

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**

**Selma de França Aguiar**

**O DESENHO E A (RE)DESCOBERTA DE OUTROS MODOS DE VER:  
Experimentações na Educação Básica**

**Porto Alegre  
2018**

**Selma de França Aguiar**

**O DESENHO E A (RE)DESCOBERTA DE OUTROS MODOS DE VER:  
Experimentações na Educação Básica.**

**Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como requisito parcial  
para a obtenção do título de Licenciado  
em Artes Visuais pelo Curso de Artes  
Visuais da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul.**

**Orientadora:**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Hofstaetter**

**Banca Examinadora:**

**Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi**

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dorcas Janice Weber**

**Porto Alegre**

**2018**

### CIP - Catalogação na Publicação

Aguiar, Selma de França

O desenho e a descoberta de outros modos de ver:  
experimentações na educação básica / Selma de França  
Aguiar. -- 2018.

112 f.

Orientadora: Andrea Hofstaetter.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,  
BR-RS, 2018.

1. Desenho. 2. Ensino de Artes. 3. Estratégias de  
Ensino. 4. Experiências. 5. Modos de Ver. I.  
Hofstaetter, Andrea, orient. II. Título.

**Ao concluir este trabalho desejo agradecer...**

**... à professora Andrea Hofstaetter, pela disponibilidade e pelas orientações sempre precisas.**

**... ao querido professor das disciplinas de Estágio I e II, Cristian Poletti Mossi, pelo exemplo de dedicação, desprendimento e disposição de sempre compartilhar informações e conhecimentos.**

**... sobremaneira aos meus colegas acadêmicos das Artes Visuais, contemporâneos de graduação no Instituto de Artes e na Faculdade de Educação, pela oportunidade de troca de experiências em salas de aula, laboratórios e ateliês, porque todos, de alguma maneira, contribuíram aos meus estudos.**

**... a Laerson Bruxel, pelo incentivo e apoio nesta e em todas as outras etapas desta graduação.**

**“Desenho. Em português, a palavra remete ao verbo na primeira pessoa do singular, no tempo presente. Eu desenho um desenho. Uma nova configuração cósmica ao alcance da mão. Nascimento da alma a partir do gesto como se a maneira que cada pessoa tem para se expressar pela ação de seu corpo pudesse ser concretizada no espaço-tempo de uma folha de papel; ou, na areia, a delineação preguiçosa realizada com um graveto, um dedo ou a forma mera e efêmera herdada da passagem do mar.**

**Todo desenho é o legado de um sopro.”**

**(TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 17)**

## RESUMO

Dentre os estudantes do ensino básico e no senso comum está normalizado um modo de ver as artes e o desenho impregnado de características herdadas do movimento cultural renascentista, cuja doutrina estética foi um projeto que alcança os dias atuais. Este trabalho busca referências sobre os modos de ver a arte e o desenho e reflexões sobre estratégias utilizadas para transformar estes modos padronizados de ver arte e desenho a partir de uma experiência em estágio obrigatório supervisionado na disciplina de Ensino de Artes em escola de Educação Básica. Procura-se refletir se estas estratégias podem se constituir em possíveis alternativas de abordagem de ensino aos docentes da disciplina Ensino de Artes contribuindo para a promoção da prática do desenho na Educação Básica. Os autores referenciais foram John Berger, com o ensaio *Modos de Ver*, Jorge Larrosa, e seu conceito de experiência, Georges Didi-Huberman, em suas reflexões sobre o olhar de dupla via das imagens, Anne Cauquelin, que apresenta conceitos sobre teorias da arte, mundos possíveis, arte moderna e arte contemporânea, Marcia Tiburi e Fernando Chuí, em seus diálogos sobre desenho, Edith Derdyk, que ajuda a pensar sobre o desenho infantil e adulto, Elisa Byington, que fala sobre o projeto cultural do Renascimento.

**Palavras-chave:** Desenho. Ensino de Artes. Estratégias de Ensino. Experiência. Modos de Ver.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte do Diário de Formação feito no Estágio Supervisionado.....	31
Figura 2 - Recorte do Diário de Formação feito no Estágio Supervisionado.....	33
Figura 3 - Recorte do Diário de Formação feito no Estágio Supervisionado.....	39
Figura 4 - Recorte do Diário de Formação feito no Estágio Supervisionado.....	40
Figura 5 - Três retângulos entregues aos alunos para desenhar.....	43
Figura 6 - Modelo para Desenho em 3 partes.....	45
Figura 7 - Modelo para Desenho em 3 partes.....	46
Figura 8 - Modelo para desenho com partes trocadas.....	47
Figura 9 - Modelo para desenho com partes trocadas.....	48
Figura 10 - Desenho de alunos do 1º Ano - Partes trocadas.....	51
Figura 11 - Desenho de alunos do 1º Ano - Partes trocadas.....	52
Figura 12 - Desenho de alunos do 8º Ano - Partes trocadas.....	53
Figura 13 - Desenho de alunos do 8º Ano - Partes trocadas.....	54
Figura 14 - Resposta escrita à atividade Jogo Surrealista - aluno do 8º Ano.....	56
Figura 15 - Resposta escrita à atividade Jogo Surrealista - aluno do 8º Ano.....	57
Figura 16 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão.....	64
Figura 17 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão.....	64
Figura 18 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão.....	65
Figura 19 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão.....	65
Figura 20 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão.....	66
Figura 21 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão.....	66
Figura 22 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão.....	67
Figura 23 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão.....	67
Figura 24 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão.....	68
Figura 25 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão.....	68
Figura 26 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão.....	69
Figura 27 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão.....	69
Figura 28 - Desenho de aluno do 8º ano - Atividade Introdução à Aquarela - Exercício Inicial.....	73
Figura 29 - Desenho de aluno do 8º ano - Atividade Introdução à Aquarela - Exercício Inicial.....	73
Figura 30 - Desenho de aluno do 8º ano - Atividade Introdução à Aquarela - Paisagem Surreal.....	74
Figura 31 - Desenho de aluno do 8º ano - Atividade Introdução à Aquarela - Paisagem Surreal.....	74
Tabela 1 - Plano de Aula - Jogo Surrealista .....	42
Tabela 2 - Plano de Aula - Som e Visão.....	59
Tabela 3 - Plano de Aula - Oficina de Introdução à Aquarela.....	71

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 MODOS DE VER</b> .....	13
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE MODOS DE VER.....	13
1.2 SOBRE ARTE MODERNA E ARTE CONTEMPORÂNEA.....	21
1.3 PORQUE UTILIZAR A PRÁTICA E A CONCEPÇÃO DE DESENHO PARA EVOCAR OUTRA FORMA DE VER AS ARTES VISUAIS.....	24
<b>2 O PROJETO DE ENSINO</b> .....	30
2.1 SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS.....	30
2.2 ATIVIDADES PROPOSTAS.....	38
<b>2.2.1 Atividade Adaptada do Jogo Surrealista “Cadavre Exquis”</b> .....	41
<b>2.2.2 Atividade Som e Visão - Desenhar com olhos vendados</b> .....	58
<b>2.2.3 Atividade Oficina de Aquarela - para uma aula de sábado</b> .....	70
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES.....	75
<b>3 REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA</b> .....	77
3.1. PERTINÊNCIA DA PROPOSTA E DAS ESTRATÉGIAS.....	77
3.2 POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DA PROPOSTA.....	82
3.3 O DESENHO NA ESCOLA.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>APÊNDICES</b> .....	92
APÊNDICE A - Projeto de Ensino.....	93
APÊNDICE B - Reprodução de Páginas do Diário de Formação.....	105



## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões sobre estratégias para transformar modos padronizados de ver arte e desenho a partir de uma experiência em estágio obrigatório supervisionado na disciplina de Artes Visuais no ensino básico.

O tema dessa pesquisa tem relação direta com o projeto de ensino desenvolvido no estágio docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais<sup>1</sup>. As observações das turmas, tarefa obrigatória nessa etapa final do curso, tornaram evidente que a maioria dos alunos vê a arte e a prática do desenho de forma pré-estabelecida e padronizada, que os aprisiona a um modo de ação limitador e que, via de regra, vai de encontro ao ensino de artes.

É um modo de ver que, de acordo com Berger (1999), sob determinados pontos de vista, ainda mantém características herdadas do período da Renascença.

Byington (2009) coloca que o Renascimento foi um período de grande transformação cultural que teve na vanguarda os humanistas, que eram intelectuais que cultivavam o retorno ideal às formas da antiguidade clássica como real proveniência da beleza e do saber. A autora situa o período, de uma maneira geral, porque ele ultrapassa a periodização cronológica, como indo da metade do século XIV até o final do século XVI. Diz que o movimento cultural surgiu pelas modificações estruturais da sociedade da época e resultou na reformulação total da vida medieval, dando início à Idade Moderna em que se destacaram o progresso técnico e científico. Byington (2009) ainda observa que os humanistas, embora cultivassem o passado, tinham um sentimento de superioridade em relação aos períodos históricos precedentes e queriam imitar a arte do passado com o intuito de desafio e constituição de avanços.

---

<sup>1</sup> No Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, o estágio curricular é composto de duas etapas sucessivas dispostas em duas disciplinas interligadas: o Estágio I, que é a etapa apenas de observação de turmas em uma escola de ensino básico com o objetivo de preparação de um projeto de ensino; e o Estágio II, etapa de aplicação do projeto de ensino elaborado no Estágio I, preferencialmente com o estagiário dando aulas nas turmas observadas. São 40 horas-aula no Estágio I e mais 40 horas-aula no Estágio II o total da prática docente obrigatória exigida pelo curso.

Segundo Byington (2009), esse movimento cultural apareceu na Itália e logo se espalhou pela Europa e depois para o Novo Mundo, onde sua influência permaneceu até o final do século XVIII. Sobre o projeto cultural que foi o Renascimento, a autora acrescenta:

Ainda que em outros campos do saber os contornos sejam menos nítidos, nas artes visuais é inegável a diferença de quantidade e qualidade que caracteriza a produção do período que nos legou obras de incomparável beleza e grandiosidade. Em ruptura com a tradição medieval, as artes visuais procuraram reencontrar as mais harmoniosas proporções do corpo humano e redescobrir em tais medidas humanas a alma da arquitetura antiga, capaz de dar às novas construções o ritmo musical recomendado por Platão. (BYINGTON, 2009, p. 10).

Em Byington (2009) vemos também que:

A doutrina estética do Renascimento se refere, por um lado, à imitação da natureza, à imitação do real, por outro à imitação do modelo, imitação da Antiguidade clássica. [...] a imitação do modelo clássico possuía valor análogo à imitação da natureza por se tratar de forma artística que havia sido capaz de compreender e sintetizar os segredos da natureza. (BYINGTON, 2009, p. 16).

A autora ainda enfatiza que o Renascimento “valoriza a mimesis enquanto “verdade artística” e eleva a programa o conceito de que a obra de arte deveria ser cópia fiel da realidade.” (BYINGTON, 2009, p. 19). Como algumas características gerais do Renascimento ligadas à arte, a autora coloca além da valorização da arte como mimesis do real, sua independência em relação à experiência externa, o conceito de ‘gênio’ dado ao artista, dentre outros.

A doutrina estética do Renascimento, em termos de influência, ultrapassou sua época. Na sociedade ocidental atual, embora eclética em termos culturais, percebemos que algumas de suas características ainda permanecem no senso comum como pressupostos sobre arte e desenho. Como os que foram percebidos nos alunos nas turmas observadas no estágio docente e que, sob determinado ponto de vista, impedem que os alunos vejam a arte e o desenho de uma forma livre, ideal para a experiência das artes e para o objetivo da disciplina artes na escola, que é o compartilhamento dos conhecimentos inerentes ao campo das artes, que dentre

outras coisas possibilita e amplia a percepção do indivíduo, fazendo-o pensar sobre o mundo que o cerca.

O modo de ver arte e desenho sob esse ponto de vista da doutrina estética renascentista está naturalizado no senso comum da sociedade, e, exceto por alguns especialistas do campo das artes e afins, a grande maioria dos indivíduos têm também esse mesmo modo de ver.

Estas constatações foram determinantes para as escolhas que me guiaram na elaboração de um projeto de ensino que trabalhasse esse tema que diz respeito à modificação da maneira naturalizada de relacionar-se com a prática e a concepção do desenho, impregnada de pressupostos que fazem com que os estudantes ajam de uma forma limitada, que dificulta a experiência das artes como forma de liberdade. Fez-se premente pesquisar meios que, se utilizados de forma sistemática, com o tempo desencadeassem modificação nesse paradigma.

As observações das turmas durante o estágio recordaram-me também que, embora hoje já não tenha esse modo de ver, até há bem pouco tempo eu mesma via o desenho e as artes da mesma maneira que os alunos que observei. Eu sempre gostei de artes e desenho, mas, tal qual os alunos, acreditava que alguns indivíduos nasciam com algum 'dom' para o seu desenvolvimento. E não me via como alguém capaz de se dedicar ao desenho artístico. Estava aprisionada em um modelo que impedia outros modos de ver a prática do desenho e isso impedia que eu experimentasse desenhar.

Em minha história pessoal foram importantes para uma mudança no modo de ver as artes e o desenho as experimentações nesse campo praticadas em oficinas e cursos diversos sobre desenho e arte no Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre<sup>2</sup>, que frequento desde 2010. Essas experiências marcantes ocorreram mais de trinta anos depois que concluí o Ensino Médio em uma escola em que nas aulas de artes fazia-se apenas cartões para datas comemorativas e objetos utilitários e decorativos nada criativos. Apenas estudantes considerados dotados de talento artístico 'nato'

---

<sup>2</sup> "O Atelier Livre é um espaço que a Prefeitura de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal de Cultura, oferece para o público adulto produzir e pensar artes visuais. Proporciona aos interessados, a um custo simbólico, cursos práticos e teóricos e realiza diversas atividades paralelas durante o ano: exposições, palestras e o Festival de Artes da Cidade de Porto Alegre, que acontece no mês de julho na cidade." Informação retirada do site <<https://atelierlivre.wordpress.com/>>, em 20/12/2018.

eram incentivados a expandi-lo. As experiências que mudaram meu modo de ver tocaram-me, portanto, dois anos antes de optar por cursar Licenciatura em Artes Visuais. Posso dizer que estas experiências em arte e desenho foram marcantes pois modificaram substancialmente o meu mundo.

Experimentar em desenho é também integrar e compartilhar, porque os participantes vivem juntos os momentos da experiência. Torna-se uma forma de professor e alunos encontrarem juntos outras forma de ver o ensino da arte do desenho.

E imersa nessas ideias procurei pensar para o projeto de ensino estratégias que pudessem também desencadear alguma reação nos alunos, de modo a possibilitar uma modificação no seu modo de ver a linguagem do desenho. E que pudessem praticar o desenho de uma forma livre de padrões que com o tempo limitam e desmotivam a prática.

O projeto de ensino teve a intenção de inserir nas aulas de artes visuais atividades que desconfiguram as formas normalizadas de ver arte e desenho, buscando referenciais que abordam a representação do real na linguagem desenho tanto na arte moderna como na arte contemporânea.

A pesquisa deste trabalho de conclusão de curso procura verificar se as estratégias utilizadas no projeto de ensino podem se constituir em possíveis alternativas ao trabalho com desenho na disciplina Ensino de Artes em escolas de Educação Básica.

O intuito é de contribuir com a ideia de que a aula de artes não é só um lugar da criatividade e da expressão, mas também um lugar para experimentação, onde o desenvolvimento se faz no caminhar ao nos relacionarmos com os outros e com o meio, no sentido de experiência dado por Jorge Larrosa.

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com esse “isso”. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. (LARROSA, 2012, p.05).

No projeto de ensino foram sugeridas algumas estratégias a serem utilizadas nas aulas de estágio. Nele, atividades, artistas, obras e palavras foram cuidadosamente escolhidos e pensados para servirem ao propósito de se experimentar outros modos de ver o desenho e a arte. Espera-se que assim esta pesquisa possa contribuir para que professores de arte da Educação Básica diminuam suas inquietações a respeito de como trabalhar com o desenho nas aulas de artes visuais, ajudando-os a desconstruir em nosso meio social e cultural o modo usual de ver e de usar práticas artísticas.

O capítulo Modos de Ver discorre sobre os modos de ver arte e desenho ainda predominantes em nossa sociedade. Fala também sobre o desenho ainda presente no ensino de artes visuais, que é referido como modo de ver renascentista que, generalizando, é o desenho visto quase de uma única forma, que é o da representação do real. Esse desenho está cercado de regras de como 'desenhar bem', do 'desenho bonito', de para que 'serve' o desenho, e dizem dele também que há pessoas com talento nato mais adequadas a fazê-lo do que outras, classificando-as como possuidoras de um 'dom'. Este capítulo também abordará outros modos de ver além do renascentista e procura por referenciais que ajudem a entender e explicar de que forma esse modo de ver único sobre as artes e o desenho se naturalizou, indicando direções para a sua mudança.

O capítulo seguinte, O Projeto de Ensino, descreve a experiência da prática do estágio, seus propósitos, resultados e as dúvidas resultantes dessa etapa. Relata três planos de aula, como foi sua aplicação nas aulas do estágio, como foram as reações dos alunos às atividades, como funcionaram nas aulas as estratégias elaboradas.

