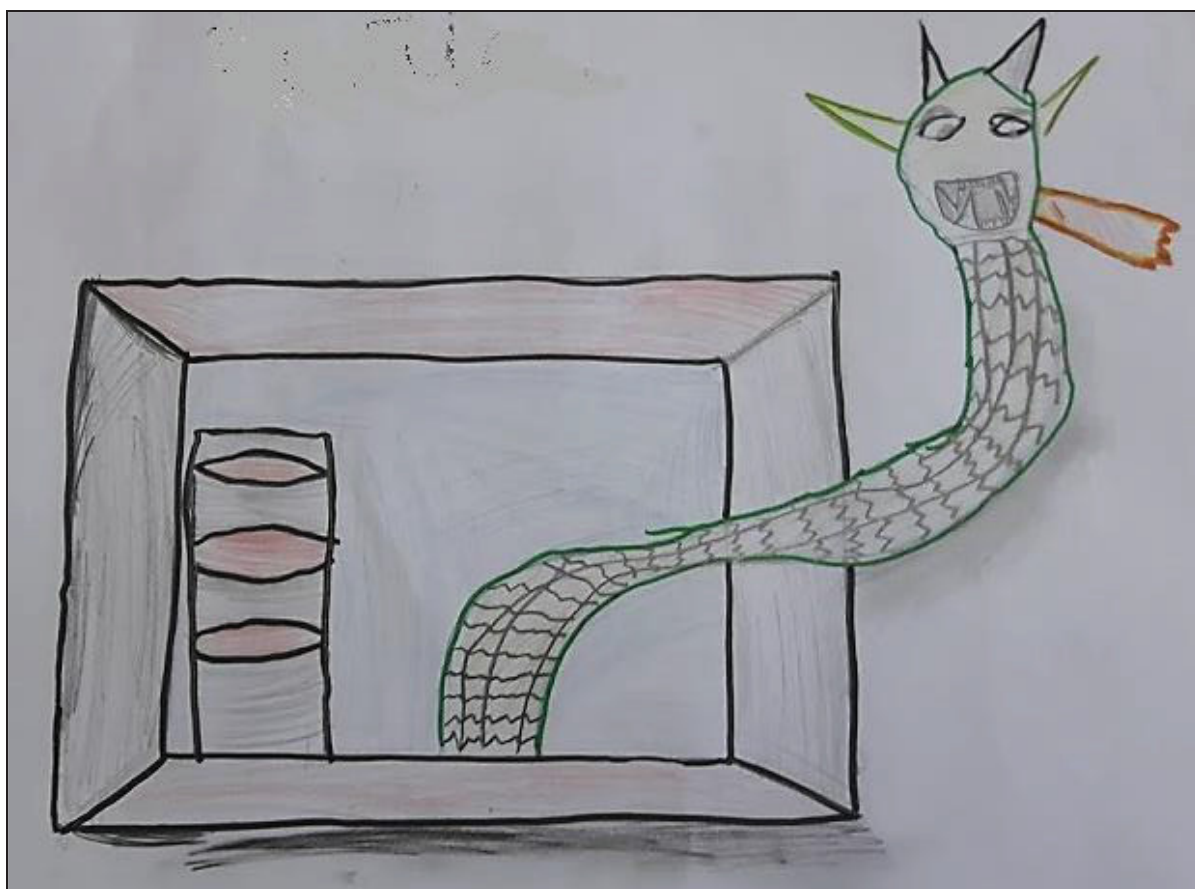
FIGURA 113 – DESENHO 3D DE UMA MENINA



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

No desenho da FIGURA 114, um menino representou um ser mitológico que não soube dizer o nome, porém explicou se tratar de uma espécie de cobra com chifres que viu em um filme de Harry Potter. Sendo assim, acredito se tratar de um “Basilisco”. Apresentou um desenho simplificado com exploração de textura gráfica representando as escamas.

FIGURA 114 – DESENHO 3D DE UM MENINO



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

No desenho da FIGURA 115, realizado por um menino, percebe-se o uso de alguns conceitos trabalhados no decorrer das aulas, como a exploração da sombra com o uso do grafite esfumado; a ideia de profundidade, criada a partir do animal em movimento e dos dois planos no desenho, com sensação de movimento.

FIGURA 115 – DESENHO 3D DE UM MENINO



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Ficou evidenciada a ampliação visual realizada a partir de pinturas e desenhos em 3D e destacaram-se as técnicas e materiais considerados no decorrer das aulas, no caso desse desenho o lápis de cor e o grafite e suas possibilidades.

O papel do professor nesta ambiência é o de propiciar o equilíbrio entre a aprendizagem direcionada dos códigos de uma linguagem e a liberdade de criação do aluno. Ao incentivar a autonomia e promover o conhecimento em desenho o professor estará garantindo aos alunos a ampliação das suas habilidades de representação. (MATHIAS, 2018, p. 34)

Quando falou sobre sua produção, fez referência à extinção dos animais, destacou que as pessoas destroem a natureza e os animais sofrem, e foi por isso que fez um tigre fugindo da morte e em busca de alimento. Atitude que demonstra a necessidade de novos saberes para a educação, como bem destaca Hernández (2007), “saberes que nos ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive, tanto por parte do professorado como dos alunos” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35-36). A associação e narrativa, feitas pelo autor do desenho, deixam transparecer seu conhecimento sobre os problemas ambientais, revelam a sua preocupação com os animais e,

principalmente, demonstram que ele reconhece a importância da preservação da natureza.

Dessa forma, ele se apropriou da técnica, dos materiais que já conhecia e realizou a atividade proposta de desenho, porém acrescido de uma temática que para ele era relevante. Dessa forma se aproximou muito do que Santos (2018) percebeu em sua pesquisa, sobre como é perceptível que o desenho pode ser ensinado de forma prazerosa, mantendo a liberdade e expressão da criança no desenvolvimento do processo criativo da linguagem do desenho.

Todos os desenhos apresentados e analisados indicam desenhos de proposição, pois, cada uma das crianças tinha consciência do que pretendia desenhar e do que seu desenho poderia transmitir, o que Iavelberg destaca ser o caminho para que desenvolvam a identidade artística. (IAVELBERG, 2017).

Depois de exploradas as diversas técnicas e materiais, a proposta foi de voltar ao tema identificado na pesquisa inicial com as crianças, que com a turma de 2017 foi o tema seres mitológicos. Dessa forma, as ações que se seguiram consistiram em desenvolver a temática escolhida pelo grupo de forma que pudessem ampliar o repertório artístico e cultural. Para isso, organizei o planejamento a partir da seleção imagens de obras de arte sobre a temática, fotos e trechos de filmes e/ou documentários, livros sobre seres mitológicos e folclóricos, bem como, o levantamento sobre as imagens da cultura visual dos estudantes.

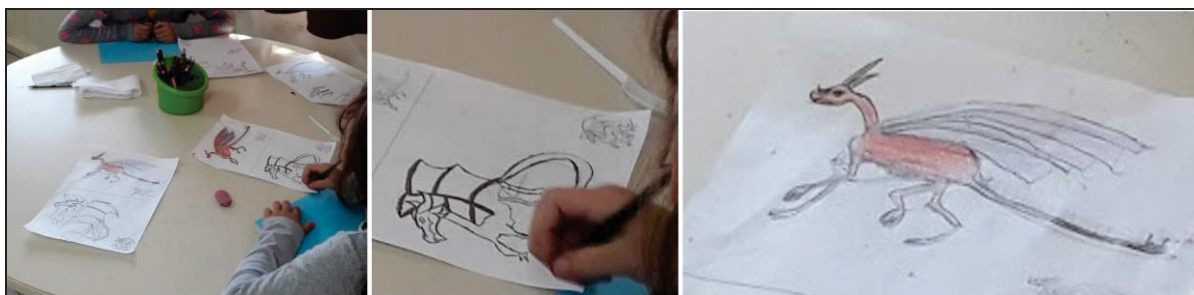
As crianças realizaram a apreciação e análise das diferentes imagens, com base em suas estruturas, elementos visuais compositivos, códigos e mensagens. Investiguei com as crianças os materiais utilizados, as técnicas e suportes estabelecendo relações em diferentes contextos. Destacou-se, nesse momento o interesse por dragões, uma vez que uma animação sobre o tema era muito apreciada pelas crianças, nessa época. Elas fizeram inúmeras relações e contaram detalhes sobre os dragões, dessa forma, percebi que precisava conhecer o filme e integrá-lo ao planejamento. Tratava-se do filme “Como treinar seu dragão” (2010).

Depois, passamos para intervenções a partir de propostas de desenho. As crianças realizaram esboços, criaram desenhos de dragões a partir de interferência gráfica, com a troca de experiências com colegas, pesquisando e experimentando diferentes possibilidades. Realizaram desenhos de observação e de imaginação sobre os dragões. Apresentei algumas possibilidades de técnicas de desenho da estrutura básica desse ser. Conforme Santos (2018) a aprendizagem da técnica não

padroniza o desenho das crianças, mas, permite que elas aprimorem seus desenhos.

Assim, na FIGURA 116, é possível perceber imagens das crianças exercitando desenhos da estrutura básica de dragões, a partir de algumas interferências gráficas propostas por mim como forma de desafio. Assim, como “uma maneira interessante de pensar o desenho – assim como seu aprendizado – é o processo de assimilação de signos presentes na cultura (ou nas culturas) de desenho por meio do convívio com processos de outros desenhistas.” (IAVELBERG; MENEZES, 2012, p. 661). As crianças utilizaram-se da observação de imagens de dragões e ampliaram seus referenciais no contato com as outras crianças, pois nessa oficina elas realizam as propostas em mesas coletivas.