No capítulo final, Reflexões sobre a Proposta, é apresentada a elaboração de um ponto de vista que abrangeu e avançou sobre as ideias que surgiram das ponderações sobre as atividades do projeto de ensino aplicado, discorrendo sobre o que poderiam representar desdobramentos da proposta que possam ser aproveitados por outros docentes. São também avaliadas a pertinência das atividades criadas para as aulas de estágio e algumas novas ideias que surgiram com a análise das estratégias aplicadas, que poderiam se inserir no objetivo da pesquisa.

## 1 MODOS DE VER

### 1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE MODOS DE VER

Vamos iniciar situando o sentido de modos de ver. Entender esse termo tem significado relevante, uma vez que um dos objetivos dessa pesquisa é abordar estratégias para se chegar a condições favoráveis que ajudem as experiências no Ensino de Artes Visuais a levar os estudantes a ir além do que podem proporcionar os normalizados modos de ver.

O modo de ver deve ser entendido aqui no sentido de perceber ou contemplar o mundo que cerca o observador, mais do que meramente enxergar algo. Assim, ele é construído pelo meio cultural e social em que o indivíduo está inserido.

A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. [...] Contudo, essa visão que chega antes das palavras, e que quase nunca pode ser por elas descrita, não é uma questão de reagir mecanicamente a estímulos. [...] Só vemos aquilo que olhamos. Olhar é um ato de escolha. Como resultado dessa escolha, aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance - ainda que não necessariamente ao alcance da mão. Tocar alguma coisa é situar-se em relação a ela. [...] Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos. Nossa visão está continuamente ativa, continuamente em movimento, continuamente captando coisas num círculo à sua própria volta, constituindo aquilo presente para nós do modo como estamos situados. (BERGER, 1999, p.10-11)

Ao mesmo tempo que os modos de ver dos sujeitos são construídos pelo meio social e cultural em que eles se inserem, esse meio também é constituído pelos sujeitos que o integram. Demonstrando que o que vemos “diante nos olha dentro”, Didi-Huberman (2010, p. 6), mais adiante, ainda esclarece:

O que vemos só vale - só vive - em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 29).

E, ao explicar a conclusão de passagem no texto de James Joyce<sup>3</sup>, que sugere fechar os olhos e ver, o autor afirma:

[...] Mas esse texto admirável propõe um outro ensinamento: devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 31).

De acordo com estas definições, podemos tratar o 'ver' como ato relacional, ou seja, no sentido da relação que se estabelece entre quem vê e o que é visto. 'Fechar os olhos para ver', seria algo como se fosse possível nos transportar para um ponto de observação fictício onde conseguimos, como que observar de uma vista de cima, privilegiada e ampla, finalmente nos percebendo tanto influenciados quanto influenciadores do mundo que nos cerca. Mas, voltando ao chão, o mais provável é que essa percepção não seja assim tão fácil e imediata. A rotina de obrigações, que nos empurra a vida, o viver, ou o sobreviver, nos impede de fechar os olhos nesse sentido, nos turvam a visão para outras direções.

E vemos apenas de um jeito, a maneira como o grupo onde vivemos e a que pertencemos vê. E assim seguimos, de olhos abertos para as maneiras, formas e imagens que nos cercam e que deixamos nos influenciar. E de olhos fechados, como se sem consciência para tudo o mais que possa haver. Até que, de alguma forma, se criem condições favoráveis para que possamos, enfim, ver de outros modos. Deixar a nós mesmos sermos influenciados por outros modos de ver e, assim, ir além.

Sobre como é construído o desenvolvimento dos seres humanos, Rogoff diz que:

O desenvolvimento humano é um processo cultural [...] Utilizando meios como a língua e a alfabetização, podemos conhecer, de forma coletiva, eventos que não vivenciamos pessoalmente, envolvendo-nos indiretamente na experiência de outras pessoas durante muitas gerações [...] O fato de sermos humanos implica limites e possibilidades provenientes de longas histórias das práticas humanas. Ao mesmo tempo, cada geração continua a revisar e a adaptar sua herança cultural e biológica em face das circunstâncias em que vive. (ROGOFF, 2005, p. 15).

A pesquisadora afirma que somos seres que possuem limites e possibilidades e que nosso desenvolvimento é um processo cultural. Para Rogoff (2005), somos

---

<sup>3</sup> JOYCE, James. *Ulisses* (1922). ed. bras. trad. de Antônio Houaiss, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966, pp. 41-2 *apud* DIDI-HUBERMAN (2010, p. 29).

preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais para aprender uns com os outros e superar nossos limites e possibilidades, e que é isso o que garante nossa sobrevivência como espécie. Berger (1999) diz que também é relacional a constituição dos modos de ver de indivíduos e agrupamentos sociais e que naturalmente pressupostos compõem o modo de ver de todas as pessoas quando olham o mundo.

Com base nesses conceitos, pode-se afirmar então que, embora os pressupostos dos grupos e dos indivíduos do agrupamento cultural influenciem o modo como veem o mundo que os cerca, garantindo por um tempo a sobrevivência do grupo, também deve-se considerar que, provavelmente, as interações humanas entre grupos diferentes, são o que os move na direção das transformações adaptativas necessárias à sobrevivência da espécie.

E além dos agrupamentos domésticos, dentro das escolas se reflete e se reproduz a normalização. Tiburi e Chuí (2010) falam sobre a questão:

Se desenhar é ter atenção aos traços do mundo, é certo que a escola faz “des-ver”, ou “des-olhar”. A escola é reflexo da cultura, da vida política, do que pensamos de nós. É espelho. Não estou, é claro, a “culpar” a escola, mas apenas definindo o que ela se torna, o que fazemos dela. A escola é o vasto projeto de institucionalização do conhecimento que orienta o olhar para esquemas prévios: a criança substitui com a letra e a palavra a imagem que ela mesma poderia formar caso ainda permanecesse com a potência de dizer o mundo por meio de um pequeno instrumento chamado lápis em suas mãos. É o traço, aquilo que chamamos conceito, que uma criança perde já no início de sua frágil vida intelectual. [...] A escola favorece a proibição do pensamento pela proibição do desenho que é prototípico do trabalho conceitual, à medida que desenhar, assim como pensar, é ver... Esta conexão não pode ser perdida. (TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 63-64).

A instituição Escola leva os estudantes à convivência com outros indivíduos fora do grupo familiar e social que as crianças e jovens estão acostumados chamando-os à integração social e cultural, expondo-os a percepção introdutória de diversos e diferentes campos do conhecimento que existem na sociedade. A escola integra os indivíduos à sociedade. É influenciadora dos modos de ver dos indivíduos e assim, de seu grupo cultural. A disciplina Ensino de Artes tem como papel introduzir os estudantes aos conhecimentos de seu campo específico, e ajuda a relacioná-los a si e à sociedade a que pertencem.

Chama a atenção do estudante de Licenciatura em Artes, sempre que



observa os comportamentos de alunos em uma sala de aula, referentes ao modo de ver as artes, uma reação que se repete, no que diz respeito ao desenho e às artes visuais e seu ensino: as pessoas olham as artes de uma maneira padronizada. Têm pressupostos e preconceitos que interferem de forma determinante na experiência das artes. Essa maneira padronizada, e cheia de fórmulas engessadas de ver, é um dos principais desafios ao trabalho do professor de artes visuais. No entanto, como já mencionado, os modos de ver são construídos por influências do meio onde os indivíduos vivem e estes indivíduos são os mesmos que também fazem e dão continuidade às maneiras de ver do seu meio. No entanto (Rogoff, 2005) diz que somos seres com limites mas também com possibilidades, e nosso desenvolvimento da aprendizagem ocorre em três planos: o pessoal, o interpessoal e o comunitário.

Desta forma, desde que se encontrem instrumentos para a quebra da barreira provocada pela normalização de um único modo de ver as artes visuais, as experiências das artes podem tornar-se um instrumento de mudança naquela circularidade de formação, que desenvolve o pensamento do grupo e o pensamento do indivíduo. As experiências das artes têm o potencial de levar outros modos de ver aos indivíduos de uma maneira, pode-se dizer, quase lúdica. As experiências das artes, que podem ampliar a percepção dos indivíduos, levam-nos a ficar mais abertos a novas experiências também em outros campos de conhecimento. Os conjuntos de tais experiências, por sua vez, podem, com o tempo, modificar seus próprios modo de ver. E se essa mudança se manifestar em muitos indivíduos do grupo, eles podem, ao longo do tempo, até modificar os modos de ver do seu meio social e cultural.

Berger (1999) reflete sobre nossos modos de ver e acha pertinente falar também sobre o que representam as imagens<sup>4</sup>, subproduto das artes visuais, no mundo contemporâneo. O autor explica que:

Uma imagem é uma cena que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacadas do lugar e do tempo em que primeiro fez sua aparição e a preservou - por alguns momentos ou séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver. Mesmo uma fotografia. Porque as fotografias não são, como se presume, um registro mecânico. [...] O

---

<sup>4</sup> O substantivo feminino 'Imagem', dentre outros sentidos na língua portuguesa significa "1 - Representação de pessoa ou coisa; 2 - Semelhança; 3 - Representação (no espírito) de uma ideia; 4 - Metáfora (na gramática)". (imagem, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/imagem> [consultado em 16-09-2018]).

modo de ver do fotógrafo é reconstituído pelas marcas que ele faz na tela ou papel. Embora toda imagem incorpore uma maneira de ver, nossa percepção ou apreciação de uma imagem depende também de nosso próprio modo de ver. (BERGER, 1999, p.11-12).

Berger (1999) faz um relato breve sobre como as imagens, sob a forma de artes visuais, foram utilizadas ao longo do tempo. Antes feitas para cultivar a lembrança de algo ausente, na Europa, após o Renascimento, as imagens foram também vistas como maneira de dar forma visível à história da época da criação da imagem observada, por compartilhar a experiência do que viu o artista visual quando as fez. O autor sugere que, em certo sentido, as imagens podem até ser mais eficazes que relatos textuais ou a literatura. Talvez por sintetizar e, ao mesmo tempo, abranger mais informações.

Berger (1999) expõe alguns problemas que podem ser encontrados ao utilizar-se as imagens como uma representação fiel da história de sua época. Segundo o autor, os modos de ver arte que compõem o olhar do observador parecem vir carregados de preconceitos, suposições que podem acompanhar a observação de uma obra de arte visual, por incorporação de conceitos preestabelecidos sobre, por exemplo, beleza, verdade, figura do gênio, civilização, forma, gosto, dentre outros. O autor afirma que, em dado momento, essas condições preestabelecidas foram anexadas ao modo de ver as obras de artes visuais como uma forma de mistificação. Berger sugere que o domínio desses conhecimentos e a posse das obras de arte davam, a uma classe de minoria privilegiada, um poder sobre uma maioria desprivilegiada e dominada. Berger diz que hoje em dia a mistificação já não tem o mesmo sentido, mas observa que ela permanece no mundo contemporâneo, tendo encontrado um novo objetivo de existência. O autor diz que “[...] não é mais o que a imagem mostra o que nos impressiona como sendo único; seu significado primeiro não mais se encontra no que a imagem nos fala, mas no que ela é”. (BERGER, 1999, p. 23).

Berger (1999) exemplifica o funcionamento da mistificação das obras de artes, citando um estudo feito sobre o pintor Frans Hals, um livro de história especializada da arte. Discorrendo sobre o que o estudo fala sobre as duas últimas grandes pinturas desse artista, o autor descreve como a crítica especializada

construiu uma história sobre o trabalho deste pintor, selecionando e expondo partes de sua trajetória de vida, encontrando e fazendo análises interpretativas próprias sobre as pinturas, sobre a técnica do artista, traduzindo informações sobre as pinturas para quem lê o estudo, de uma forma direcionada. Isso definitivamente influencia o modo de ver do leitor sobre o que o artista viu e retratou da época. O autor diz que “pouco se sabe sobre Hals e sobre os dirigentes que lhe fizeram as encomendas, porque não foi possível produzir qualquer tipo de evidência para estabelecer como foram suas relações”. (BERGER, 1999, p. 15).

O autor afirma que aceitamos uma influência, como o que ocorre nesse exemplo, não inocentemente, mas

[...] essa influência só é possível porque vivemos uma sociedade de relações sociais e valores morais comparáveis [...] e na medida em que isso corresponde à nossa própria observação das pessoas, gestos, rostos e instituições. (BERGER, 1999, p. 16).

Aceitamos ser influenciados, portanto, de acordo com nossos modos de ver e com a nossa bagagem de experiências no nosso meio social e cultural.

Explicando sobre modos de ver as obras de arte visuais, Berger (1999) passa a examinar a relação particular que existe entre presente e passado no que diz respeito às imagens pictóricas, sugere que “vemos hoje a arte do passado como ninguém a viu antes. Na verdade a percebemos de maneira diferente” (BERGER, 1999, p. 18). O autor ilustra essa posição mencionando sobre como foi criada e estabelecida pela convenção da perspectiva a ilusão de verdade e realidade nas imagens observadas nas pinturas a partir da Renascença. Conforme o autor:

A convenção da perspectiva, que só se aplica à arte européia e que se estabeleceu pela primeira vez no início da Renascença, centraliza no olho que vê [...]. As convenções denominaram aquelas aparências de *realidade*. A perspectiva torna o olho o único centro do visível. Tudo converge para o olho como sendo ele o ponto de fuga do infinito. O mundo visível é organizado para o espectador assim como o Universo já foi antes organizado por Deus. De acordo com a perspectiva não existe reciprocidade visual. [...] o conceito de perspectiva contém uma contradição que diz respeito à sua estruturação, ao conduzir todas as imagens da realidade na direção de um único espectador, que no entanto só consegue estar em um único lugar a cada momento, e que essa incoerência foi aos poucos tornando-se evidente depois da invenção da câmera fotográfica. (BERGER, 1999, p. 18).

Berger (1999) nos lembra que, embora fosse apenas uma convenção, o conceito de perspectiva privilegiava o observador como se este fosse quase um ser divino observando o mundo, numa época propensa à exaltação da individualidade como foi a Renascença. A invenção da câmera fotográfica foi uma revolução e desfez essa ilusão, mudando a concepção do visível. E mudou também a forma como os homens viam as artes visuais feitas antes desse acontecimento. A reprodução das obras de arte pelas novas mídias tecnológicas dão fim ao conceito de unicidade das obras de arte visual. Diz o autor:

[...] Seu significado muda. Ou mais exatamente, seu significado multiplica-se e fragmenta-se em muitos significados [...] Em virtude da câmera, a pintura viaja agora até o espectador, em vez deste até a pintura. Em suas viagens o significado se diversifica. (BERGER, 1999, p. 22).

Berger (1999) também menciona que o surgimento da possibilidade de reprodução das obras de arte, facilitada pelos novos meios tecnológicos, nos trazendo e envolvendo com uma gama de possibilidades de construção de novas imagens a partir da imagem original, contribuiu para o surgimento de uma nova linguagem: a linguagem das imagens. Não são mais as obras de arte, únicas e valorizadas, que nos dão a visão real do mundo de quem as criou, que nos contam a história da época. Percebeu-se que esse era apenas um ponto de vista e que haveria outros tantos possíveis que não foram retratados na obra pelo artista visual. As imagens nos contam as versões da história. Assim sendo, não é possível pela simples observação dizê-las o 'real' ou a 'verdade'. As imagens são descobertas como uma nova linguagem e cheias de possibilidades. No entanto, Berger sugere ainda que essa nova linguagem pode estar sendo utilizada apenas como meio de manipulação do povo pelas classes privilegiadas.

Questões como as levantadas por Berger (1999) são interessantes a esta pesquisa porque dialogam com o que foi encontrado nas escolas que observadas e onde foram ministradas as aulas do estágio curricular obrigatório. O que o autor diz vai ao encontro do que foi observado na sala de aula, com os alunos, assim como também na sociedade em geral. Nos dias atuais, aproveitadas pela indústria do consumo, as imagens trabalhadas pela publicidade, quase como uma nova linguagem, são muito eficazes para a venda de produtos. As imagens, assim,

tornaram-se promotoras de objetos de consumo, muito úteis ao sistema capitalista que não passa da exploração de uma classe despossuída pelos poucos privilegiados devido estes serem donos das riquezas e do poder.

As imagens que ganham função nas propagandas reproduzem e enfatizam pressupostos, estereótipos e preconceitos observados na maioria dos indivíduos na sociedade, tais como ideais sobre belo e feio, certo e errado, adequado e inadequado, o real, a figura do gênio, o civilizado, o bom gosto, dentre outros. Como sugeriu Berger (1999), uma imagem colocada estrategicamente pode dizer mais que palavras e mais rapidamente. Desta forma as imagens, se comparadas às palavras, podem ser uma linguagem que pode alcançar maior número de pessoas.

No mundo contemporâneo, o papel das imagens agrega trabalho ao professor da disciplina Ensino de Artes uma vez que os alunos tendem a ver as artes visuais de uma forma limitada, mais contida dentro de uma função estética do que como expressão artística e autônoma. Os estudantes tendem a ver as artes visuais como linguagem, como representação do real, como contadora de histórias e sentidos.

Estes modos de ver as imagens demonstram como elas são importantes em nossa época. E isso ajuda bastante os que se dedicam ao ensino de artes visuais, que podem beneficiar-se desse prestígio, já que são as artes visuais um campo de produção de imagens na contemporaneidade.

No entanto, somado a essas questões das imagens, típicas do tempo contemporâneo, temos o fato de que os estudantes ainda estão impregnados dos conceitos herdados do período Renascentista de artes, que incorporam seu modo de ver as artes.

Falando de uma maneira muito geral, parece que, inconscientemente, dentre os escolares apenas a arte assemelhada ao que vimos nesse período é considerada como arte 'verdadeira', arte 'bela' e arte 'de bom gosto'. E para eles, as pessoas que fazem arte são gênios, ou seja, já nasceram com o dom de fazê-la da maneira correta e adequada ao seu gosto.

Nesse modo renascentista de ver as artes, os estudantes tendem a considerar a arte como bela, apenas se a perceberem como assemelhadas ao que dizem ser real, aquela arte que se apresenta como um simulacro, uma mimese do real, ou dizendo melhor, uma mimese dos seus modos de ver o real.

Percebemos que, como disse Berger (1999), o modo de ver a arte está impregnado de pressupostos sobre esse campo, que os alunos carregam dentro de si, trazidos de seu meio social e cultural. Tanto com os estudantes observados para a preparação do Projeto de Ensino como aqueles das turmas em que o projeto foi aplicado, foi possível perceber isso: era como se ainda vivessem no período Renascentista e não no Contemporâneo. Eles pressupõem uma arte ‘de verdade’, só possível se padronizada para o gosto da maioria e feita para representar e dizer algo dito ‘real’ para o observador, que se acredita centro e motivo de tudo que é visível.

## 1.2 SOBRE ARTE MODERNA E ARTE CONTEMPORÂNEA

Vamos repetir o lugar comum, ‘a arte nos abre novos mundos’? Sim, porque de uma maneira, proposital ou não, ainda é esse o objetivo final da arte de todos os tempos. Abrir mundos, ampliar a percepção. Ver o agora e também ver além, ao mesmo tempo. A arte, feita por nós e para nós, pode ser encarada como uma forma de expressão que, mesmo sendo apenas uma versão, narra um ponto de vista da história da sua época. Mas a conta também para além de sua época.

Estudantes de artes, no mundo acadêmico, aprendem a ver nas diversas teorias uma Arte que fala sobre a história do mundo. A história da Arte nos informa sobre arte, arte antiga, *naif*, clássica, renascentista, moderna, contemporânea, etc. Mas ao olhar ao nosso redor, vemos um mundo de pessoas que não têm esse mesmo ponto de vista. O que vemos não combina com o que sabemos?! Uns, de modo arrogante argumentam: ‘os leigos não sabem’. E outros, tão arrogantes quanto aqueles, retrucam: ‘os acadêmicos não entendem o mundo real’. A Arte então estaria separada do mundo real, feita só para entendidos? Ou quem sabe a Arte, expressão do mundo, não deveria se prender a conceitos fechados, teorias? É exatamente disso que se trata quando se fala em Arte Contemporânea. Essa libertação dos conceitos. A arte que caiu no mundo e corre, voa solta, livre.

É essencial perceber e fruir a arte de hoje, do nosso tempo, a nossa contemporânea. Aos envolvidos no campo das artes, encontrar meios de fazer com que isso aconteça. Lançar os indivíduos diretamente no mundo da arte contemporânea pode, sim, ser um excelente meio de proporcionar-lhes uma

oportunidade, para que possa acontecer-lhes uma experiência larrosiana. Para que tenham experiências significativas que lhes marquem e as levem consigo modificando algo em seu modo de ser e ver o mundo.

No entanto, é interessante também levar os indivíduos a experimentar, de forma consciente, outros modos de ver a arte, como foram suas existências ao longo do tempo. Porque precisam também ver as diferenças. Uma vez que ainda estão situados, sob o ponto de vista das artes, em um período muito anterior, como, por exemplo, o Renascentista, lançá-los no mundo da arte contemporânea pode levar também a algum tipo de negação. 'Olhar, mas não ver', pacificamente não aceitar. Negar o que não vemos, os outros modos de ver. Na lógica da ideia já comentada anteriormente, quando nos referimos a Didi-Huberman (2010), de 'fechar os olhos para ver', acrescentamos aqui: abrir os olhos para ver só a arte que já entendemos, que satisfaz um modo pessoal e único de ver arte, o do observador.

Para Cauquelin (2005), quando se fala em arte contemporânea é preciso ter clareza do que se trata.

Infelizmente não se trata, no caso de arte contemporânea no sentido estrito do termo - a arte do agora, a arte que se manifesta no mesmo momento e no momento mesmo em que o público observa. Tão somente se trata de arte moderna, se entendermos por *moderno* o século XX em geral. A arte contemporânea, por outro lado, não dispõe de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento. Sua simultaneidade - o que ocorre agora - exige uma junção, uma elaboração: o aqui-agora da certeza sensível não pode ser captado diretamente. (CAUQUELIN, 2005, p. 11).

O 'moderno' a que se refere Cauquelin (2005) abarca um conceito de arte que inclui a noção de continuidade e de evolução constante ao longo do tempo. A autora enumera ideias contidas na arte que considera moderna e que, sob o seu ponto de vista, já não cabem mais no conceito da arte contemporânea, atrapalhando bastante sua percepção. São elas: a noção de progresso, a arte em ruptura com o poder constituído, o valor da arte em si contido apenas no fazer arte só por fazer, que a obra de arte contém mensagem universal recebida pelo observador baseada em sua predisposição ao sensível, o sentido da arte exposto pelo artista gênio nos revelando o mundo. No entanto, a autora também diz que algumas dessas noções foram incorporadas ao período moderno, tendo sido herdadas de períodos anteriores.

Em síntese, essas ideias contidas na arte do período moderno, que incorporaram algumas noções mais antigas ainda, e estão solidamente enraizadas, sob a geral denominação de 'arte verdadeira', subentendida nas entrelinhas como 'real', impedindo, encobrendo e/ou turvando o modo de ver arte que nos traz a experiência de arte que nos aproxima do tempo atual. A arte do nosso tempo tem configurações próprias da época em que vivemos.

Contudo, os estudantes observados no período dos estágios curriculares obrigatórios, embora vivendo no tempo atual, o contemporâneo, incrível e predominantemente apresentaram um modo de ver as artes e o desenho ainda com alguns conceitos remanescentes do período Renascentista das artes.

Embora com conhecimento restrito a alguns artistas, esses alunos sentiram-se até um pouco mais confortáveis com a menção a obras de arte do período moderno, pois os professores de arte que tiveram, provavelmente, já os introduziram a imagens de obras famosas, relativamente bem divulgadas nos meios escolares como representantes do período moderno das artes, de artistas como Pablo Picasso, Paul Cézanne, Joan Miró, Claude Monet, Henri Matisse e Wassily Kandinsky. Mas eles apresentam um estranhamento que beira o espanto com menção à arte contemporânea, com imagens e comentários sobre, por exemplo, obras das Bienais de Arte Contemporânea que viram em algum noticiário de TV ou divulgadas nas mídias e redes sociais, quase não reconhecendo-a como arte.

Interessante dizer que essa atitude de espanto apareceu também nos professores titulares responsáveis pelo ensino de artes nas turmas observadas. Eles que, embora não o tenham dito diretamente, deixaram transparecer isso em suas expressões ao verem imagens das obras ou escutarem menção à algumas obras mais controversas de artistas contemporâneos, às vezes apenas comentando não 'entendê-las'.

No entanto, os alunos observados expressaram curiosidade pelas artes visuais de todos os tempos, incluindo a arte moderna por eles um pouco mais conhecida, mas não o suficiente, bem como a arte contemporânea, praticamente desconhecida em seu meio. E mesmo estranhando-as, demonstraram interesse em querer saber do que se trata, revelaram disposição a iniciar um diálogo, principalmente quando acreditam que quem lhes fala é um entendido em artes, um



especialista, um estudante de artes, um artista. Essa curiosidade demonstrada pelos estudantes e a abertura ao novo sugere que a arte ainda tem um potencial primordial de abrir novos mundos.

### 1.3 PORQUE UTILIZAR A PRÁTICA E A CONCEPÇÃO DE DESENHO PARA EVOLUCAR OUTRA FORMA DE VER AS ARTES VISUAIS

Talvez o desenho seja a maneira mais acessível de fazer arte, de se inserir no mundo das artes visuais. Não se trata de ser artista, ou seja, ter como meio de vida a profissão de artista. Trata-se de experimentar e reconhecer o fazer em artes visuais. A arte tem importante papel no desenvolvimento do indivíduo. Com materiais simples e que qualquer um pode obter, como, por exemplo, um lápis e um bloco de sulfite, ou mesmo um graveto e uma terra fofa, uma sequência de palitos dispostos em um suporte plano, ou até passando o dedo sobre o vidro após baforar hálito em uma janela do ônibus, alguém pode praticar desenho e iniciar sua técnica. Pode iniciar a se expressar além da linguagem oral ou escrita, também sem a necessidade de dizer ou representar algo ou alguém, mas só por se expressar. Também pode criar imagens e, inclusive, imaginar e sonhar mundos através das imagens que faz. Pode visualizar no papel um utilitário que ele próprio ou algum outro algum dia construirá.

A simplicidade, tanto dos materiais quanto dos suportes, e a infinidade de usos, fazem do desenho uma das maneiras mais fáceis de se experimentar artes visuais. E com isso não se está diminuindo a grandeza do desenho como linguagem artística. Ele é uma arte tão completa e plena em si quanto pintar retratos, esculpir figuras em mármore, tocar piano, dançar balé, atuar em uma peça de teatro, fazer fotografias, escrever roteiros de filmes, contar histórias, etc.

E isso diz bastante sobre as relações do desenho com outras linguagens [expressões artísticas]. O desenho é uma linguagem completa que pode ter em comum técnicas de outras linguagens artísticas e também ser utilizado como base para outras linguagens artísticas. Por exemplo, um desenho pode se constituir colorido utilizando-se técnicas utilizadas na pintura, mas ainda ser um desenho e não uma pintura. Outro exemplo: em uma pintura pode-se utilizar a técnica do

desenho para fazer esboços que depois serão sobrepostos pelas tintas e massas da pintura. Esse trabalho será uma pintura e não um desenho. Mais uma situação, a título de exemplo: quando se faz um projeto para uma escultura em que se fazem desenhos detalhados para facilitar a sua construção. Nesse caso utiliza-se o desenho para representar algo do que se construirá.

O desenho no mundo contemporâneo tem uma infinidade de usos, desde um projeto arquitetônico, passando sobre um esboço de um figurino para um filme de longa-metragem, chegando à representação física de imaginários criados na literatura. Mas nas aulas de arte deve-se encontrar formas de atualizá-lo, de fazê-lo ser mais que a mera representação do uso nesse cotidiano comum. Arte também é criação, imaginação. Trabalhar na contemporaneidade com desenho deveria passar necessariamente pela arte contemporânea. A arte do nosso tempo. Como será o uso do desenho na arte contemporânea? Se a arte contemporânea é algo que causa espanto, que nos traz um sentimento de estranhamento para tirar do lugar comum e (re)construir o pensamento, então trabalhar o desenho na contemporaneidade também deve passar por trazer essa arte para a vida cotidiana e tirá-la do seu lugar comum.

Na arte contemporânea há uma liberdade de escolha que vai além da possibilidade de manutenção (ou não) das características dos estilos anteriores, acrescentando (ou não) inovações como, dentre outras, o abandono dos suportes tradicionais, a fusão entre arte e vida, o uso das novas tecnologias e mídias, a mistura de estilos artísticos, a apresentação de obras interativas, obras que questionam a definição de arte, obras que se aproximam da cultura popular, o uso de diferentes materiais para a produção das obras, a liberdade e efemeridade artística, obras que incorporam de forma variada as possibilidades tecnológicas contemporâneas. Essas características não precisam estar todas presentes, ou sequer nenhuma delas, até porque a arte contemporânea também se caracteriza pela liberdade de escolha de estilos e formas de apresentação. Também a linguagem de desenho, como uma arte completa e autônoma, se apresenta nas características da arte contemporânea. Por isso, trabalhar, na contemporaneidade, com desenho nas aulas de arte passa, necessariamente, por se dar a conhecer nas aulas as características da arte contemporânea, através de atividades que as

manifestem e incorporem seus fundamentos.

Os modos de ver observados na sociedade atual, padronizados e normalizados sobre arte e desenho, precisam ser estremecidos para que possam ser, ao longo do tempo, redesenhados. O caminho precisa ser construído gradualmente para permitir a introdução de outros modos de ver e pensar e fazer o desenho. Os pressupostos que influenciam o modo de ver e o próprio modo renascentista de ver as artes são percebidos forte e claramente na linguagem artística do desenho. Há espaço, aqui, para trabalhar com a hipótese de que, talvez, nessa linguagem esteja o cerne que alimenta nos imaginários a figura do gênio, a ilusão da verdade, do real, do belo, etc., já mencionados anteriormente. Generalizando, é como se esse desenho, ao invés de querer se fazer pertencer ao mundo atual, se demonstrasse desejar caber em um mundo renascentista. Byington (2009), sobre as artes visuais no período Renascentista disse que, na época, as artes visuais e a arquitetura eram chamadas as artes do desenho. E, ainda, que nessa época, na arquitetura, separavam a parte do projeto [o desenho], considerando-o trabalho do cientista, intelectual e, por isso, superior, da parte prática da realização da construção, considerada mais mecânica e de mera execução.

Na retórica renascentista, a classificação das artes visuais - chamadas por Vasari de "as três artes do desenho" - considerava a arquitetura tradicionalmente como a principal. Isso por ser ela a "mais útil e nobre", além de ser a "única capaz de vencer a natureza", dizia-se na época. A figura do arquiteto no Renascimento em nada se assemelhava ao seu homólogo medieval, enquanto profissional capaz de combinar competência técnica e capacidade filosófica - "fábrica e raciocínio". [...] Focalizando a elaboração do projeto como objetivo principal da disciplina, é com Alberti que a arquitetura se afirma como trabalho intelectual acima de tudo e como atividade diretamente vinculada ao exercício de todas as ciências. [...] O humanista defende a separação entre "o desenho" - na acepção de projeto que tinha então - e os aspectos práticos ligados à sua realização; ou seja, o trabalho do arquiteto era distinto da atividade no canteiro de obras, que ele devia somente saber descrever e programar. (BYINGTON, 2009, p. 43 e 47).

Nas observações foi possível perceber que os alunos gostam de ver desenhos e desejariam desenhar, embora pareçam acreditar que desenhar seja um dom nato, uma habilidade concedida a poucos. E os alunos parecem desejar seus desenhos como cópias ou simulacros de fotografias. Quanto mais conseguirem aprimorar sua técnica de desenho para a cópia fotográfica, mais sentem que fizeram

um bom desenho. Acreditam que assim seu desenho será mais real, mais bonito, passará por verdadeiro.

No entanto, segundo entendimento de Berger (1999), fotografias são apenas um ponto de vista e não a 'verdade' ou a 'realidade'. Desenhar pode, portanto, ser considerado, sob determinado ponto de vista, uma amenizada enganação, um belo embuste. No linguajar próprio do meio escolar, poder-se-ia dizer que seria quase como uma 'cola' na prova, mas uma 'cola' amenizada, uma farsa que não é ardilosa. A prática da cópia pode ser só o início, um primeiro passo para outros voos em desenho. Mas para voar em desenho, 'sonhar' desenho, é preciso se aventurar em novas experiências e deixar para trás a mera cópia.

O *designer* pode ser chamado de desenhista que cria desenhos que serão vendidos para serem produtos de consumo promovidos pela publicidade. Tiburi e Chuí (2010) também apelidam de *designer* aquele que tenta fazer o desenho quase como uma cópia fotográfica. Eles não menosprezam o trabalho do *designer*, apenas procuram diferenciá-lo do trabalho do artista visual.

Flusser entende que a cultura como design é naturalmente "embusteira". Ela necessariamente engana a natureza. O desenho está no fundamento de toda cultura. Assim como você mesmo disse, ele está na base de toda subjetividade nascente (desenho, logo existo - na sua apropriação do cogito cartesiano). Para Flusser, é pelo desenho que deixamos de ser meros mamíferos e nos tornamos livres e, além disso, deuses nascidos do artificial. Ora, o artifício que está na base do desenho. Sempre pensei o artifício, a ilusão, como num *trompe-l'oeil* (um desenho para iludir mesmo, como num escorço que é a verdade da perspectiva, verdade do olho, mas nunca fora dele). Um desenho que "parece fotografia" mostra muito bem o que isso significa. No entanto, se o designer é um enganador, será o desenhista lúdico (como eu mesma, por exemplo) ou o artista especializado (como Maria Tomaselli, como Edith Derdyk, por exemplo) também um enganador? Mas de que tipo de enganação se trata? O desenho seria uma enganação que não é falsa. (TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 26).

Em vez de só tentar mudar de uma forma rígida um modo de ver que tem fórmulas há algum tempo já estabelecidas, de como se deve desenhar, até porque a mudança feita assim traria apenas um novo padrão, faz-se necessário antes tentar entender os motivos dos estudantes terem chegado a isso: porque eles tentam enganar, porque fazer cópias e porque se aprisionar assim em padrões?

As tentativas de encontrar respostas a estas questões conduziram ao projeto de ensino constituído de experiências em desenho, para que encontrassem outras

formas de ver e desenhar, e que entendessem que eles podem desenhar se assim o desejarem e da forma que desejarem. Desenhar livres de padrões. Sonhar desenhos. Pode ser livre tanto quem desenha de forma lúdica, por puro divertimento, como quem desenha por ser um artista especializado, que faz dessa arte um meio de sobrevivência. A concepção que esses estudantes tinham do desenho provocou um urgência de expô-los a outras formas de ver o desenho para que deixassem de lado essa obrigação de sempre fazer cópia do que consideram realidade, ou o real.