FIGURA 116 – DESENHOS DE INTERFERÊNCIA E OBSERVAÇÃO DE DRAGÕES



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Em seguida, as crianças passaram para as experiências com tinta nanquim escolar em diferentes cores. Ampliando as possibilidades de técnicas possíveis para a criação dos desenhos de dragões. Exploraram o uso de palitos e pincéis, com o nanquim puro e diluído. Porém, como

o aprendizado da arte não pressupõe a incorporação da linguagem como técnica pura jamais; a técnica é intrínseca à ação artística, mas como instrumento das intenções de quem cria. Seguindo esse raciocínio, podemos afirmar que o objetivo do aprendizado de uma linguagem como o desenho é o de possibilitar a expressão pessoal cultivada, ou seja, a forma particular de cada um pensar e realizar seus trabalhos informado e filiado a determinados contextos. (IAVELBERG; MENEZES, 2012, p. 665-666).

As crianças realizaram as composições de desenhos e pintura dos dragões a partir de suas escolhas dos respectivos suportes, materiais e técnicas. Assim, tiveram desenhos com grafite, como da FIGURA 117, em que uma menina fez seu

dragão com lápis grafite sobre um suporte verde. Percebendo-se, além dos reflexos das intervenções práticas vivenciadas, traços do seu próprio percurso desenhista na imagem apresentada. As evidências desse desenho me permitem sugerir que ela já está desenvolvendo um percurso autoral de desenho, onde as aprendizagens que internalizou refletem nas escolhas e formas de utilização dos materiais e recursos visuais.

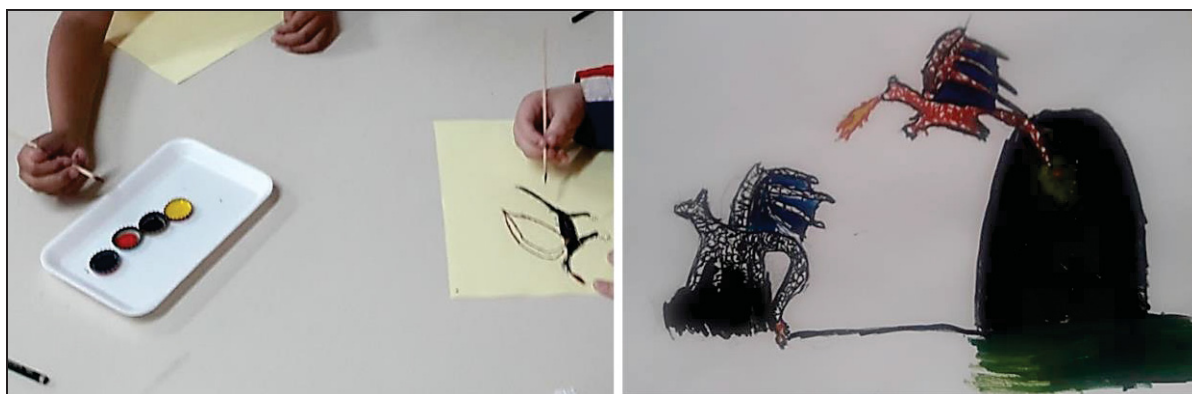
FIGURA 117 – DESENHO DE DRAGÃO COM GRAFITE



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Enquanto isso, outras crianças preferiram se apropriar da técnica de pintura com nanquim em seus desenhos, como no caso dos dois meninos que fizeram seus dragões com nanquim, conforme a primeira imagem da FIGURA 118. Já na segunda imagem é possível perceber o movimento dos animais e uma certa narrativa no desenho. Percebe-se ainda o uso de texturas na composição dos animais e de grandes áreas preenchidas com nanquim indicando possivelmente a solidez das rochas.

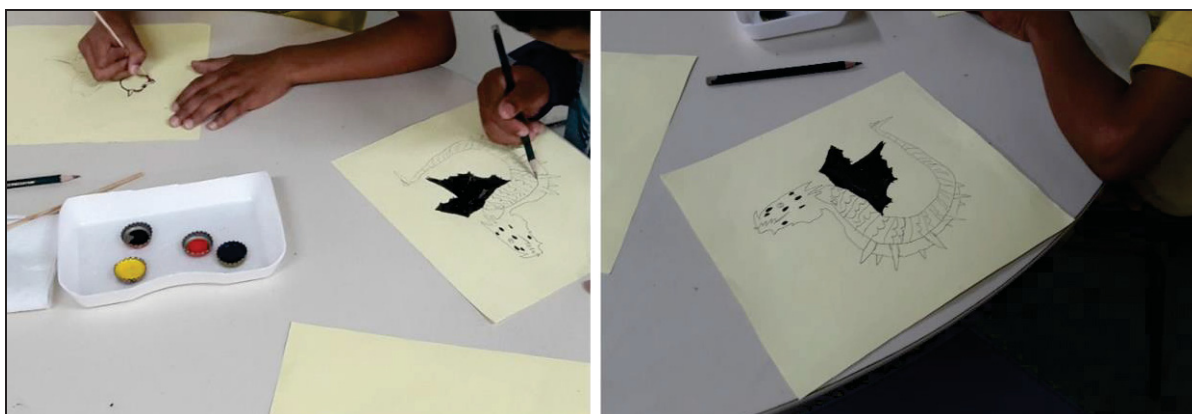
FIGURA 118 – DESENHO DE DRAGÕES COM NANQUIM



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017

Nas imagens da FIGURA 119, apresentam-se os processos de desenho de dragões com estrutura corpórea diferenciada, com destaque a escolha da pintura monocromática pelas crianças.

FIGURA 119 – DESENHO DE DRAGÕES COM NANQUIM



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017

FIGURA 120, foi desenhado com grafite e colorido com pintura em nanquim, destacando-se o uso de cores primárias puras na coloração do animal. Foi possível perceber a intenção de criar movimento ao fazer o dragão voando com suas pernas traseiras, asas e cauda ligeiramente voltadas para trás.

FIGURA 120 – DESENHO DE DRAGÃO COM NANQUIM



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Quanto a FIGURA 121, que apresenta o dragão desenhado por uma menina, é possível perceber o movimento e o uso do grafite e das cores de forma intercalada. Ela utiliza o próprio grafite para criar as escamas do dragão.

FIGURA 121 – DESENHO DE DRAGÃO COM GRAFITE E NANQUIM



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

A FIGURA 122 apresenta o desenho de um dragão, realizado por uma menina do quarto ano, também com grafite e nanquim e uso de apenas uma das cores do nanquim.

FIGURA 122 – DESENHO DE DRAGÃO COM GRAFITE E NANQUIM



FONTE: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Analisando os desenhos de dragões realizados pelas crianças é possível perceber que cada criança fez escolhas tanto de material e suporte quanto de temática, formato e elementos compositivos para seu desenho. Percebi reflexos de aprendizagens desenvolvidas durante as ações pedagógicas e outras provenientes de repertório próprio ou de sugestões das outras crianças do grupo. Acredito que as crianças receberam alimento para sua produção assim como sugere Laveolberg (2017). Tiveram seus repertórios visuais e culturais ampliados pelos processos de leitura visual e exerceram sua autonomia e criatividade dando forma a sua imaginação.

Sendo assim, encerro aqui esse relato da oficina de desenho, na qual acredito que as crianças investiram em seus percursos desenhistas a partir da ampliação que tiveram e das técnicas e materiais que puderam conhecer e explorar. Verifiquei que as crianças foram ganhando confiança e desenvolvendo suas habilidades, realizando escolhas de materiais e se expressando com autonomia e criatividade, conforme cita Santos (2018, p. 25):

As representações feitas pelas crianças estão estreitamente relacionadas à intensidade e à variedade de experiências vividas por elas em seu cotidiano. Em se tratando da linguagem do desenho, há de se reconhecer que o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas contribui nesse processo de representação. [...] As interações com os pares e a mediação pedagógica feita pelo adulto são tão importantes quanto os tempos, espaços e materiais aos quais as crianças têm acesso na escola. Tudo isso junto contribui para que as representações da criança ganhem profundidade, proporção, texturas, amplitude e criatividade.

Destaco que os percursos aqui apresentados e analisados têm referência em minha prática docente e contemplaram materiais que eu já possuía como portfólio profissional. As escolhas feitas para cada proposta tiveram, portanto, influência direta de minha vivência docente com arte/desenho. Destaco que, assim como Santos, também acredito que “os saberes adquiridos com o seu trabalho, da relação teoria e prática - os saberes ditos experienciais colocam à tona suas características para ensinar, favorecendo a aprendizagem dos discentes.” (MATOS, 2015, p. 37). Concordo também com os apontamentos de Brum, quando afirma que: “a minha prática pedagógica está contaminada pelas minhas experiências de vida.” (BRUM, 2017, p. 54). Uma vez que assim como Brum eu sempre me interessei “pelas visualidades produzidas pelos estudantes, bem como, por aquelas que se atravessam no contexto escolar.” (BRUM, 2017, p. 39). Nessa perspectiva é que me encontrei enquanto pesquisadora da própria prática. No capítulo que segue apresento a parada obrigatória para as reflexões conclusivas desse caminhar investigativo que apresentei até aqui.

5 PARADA OBRIGATÓRIA

Quando se pesquisa é preciso ter um ponto de partida, um caminho a percorrer e, se necessário, atalhos a seguir. Porém é indispensável que se chegue a um destino. No caso da presente investigação essa é a parada obrigatória. Uma parada para reflexão sobre o caminho trilhado, as escolhas feitas, possíveis respostas encontradas e dúvidas evidenciadas.

O desenho faz e sempre fez parte das minhas trajetórias pessoal, profissional e formativa. Como professora de arte busquei aperfeiçoamento e novas possibilidades toda vez que uma inquietação sobre o desenho surgia. Assim, o contato com os estudos sobre o desenho cultivado, propostos por Lavee (2013, 2017) se revelaram como importantes de serem integrados em minha prática docente. Principalmente por considerar que as crianças precisam de investimento e desafios para que avancem em seu desenho. Porém, a realidade contemporânea, repleta de mensagens visuais também me direcionaram a buscar por possibilidades de trabalho crítico com as imagens, sobretudo por perceber a grande quantidade de imagens recebidas (VIANNA, 2012) dos contextos pelas crianças. Assim, busquei por teorias sobre a ampliação do ato de ver que me conduziram aos estudos da cultura visual. Inicialmente eu parti dos estudos de Hernández, e integrei demais pesquisadores(as) do tema como Martins (2009), Tourinho (2008, 2011), Ferraz e Fusari (2010), Aumont (2001), Santaella (2012), Leite (2007), Derdyk (2015), entre outros(as).