Os estudantes deveriam ser liberados dessa obrigação, e fazerem desenhos mais livres, mais expressivos, mais desenhos que saem de si e de seus desejos e não meras cópias. Desenhar por prazer e não por obrigações ou resultados. Dito de um modo resumido: eles deveriam fazer conscientemente também desenhos contemporâneos, além do que agrada seu modo de ver renascentista. Nas artes, os estudantes devem ser convidados a deixar as cópias do passado e olhar para o presente, as artes do seu tempo. Precisam sentir mais afeto ao desenhar e, assim, mais afeto pelos seus desenhos, sentindo-o mais vindo de si, expressão de si de um mundo que os cerca, da sua época. Até para não se tornarem adultos que abandonaram definitivamente o gosto e o desejo pelo desenho que quase toda criança tem, como frequentemente vemos acontecer. Tiburi e Chuí (2010) trazem um interessante raciocínio sobre esse assunto:

Talvez a prática do desenhista seja abandonada social e pessoalmente porque ela envolve também um desprazer, o da disciplina, do esforço, ou daquilo que Spinoza chamou *conatus*, o desejo que é, em si mesmo, permanência do desejo. Desejo como ato de desejar. Nesse caso, penso novamente nesse mundo do controle. O desenho é uma atividade negligenciada cultural e educacionalmente em função de direcionamentos do desejo pelos poderes estabelecidos institucionalmente. Não apenas está em jogo que em um mundo controlado também o desejo o é, um mundo em que a programação do desejo não pode ser perdida de vista. Assim, devemos desejar as mercadorias, mas não as obras e as ações que se contraponham a elas. Devemos desejar o indesejável e fazer dele o nosso foco. Dizer que “todo desejo é desenho” será subversivo sob estas ordens ditatoriais. Somos vítimas de um desenho que não nos pertence. Daí a enganação mencionada por Flusser. Esse tipo de consideração não me parece negligenciável. [...] definição do desejo como desenho e não apenas do desenho como desejo - a ideia de que o desejo se projeta - é importante para se pensar tudo isso, à medida que o ato de desenhar possa ser não somente a metáfora, mas a metonímia de nossa forma básica de viver. Assim, desenhar é fazer planos ludicamente com pontos e linhas. (TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 49).

Os autores, ao conversarem sobre os motivos das pessoas, na infância, gostarem de desenho e desenharem a princípio de forma livre e modificarem esse comportamento ao longo do tempo, asseveram o dito por Berger (1999) quando relaciona as artes visuais e a política.

## 2 O PROJETO DE ENSINO<sup>5</sup>

A proposta deste capítulo é apresentar e discutir os caminhos do projeto de ensino construído para ser aplicado no estágio curricular obrigatório. Expor sobre o que foi experimentado tanto na construção do projeto quanto na experiência de aplicação, apresentando estratégias e conceitos, e também relatos dessa experiência. A primeira parte dedica-se à explicação das estratégias utilizadas e seus motivos. Na segunda parte serão apresentadas três das atividades que foram propostas e praticadas durante as aulas de estágio, e como foram essas experiências. E, para finalizar, serão trazidas breves observações baseadas na experiência de aplicação das atividades propostas, que poderão originar desdobramentos para futuros projetos de ensino.

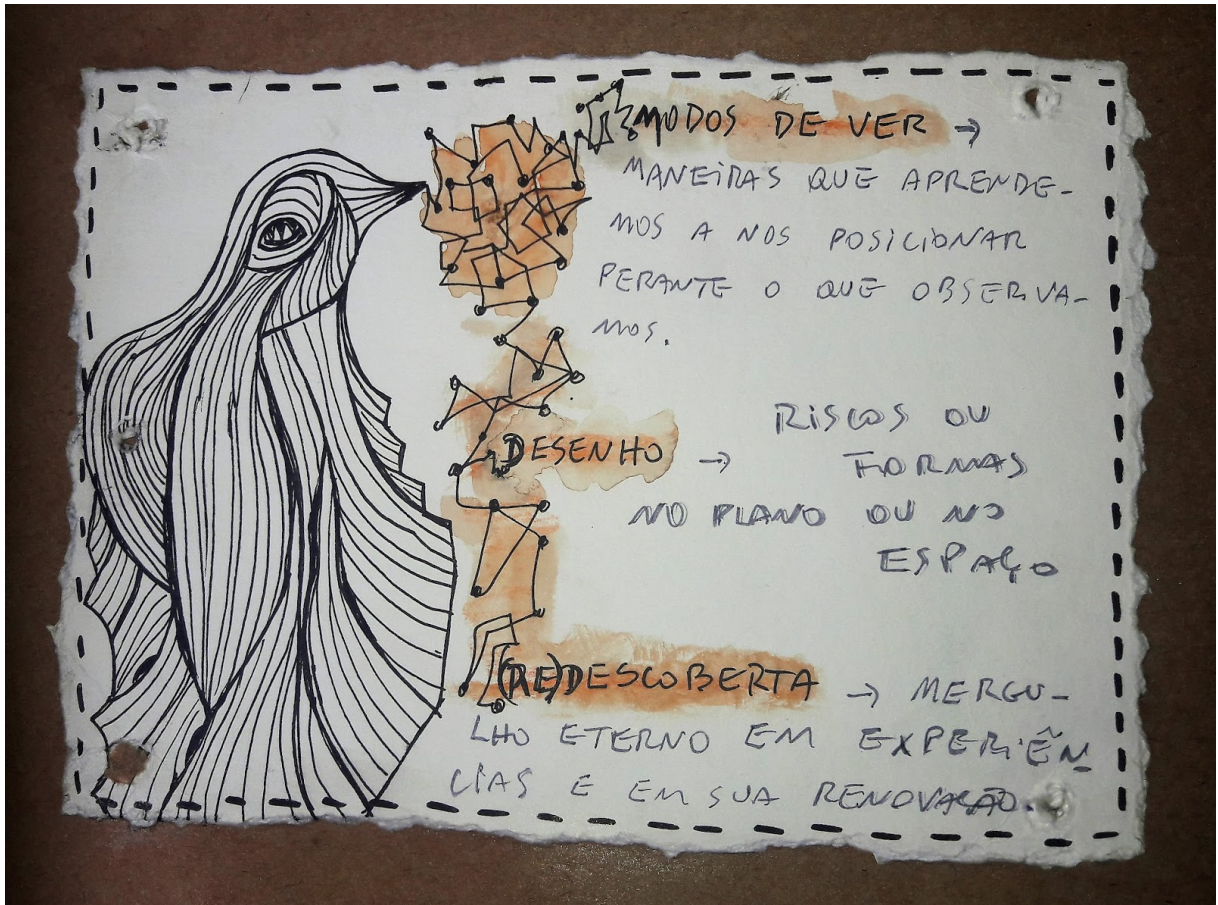
### 2.1 SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

O Projeto de Ensino foi aplicado no segundo semestre de 2017, sob a forma de estágio supervisionado, em uma Escola Estadual de Educação Básica de Porto Alegre - RS. A proposta consistiu na elaboração de estratégias de ação que viessem a provocar experiências desencadeadoras de mudanças na maneira padronizada de relacionar-se com a prática e a concepção de desenho. A ideia principal foi convidar os alunos a desenvolver atividades que os levassem a um outro modo de ver desenho e arte, possibilitando-lhes experiências e descobertas nesse campo.

---

<sup>5</sup> Apêndice A deste TCC.

Figura 1 - Recorte do Diário de Formação feito durante o Estágio Supervisionado



Fonte: Diário de Formação (Apêndice B)

As estratégias, concomitantemente aplicadas, foram: 1) o uso de experimentações em desenho que levassem os estudantes a se verem desenhando de uma outra forma que não a convencional; 2) a apresentação de imagens de obras de artistas modernos e contemporâneos adequadamente escolhidas; 3) o diálogo, na forma de conversa ou escrita e a mediação sobre imagens de trabalhos de artistas apresentados aos alunos e também sobre as considerações destes acerca das experimentações; e, finalmente, 4) o uso de determinadas palavras e expressões, previamente escolhidas dentre as normalmente utilizadas no campo artístico, sempre oportunamente acompanhadas de questionamentos e explicações, com a intenção de introdução e apropriação de um vocabulário relevante às aulas de desenho e artes.

A estratégia de utilização da prática de experimentação incorpora o sentido larrosiano de experiência. Definida assim, a palavra experiência agrega um



significado que vai além de nos remeter a uma ideia de experimentar para conhecer:

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, exposição. Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência. Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção. (LARROSA, 2011, p. 22).

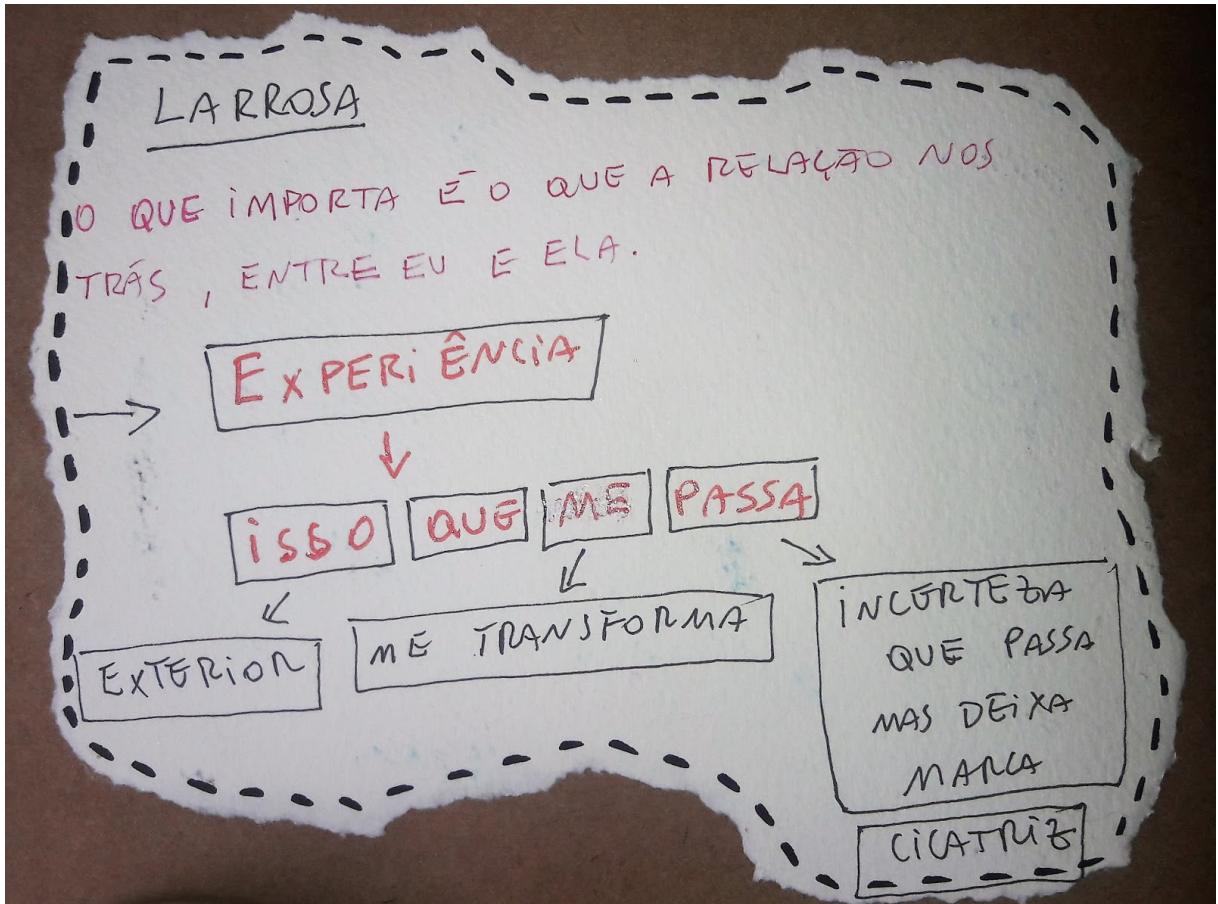
O autor propõe que, para haver uma experiência, é necessário algo que marque e seja tão significativo a ponto de criar um espanto, uma cicatriz que ficará na memória. Após dizer que a experiência “é isso que me passa” (Larrosa, 2017, p. 18), o autor explica que uma experiência nesse sentido seria um acontecimento que atinge inexoravelmente o sujeito que a sofre, movendo-lhe os sentimentos marcadamente e que, se não for assim, não foi uma experiência, mas apenas uma ocorrência que pode ser esquecida.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2017, p. 10).

Associando este conceito àqueles apresentados por Berger (1999) sobre modos de ver, ao de Didi-Huberman (2010) sobre ver sempre alguma coisa além do que veem nossos olhos, aparelho de olhar, no sentido já explanado no Capítulo 1 deste trabalho, uma experiência larrosiana conteria algo tão intenso em sensações que poderia chegar ao ponto de modificar nossos modos de ver. A experiência no sentido dado por Larrosa, nos colocou, ao nos lançar irremediavelmente ao inesperado, ao espanto, e por isso nos deixar marcas, teria potencial de nos incorporar sentimentos capazes de modificar nosso modo de encarar a vida (Figura 2). Dessa interpretação surgiu a estratégia de uso de atividades que sejam

experimentos em desenho, para que os alunos sofram experiências marcantes que possam lhes incorporar novos modos de ver o desenho e a arte.

Figura 2 - Recorte do Diário de Formação feito no Estágio Supervisionado



Fonte: Diário de Formação (Apêndice B)

A estratégia do uso de apresentação de imagens das obras de artistas modernos e/ou contemporâneos surgiu da necessidade de situar as referências artísticas dos alunos no tempo atual. Foi significativa a percepção de que os alunos observados no período de preparo do projeto de ensino, a princípio os mesmos onde ele seria aplicado, tinham um modo de ver desenho e arte dentro dos limites de um senso comum, um padrão estabelecido em nossa sociedade. Esse pode ser considerado um modo de ver desenho e arte ainda com algumas características do período renascentista das artes.

Isto é assim porque nesse modo de ver as artes visuais prevalecem algumas características de definição de objeto de arte advindas do período Renascentista das

artes, tais como: a valorização de capacidades técnicas ideais natas, personificadas na noção de gênio - ou seja, há pessoas que nascem com o dom para as artes e outras que jamais as aprenderão; uma estética de perfeição das artes ditando o que é belo e desclassificando tudo o que não se apresenta neste ideal, e um destes padrões seria uma aproximação quase de réplica do que o olho vê, o dito 'real' para que o objeto seja uma obra de arte; a busca de explicações, de um sentido ou tema, para o que se vê na obra artística, numa tentativa de se encontrar algo racional ou real. Importante neste ponto é o sentido do adjetivo real. No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa encontramos a seguinte definição:

1. Que existe de .fato. = EFETIVO, VERDADEIRO ≠ IMAGINÁRIO, IRREAL;
  2. Que tem existência física, palpável. = CONCRETO ≠ ABSTRATO;
  3. Que é relativo a .fatos ou acontecimentos. = FACTUAL;
  4. Que contém a verdade. = GENUÍNO, VERDADEIRO ≠ ARTIFICIAL, FALSO, ILUSÓRIO;
  5. [Direito] Relativo a bens ou coisas e não a pessoas. = MATERIAL.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/real> [consultado em 09-09-2018].

Real no sentido dado pelo dicionário é, portanto, algo que, de alguma forma, existe efetivamente, ou que equivalha à vida real. Assim, poderíamos dizer que ver a arte de forma renascentista seria como se, para ser definida como adequada, a obra artística precisasse necessariamente reproduzir algo real, limitando o conceito de real a uma existência verdadeira e não imaginária, algo contido no que o olho vê ou seja possível de ser reconhecido pelos sentidos. Utilizando uma metáfora para modos de ver arte, Loponte disse:

Antes de mais nada, tiremos nossos óculos renascentistas acostumados com molduras douradas, temas (quase) facilmente identificáveis e um ideal de beleza miméticos. Ou ainda, deixemos de lado nossos óculos modernistas, encantados com vanguardas artísticas e ousadas formais em desenho, pintura e escultura. Não podemos usar esses mesmo *óculos* para falar de arte contemporânea. (LOPONTE, 2012, p. 07).

Nesse trecho, Loponte (2012) fala a educadores de arte, usando uma metáfora para chamar a atenção, sugerindo que estes sujeitos, envolvidos diretamente no campo da Arte, precisam estar mais atualizados nesta área e, em tese, deveriam encontrar meios de situar-se em um período atual, o da arte contemporânea. Precisam acostumar-se a ver de acordo com o período,

deslocando-se pela História da Arte, passando de um a outro período como se fosse possível simplesmente trocar de óculos. Por exemplo, da Arte Renascentista para a Arte Moderna, e para a Arte Contemporânea. Trata-se de trocar os modos de ver a arte, de acordo com o período em que ela se situa. A estratégia então, nesse sentido, seria provocar os alunos a experimentar trocar os 'óculos renascentistas' por outros, de arte moderna e/ou também de arte contemporânea.