Partindo de um crescente projeto educativo fundamentado nas teorias citadas e, por mim integradas, tanto no percurso docente, quanto na trajetória formativa, acredito na importância do trabalho pedagógico voltado ao processo de ensino do desenho na escola. Destaco que no início do percurso investigativo a proposta metodológica partia de uma intervenção pedagógica, porém, com a impossibilidade das aulas presenciais, em meio a pandemia de Covid -19, o caminho precisou ser desviado. Assim, na busca por caminhos alternativos encontrei em meus arquivos os registros de percursos sobre desenho que eu já tinha desenvolvido na educação infantil, ensino fundamental e educação integral em tempo ampliado. E, foi a partir da necessidade de compreender como meu percurso (auto)biográfico colaborou nas escolhas metodológicas para as práticas com desenho, considerando as influências

da cultura visual, do desenho cultivado e dos momentos conceituais nos desenhos das crianças que me levaram a investigar minha própria prática.

Sendo assim, apresento as considerações dessa investigação a partir da análise de experiências docentes que foram atravessadas pelos percursos formativos, pelas práticas com as crianças e pelos acontecimentos com ênfase no desenho infantil. Pois, como muito bem define Nóvoa (2009), o(a) professor(a) e a pessoa são inseparáveis, ou seja, as experiências pessoais influenciam nos percursos profissionais, uma vez que só ensinamos a partir do que somos e acreditamos. Assim, retorno ao problema de pesquisa destacando que por meio da análise realizada nos três percursos desenvolvidos, a partir do referencial contemplado, pude perceber que as experiências com desenho cultivado, quando potencializadas pelos estudos da cultura visual e organizadas de acordo com o perfil das crianças envolvidas, contribuem para o desenho infantil e evidenciam os momentos conceituais. Dessa forma, a partir da análise da experiência desenhista das crianças, nos diferentes momentos conceituais, percebi que há reflexos positivos nos desenhos, possibilitando a conquista do desenho infantil autoral, no decorrer do seu processo educativo, desde que sejam contempladas as reais necessidades e respeitada a individualidade desenhista de cada criança no desenvolvimento de suas potencialidades.

A respeito do “Percurso personagem misterioso”, desenvolvido na educação infantil, destaco que, ao propor situações lúdicas as crianças desenharam envoltas em um mundo de faz de conta. As situações vivenciadas permitiram que cada uma realizasse desenhos a partir de suas potencialidades, mas com desafios e provocações que as possibilitassem desenvolver ainda mais seu desenho. Reforçando que o desenho pode e deve ser alimentado e enriquecido desde a educação infantil, conforme defendido por Lavelberg (2013). No percurso analisado as crianças vivenciaram experiências com diferentes materiais, suportes e riscantes, bem como, exploraram o desenho de observação, imaginação e interferência, com e sem orientações. Revelaram, cada uma a seu tempo, os momentos conceituais pelos quais estavam transitando e, com o decorrer das propostas, percebi o quanto seus desenhos se transformaram, ganhando mais recursos visuais e adquirindo narrativas repletas de conhecimentos de seus(as) autores (as).

Quanto ao “Percurso transformando imagens recebidas”, desenvolvido no ensino fundamental, foi possível verificar que devido à grande incidência de imagens

recebidas (VIANNA, 2012) pelas crianças dos contextos, que se refletem em seus desenhos, foi necessário planejar proposições de ampliação visual que contribuíssem para que as crianças avançassem em suas conquistas desenhistas. Destaco que, nesse caso, foi preciso compreender a origem e influência que tais imagens podem exercer nas crianças e buscar alternativas, mesmo que singelas, para desafiar sua produção gráfica. E, para isso, recorri tanto ao conceito de desenho cultivado como aos estudos da cultura visual, alicerçados em práticas que possibilitaram a transformação (mesmo que pequena) dos desenhos das crianças. Tais considerações tem respaldo no que eu acredito a respeito do desenho, de que não se trata de dom e nem de processos autodidatas. Mas, que são como explicitados por Iavelberg (2017), constituídos pelo interesse e desejo que cada desenhista tem de conhecer mais, de ser alimentado por propostas condizentes com suas necessidades, enriquecido pela cultura visual e em consonância com o contexto contemporâneo.

A análise do “Percurso oficina e desenho cultivado”, a partir de experiências com desenhos na educação integral em tempo ampliado, possibilitou compreender que, quando as crianças conhecem materiais e técnicas de desenho, e se envolvem em um projeto que seja de seu interesse, a aprendizagem ocorre. Foi o que percebi ao verificar nas produções das crianças reflexos de aprendizagens que havíamos desenvolvido no decorrer da oficina. Ficou evidente que ao receberem o “alimento” para sua produção (IAVELBERG, 2017), ampliaram também seus repertórios visuais e culturais, realizando desenhos com autonomia de escolhas que deram forma ao seu pensamento e imaginação, alicerçados no conhecimento que desenvolveram.

Refletindo sobre os objetivos propostos nessa investigação, considero que as imagens inseridas nas culturas visuais das crianças influenciaram na produção desenhista delas. O cultivo do desenho foi necessário nas propostas analisadas nos diferentes contextos educativos. Além disso, foi evidenciada a importância do ensino do desenho considerando os momentos conceituais por meio de experiências desenhistas que possibilitaram às crianças irem além do que já conseguem realizar com e sobre desenho.

Devo ressaltar que com as crianças da educação infantil o trabalho com desenho possibilitou que elas transitassem pelos momentos conceituais de Ação, Imaginação I e Imaginação II, sendo assim é possível que se tiverem continuidade de investimento em sua produção desenhista, possam desenvolver seu desenho

autoral. Já no contexto do ensino fundamental percebi que as crianças transitaram pelos momentos conceituais de Apropriação e Proposição a maior parte do tempo, porém também verifiquei que se expressavam conforme os momentos conceituais de Imaginação II, com certa frequência, o que permite considerar que tendo investimento a partir de abordagens adequadas podem se expressar através de desenhos autorais. No percurso analisado da educação integral em tempo ampliado, percebi que as crianças transitaram entre os diferentes momentos conceituais e a maioria chegou ao momento conceitual de Proposição, que se refletiu nos desenhos autorais produzidos por elas a partir do trabalho desenvolvido no decorrer da oficina. Para desenvolverem seus desenhos autorais necessitaram de investimento que lhes foi proporcionado por meio de um planejamento que considerou suas necessidades e expectativas, incluindo os estudos da cultura visual e investindo no desenho cultivado, acrescido da escolha de tema de interesse para as crianças envolvidas.

Ao situar essa investigação no campo da abordagem (auto)biográfica, que partiu do meu percurso pedagógico, percebi o quanto contribuiu no meu processo autoformativo, validando com rigor científico os planejamentos desenvolvidos e selecionados para análise.

Depois das considerações a respeito dos objetivos propostos retomo as hipóteses que foram levantadas no início dessa investigação, assegurando que as ações desenvolvidas de forma planejada, partindo de temas de interesse dos envolvidos, fundamentadas no conceito de desenho cultivado e elaboradas a partir da exploração das imagens provenientes da cultura visual das crianças e de outras que se fizeram necessárias, refletiram os momentos conceituais do desenho e contribuíram para o desenho autoral. Além disso, ficou evidenciado que as crianças são influenciadas pelo visual, pelas imagens que lhes são apresentadas ou que estão dispostas nos locais de convívio e de aprendizagem. Recebem influência, principalmente, das imagens reproduzidas pelos meios de comunicação, refletindo dessa forma em seus desenhos. Porém destaco que com um trabalho fundamentado no conceito de transformação das imagens recebidas por meio de processos de desenho cultivado e ampliação visual crítica é possível as crianças chegarem ao desenho autoral. Ou seja, o desenho que é resultado do percurso criador de cada criança, de suas escolhas e que normalmente se diferencia das demais crianças. É o desenho com significado, com possíveis narrativas contextualizadas e influenciadas pelos seus conhecimentos. (IAVELBERG, 2017).

Porém preciso destacar que para se chegar ao desenho autoral, um longo caminho precisa ser trilhado, iniciando na educação infantil e seguindo pelas outras instâncias educativas, para que a criança não desista de seu desenho, ou não o substitua por outras necessidades emergentes. Além disso, para chegar ao desenho autoral a criança precisa ter, conforme expressa Vygotsky (2009), uma diversidade e riqueza de experiências que são alimento para a sua imaginação, para que não corra o risco de desistir de seu desenho ou bloquear sua capacidade desenhista.

Quanto ao bloqueio no desenho, concluí que ele não existe, na verdade ele pode se manifestar a partir de alguns fatores, como exigências cada vez maiores dos demais componentes curriculares; a comparação dos desenhos das crianças com os de colegas que possuem maior habilidade ou a influência visual que recebem. Ou seja, o problema na verdade não está no(a) desenhista, mas na forma como o desenho é contemplado nos diferentes momentos conceituais. Sendo assim, o bloqueio pode ser superado com orientações didáticas adequadas, principalmente no momento conceitual de Apropriação, no qual normalmente se identifica o possível bloqueio. Percebi que as crianças têm interesse na aprendizagem do desenho e buscam conhecimentos específicos e, apenas quando não têm propostas didáticas adequadas é que podem manifestar o bloqueio ou medo de desenhar. Desta forma, compreendi que as propostas desafiadoras desenvolvidas contribuíram para o desenho das crianças, e assim, mesmo as que se encontravam no momento conceitual de Apropriação, ao serem repertoriadas conseguiram avançar em seus desenhos possibilitando que se encaminhassem ou chegassem ao desenho autoral.