Cauquelin (2005), embora se refira mais à arte moderna, também fala sobre como a arte do passado atrapalha nosso modo de ver a arte atual. Para ela, precisamos:

[...] atravessar essa cortina de fumaça e tentar perceber a realidade da arte atual que está encoberta. Não somente montar um panorama de um estado de coisas - qual é a questão da arte do momento atual - mas também explicar o que funciona como obstáculo a seu reconhecimento. Em outras palavras, ver de que forma a arte do passado nos impede de captar a arte do nosso tempo.

Ora, para nós, o passado, no que diz respeito à arte, foi ontem, é a arte que dizemos 'moderna' e sobre a qual achamos que fazemos justas apreciações, que reconhecemos com arte verdadeira - bastante orgulhosos, por sinal, de possuir suficiente cultura para tal. (CAUQUELIN, 2005, p. 18-19).

A estratégia de utilização de diálogo, conversa oral ou escrita, sobre as imagens apresentadas e sobre as experimentações feitas a partir das atividades propostas, faz-se necessária tanto para a troca de experiências, que deverá se dar em duplo sentido, professor-alunos e alunos-professor, quanto para a verificação dos resultados da proposta, no que se refere aos alunos e também ao professor, em uma troca de impressões e sentimentos que promova a experiência do conhecimento aos envolvidos.

A avaliação não deve ter a intenção de julgamento do trabalho apresentado pelo estudante. Hernández (2000) dedica um capítulo ao tema avaliação, considerando-a uma tarefa difusa, no campo das artes, que não permite uma resposta única. O autor propõe a prática de contínuas revisões e apresentação de várias perspectivas (do professor e do aluno) para a verificação do processo de aprendizagem, que possibilitem interpretar o que o aluno percebeu ao experimentar nesse campo.

[...] um dos temas que mais preocupam os envolvidos na educação: a avaliação. Recolher da melhor maneira o processo vivido pelo aluno, pronunciar-se sobre seu valor, utilizá-lo como referencial e guia para melhorar os processos de aprendizagem e compreensão dos alunos, empregá-lo como elemento de reflexão no momento de planejar as atividades de ensino e, sobretudo, dar-lhe uma qualificação que permita ou impeça que os alunos sigam um determinado processo formativo ou profissional, não são tarefas simples as quais se possa oferecer uma resposta única. Essa necessidade é mais notória na arte na educação, onde predominam alguns critérios apreciativos de caráter geral, que muito poucas vezes incidem no processo de aprendizagem (e em como está sendo realizado tanto pelo docente como pelo aluno). Por isso, a avaliação é também uma via para vincular a avaliação à pesquisa sobre ensino e processo de aprendizagem. O que é muito necessário no ensino de arte. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 174).

A estratégia do uso e explicação de palavras e expressões próprias do campo das artes visuais, passando previamente pelo modo que os alunos já as entendiam, se as entendiam, tem seu motivo óbvio, inserido nos próprios fundamentos da existência da disciplina artes na instituição escola. Executada em parceria com a estratégia do diálogo e, eventualmente, nas explicações das atividades e experimentos, tem a função de disseminar entre os participantes a experiência de um vocabulário próprio das artes.

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras e o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo que vivemos. E o modo como reagimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2017, p. 17).

A partir do exposto pelo autor podemos dizer que também as palavras constroem nossos modos de ver. Assim, o objetivo de colocar palavras do campo das artes visuais, para que sejam apropriadas pelos alunos, é favorecer a aproximação do aluno ao mundo das artes visuais. Dar sentido a esse mundo tantas vezes, e até devidamente, considerado elitizado. Promover através do diálogo a integração, a apropriação de um novo mundo, o das artes. Fazer a arte pertencer ao

seu mundo e eles, sim, perceberem-se também pertencentes ao mundo das artes. A ideia é reconfigurar a forma como esse mundo se apresenta no imaginário dos estudantes, passando de um lugar cheio de estigmas e pressupostos, e até certo ponto desestimulante, a um outro, acolhedor, que os inclua, que promova afetos.

Nos apropriamos do conceito de diálogo de Paulo Freire (1967) desdobrando-o em outros usos, além do letramento.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

“O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”.

Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagonico ao clima de transição.

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1967, p. 108-109).

O autor dá um sentido especial à palavra diálogo quando fala aos educadores que ensinavam a ler os analfabetos, ajudando-os a construir maneiras mais interessantes de fazer experimentar, aos sujeitos alfabetizando, uma nova linguagem, a das letras, percebendo-a como também pertencente ao seu mundo, e fazê-los verem-se também no mundo dos letrados, através das coisas, formas e objetos do seu próprio cotidiano, para fazê-los integrarem-se e apropriarem-se desse novo mundo que, sim, também lhes pertence por direito.

## 2.2 ATIVIDADES PROPOSTAS

O Projeto de Ensino foi praticado no estágio curricular obrigatório, na Escola Estadual Paulo Cônego de Nadal, localizada no bairro Cavalhada, no município de Porto Alegre, RS. Foram 10 encontros semanais de 45 minutos para cada turma, duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e outras duas de 1º ano do Ensino Médio, totalizando 40 encontros. Embora nessa escola haja sempre alunos novos, ou alunos que saíram mas que retornaram após seis meses ou em até um ou dois anos, a maioria deles tinha a mesma professora titular há alguns anos. Formada em em Artes Visuais na Universidade Federal de Santa Maria, essa professora procura sempre diversificar as atividades, alternando história da arte (dos estilos e seus artistas) e práticas artísticas diversas. E há na escola uma sala de artes ampla e arejada, com grandes bancadas, várias pias e alguns materiais disponíveis, embora estivesse localizada em local de difícil acesso a alguns alunos cadeirantes que estudavam ali. As turmas com que trabalhei durante o estágio curricular ainda não tinham recebido professor estagiário. A professora os informou previamente sobre a presença de estagiários que a substituiriam por algumas aulas.

As observações foram feitas na Escola Estadual Coronel Emílio Massot, localizada no bairro Cidade Baixa, no município de Porto Alegre, RS. Porém, devido a greve do professores estaduais no segundo semestre de 2017, houve a necessidade de troca de instituição para a aplicação do projeto, eis que a Escola Estadual Emílio Massot teve paralisação completa por conta desse movimento dos docentes. Já na Escola Estadual Cônego Paulo de Nadal, onde houve a aplicação do meu Projeto de Ensino, houve adesão apenas parcial à greve e os professores que não aderiram anteciparam a carga horária prevista de suas disciplinas no horário sem aulas dos professores grevistas. A professora da disciplina Ensino de Artes não aderiu à greve e, assim, o estágio pôde ser realizado nessa escola.

Desta forma, não houve tempo hábil para preparar devidamente, e especialmente, um projeto para os alunos da Escola Estadual Cônego Paulo de Nadal, uma vez que haveria necessidade de pelo menos 10 encontros de observação. Assim, após apenas duas aulas de observação, uma em cada nível, decidiu-se pela manutenção do projeto preparado para as turmas observadas na

primeira escola, mesmas séries e níveis de ensino, apenas com leves alterações. Isso só foi possível pelas características do projeto, que propõe experimentações, pelo preparo prévio na fase de projeto de inúmeras atividades, que propiciaram mais possibilidades de adaptação, e também pelos alunos da nova escola apresentarem o mesmo comportamento referente aos modos padronizados de ver arte e desenho.

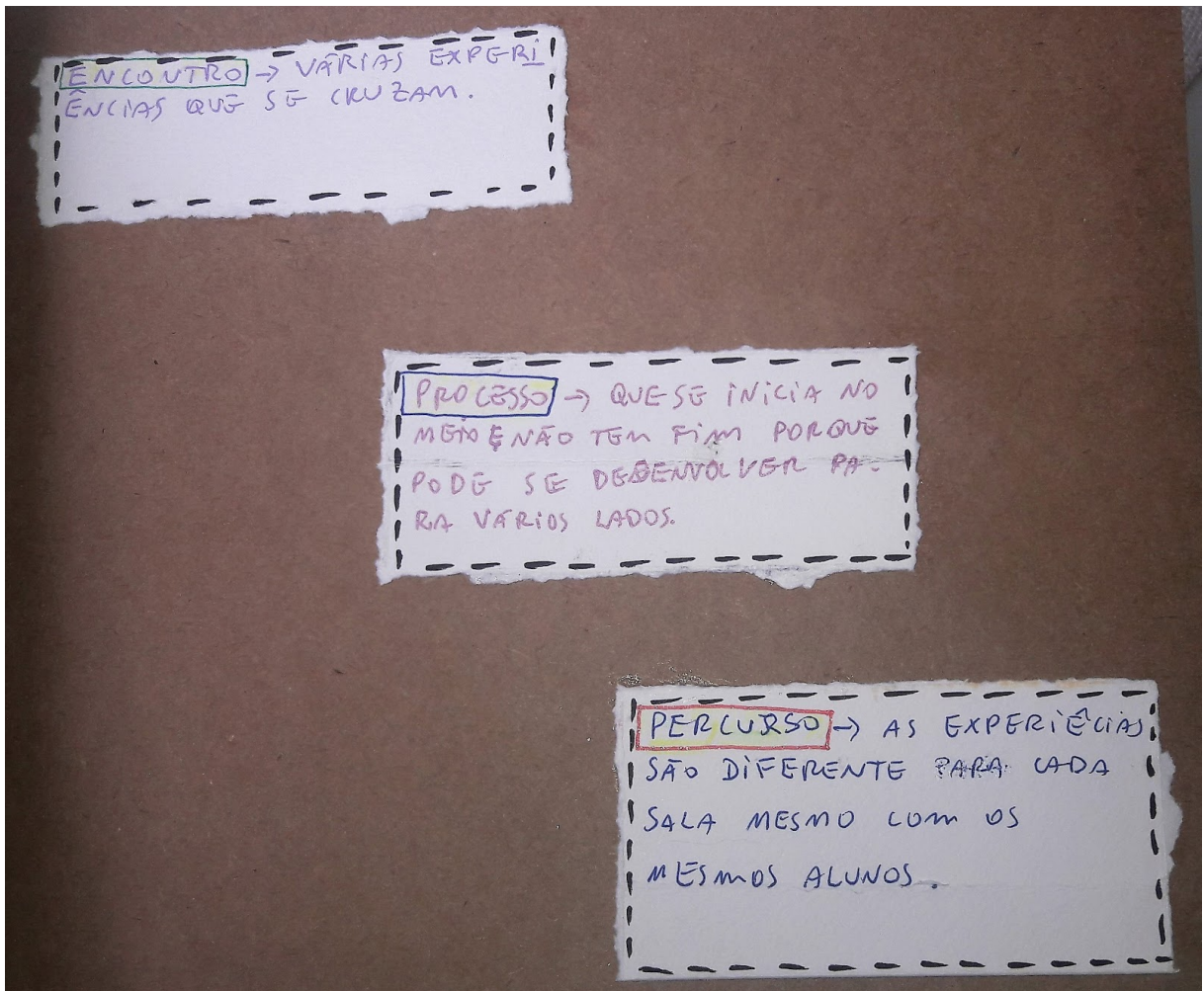
Figura 3 - Recorte do Diário de Formação feito no Estágio Supervisionado



Fonte: Diário de Formação (Apêndice B)



Figura 4 - Recorte do Diário de Formação feito no Estágio Supervisionado



Fonte: Diário de Formação (Apêndice B)

Pequenas adequações foram necessárias porque na escola onde foram feitas as observações para preparo do projeto de ensino havia disponível sempre dois encontros sequenciais de 45 minutos por semana, em uma turma de 8ª ano do Ensino Fundamental e uma turma da 1ª série do Ensino Médio (as duas turmas escolhidas para observação). Esse tempo estendido de aulas foi considerado no Projeto de Ensino, pois daria mais alternativas de execução das atividades e diálogos mais interessantes à verificação do processo de aprendizagem, do que os encontros semanais de apenas 45 minutos cada em duas turmas de Ensino Fundamental e mais duas de Ensino Médio, disponíveis para estágio na nova escola. Mas, a princípio, apenas haveria alguns problemas de dispersão devido ao longo tempo de uma semana para a continuidade das atividades iniciadas na aula

anterior e a inevitável diminuição do número de atividades propostas. Mas o tempo final pensado para cada atividade possível de ser executada, previsto no projeto de ensino, de toda forma permaneceram.

### **2.2.1 Atividade Adaptada do Jogo Surrealista “Cadavre Exquis”<sup>6</sup>**

A primeira atividade proposta nas aulas de estágio é uma adaptação criada a partir do jogo surrealista *Cadavre Exquis*, na forma de desenho. Essa atividade foi eleita para iniciar os trabalhos com os alunos porque presumiu-se que ela poderia proporcionar a eles, de uma maneira lúdica, um panorama de como seriam os nossos encontros nas aulas de estágio, ao mesmo tempo que ao longo da atividade poder-se-ia conhecer um pouco mais sobre o que aqueles alunos pensam sobre desenho e artes, uma vez que não houve a oportunidade de observá-los adequadamente anteriormente. Uma abordagem inicial de experimentação de um outro modo de ver o desenho. Na Tabela 1, é possível conferir o Plano de Aula criado para a atividade:

---

<sup>6</sup> “Cadavre Exquis” [traduzido como ‘Cadáver Delicioso’ ou ‘Cadáver Requentado’, em tradução livre do francês], é um jogo do grupo Surrealista em que uma história ou imagem é construída de forma colaborativa. Cada jogador faz uma contribuição e é autorizado a ver apenas parte daquilo que o jogador anterior acrescentou. (PIYASENA, 2015, p. 156). Ele [o jogo surrealista Cadáver Requentado] começou em Paris e incluía entre seus participantes os surrealistas Marcel Duchamp, Yves Tanguy, Benjamin Péret, Pierre Reverdy e André Breton. (Id. Ibid, p. 154).

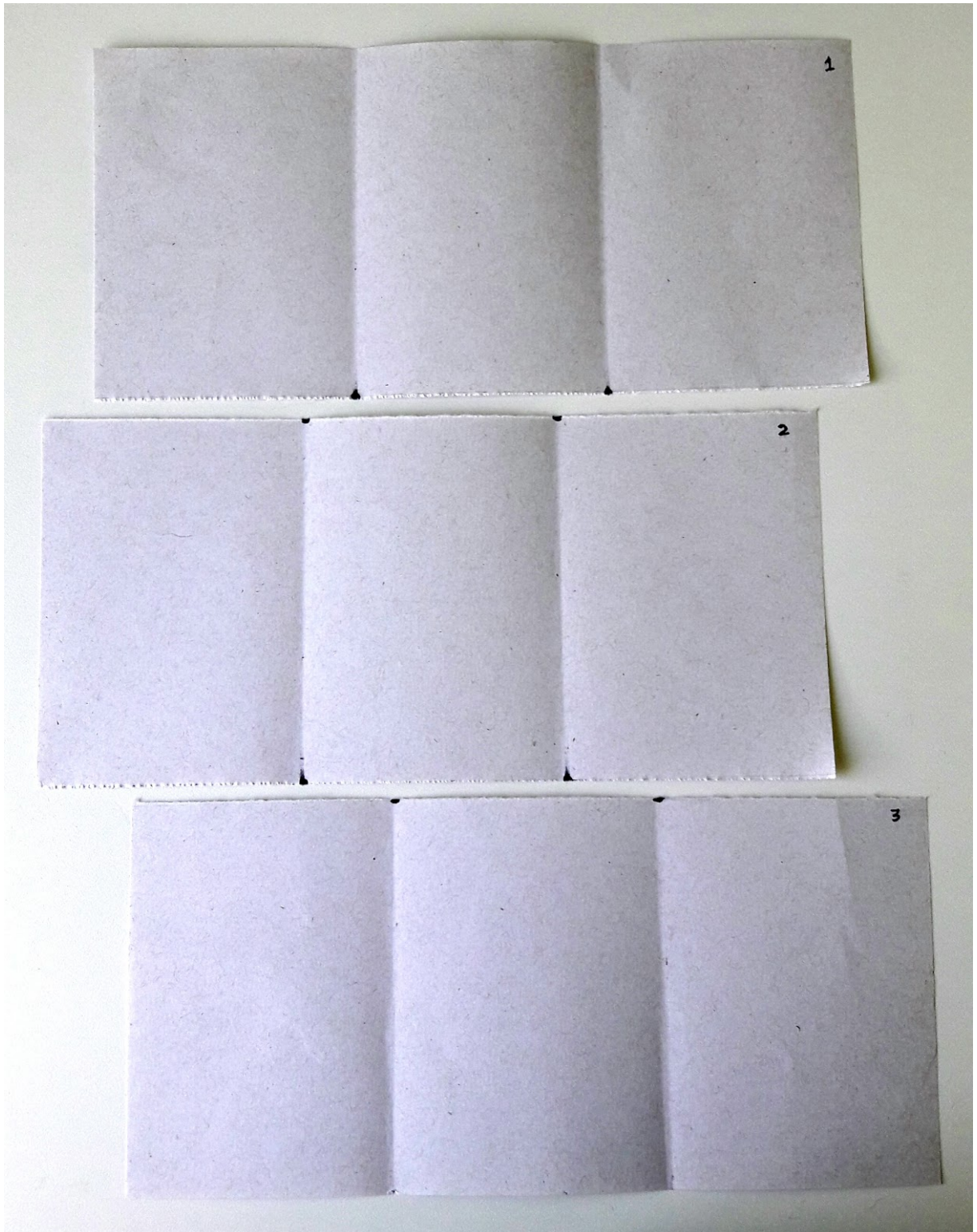
Tabela 1: Plano de Aula - Jogo *Cadavre Exquis*

<b>Plano de Aula - Sintético:</b> entre 2 e 3 encontros de 45 min
<b>Conteúdo:</b> Introdução ao desenho - linhas e traços.
<b>Metodologia:</b> No primeiro momento será apresentada a proposta de atividade, distribuídos os materiais e explicado e exemplificado como funcionará a adaptação do jogo surrealista chamado <i>Cadavre Exquis</i> na forma de desenho. Em um segundo momento, os alunos iniciarão a atividade, e a professora estagiária irá passar nas bancadas, explicando, mais uma vez, a proposta aos alunos nelas dispostos, grupos de 4 a 5 alunos, sanando dúvidas. No terceiro momento, os alunos observarão as montagens finais dos desenhos (feitos propositalmente em três retângulos iguais, recortados). Após, será feita a troca de partes em sorteio ou espontaneamente, a decidir. Em um quarto momento, os alunos comentarão sobre a atividade e mostrarão os resultados da montagem final ao grande grupo ou em pequenos grupos ou por escrito, a decidir. No momento final serão apresentadas imagens de obras de artistas surrealistas (duas imagens de obras, mais uma imagem icônica do pintor Salvador Dalí) e os alunos comentarão espontaneamente sobre elas, se já as conheciam e onde as viram. Ao longo das explicações e diálogos serão enfatizados termos como: jogos surrealistas, surrealismo, surreal, arte surrealista, representação, figurativo, abstrato, linhas, traços.
<b>Avaliação da atividade:</b> Que concepções iniciais do desenho foram possíveis, a partir do jogo trabalhado?
<b>Referências:</b> Jogos surrealistas. Surrealismo. Trabalhos de Salvador Dalí e de mais um artista de estilo surrealista. Desenho abstrato e desenho figurativo. Arte Moderna e Arte Contemporânea Surrealista. Definição de linha, pontos e traços.

Fonte: Projeto de Ensino (APÊNDICE A)

A atividade, criada para ser executada entre dois e três encontros, consiste em fazer um desenho com grafite e/ou outros materiais de desenho disponíveis, de preferência lápis grafite ou de cor e canetas coloridas, abstrato ou figurativo, da maneira como o orientado, em uma folha tamanho A4, que mede 21 cm de largura e 29,7 cm de altura, cortada na altura em três retângulos iguais de 21 cm de largura e 9,9 cm de altura. Cada retângulo é numerado conforme sua posição e tem marcações (e não recortes) na largura que os dividem em outras três partes de 7 cm cada [Figura 5].

Figura 5 - Três retângulos entregues aos alunos para desenhar



Fonte: arquivo pessoal

A orientação mais específica é que o desenho deve ser contínuo em cada retângulo, em linhas e traços livres que podem ser figurativos ou abstratos, mas que

façam conexão final e/ou inicial com as marcações, obrigatoriamente iniciando e/ou finalizando apenas em duas linhas traçadas a partir dos dois pontos pretos. Os pontos pretos estão apenas na parte abaixo no primeiro retângulo, abaixo e acima no segundo retângulo e apenas acima no terceiro retângulo. O desenho deve ser iniciado no retângulo 1 [veja os retângulos marcados com pontos pretos, na figura 5], em traços e linhas livres e terminar com duas linhas nos pontos pretos da folha. O mesmo desenho deve ter continuidade no retângulo 2, iniciando com duas linhas, obrigatoriamente, e apenas nos dois pontos pretos na parte de cima do retângulo 2, se estendendo por toda parte do papel, a gosto, mas finalizando na parte de baixo, em duas linhas finais nos dois pontos pretos na parte de baixo desse retângulo. O final do desenho fica no retângulo 3, iniciando as linhas nos dois pontos pretos na parte de cima, em conexão inicial de duas linhas só nesses pontos e se estendendo à vontade pelo resto do retângulo.

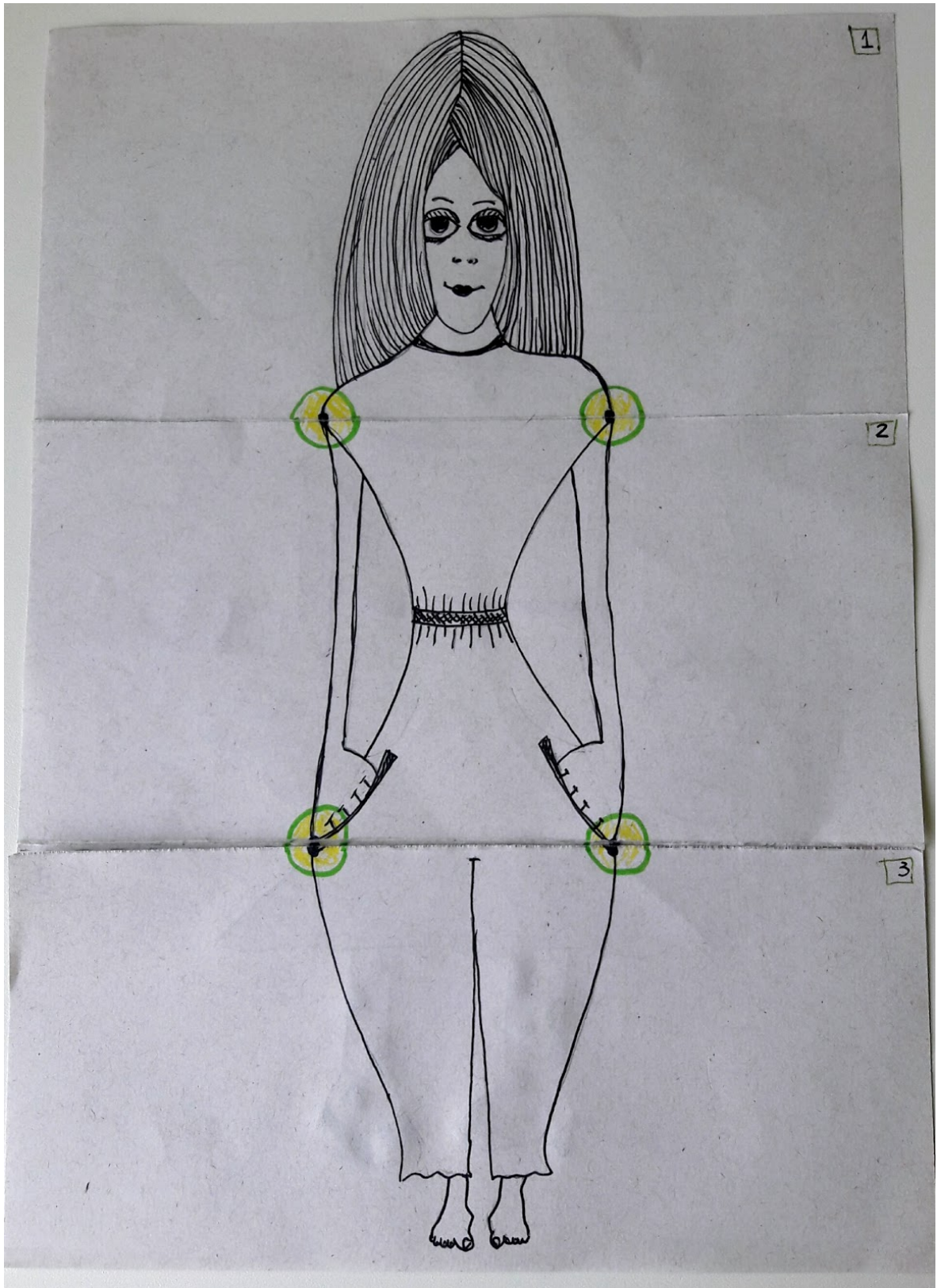
Importante frisar que as conexões dos desenhos feitos nos retângulos devem ser feitas apenas nas duas linhas nos pontos pretos para que, após serem feitas as trocas das partes, viabilize a continuidade dos traços nas figuras que se formarão. Cada aluno deve desenhar uma figura escolhida preenchendo de forma contínua os três retângulos como se estivessem unidos, formando uma folha A4, e depois colocar os retângulos para serem misturados em três caixas identificadas como Retângulos 1, Retângulos 2, Retângulos 3. Cada aluno deve identificar-se com nome e turma no verso de cada parte/retângulo que desenhou. Nas imagens ilustrativas, Figuras 6 a 9, dentre as utilizadas para explicar a atividade aos alunos, os pontos pretos de conexão entre os retângulos estão destacados com círculos de bordas verdes e fundo amarelo:

Figura 6 - Modelo para desenho em 3 partes



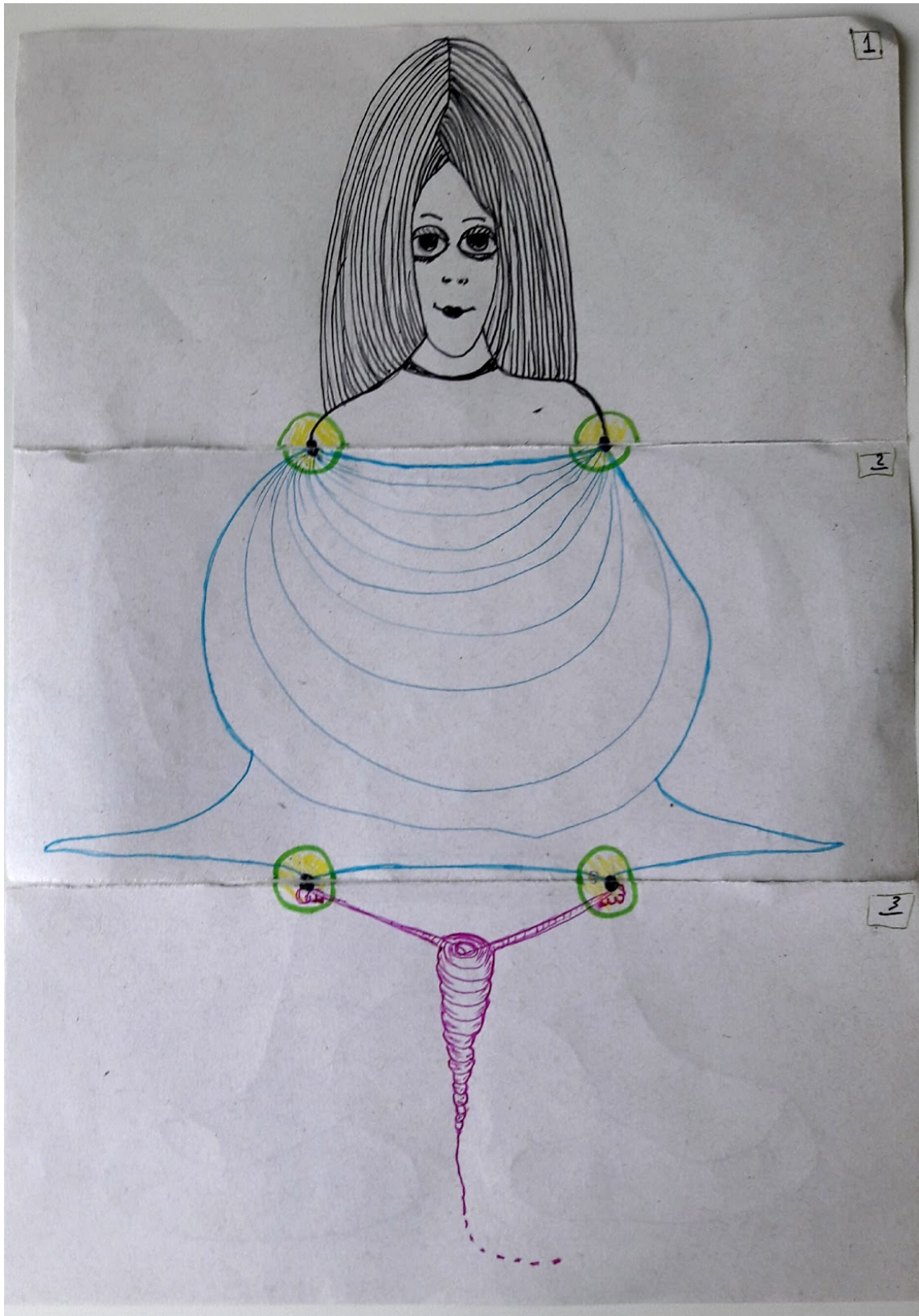
Fonte: arquivo pessoal

Figura 7 - Modelo para desenho em 3 partes



Fonte: arquivo pessoal

Figura 8 - Modelo para desenho com partes trocadas



Fonte: arquivo pessoal



Figura 9 - Modelo para desenho com partes trocadas



Fonte: arquivo pessoal

Como esta foi a primeira atividade com os alunos, a parte inicial das aulas foi reservada para informar sobre o projeto de ensino e como seriam os encontros. A professora estagiária disse que estava ali para aprender com os estudantes, que aprenderiam juntos e que as atividades propostas, foram preparadas para eles e seriam algo como experiências e que, desta forma, aprenderiam juntos. Também foi esclarecido que ao final de cada atividade proposta a verificação seria feita através de uma conversa ou um pequeno texto escrito pelos alunos sobre a experiência.

A professora estagiária apresentou a proposta de atividade e ilustrou com os modelos preparados previamente, Figuras 6 a 9. Fez uma explanação sucinta sobre o período surrealista, os jogos surrealistas, os desenhos abstrato e figurativo, sobre o desenho surreal e traços fortes e fracos no desenho. O alunos ficaram um pouco surpresos e pareceram não entender muito bem a proposta. Fizeram perguntas sobre a parte prática da atividade.

Ao responder-lhes a professora estagiária perguntou também se eles já haviam ouvido ou lido sobre esses assuntos. Alguns fizeram observações sobre o que conheciam. Para eles, tratava-se de desenhos e pinturas loucas, sobre sonhos e não sobre a realidade. A professora estagiária aproveitou para inserir e explicar novamente o termo surreal. Disse-lhes que os desenhos que fariam deveriam tender para o surreal conforme a definição. Na sequência pediu ajuda para fixar na parede uma reprodução de um retrato icônico do pintor Salvador Dali, uma reprodução de suas obras e uma reprodução de trabalho contemporâneo mas que lembrava o estilo surrealista (um braço tatuado).

Os alunos foram convidados a se levantar das bancadas para olhar as reproduções das pinturas e experimentar trocar as partes dos desenhos modelo. Em uma caixa sobre a mesa, a título de ilustração, foram colocadas cerca de 50 cartas de um outro jogo, de tamanho 10 cm de altura por 8 cm de largura cada uma, com figuras diversas de obras do período surrealista para que fossem manuseadas pelos alunos. Ficaram encantados com as reproduções, com os desenhos e com as cartas. Disseram já ter visto algumas daquelas imagens na internet. Rogaram para que um dia jogássemos aquele jogo [o que não foi possível, devido ao curto período do estágio]. Pareceram gostar do que viam, mesmo que algumas imagens lhes fossem surreais e até estranhas. Pareceram bastante interessados no assunto.

Depois disso, os alunos retornaram às bancadas para iniciar a atividade, desenhando conforme o orientado, com lápis. A professora estagiária passa nas bancadas para explicar novamente e mais individualmente em grupos pequenos. Então decidiu-se por unir os três retângulos com pequenos pedaços de fita crepe descolada, no verso da folha, para facilitar que os alunos desenhassem continuamente nos retângulos.

A professora estagiária aproveitou esses momentos para falar novamente sobre traços fortes e traços fracos no desenho, desenho abstrato e figurativo, sobre surreal e surrealismo, sobre desenho realista ser a prática de uma convenção. Ela ressaltou que inexistem desenhos feios ou bonitos, uma vez que as pessoas são diferentes umas das outras, e que, por essa razão, nesses desenhos se manifesta o gosto pessoal de cada um. Explicou que os desenhos, inicialmente, deveriam ser feitos em traço fraco para facilitar correções e, depois de pronto, as linhas poderiam ou não ser refeitas mais fortes ou contornadas com canetas. E se houvesse disponibilidade de tempo, no final poderiam os desenhos ser coloridos. Foi reforçada a importância da continuidade apenas nos pontos de conexão, conforme ressaltado nos modelos apresentados.

Os alunos demoraram bastante para iniciar os desenhos. Estavam indecisos sobre o que desenhar. Alguns demonstraram muita preocupação em não saber desenhar. Estes disseram que os trabalhos dos artistas vistos eram bem desenhados, e que eles não conseguiam fazer assim. A estes foi solicitado que desenhassem como sabiam, lembrando que não havia jeito 'certo' ou 'errado' de se desenhar e que, por isso, não haveria motivo para se intimidar com a forma com que os artistas apresentados desenhavam ou pintavam, eis que esses praticaram muito as técnicas para chegarem àquele ponto.