O desenho autoral é uma possibilidade que surge a partir de um longo processo de experimentação, aprendizagem e interesse. Sendo assim, para se chegar ao desenho autoral a criança precisa investir em seu desenho, enriquecendo-o com elementos e recursos adquiridos no decorrer de suas experiências desenhistas, integrando e expressando as ideias e intenções individuais. Uma das ações necessárias para potencializar o desenho das crianças está no trabalho com as imagens, a partir de apreciação, leitura ou apropriação de seus elementos, materiais, técnicas e demais recursos que possibilitem contribuir na ampliação de repertório da criança leitora e produtora de imagens. Assim, ela poderá recriar ou reelaborar seus desenhos com mais autonomia e segurança.

Na verdade, ficou evidenciado no decorrer das análises, enriquecidas pelos(as) autores(as) abordados(as) que o desenho da criança avança a partir do

momento que ela é desequilibrada por ações educativas intencionais, por desenhos e imagens que observa em seu contexto e pela interação com seus pares. Assim, ao se reequilibrar, ela avança em seu desenho e conquista novos recursos que podem levá-la ao desenho autoral que se aproxima da sua poética pessoal. Para o desenvolvimento de sua poética desenhista é indispensável que a criança tenha capacidade e conhecimento para fazer escolhas de materiais, técnicas e temáticas que possibilitem criar uma identidade artística. Assim, para que a criança chegue à autoria em seus desenhos ela precisa desenvolver sua capacidade criadora, liberdade expressiva e criatividade (VYGOTSKY, 2018). O desenho autoral é resultado das vivências e experiências que a criança tem e que contribuem para seu percurso criador. Por serem experiências singulares, enriquecidas por diferentes aprendizagens e influenciadas pelo contexto social, cultural e histórico em que ela está inserida, refletem em desenhos que se diferenciam dos de outros desenhistas. Sendo assim, vão além das formas básicas ou desenhos recebidos e expressam marcas próprias de cada criança, influenciadas pelo que ela sabe e pode desenhar.

Infelizmente, no cotidiano escolar, muitas vezes o que ainda se percebe é a falta de tempo para um investimento maior no desenho, pois além de serem poucas aulas destinadas a arte, o trabalho com as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) restringe ainda mais esse tempo. A formação do professor e a falta de conhecimento e valorização do desenho também são fatores que podem dificultar um trabalho mais aprofundado, que levaria as crianças a transitarem entre todos os momentos conceituais com autonomia, para que não estacionem ou desistam, no momento de Apropriação, e cheguem ao momento de Proposição, desenvolvendo assim seu desenho autoral.

Retomando as discussões e levantamentos realizados durante a revisão sistemática, percebi que as pesquisas selecionadas contribuíram por reforçar que o ensino do desenho é relevante no processo de aprendizagem das crianças do ensino fundamental e por destacar e reforçar a importância do papel do(a) professor(a) no processo educativo do desenho para as crianças. Além disso, as pesquisas selecionadas apontaram, assim como a presente investigação, que integrar os estudos da cultura visual no processo de ensino do desenho contribui nas produções desenhistas das crianças, ampliando suas referências e instrumentalizando seu desenho.

Destaco algumas contribuições que foram de grande valor para esta escrita, com as da pesquisa de Lima (2015), que abordou o desenho a partir de “narrativas lúdicas” contemplando o desenho infantil, fundamentado em Rosa Lavelberg e Edith Derdyk, e a estética visual a partir de Fernando Hernández, se aproximando em alguns aspectos da presente pesquisa. O autor parte de situações do cotidiano para abordar possibilidades desenhistas com as crianças. Outro estudo selecionado e que se aproxima da presente investigação foi o de Mathias (2018), que realizou um trabalho com desenho a partir do conceito de desenho autoral, partindo das ideias de Lavelberg (2013) referentes ao desenho cultivado pelo meio cultural. Além dessas, destaco que as contribuições de Santos (2018) que abordou a linguagem do desenho por meio de investimento no processo criativo das crianças, com base em suas experiências culturais, vivenciais e pessoais, contribuíram para o enriquecimento desse estudo. Porém destaco que a maioria das pesquisas selecionadas partiram de temas e/ou interesses dos(as) professores(as), que para realizarem seus planejamentos não consideraram integrar temas a partir do interesse dos envolvidos, fator que na presente pesquisa realizei em todos os percursos.

Por meio da análise realizada é possível assegurar que a minha formação pessoal/profissional contribuiu para escolhas metodológicas no trabalho docente com desenho, determinando os caminhos percorridos e refletindo em cada um dos percursos analisados. Como o desenho se faz presente nos diversos momentos da trajetória escolar da criança, configura-se como importante objeto de conhecimento a ser contemplado em todas as etapas educativas. Com base nos dados coletados e pela análise realizada, em consonância com os autores citados, foi possível verificar que as experiências com desenho cultivado, potencializadas pelos estudos da cultura visual e mediadas pela professora contribuíram para o desenho infantil e refletiram os momentos conceituais propostos por Lavelberg, possibilitando que as crianças realizassem desenhos autorais.

Encerro, portanto, esse caminhar com uma parada mais necessária do que obrigatória. E, para isso, retorno a minha inquietação inicial de **como me formei professora de arte interessada nos desenhos das crianças?** Rememoro então minha infância, minha vida escolar, formativa e profissional e concluo que eu não desenho bem, nem tenho um desenho autoral, pois, não consegui ultrapassar a barreira do medo e insegurança e praticamente estacionei no momento de

“Apropriação” (IAVELBERG, 2013). Porém, me encontrei no percurso docente que me fez aprender a ficar atenta e promover, da melhor forma possível, experiências com desenho para as crianças. Para isso, recorri a todas as possibilidades, reuni referências, pesquisei, testei e implementei tudo que poderia vir a contribuir para que as crianças potencializassem seus desenhos. Escolhi caminhos em meu percurso, por vezes peguei atalhos, me perdi, retornei e refiz a caminhada. Com vontade de rever, de retomar e de reescrever uma história que pudesse ir além dos muros da escola e me constituir enquanto professora de arte interessada no desenho das crianças e, principalmente, aberta a novas possibilidades, sempre que necessário. Assim, me reconheço hoje, não apenas como uma professora de arte interessada nos desenhos das crianças, mas também uma pesquisadora, inquieta e investigadora da própria prática como caminho para o sucesso das crianças com as quais tive/tenho o privilégio de aprender e ensinar. Pois, como afirma Souza (2016) para que eu me tornasse uma professora pesquisadora, precisei questionar, problematizar e integrar a bibliografia apropriada. Uma vez que “o professor além de mediador do conhecimento dos alunos passa a ser também investigador de sua própria prática.” (SOUZA, 2016, p. 56).

Uma parada no percurso, nos faz pensar em novos destinos, elaborar itinerários que nos levem a aventuras ainda não exploradas, sendo assim, como sugestões para o próximo itinerário, convido cada leitor(a) a pensar o que este estudo nos revela de fato? E, convido a olhar atentamente para o desenho das crianças nos espaços escolares e repensar os modos como ele tem sido considerado, tanto no campo das artes como da cultura visual, e vislumbrar para a necessidade de trabalhar a partir de propostas realmente fundamentadas e situadas no contexto em que as crianças estão inseridas. Pois, assim, ao considerar trabalhar com propostas que induzem as crianças a olhar em seu entorno, partindo de seu contexto, se dará elementos para que o seu desenho se torne particular, reflexivo e que se encaminhe para o desenho autoral.

É necessário se desvencilhar de falsas certezas, fugir das formas básicas enrijecidas e negligenciadas, para dar vez a expressão pura de cada desenhista, que ao contrário do que muitas pessoas pensam, não se dá de forma inata, nem surge como um dom atribuído a pouco(as). Revela-se, na verdade, como uma possibilidade que todas as crianças têm de desenvolver, potencializar e conquistar seu desenho, com reflexos de suas personalidades, enriquecido pelas

aprendizagens que têm no decorrer de sua vida. Reforço, porém, que esse caminho não é fácil, nem simples, pois como afirma o poeta Antonio Machado não há caminho certo ou errado, há na verdade desafios no percurso, uma vez que se faz o caminho ao caminhar. Dessa forma, deixo o convite a todos(as) os(as) caminhantes da educação interessados(as) no ensino da arte e, principalmente, nos(as) afeiçoados(as) pelo desenho infantil, a continuar essa caminhada, afinal, cada geração de desenhistas pode ter necessidades emergentes relevantes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, T. **Estrada de Ferro Central do Brasil**, 1924. 1 original de arte, Óleo sobre tela, 126,80 x 142,00 cm. Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

AMORIM, G. F. **Vida que forma**: autobiografia e formação de professores. 2017. 128fl. Dissertação de Mestrado Acadêmico - Intercampi em Educação e Ensino, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central e da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará. Quixadá (CE) 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82873>. Acesso em: 11 maio 2021.

ANDRADE, M. de. Do desenho. In: **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. 2ª. Ed, São Paulo: Martins, 1975.p. 69-77

ARCIMBOLDO, G. **Vertumnus (Imperador Rodolfo II)**. 1591. 1 original de arte, óleo sobre madeira., color., 68 x 56 cm. Castelo Skokloster. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/giuseppe-arcimboldo/vertumnus-imperador-rodolfo-ii-1591>. Acesso em: 28/10/2021.

AUMONT, J. **A imagem**. 6ed. Campinas: Papirus, 2001.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARCO com Bandeirinhas e Pássaros. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1783/barco-com-bandeirinhas-e-passaros>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

BOTTICELLI, S. **Encarte com reproduções de obras de arte em papel**, color., 30 x 45 cm.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei Nº 13.278, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF de 3 mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=L13278&text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%202,referente%20ao%20ensino%20da%20arte. Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 14 ago. 2020.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

BRUM, L. P. **Imagens de referência**: uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual. 200f. Dissertação de mestrado – Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24513>. Acessado em: 14 ago. 2020.