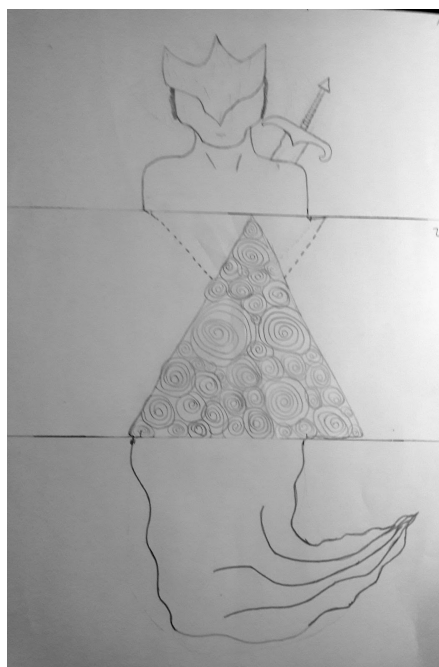
O desenho, reforçou a professora estagiária, é essencialmente prática insistente, e que normalmente o desenho inicia com um rascunho para depois ser ajustado e aperfeiçoado. Ela observa que o desenho poderia ser abstrato ou figurativo, exemplificando estes termos. Pediu que os alunos iniciassem na parte de cima, depois fizessem a parte do meio e finalizassem com a parte de baixo. Em 30 minutos a maioria não fez sequer a parte de cima. Faltando cerca de 10 minutos antes do final da primeira aula, a atividade foi suspensa. Os alunos foram

convidados a entregar as folhas devidamente identificadas no verso do desenho feito, com nome e turma (seria a partir dali o registro de presença na folha de chamada). As atividades teriam sequência nas próximas aulas.

A professora estagiária convida os alunos a já pensarem na continuação do desenho que fariam na próxima aula, dali a uma semana. Na aula seguinte, foram entregues os trabalhos iniciados se lembrando a proposta. Os alunos foram convidados a tentar terminar os desenhos até o final da aula. A professora estagiária passou, novamente, em cada uma das seis bancadas que tinham normalmente entre quatro e seis alunos cada uma, enfatizando as palavras e termos escolhidos para esta atividade, e perguntando aos alunos se eles os haviam entendido, e pedindo para ver os desenhos e o que eles estavam achando das atividade.

As turmas levaram quatro encontros do início à finalização da atividade, com a apresentação das partes trocadas dos desenhos e comentários finais sobre a experiência. O número de encontros previsto no projeto de ensino foi extrapolado. No entanto, como era a primeira atividade, ela serviu como parâmetro para conhecer as turmas e os alunos, razão pela qual os trabalhos não foram apressados. As figuras 10 a 13 trazem alguns dos desenhos dos alunos reconfigurados após as trocas dos retângulos.

Figura 10 - Desenho de aluno do 1º Ano - Partes trocadas



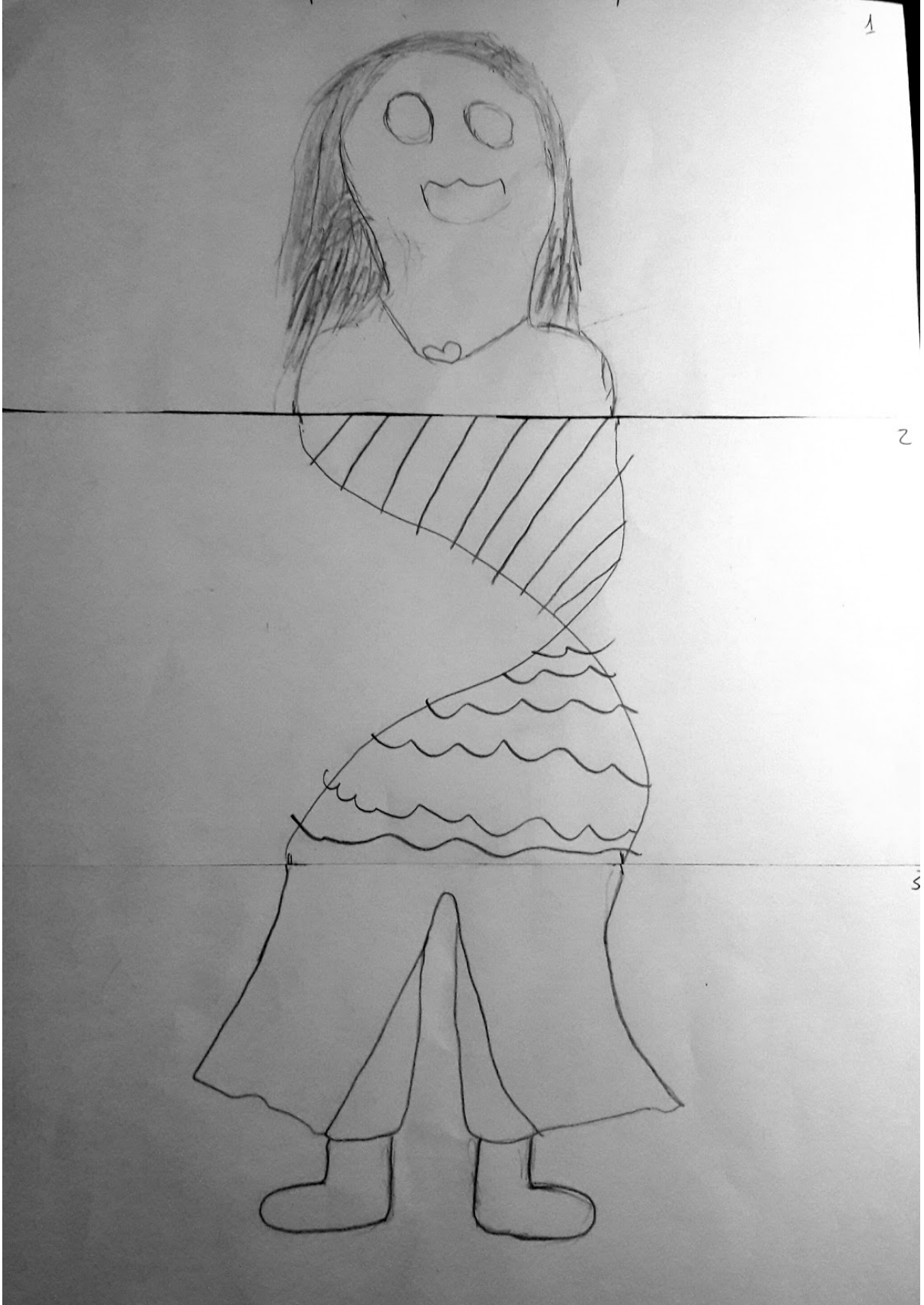
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 - Desenho de aluno do 1º Ano - Partes trocadas



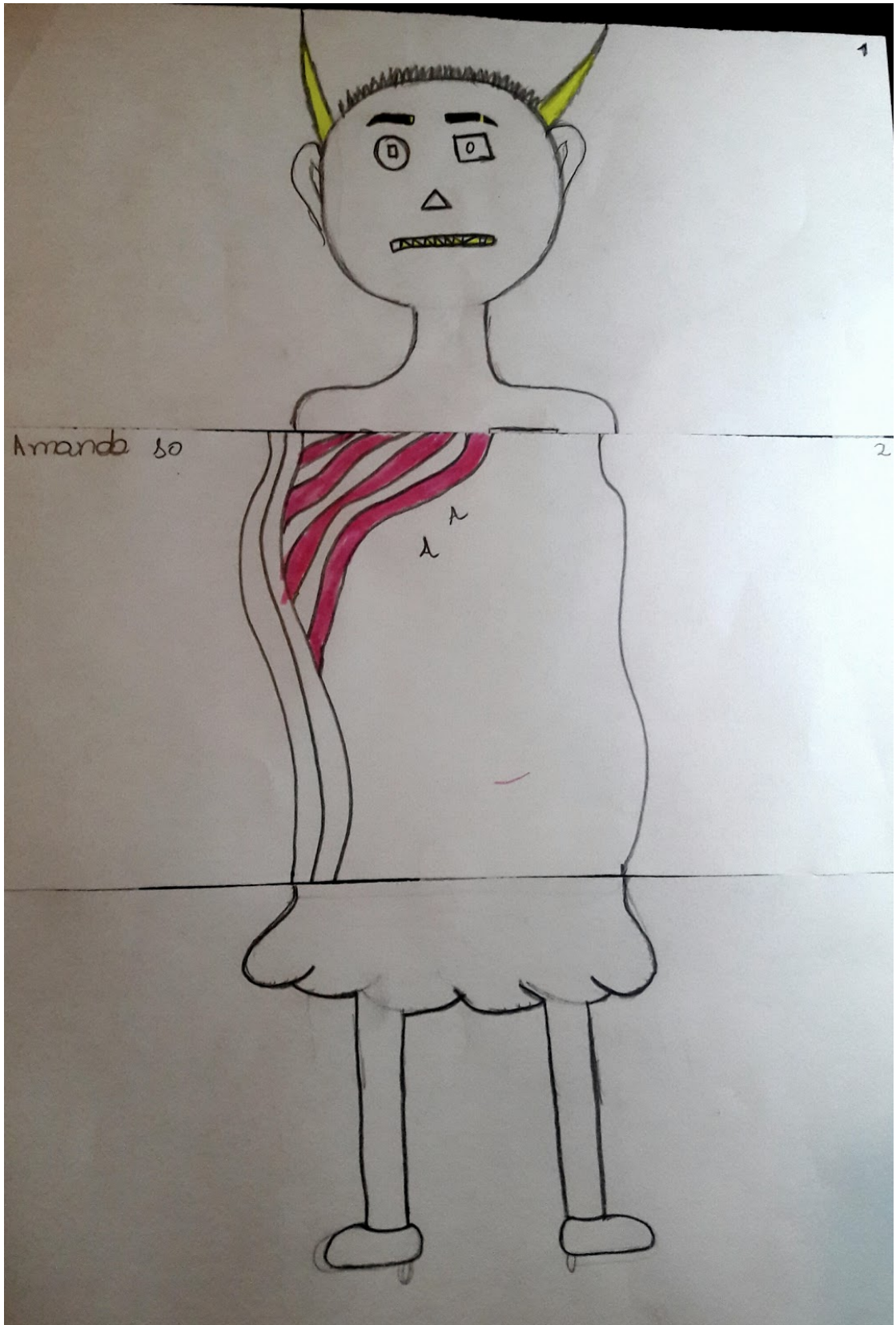
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 - Desenho de aluno do 8º Ano - Partes trocadas



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13 - Desenho de aluno do 8º Ano - Partes trocadas



Fonte: Arquivo pessoal

Nas quatro turmas, a maioria dos alunos teve dificuldade tanto para compreender a proposta como para desenhar e também para falar sobre a atividade e sobre os desenhos resultantes. No conjunto, isso aconteceu, talvez, porque eles não foram observados com antecedência, ou porque a professora estagiária e os alunos ainda não se conheciam, ou talvez porque houve falha na comunicação, com o uso de termos ainda não familiares aos estudantes. Trata-se de hipóteses, a despeito do esforço empreendido para que os alunos compreendessem o que lhes era apresentado.

No momento das apresentações dos desenhos, a professora estagiária emitiu sua opinião sobre um dos seus modelos com partes trocadas. Ela enfatizou que se tratava de um exemplo, apenas uma forma possível entre tantas, mas que cada um poderia falar de seu próprio jeito dos desenhos resultantes da proposta, do que gostou ou desgostou e o que entendeu da proposta. Para incentivá-los a falar e/ou escrever, utilizou-se, no exemplo, os termos explicados diversas vezes durante as aulas tais como surreal, figurativo, abstrato, desenho com traços fortes e traços fracos.

Os alunos foram provocados a se manifestar, se concordavam ou não com a exposição feita pela professora estagiária e por que, que tentassem também eles utilizar esses termos nas próprias falas sobre os desenhos resultantes. Alguns se recusaram a apresentar. Estes foram encorajado a falar, lembrando-os que, conforme combinado, esse seria um momento avaliativo da experiência proposta e não do desenho deles (conversar sobre as atividades e resultados não era novidade para aqueles alunos porque a professora titular também utilizava esse recurso do diálogo e da escrita para verificação da pertinência da atividade proposta).

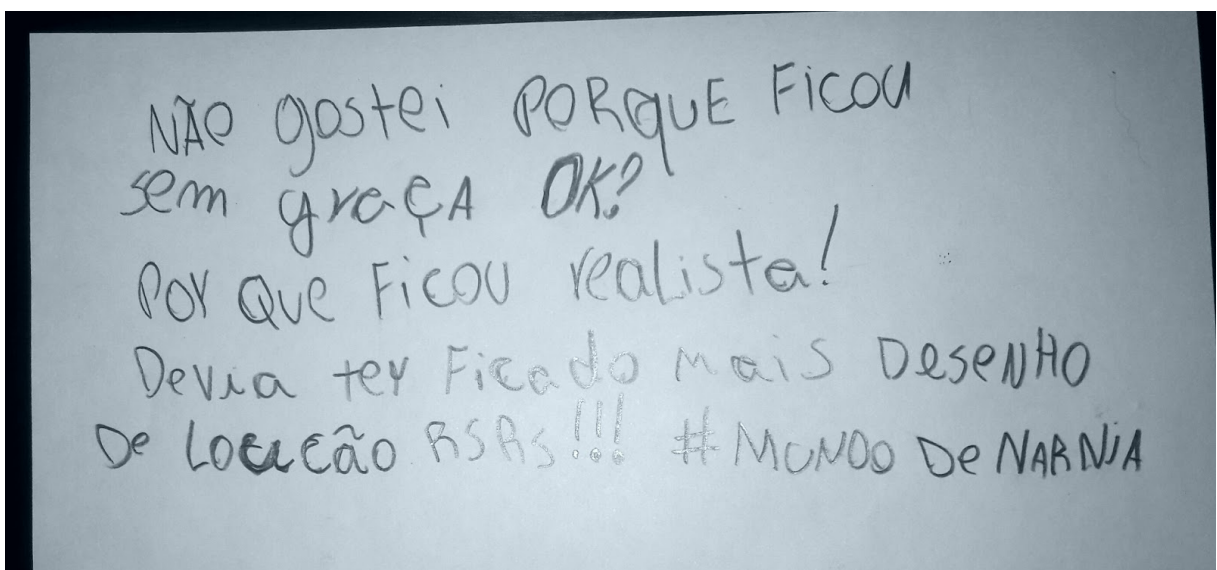
Aos que assim o desejassem, seja por timidez para falar na frente dos outros ou por outra razão qualquer, foi solicitado que escrevessem alguns parágrafos sobre o assunto, contando como entenderam a atividade, se gostaram e por que, e o que mais gostaram e o que menos gostaram nos desenhos resultantes após as trocas de partes. A orientação foi escrita em itens no quadro da sala de aula e, ao lado desses itens, os termos escolhidos para serem enfatizados, pedindo que na escrita também os utilizassem sempre que possível. Muitos preferiam falar ao invés de escrever. Os alunos foram lembrados que quando falavam em gosto era sempre o que eles



sentiam, que quando se fala assim está se emitido uma opinião pessoal sobre o assunto e que ela não pode ser classificada como certo ou errado, mas como opinião do que aprenderam nos encontros para a atividade proposta. Esse diálogo avaliativo levou uma aula inteira para cada uma das turmas, que tinham em média entre 10 e 20 alunos em cada aula.

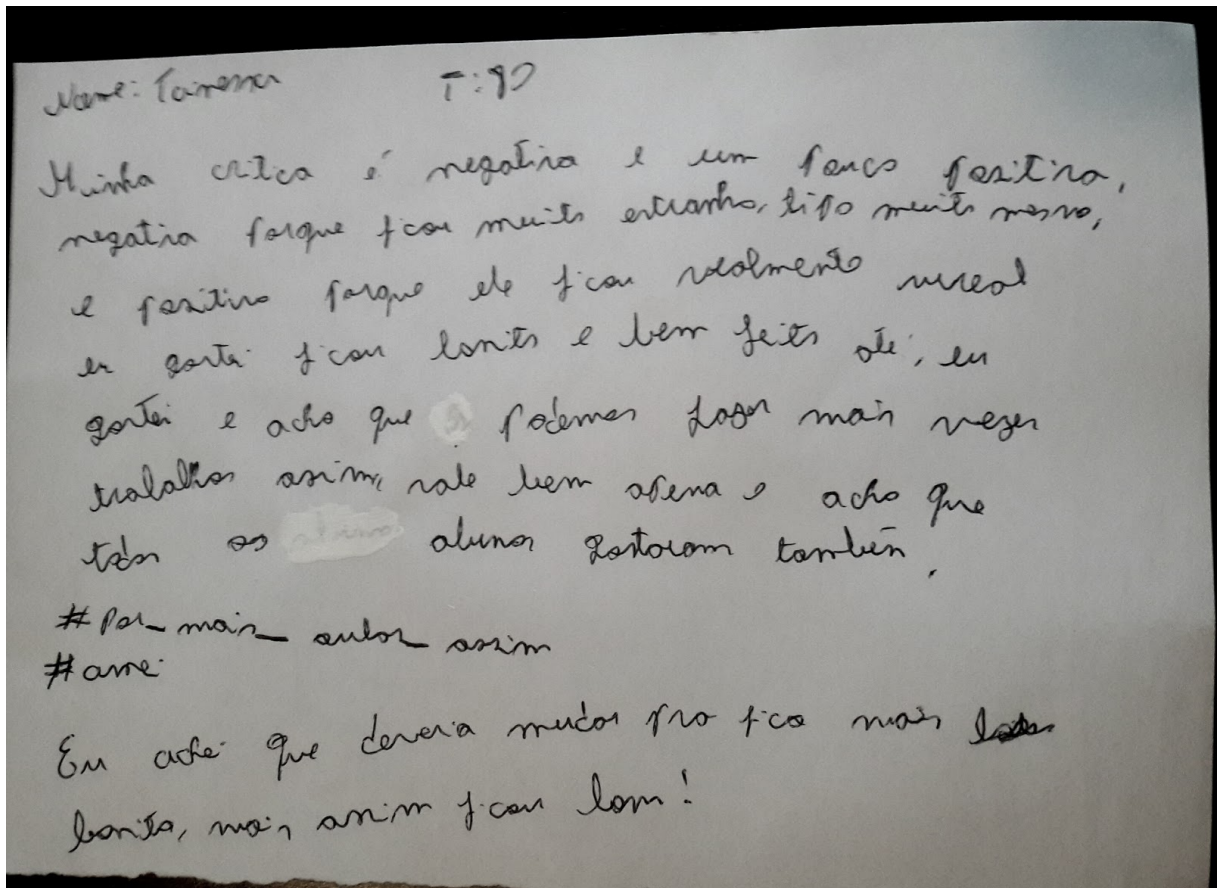
Assim, de uma maneira geral, a maioria disse ou escreveu ter encontrado alguma dificuldade até entender a proposta, mas que no final entenderam e gostaram da atividade. Alguns gostaram do desenho resultante até mais do que seu desenho original e outros preferiram os seus desenhos originais ao invés dos resultantes. Nesse momento eles admitiram e demonstraram como estavam condicionados a um gosto padronizado. Indagados sobre o porquê eles gostaram ou não gostaram do resultado após as trocas das partes, alguns disseram que era porque o desenho ficou estranho, e que achavam que as partes não combinaram bem após as trocas. Aqui percebeu-se o apego ao próprio desenho feito e que eles não entenderam que o objetivo do jogo era modificar o original para torná-lo algo diferente, um outro desenho. E isso - os objetivos do jogo - foi novamente ressaltado ao final.