COCTEAU, J. **Onde escreve?** Tiro de letra. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/onde/JeanCocteau.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 55 -70.

CUNHA. S. R. V. da. **Materiais da/de Arte para as crianças**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Caderno Pedagógico Arte**: Área de Formação Humana – Linguagem Visual e Teatral. 2011. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/downloads/cadernos_pedagogicos/Educacao%20Infantil/Linguagens/Arte.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico Educação Integral**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2012. 203p.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016a.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Curricular de Arte do 1º ao 5º ano**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016b.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento **Currículo da Educação Infantil**: Versão Preliminar. 2019.

CURITIBA. SME. **Currículo da Educação Infantil**: diálogos com a BNCC. Prefeitura Municipal de Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, 2020c. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/6/pdf/00279189.pdf>. Acesso em: 5 no. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC da de Curitiba, 1º ao 9º ano. Vol. IV Linguagens. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272966.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Curricular de Arte**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272797.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CURITIBA. Decreto nº 431, de 16 de março de 2020. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19). **Legislação da Prefeitura Municipal de Curitiba**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391118>. Acesso em: 05 abr. 2021.

CURITIBA. Decreto nº 662, de 06 de abril de 2021. Suspende as aulas presenciais nas unidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino, mantido o atendimento no formato remoto previsto no Decreto Municipal nº 260, de 9 de fevereiro de 2021, e dá outras providências. **Legislação da Prefeitura Municipal de Curitiba**.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo Infantil. 5 ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. (1989). In: NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 177-210.

ESTRADA de Ferro Central do Brasil. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1617/estrada-de-ferro-central-do-brasil>. Acesso em: 28 out. 2021.

FERRAZ, M. H. C. de T. e FUSARI, M. F. de R. **Arte e educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

DUARTE, M. L. B. Desenho infantil e visualidade - uma concepção de esquema gráfico e de esquema gráfico tátil-visual. In: XXº Encontro Nacional da ANPAP, "Subjetividades, utopias e fabulações" **Anais** do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 923-935.

FLAUBERT, G. **Dicionário das ideias feitas**. São Paulo: N. Alexandria, 1995.

GOGH, V. **Encarte com reproduções de obras de arte em papel**, color., 30 x 45 cm.

GOLDBERG, L. G. **Todo conhecimento é autoconhecimento**: uma conversa-diálogo-manifesto por uma ciência humana autobiográfica. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

GOLDBERG, L. G. Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional. In: SILVA, M. B. e VIDAL, F. S. L. V. (orgs.) **Processos de investigação em/sobre/com Artes Visuais**. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-34.

GUNZI, E. K. **A relação do desenho com o ensino da arte**: considerações sobre a teoria e a prática. Curitiba: Intersaberes, 2016.

HALLAWELL, P. **A mão livre**: a linguagem e as técnicas do desenho. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. (orgs.). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

HERNÁNDEZ, F. As pedagogias de cultura visual: fazendo diferença na arte/educação. In: PILLOTTO, S. S. D. e BOHN, L. R. D. (org.). **Arte/Educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Univille, 2014.

HISSETT, M. L. S. **Desenho nos anos finais do ensino fundamental**. 134f. Dissertação de mestrado - Profartes Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal/RN, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7265107. Acessado em 14 ago. 2020.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 647.

IABELBERG, R. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Z. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

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

IABELBERG, R. O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática. In: ESPINOSA, A. M. **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010, p. 243-250.

IABELBERG, R. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, R. e MENEZES F. C. **O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada**. In: 21º Encontro da ANPAP - Vida e ficção / arte e ficção; Volume: 1, 2012. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa_iavelberg_e_fernando_chui.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

IABELBERG, R; GRINSPUM, D. Museu, escola: espaços de aprendizagem em artes visuais. In: Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 24, 2014. **Anais...** Ponta Grossa: ConFAEB, 2014. p. 1-12.

IABELBERG, R. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos**. 259f. Tese (Livre-Docência) Departamento de Metodologia do ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação da universidade de São Paulo. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/publico/lavalbergRosaTeseLD.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado de criança: prática e formação de educadores**. 2ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Sobre o Instituto arte na Escola. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/institucional/> acesso em: 14 set. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Jogos de tabuleiro na educação infantil** (Versão preliminar). Prefeitura Municipal de Curitiba, SME. Crianças de Curitiba criando. Curitiba, PR, 2016. <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125331.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2021.

KLIMT, G. **Encarte com reproduções de obras de arte em papel**, color., 30 x 45 cm.

LANZI, L. A. C. **A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora**. 305fl. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós Graduação em Educação Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Marília, 2016 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147098>. Acesso em: 11 maio 2021.

LEITE, M. I. Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas. In KRAMER, S. LEITE, M. I. (orgs). **Infância e produção cultural**. 6ªed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese de Doutorado em Educação – USP, São Paulo, 2007.

LIMA, F. G. **Narrativas lúdicas**: quadrinhos e pedagogias inventivas. 133f. Dissertação de mestrado - Centro de artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3645>. Acesso em: 14 ago. 2020.

LIMA, B. A. Caminho Suave: alfabetização pela imagem. 81ª ed. Caminho Suave Limitada, 1979. In PERES, E. RAMIL, C. A. **Alfabetização pela imagem**: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 53. Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 41, p. 53-79, jan./jun. 2015.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LOWENFELD, V; BRITAIN, L. W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUET, G. **O desenho infantil**. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Editora Minho, 1969.

MACHADO, A. **Cantares**. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

MARTINS, R. **Narrativas Visuais**: Imagens, Visualidades e Experiência Educativa. VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB. V. 8, no 1, janeiro/junho de 2009.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org) **Arte, educação e cultura**. 2 ed. rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 17 – 38.

MARTINS, R. Imagem, identidade e escola– in **Revista Salto para o futuro, Cultura Visual e Escola**. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011, p. 15 - 21.

MARTINS, R. **Por que e como falamos da cultura visual?** Visualidades, Goiânia, v. 4, n. 1/2, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999/10727>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MATHIAS, E. F. **O desenho que provoca o riso**: o desenho de humor nas aulas de Arte como incentivo à prática do desenho. 46f. Dissertação de mestrado - Instituto de Artes – Campus de São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6838631](#). Acesso em: 14 ago. 2020.

MATOS, M. S. P. B. **Narrativa profissional**: a curiosidade na produção de conhecimento em sala de aula. 88 fl. Dissertação de mestrado - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Núcleo de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5218>. Acesso em: 11 maio 2021.

MENDES, S. **Casa torta, casa flutuante, casa bota, casas muito loucas**. 2010. <http://blogdoimovel.blogspot.com/2010/05/casa-torta-casa-flutuante-casa-bota.html>. Acesso em 26 out. 2021.

MICHAELIS. **Dicionário de língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mime%C3%B3grafo>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MITCHELL, W.J.T. **Mostrar o ver**: Uma crítica à cultura visual. Interin 1, nº 1, 2006, Redalyc. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504450754009>. Acesso em: 09 nov. 2021.

NANQUIM. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3808/nanquim>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 01 abr. 2021.

PACHECO, H. Interferência Gráfica: Propostas que ajudam a criança a avançar nos conhecimentos sobre desenho. **Revista Avisa lá**. São Paulo. nº 06, abril 2001. Instituto Avisa lá. Formação Continuada de Educadores.

PASSEGGI, M. C. SOUZA, E. C. Prefácio. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 15-18

PASSEGGI, M. C., SOUZA, E. C. e VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**

[online]. 2011, v. 27, n. 1., pp. 369-386. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso: 25 Maio 2021.

PASTEL. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3817/pastel>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

PEREIRA, A. A. e MARTINS, R. **Cultura visual e identidade(s) no desenho pedagógico**. 16º ANPAP. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais, 2007. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/061.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PICASSO, P. **Retrato de dora maar**. 1937.1 original de arte, óleo sobre tela - 92 x 65 cm. acervo do Musée Picasso, em Paris. Disponível em:
<https://pt.wahooart.com/@/5ZKDG7-Pablo-Picasso-Retrato-de-dora-maar>
 Acesso em: 28/10/2021.

PIMENTEL, L. G. e MAGALHÃES, A. D. T. V. **Docência em Arte no contexto da BNCC**: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. (1985). *In*: NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 91-110.

PISSARRO, C. **Encarte com reproduções de obras de arte em papel**, color., 30 x 45 cm.

ROMANI, A. C. Para além do desenho livre: quando a interferência ajuda as crianças. **Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**: especial trabalho com artes visuais. São Paulo. Nº 08, outubro, 2001

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SANTOS, A. **Cartoon project**: a linguagem do desenho com crianças. 104f. Dissertação de mestrado – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, (UNIARP), Caçador, SC, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7378403. Acesso em: 14 ago. 2020.

SARDELICH, M. E. e PANHO, G. Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 232-244, maio/ago. 2018

SÉRVIO, P. P. P. **O que estudam os estudos de cultura visual?** Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n. 2, p. 196-215 - mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/12393>. Acesso em: 30 ago. 2020

SOUZA, F. L. de. **Cultura visual e identidade** – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais. 97f. Dissertação de mestrado – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4754679. Acesso em 14 ago. 2020.

TONELLI, F. **Desenho** - seu uso e significado na arte contemporânea (parte 2). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pjtdq_ekHRs. Acesso: 13 maio 2021.

TOURINHO, I. Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu gostaria de aprender. In: MARTINS, R. (org.) **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008. 163p. (Coleção desenredos, 3).

TOURINHO, I. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? in **Revista Salto para o futuro, Cultura Visual e Escola**. Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011, p. 15 - 21.

TOZATO, E. B. B. **Da imagem ao movimento**: aventuras do 5º ano com animação. 25fl. Artigo. Curso de Pós-Graduação em Mídias Integradas na Educação, Setor de Educação Profissional e Tecnológica, Universidade Federal do Paraná. 2013. disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52080/R%20-%20E%20-%20EVA%20BERNADETE%20BUDNIAK%20TOZATO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 07 nov. 2020.

WERNECK, D. L. **Estratégias digitais para o cinema de animação independente**. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. Mestrado em Artes Visuais, 2005.

VEJA. Avião é telhado de casa na Nigéria. Da Redação 24 nov. 2009, 15h14. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/aviao-e-telhado-de-casa-na-nigeria/Acesso> em: 12 nov. 2021.

VIANA, F. **Cartilha Leituras Infantis**. 48 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945. 1ª ed 1895. <https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

VIANNA, M. L. R. **Desenhando com todos os lados do cérebro**: possibilidades de transformação das imagens escolares. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VINCI, L. da. **Encarte com reproduções de obras de arte em papel**, color., 30 x 45 cm.

VINCI, L. da. **Mona Lisa**. 1503-1505. 1 reprodução de arte em papel, color., 27 x 41 cm.

VINCI, L. **Sant'Ana a Virgem e o Menino**. 1508-1510. 1 reprodução de arte em papel, color., 27 x 41 cm.

VINCI, L. da. **Dama com um Arminho**. 1485-1490. 1 reprodução de arte em papel, color., 27 x 41 cm.

VINCI, L. da. **A Última Ceia**. 1495-1497. 1 reprodução de arte em papel, color., 27 x 41 cm.

VOLPI, A. **Barco com bandeirinhas e pássaros**. 1950. 1 original de arte, têmpera sobre tela, color., 73 x 54,20 cm. Coleção Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

VOLPI, A. **Casas**, 1953. 1 original de arte, têmpera sobre tela, color., 80,4 cm x 46,2 cm. Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.

VOLPI, A. **Fachada com bandeiras**, 1959. 1 original de arte, têmpera sobre tela, color., 115,5 x 72x 1,5 cm. Museu de Arte de São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Ribeiro Prestes – São Paulo: Ática, 2009

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018. (Textos de psicologia)

ZACCARA, M. Mulheres nas artes visuais em Pernambuco: um resgate. In: Comitê de História, Teoria e Crítica de Arte. ANPAP Associação nacional de pesquisadores em artes plásticas. 25º encontro. **Arte: seus espaços e/em nosso tempo**. Porto Alegre, RS. 26 a 30 de setembros de 2016.

ZACCARA, M. (Org.). **De sinhá prendada a artista visual**: os caminhos da mulher artista em Pernambuco. Recife: Ed. Do Organizador, 2017.

ZACCARA, P. M. de F. Currículo do sistema currículo Lattes, Brasília, 08 ago. 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1876676115790550>. Acesso em: 14 set. 2021.

APÊNDICE 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENHO INFANTIL POR AUTORES MODERNOS

LUQUET 1969	LOWENFELD E BRITAIN 1977
Realismo Fortuito	Garatujas: Desordenadas, Controladas e Nomeadas (2 a 4 anos)
Tem prazer ao desenhar ou rabiscar. Não se prende ao significado nem a intensão. Explora recursos materiais para se satisfazer. Passa de ação involuntária a movimentos intencionais. Reconhece nas marcas que deixa sua autoria e se dedica cada vez mais as explorações. Apresenta maior reconhecimento visual e começa a perceber que os desenhos se parecem com as coisas do mundo real, porém a semelhança não se repete de forma intencional. Um mesmo traçado pode receber diferentes atribuições de significado, sendo nomeado e logo em seguida mudar.	Primeiros “rabiscos” ou garatujas que evoluem de acordo com o incentivo e valorização, com destaque ao papel do adulto. Quanto mais explora, mais desenvolve o potencial desenhista. Garatujas desordenadas: traços fortuitos, sem significado, movimento constante com resultados gráficos acidentais que causam prazer (pensamento sinestésico). Extrapola os limites da folha. Garatuja controlada: coordenação entre desenvolvimento visual e motor. Percepção de que algumas das marcas deixadas no suporte têm semelhança com objetos reconhecíveis. Garatuja nomeada: mesmo sem figurar atribui nomes às garatujas e as relaciona com o mundo real.
Realismo Falhado	Pré-esquemática (4 a 7 anos)
Ao chegar no desenho figurativo quer ser realista, mas ainda não consegue. Tem obstáculos de ordem física, em que a intensão de representar algo não é possível ainda; e, obstáculos de ordem psíquica, com a atenção descontínua, sabe o que quer desenhar, mas ainda não consegue. Os desenhos apresentam inconsistências gráficas com exageros em alguns detalhes ou faltas de outros. (incapacidade sintética).	Primeiras tentativas de representação. Desenha de forma consciente coisas do mundo visual, é o início da compreensão gráfica. As formas evoluem para imagens reconhecíveis, identificáveis ou com temas. Surgem as figuras humanas, animais e elementos da natureza. Idade escolar, destaca-se a importância do professor em acompanhar e incentivar a expressão artística.
Realismo Intelectual	Fase Esquemática (7 a 9 anos)
O desenho se torna realista e com detalhes, mas, não considera a visão em perspectiva. Contém todos os elementos reais, mesmo os invisíveis ou em outro ângulo. Desenha tudo que conhece sobre o objeto. Apresenta características como: Transparência ao representar coisas que não seriam vistas no objeto real, como a parte interna de uma casa. Planificação: desenha vários objetos em linha reta. Rebatimento: como as patas de um animal que se projetam para baixo e para cima no suporte. Mudança de ponto de vista: o desenho é projetado com visão frontal e de perfil ao mesmo tempo.	Conquista da forma, utiliza esquemas que podem variar de criança para criança e têm relação com a personalidade e oportunidades criadas pelo professor. Uso de esquemas espaciais com a linha como base e o processo de “dobragem”, quando os objetos são desenhados perpendicularmente à linha de base. Destaca-se a “visão de raio x”, na qual se desenha elementos que não poderiam ser vistos. Cada criança tem um esquema particular o que permite diferenciar os desenhos de uma criança das demais.
Realismo Visual	Fase do Realismo (9 a 11 anos)
Fase em que a criança tenta se aproximar do desenho adulto. Busca se utilizar da perspectiva. As mudanças no desenho individual são possíveis apenas por meio da habilidade técnica.	Se dá conta de que é membro da sociedade. A relação com seus pares favorece o trabalho em grupos. Surgem os grupos de interesse e a consciência do mundo real. O desenho se torna mais realista, completos, sem exageros. Desenvolve a consciência visual e a preocupação com os detalhes pode ocasionar distorções no desenho causando insatisfação. Os desenhos adquirem certa rigidez e formalismo.

	Os temas projetam sentimentos e interesses. Usa várias linhas de base para representar diferentes planos. Destaque ao papel do professor como motivador.
	Fase Pseudonaturalista (12 a 14 anos)
	Idade do raciocínio, o fim da arte enquanto atividade espontânea. Se torna mais crítica sobre suas produções, valorizando o aspecto visual do desenho. Uso de detalhamento nas imagens, percebe o espaço e as distâncias que modificam a perspectiva e o tamanho na representação gráfica e de profundidade nos desenhos.
	Fase da Decisão (14 a 17 anos)
	A arte ou o desenho são vistos como possibilidade, mas não como algo essencial. São deixados de lado ou cumpridos como tarefa ou com função prática (formação de mão de obra).

FONTE: Pesquisadora com base nos autores citados.

APÊNDICE 2 – TABELA DE RESULTADOS DA PRIMEIRA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS

DESCRI- TORES	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES				BDTD				PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES				TOTAL
	BD	LT	LR	LI	BD	LT	LR	LI	BD	LT	LR	LI	
desenho AND cultivado	4	0	0	0	70	0	0	0	14	0	0	0	0
desenho AND autoral	21	0	0	0	24	0	0	0	24	0	0	0	0
ensino AND desenho	939	10	3	2	943	4	0	0	217	1	0	0	2
cultura visual AND desenho	11	2	1	1	21	1	0	0	20	1	1	0	1
desenho AND infantil	212	29	4	1	227	2	1	1	78	0	0	0	2
cultura visual AND arte	146	8	4	0	144	4	2	1	37	0	0	0	1
TOTAL	1333	49	12	4	1429	11	3	2	390	2	1	0	6

BD: trabalhos retornados pela **busca** na base de **dados**; **LT:** trabalhos selecionados pela **leitura** dos **títulos**; **LR:** trabalhos selecionados pela **leitura** dos **resumos**. **LI:** trabalhos selecionados após **leitura na íntegra**.

FONTE: A autora (2020).

**APÊNDICE 3 – QUADRO DE DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS
SELECIONADAS NA PRIMEIRA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS**

Termos Bases	Título	Autor Data	Instituição/ Programa	Palavras-chave
Ensino AND desenho Catálogo de teses e dissertações - CAPES	Desenho nos anos finais do Ensino Fundamental	Márcia Le Sénéchal Hissett 08/2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Mestrado Profissional em Artes – Profartes	Desenho; arte-educação; ensino de arte; expressão gráfica; práticas pedagógicas.
Ensino AND desenho Catálogo de teses e dissertações - CAPES	Cartoon Project: a linguagem do desenho com crianças	Adriano Santos 12/2018	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe Mestrado Profissional em Educação Básica	Técnica do cartoon; artes plásticas; múltiplas linguagens; desenho.
Cultura visual AND desenho Catálogo de teses e dissertações - CAPES	Cultura visual e identidade – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais	Fabiana Lopes de Souza 03/2016	Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais	Cultura visual; ensino de artes visuais; identidade; afeto.
Desenho AND infantil Catálogo de teses e dissertações – CAPES *BDTD	O desenho que provoca o riso: o desenho de humor nas aulas de arte como incentivo à prática de desenho	Elisângela de Freitas Mathias 07/2018	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Mestrado Profissional em Artes	Desenho de humor; desenho infantil; aprendizagem do desenho; prática docente.
Desenho AND infantil BDTD *Periódicos Capes	Narrativas lúdicas: quadrinhos e pedagogias inventivas	Fabício Gerald Lima 12/2015	Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas Pós-Graduação em Artes Visuais	Estética; lúdico; Histórias em Quadrinhos; pedagogias inventivas; arte-educação.
Cultura visual AND arte BDTD	Imagens de referência: uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual	Lucas Pacheco Brum 05/2017	Universidade de Brasília Pós-Graduação em Arte	Imagens de referência, cultura visual, educação da cultura visual, escola, cultura.

* Pesquisas repetidas nos bancos de dados.

FONTE: A autora (2020).

APÊNDICE 4 – QUADRO DE ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA PRIMEIRA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS

Título/autor	O desenho que provoca o riso: o desenho de humor nas aulas de arte como incentivo à prática de desenho. (MATHIAS, 2018)
Público- alvo	Crianças do ensino fundamental do Ciclo I (2º, 3º 4º e 5º anos) e Ciclo II (6º e 7º anos) de uma escola estadual de Piracicaba.
Objetivo	Desenvolver experiências significativas com desenho a partir da imaginação e do estudo do vocabulário gráfico, por meio da interação entre sujeitos e imagens.
Metodologia	Pesquisa qualitativa através do desenvolvimento de proposta pedagógica que contemplou: pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção de histórias em quadrinhos, tirinhas, caricaturas e cartuns, por meio de aulas expositivas e análise de imagens de desenho de humor gráfico.
Considerações	Aborda o aprendizado da linguagem do desenho de humor em sala de aula, como forma de manter o interesse e o desenvolvimento da prática desenhista, a partir das narrativas visuais por meio de abordagem interacionista. Partiu de propostas para pensar, elaborar e criar a partir experiências para apropriação do alfabeto gráfico e da percepção visual, possibilitando a prática de desenho numa fase de possível bloqueio do desenvolvimento gráfico dos estudantes.
Resultados	O trabalho com desenho de humor pode ser fonte de referências positivas para o incentivo à produção gráfica, na fase geralmente de bloqueio, por meio de uma proposta que não se atenha à cópia de personagens. A exploração dos códigos da linguagem do desenho de humor é uma forma produtiva para o incentivo à construção do desenho autoral. Reforçou o potencial criativo permitindo aos participantes criar esquemas e códigos visuais próprios a partir das referências apresentadas a eles. O papel do professor foi destacado como o de propiciar o equilíbrio entre a aprendizagem direcionada dos códigos da linguagem e a liberdade de criação do aluno.
Título/autor	Narrativas lúdicas: quadrinhos e pedagogias inventivas. (LIMA, 2015).
Público- alvo	Crianças de escolas públicas, com idades entre 6 e 14 anos.
Objetivo	Ampliar a compreensão acerca de pedagogias inventivas, através da investigação de estratégias e metodologias de pesquisa-ação realizadas com o ensino de Artes, destacando o papel do professor propositivo.
Metodologia	Pesquisa-ação no ensino de artes, por meio de oficinas direcionadas a crianças, através dos eixos dos estudos da A/r/tografia, onde o professor atua como pesquisador e educador na construção de conhecimento sobre histórias em quadrinhos.
Considerações	Apresenta o detalhamento e análises de propostas de metodologias criativas destacadas como “narrativas lúdicas”, construídas dentro de práticas artísticas reflexivas de produção de Histórias em Quadrinhos com crianças e de ensino da história da arte com adolescentes. Contempla os processos de desenho infantil fundamentados em Rosa Lavelberg e Edith Derdyk e de estética visual a partir de Fernando Hernández, João Francisco Duarte Jr, entre outros.
Resultados	As narrativas lúdicas possibilitam a experimentação e o aprendizado significativo, tanto para as crianças, quanto para o professor que se coloca como pesquisador e produtor aprendendo a ensinar, atendendo aos interesses dos envolvidos. Destaca a importância das práticas pedagógicas que consideram a fantasia, o lúdico e a interatividade para desafiar as crianças a superarem seus limites e vencerem estereótipos, estabelecendo conexão com os interesses e com o cotidiano. Comprovou que o educador/artista/pesquisador pode e deve se arriscar, pois, o processo educativo se inicia na abertura para o novo, na capacidade de estabelecer conexões com o grupo, com o cotidiano, com a vida.
Título/autor	Desenho nos anos finais do Ensino Fundamental. (HISSETT, 2018).

Público- alvo	Duas escolas municipais da Grande Natal/RN: 6º anos (11 a 13 anos) Ponta Negra e 8º anos (13 a 15 anos) de Parnamirim
Objetivo	Analisar o processo de ensino e aprendizagem do desenho por meio de estratégias pedagógicas, no sentido de propor uma sequência de ações que levem os estudantes a refletir sobre o desenho.
Metodologia	Pesquisa de campo com abordagem qualitativa, a partir dos aspectos de cada um dos dois cenários de interação, através da pesquisa-ação participante: Em Ponta Negra a proposta ocorreu por abordagem cartográfica, a partir da qual os estudantes eram desafiados a registrar, através do desenho, suas experiências nos trajetos percorridos na localidade de pertencimento e de suas descobertas de mundo a partir de seus próprios contextos. Em Parnamirim, partiu de temática do planejamento anual, que envolvia arte e planeta, assim os desenhos foram propostos a partir da apropriação da capacidade de usar o grafismo para criar e representar a realidade através da observação, sem deixar de lado a memória e a fantasia.
Considerações	Apresenta uma reflexão sobre a experiência do ensino e aprendizagem do desenho em duas escolas de ensino fundamental de Natal. Buscou rever a função do desenho para a formação dos estudantes, partindo das interações entre eles e o mediador para entender como promover internalizações sobre os meios reais e virtuais de construir, criar e se expressar com grafismos. Envolveu a criação de um método de contextualização para cada experiência de desenho, partindo da cultura visual e da realidade de cada público.
Resultados	Demonstrou como o desenho pode contribuir de maneira abrangente para a organização do pensamento, aquisição de habilidades organizacionais, projetivas, criativas e expressivas, elevando o potencial de síntese e resolução de problemas por parte dos estudantes. Reconheceu o desenho como indispensável para o desenvolvimento do ser humano não devendo ser deixado de lado ou abordado como recurso didático secundário. As propostas contribuíram com os estudantes para a sua leitura de mundo, ampliação do sentimento de pertencimento e de conscientização sobre a participação e influência direta em sua realidade; para a aquisição de habilidades e superação de dificuldades no uso do código específico dos grafismos.
Título/autor	<i>Cartoon Project: a linguagem do desenho com crianças.</i> (SANTOS, 2018).
Público- alvo	Cinco crianças (8 a 11 anos) do ensino fundamental I de escola privada de Videira, SC.
Objetivo	Produzir vídeo pedagógico para ensino da técnica de <i>cartoon</i> , para crianças por meio da linguagem do desenho.
Metodologia	Pesquisa qualitativa através de uma pesquisa-ação foram desenvolvidos e aplicados: 1. Roteiro semiestruturado de entrevista inicial com as crianças; 2) Roteiro de observação para cinco encontros, com duração de cinquenta e cinco minutos, cada um.
Considerações	Trata da linguagem do desenho a partir da técnica do <i>cartoon</i> para crianças, consistiu em saber de que modo a técnica do <i>cartoon</i> pode contribuir no processo criativo da linguagem do desenho das crianças do ensino fundamental I. Aborda o trabalho com a percepção visual das crianças na compreensão e produção dos cartoons.
Resultados	Contribuiu para o desenvolvimento do processo criativo da linguagem do desenho. As crianças ficaram mais seguras ao traçarem seus desenhos e autônomas para criarem seus próprios personagens e histórias, expressando suas identidades nas produções. Concluiu como é perceptível que o desenho pode ser ensinado de forma prazerosa, mantendo a liberdade e expressão da criança no desenvolvimento do processo criativo da linguagem do desenho.
Título/autor	Cultura visual e identidade – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais. (SOUZA, 2016).
Público- alvo	Duas turmas de 5º ano do ensino fundamental de escola pública de Pelotas, RS
Objetivo	Investigar as percepções e sentidos vivenciados pelas crianças, quanto à construção de suas identidades no contato com as imagens da cultura visual.
Metodologia	Pesquisa qualitativa, por meio de proposta de elaboração de desenhos de si

	mesmos, com a finalidade de promover um olhar estético a partir do contato com imagens da cultura visual, (retratos, autorretratos, fotografias), desenvolvendo a percepção e a criticidade em relação a estas imagens. Os dados foram coletados através de registros fotográficos, das imagens produzidas pelos alunos, dos relatos escritos por eles e anotações das observações realizadas durante as atividades em sala de aula.
Considerações	A pesquisa fundamenta-se na relevância da cultura visual na escola e a compreensão crítica e estética que os alunos podem adquirir através do estudo das imagens. Aborda questões sobre identidade cultural e do afeto como fator essencial nos processos de ensino e aprendizagem, utilizando imagens da cultura visual nas metodologias do ensino de artes. As atividades promoveram a produção de desenhos de autorretratos com a utilização de interferências em imagens da mídia impressa, bem como, de fotografias e objetos pertencentes as crianças, como forma de investigação sobre suas percepções quanto à construção de identidades.
Resultados	É possível realizar um trabalho utilizando imagens e objetos do cotidiano das crianças, e, desta forma, promover uma educação crítica e estética a partir destas visualidades. Ocorreu uma produção de sentidos pelas crianças, ao estabelecerem relações das imagens estudadas nas aulas com suas vivências cotidianas, demonstraram processos de identificação, pertencimento, afetos e memórias em relação às imagens escolhidas por eles.
Título/autor	Imagens de referência: uma trama entre cultura visual e a educação da cultura visual. (BRUM, 2017).
Público- alvo	Dezenove estudantes (13 a 16 anos) de escola de ensino fundamental pública de Brasília/DF
Objetivo	Investigar as imagens de referência dos estudantes como potência pedagógica para o ensino-aprendizagem em arte.
Metodologia	Abordagem qualitativa com a coleta de dados através de questionário semiestruturado, aplicativo de mensagens multiplataforma e grupo focal.
Considerações	Parte da discussão das imagens de referência (que são importantes e significativas e produzem sentidos na vida cotidiana) de um grupo de estudantes, indo ao encontro da cultura visual, que possibilita o questionamento das experiências visuais, sociais e culturais e suas possíveis interpretações, de maneira crítica e criativa. Destaca a potência pedagógica do conceito das imagens de referência para o ensino aprendizagem em arte, envolvendo os conhecimentos formais da arte e a cultura dos estudantes, partindo dos interesses pessoais e das experiências estéticas.
Resultados	As imagens de referência exercem diferentes influências nos estudantes em seus modos de ser, falar, agir, pensar, vestir e se comportar, além de estarem implicadas em suas histórias de vida e na (re) construção de suas identidades e subjetividades. Essas imagens se tornam impactantes sobre a vida dos estudantes na medida em que estão relacionadas às suas culturas, experiências e vivências pessoais.

FONTE: A autora (2020).

APÊNDICE 5 – TABELA DE RESULTADOS DA SEGUNDA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS

DESCRIPTORES	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES				BDTD				PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES				TOTAL
	BD	LT	LR	LI	BD	LT	LR	LI	BD	LT	LR	LI	
Autobiográfica AND professor OR professora AND desenho	32	1	1	0	4	0	0	0	18	0	0	0	0
Autobiográfica AND professor OR professora AND arte	21	0	0	0	26	4	2	1	23	0	0	0	1
Autobiográfica AND professor OR professora AND formação	32	0	0	0	84	02	02	02	27	0	0	0	2
Total	55	1	1	0	34	6	2	1	48	0	0	0	3

BD: trabalhos retornados pela **busca** na base de **dados**; **LT:** trabalhos selecionados pela **leitura** dos **títulos**; **LR:** trabalhos selecionados pela **leitura** dos **resumos**. **LI:** trabalhos selecionados após **leitura na íntegra**.

FONTE: A autora (2020).

**APÊNDICE 6 – QUADRO DE DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS
SELECIONADAS NA SEGUNDA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS**

Termos Bases	Título	Autor Data	Instituição/ Programa	Palavras-chave
Autobiográfica AND professor OR professora AND arte BDTD	A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina arte no brasil: vida e formação de uma arte/educadora	Lucirene Andréa Catini Lanzi 2016	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Pós-graduação Doutorado em Educação	Educação. História da Educação. História das Disciplinas Escolares. História da disciplina Arte. Autobiografia.
Autobiográfica AND professor OR professora AND formação BDTD	Vida que forma: autobiografia e formação de professores	Gusmão Freitas Amorim 2017	Universidade Estadual do Ceará Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino	Método autobiográfico. Formação de Professores. Memoriais de formação.
Autobiográfica AND professor OR professora AND formação BDTD	Narrativa profissional: a curiosidade na produção de conhecimento em sala de aula	Maria São Pedro Barreto Matos 2015	Universidade Federal de Sergipe Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Ação Pedagógica. Curiosidade docente e discente. Narrativa Profissional

FONTE: A autora (2020).

APÊNDICE 7 – QUADRO DE ANÁLISE DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA SEGUNDA CONSULTA AOS BANCOS DE DADOS

Título/autor	A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora. (LANZI, 2016)
Público- alvo	A própria professora arte/educadora
Objetivo	Analisar e interpretar aspectos da vida e formação como arte/educadora por meio da autobiografia, para uma história da disciplina Arte no Brasil. Identificar momentos da história familiar, os quais parecem se entrecruzar com momentos históricos sociais e educacionais do Brasil; identificar e analisar momentos da história de vida e formação; oferecer possibilidades de vislumbrar espaço escolar e da disciplina Arte como ação cultural; apresentar aspectos teóricos sobre a formação do arte/educador; favorecer cruzamentos temáticos acerca da docência, memória e disciplina, com base no enraizamento de uma busca pessoal de alternativas para melhorar a atuação docente; contribuir com aspectos teóricos e práticos de se trabalhar e de conceber a disciplina Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, portanto, contribuir com a formação de professores, que atuem nesses níveis de ensino.
Metodologia	Pesquisa histórica com os seguintes procedimentos: recuperação de aspectos da vida e formação da pesquisadora, realizado por meio de coleta informais de relatos retomados nos contextos familiares, e, concomitante, tais relatos foram interpretados, à luz de estudos bibliográficos sobre aspectos históricos sociais e educacionais do Brasil. Essa interpretação foi realizada principalmente por meio da recuperação de aspectos das memórias da pesquisadora, como educadora e educanda de Arte.
Considerações	Apresenta como fio condutor o pensar criticamente sobre a construção do saber professoral e o exercício profissional docente, no caso específico de uma arte/educadora que aprendeu a profissão a partir de seus próprios dilemas e questionamentos sobre a formação docente e as práticas decorrentes de boas, e nem tão boas, e de memórias, com exemplos negativos e/ou positivos de um memorial reflexivo, portanto, num conjunto de saberes mediados por outras histórias pessoais e sociais.
Resultados	Foi possível verificar que por meio dos relatos autobiográficos da pesquisadora, embora se apresentados, inicialmente, como a descrição subjetiva de uma trajetória pessoal, ultrapassa os limites individuais e assume um significado que pode ser estendido a uma comunidade de sujeitos que partilham experiências semelhantes e nesse sentido, o trabalho com memória autobiográfica pode significar uma contribuição importante para a história do ensino. No caso da pesquisa desenvolvida, pode significar uma contribuição para a história de Arte do Brasil.
Título/autor	Vida que forma: autobiografia e formação de professores (AMORIM, 2017)
Público- alvo	Oito memoriais de formação, de um universo de 44, produzidos pelos alunos/professores do primeiro curso de licenciatura ofertado em Itapiúna-CE.
Objetivo	Compreender em quais situações concretas da vida pessoal, trajetória escolar e profissional se forjam aprendizagens e como a rememoração desses momentos configura-se enquanto uma prática formativa do professor.
Metodologia	Abordagem qualitativa com foco na narrativa autobiográfica, analisando os “memoriais de formação” confeccionados pelos alunos/professores do primeiro curso de licenciatura ofertado em Itapiúna-Ce, entre os anos de 1999 e 2002, numa parceria da Universidade Estadual do Ceará (UECE) com o município.
Considerações	Todos os momentos narrados pelos professores são considerados como momentos de significativa aprendizagem, seja pelo relato de experiências da vida, seja em ambiente familiar, comunitário, religioso, escolar, profissional etc. são formativos. Esta formação em diferentes ambientes e momentos da vida se

	ligam efetivamente ao exercício da docência, em que é a própria pessoa do professor, exposta ao método autobiográfico, agente por excelência do seu processo de formação, através da rememoração de sua história de vida e formação intelectual, em um processo de autorreflexão crítica, em que ele se autoforma.
Resultados	Revelou-se que todos os momentos narrados pelos professores são considerados por eles como de significativa aprendizagem. Percebeu-se que esta formação em diferentes ambientes e momentos da vida se ligam efetivamente ao exercício da docência, mesmo quando eles não referenciam diretamente. Acredita-se, portanto, que a pessoa do professor, exposta ao método autobiográfico, é agente por excelência de seu processo de formação, através da rememoração de sua história de vida e formação intelectual, em um processo de autorreflexão crítica, ele se autoforma.
Título/autor	Narrativa profissional: a curiosidade na produção de conhecimento em sala de aula (MATOS, 2015)
Público- alvo	A própria pesquisadora
Objetivo	Analisar a dinâmica da sala de aula a partir do processo autorreflexivo da prática docente de uma professora. Investigar a experiência docente por meio da narrativa profissional como processo autorreflexivo na tomada de consciência; ressaltar a importância da curiosidade docente e discente para a construção do conhecimento; demonstrar como as dúvidas e os questionamentos dos discentes podem contribuir para a prática pedagógica.
Metodologia	Método autobiográfico com natureza qualitativa, na vertente das narrativas de vidas, contemplando as questões sobre o percurso formativo e autoformativo. A pesquisa se constituiu uma narrativa profissional que permite ao docente rememorar, narrar, refletir e compreender a autoformação por meio das ações didáticas em sala de aula, à medida que a curiosidade do discente vai cruzando com a curiosidade docente, e desta maneira, perpassando nos estudos da fenomenologia.
Considerações	Percebeu-se que por meio das histórias de vida/profissional, os conhecimentos gestados pelas ações educativas, utilizando como estratégia pedagógica a curiosidade do discente coadunam com a construção e produção do conhecimento. Traz à tona as memórias dessa prática pedagógica durante atuação na produção de conhecimento e na autorreflexão do docente no seu processo de (auto)formação, assim como, suas implicações na prática pedagógica, considerando a relação indissociável entre os modos de ser e de fazer-se docente, pessoa/profissional, num resgate de si, no seu processo de construção identitária para a tomada de consciência, assim tornar-se autor de seu protagonismo pessoal/profissional. O reconhecimento do percurso construído pelo docente à medida que a autorreflexão deixa marcas positivas em sua vida e na prática pedagógica, possibilitou uma ressignificação das ações enquanto protagonista do seu fazer docente e identitário, agregando e construindo conhecimento.
Resultados	Concluiu que o processo de autorreflexão, autoformação por meio da narrativa profissional permitiu entender que, os caminhos que percorremos e nos deparamos em nossa trajetória profissional /vida, nos permite um olhar atento as particularidades da docência, na conquista substancial do processo formativo da identidade docente.

FONTE: A autora (2020).