Figura 14 - Resposta escrita sobre a atividade Jogo Surrealista - aluno do 8º Ano



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 15 - Resposta escrita sobre a atividade Jogo Surrealista - aluno do 8º Ano



Fonte: Arquivo pessoal

Nas falas ou escritas foi possível observar que alguns perceberam por si a forma como alguns dos outros não entenderam como deveriam desenhar nos retângulos, ou não capricharam no desenho, e, por isso, nos retângulos trocados os desenhos resultantes não tiveram continuidade e ficaram incompletos. Sobre as palavras escolhidas para serem enfatizadas e entendidas nessas aulas, de uma maneira geral, eles souberam se expressar naqueles termos, mas com alguma ajuda dos colegas ou da professora. Surreal foi a palavra mais utilizada, seguida de bonito, feio, estranho e louco.

Eles criticaram negativamente algumas partes das combinações resultantes que ficaram com traços mais fracos, misturados com outras com traços mais fortes, alguns coloridos, outros sem cor, dando um resultado estranho, sob o ponto de vista deles. Alguns admitiram não ter se esforçado ou não ter entendido, mas que

poderiam jogar novamente esse jogo e que dessa vez seus desenhos seriam mais caprichados para o resultado ser mais interessante.

Na resposta à questão de avaliação contida no Plano de Aula da atividade - Que concepções iniciais do desenho foram possíveis, a partir do jogo trabalhado? -, pode-se afirmar que os alunos, em sua maioria, experimentaram sobre traços fortes e traços fracos, continuidade, sobre o significado da palavra surreal. Pode-se dizer ainda que os alunos demonstraram ter sido expostos a uma noção introdutória sobre diferenças entre desenho figurativo e desenho abstrato, sobre surrealismo e sobre jogos surrealistas.

### **2.2.2 Atividade Som e Visão<sup>7</sup> - Desenhar com olhos vendados**

Uma outra atividade proposta foi a denominada Som e Visão, que consiste em desenhar de olhos vendados, se expressando de acordo com sentimentos provocados por uma música de fundo, com materiais disponibilizados pelo professor (barras de carvão, barras de pastel colorido, giz de cera de cores variadas ou canetas de cores diversas, folha de papel em dimensão grande), em grupo de quatro alunos, colocados em duas duplas frente a frente, desenhando na mesma folha. Necessário explicar anteriormente e detalhadamente a atividade. Deixando claro que o objetivo é desenhar sem ver, apenas se guiando pelo som da música. O Plano de Aula está na Tabela 2.

---

<sup>7</sup> PIYASENA, Sam e PHILIP, Beverly. *Desenhe!: curso de desenho dinâmico para qualquer um com papel e lápis à mão*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015. A atividade Som e Visão foi uma adaptação do exercício proposto nas páginas 12 e 13 deste livro.

Tabela 2: Plano de Aula - Som e Visão

<b>Plano de Aula - Sintético:</b> 2 encontros contíguos de 45 minutos cada.
<b>Conteúdo:</b> Introdução ao desenho - linhas, traços e gestos. Noção sobre performance e também de desenho abstrato e figurativo.
<b>Metodologia:</b> Na primeira parte da aula, mostrar uma imagem de trabalhos do artista Christian Marclay: Splat ou Zzhaaa Zow e uma imagem de trabalhos de Wassily Kandinsky: série Composições e pedir que os alunos falem das suas impressões sobre as imagens, procurando dialogar sobre as linhas, traços fortes, médios e suaves, e gestos presentes nas imagens das obras de arte apresentadas. Na segunda parte da aula fazer a atividade Som e Visão, em que os alunos farão um tipo de performance: vendados, farão riscos e traços em uma folha grande, conforme ouvem músicas (instrumental) e conduzidos por elas conforme o ritmo, suavidade e vibração. Farão um desenho que pode ser chamado de abstrato. Na última e terceira parte, os alunos devem mostrar os desenhos, e dizer como foi fazê-los. Dialogar para perceber se eles sabem algo e explicar sobre performance e desenho abstrato e se conseguem ver nos trabalhos a diferença entre os traços suaves e fortes e sobre gestos longos e curtos.
<b>Avaliação:</b> Com base nos resultados, que distinções nos traços, riscos e gestos demonstraram perceber quando fizeram os desenhos? Como demonstraram noções sobre performance, desenho figurativo e abstrato?
<b>Referências:</b> Christian Marclay: “Splat” e/ou “Zzhaaa Zow”, Wassily Kandinsky: série Composições, John Cage: Partituras sem música – 40 desenhos de Thoreau: Dose Haicais, músicas de Villa Lobos, e de Arnold Schoenberg. Larrosa e seu conceito de experiência.

Fonte: Projeto de Ensino (APÊNDICE A)

No momento dessa atividade os alunos já haviam compreendido como seriam as aulas do estágio: sempre uma atividade, uma experiência que os levasse a desenhar. Nos encontros seriam mostradas reproduções de obras de artistas, na sequência seria feita a atividade e, depois, os alunos comentariam, oralmente ou por escrito, sobre a atividade e sobre o desenho resultante tentando utilizar os termos escolhidos para serem explicados e enfatizados pela professora. A partir desse encontro, quando a professora estagiária já tinha um determinado conhecimento dos alunos, seus comportamentos e modos de falar, a explicação sobre a atividade ficou mais fácil.

No final da aula anterior a esta atividade, foi dada uma prévia para todas as turmas de como seria desenvolvida a próxima experiência em desenho: os alunos desenhariam com os olhos vendados. Essa estratégia de antecipar algo sobre a próxima atividade fez com que os estudantes chegassem, na aula seguinte, extremamente curiosos. Havia comentado entre si ser muito difícil, quase impossível, desenhar de olhos vendados.

No início da aula foi explicada a atividade e distribuídos os materiais a serem utilizados. Apostos em suas bancadas, os alunos foram auxiliados a fixar as grandes folhas de papel pardo nessas mesas. Foi solicitado que se dispusessem em grupos de quatro (dois na frente de outros dois), que colocassem o material de traçar onde pudessem encontrá-lo de olhos vendados e experimentassem a amarração das vendas.

Nessa atividade, praticamente em cada uma das turmas foi utilizado um material diferente para traçar as linhas. Na primeira turma da manhã disponibilizou-se barras de carvão, que se mostrou bastante inadequado porque os alunos ficaram bem sujos e as bancadas imundas, tornando difícil a limpeza de tudo antes do final da aula. E após a aula de Ensino de Artes, os alunos deixariam essa sala e retornariam para outras salas, onde assistem as demais aulas. Os desenhos resultantes eram voláteis e logo se apagaram, tornando-se apenas rastros (não foi possível utilizar o fixador em razão de seu forte cheiro). Na segunda turma da manhã, disponibilizou-se giz pastel colorido. Mesmo solicitando que tomassem o cuidado para não se sujar demais ou desmanchar os traços, este também se revelou, como as barras de carvão, um material que necessita de cuidados para que funcione bem. No entanto, comparando com as outras turmas que também fizeram a atividade, com estes materiais apareceram os desenhos mais expressivos, demonstrando que tais apetrechos proporcionaram uma maior desenvoltura por parte dos estudantes.

Na primeira turma da tarde, foi distribuído giz de cera e lápis de cor, que revelaram-se funcionais e não deixaram sujeira nos alunos e nem na sala. Na segunda e última turma da tarde, devido a impossibilidade de duas alunas cadeirantes subirem as escadas, os alunos não puderam ir para a sala de artes e a atividade precisou ser feita na sala de aula tradicional, com carteiras escolares

individuais dispostas em fila. Para eles também foram entregues giz de cera e lápis de cor, mas a grande folha de papel pardo foi trocada por folhas de tamanho A3 (com 42 x 29,7 centímetros), que couberam e foram fixadas nas carteiras. Os alunos ficaram em duplas, carteiras lado a lado.

Merece registro um contratempo verificado no dia da realização dessa atividade: o computador e a caixa de reprodução sonora fornecidos pela escola não funcionaram. Foi necessário improvisar utilizando telefones celulares dos participantes para que houvesse alguma música para a atividade, mesmo sem amplificação. Diante dessa ocorrência, não foi possível colocar a seleção de músicas instrumentais preparada previamente, mas apenas músicas disponíveis nos celulares. Isso revelou-se uma dificuldade eis que, por mais que se colocasse no volume máximo o som, este mostrou-se baixo para a atividade. E as músicas disponíveis em volume audível eram as com letras e vozes, e não as instrumentais.

No entanto, apesar dos imprevistos, a atividade foi possível de ser feita. Os alunos logo entenderam a atividade e a necessidade de executarem os traços com os olhos vendados. Nas turmas da manhã, alunos do 1º ano do Ensino Médio, que poderiam portar celulares, em cada bancada (quatro alunos, dois de cada lado) orientou-se que colocassem um celular a tocar música de sua própria escolha. Eles entenderam o motivo da mudança (o computador e as caixas de som não foram disponibilizados) e até gostaram de escolher sua própria música. Nas turmas da tarde, da 8ª série do Ensino Fundamental, que não podiam portar celulares na escola, a professora estagiária utilizou seu próprio celular e algumas das músicas nele disponíveis (que, obviamente, não compunham o gosto musical daqueles alunos).

Foram necessários dois encontros para essa atividade. A primeira aula para desenvolver a parte prática e a outra, para apresentação dos resultados e diálogos. Na aula prática, houve bastante interesse pela atividade, curiosidade para testar materiais novos para eles, como desenhar em folhas grandes, utilizar carvão ou giz pastel. Alguns alunos ficaram muito interessados com as possibilidades de trabalhar com luz e sombra do carvão e giz branco. Eles utilizaram o tempo de sobra no final da aula prática para fazer experiências com esses materiais.

No momento de explicar a atividade e também ao longo das conversas e orientações junto às bancadas, na primeira aula da experiência, foram explicados e esclarecidos termos e palavras como desenho abstrato em contraponto ao desenho figurativo, abstração, representação, traços leves e traços fortes, gestos longos e gestos curtos, performance. Na segunda aula destinada à atividade de apresentação e diálogos, as palavras e termos enfatizados foram escritos no quadro, solicitando que os alunos as utilizassem nas apresentações. Os desenhos ficaram um pouco compartilhados porque foi solicitado insistentemente que se soltassem conforme ouviam a música, fazendo também gestos largos. Muitos acabaram por invadir a parte da folha destinada ao colega da frente e/ou ao colega do lado. Foi feito novo acompanhamento nas bancadas para observar e orientar. A partir deste momento, iniciou-se com a execução de uma música mais suave, que, um tempo depois, foi trocada por uma música um pouco mais agitada.

Inicialmente, os alunos estavam ansiosos para fazer a atividade. Mas ao serem vendados, pareciam ter entendido que precisariam desenhar de alguma forma. Eles foram orientados, ao longo da atividade, que deveriam escolher traços conforme a música lhes dava vontade de fazer, que deveriam sentir a música e desenhar conforme ela lhes conduzisse. O que uma música suave lhes dizia para traçar? O que a música agitada lhes dizia para desenhar? Poderiam os traços ser longos, curtos, fortes, fracos, finos, grossos. Poderiam os gestos ser suaves ou ásperos.

Após alguns minutos de músicas suaves, houve a troca para uma outra mais agitada. Foram cerca de 15 minutos que desenharam com os olhos vendados. Após esse tempo os alunos foram orientados a retirar as vendas e olhar o resultado. A professora estagiária incitou os alunos a fazer comentários sobre o que acharam da atividade e sobre os desenhos resultantes. No tempo que sobrou, os alunos foram levados a tentar identificar e realçar algumas figuras e formas que, por acaso, surgiram nos desenhos. Alguns encontraram figuras como coelhos, peixes, corações estilizados, bolas, casas, e outras. As folhas foram recolhidas, identificadas com nomes e turma no final da aula. Os alunos foram orientados a já pensar na apresentação que fariam, na aula seguinte, sobre a atividade e os desenhos e também tentassem utilizar as palavras empregadas nas explicações. O sentido das

palavras, que estavam escritas no quadro, foi repetido diversas vezes ao longo da aula.

Na aula final para apresentações, procurou-se reforçar neles a percepção de que o que fizeram foi, efetivamente, um desenho e uma arte. Cada um dos desenhos foi recortado e transformado em um retângulo de tamanho A4. Tentou-se fazer permanecer um indicativo onde houve realce de figuras ou se não, onde se percebeu mais traços. E o retângulo desenhado foi fixado em um outro de tamanho maior de modo a parecer um quadro com moldura. No início das aulas distribuiu-se os trabalhos de cada um para que apresentassem e falassem sobre a atividade, procurando utilizar as palavras que estavam no quadro (linhas longas, curtas, fortes, fracas, finas, grossas e gestos suaves ou ásperos, desenho figurativo, abstrato e formas). Os alunos permaneceram sentados nas bancadas esperando a professora estagiária passar entre elas para conversar sobre os desenhos, naqueles termos.

A maioria disse ter gostado da atividade e que no final da aula anterior não haviam percebido que desenharam, e que só identificaram o resultado como um desenho após ver o material recortado e emoldurado. Disseram ter gostado da atividade porque ela era diferente. Acharam os resultados 'incríveis' e que nem parecia que foram eles quem fizeram aqueles traços. Eles só conseguiram se expressar nas palavras relacionadas no quadro com alguma insistência da professora e ajuda dos demais colegas.



Figura 16 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão



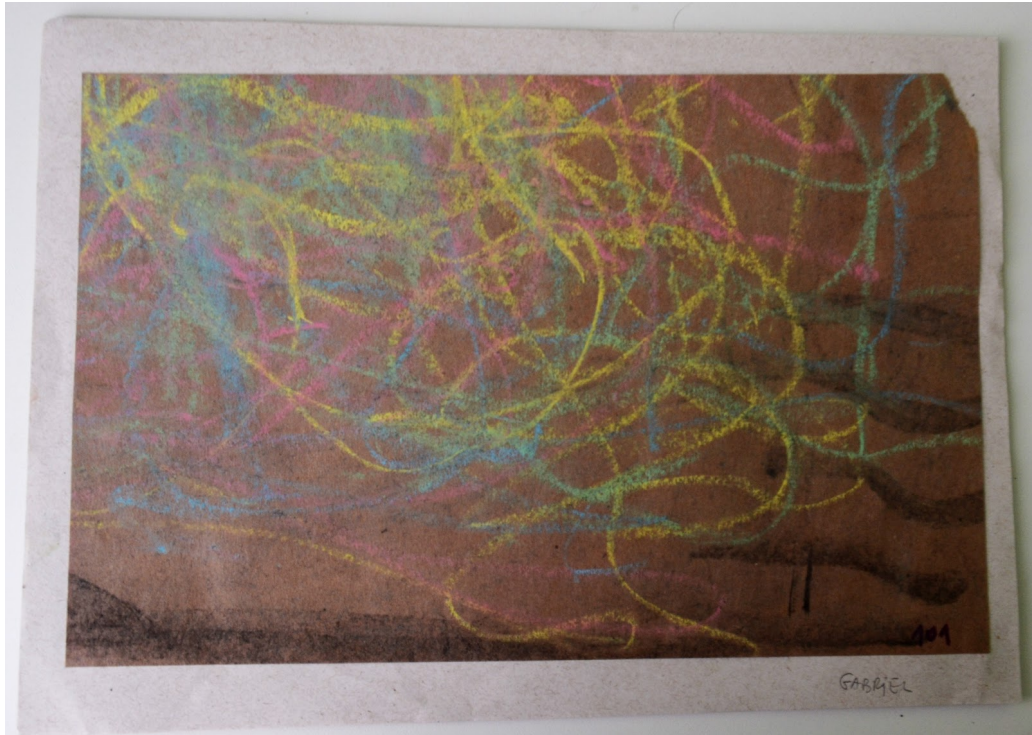
Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 17 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 18 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 19 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 20 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 21 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 101 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 22 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão



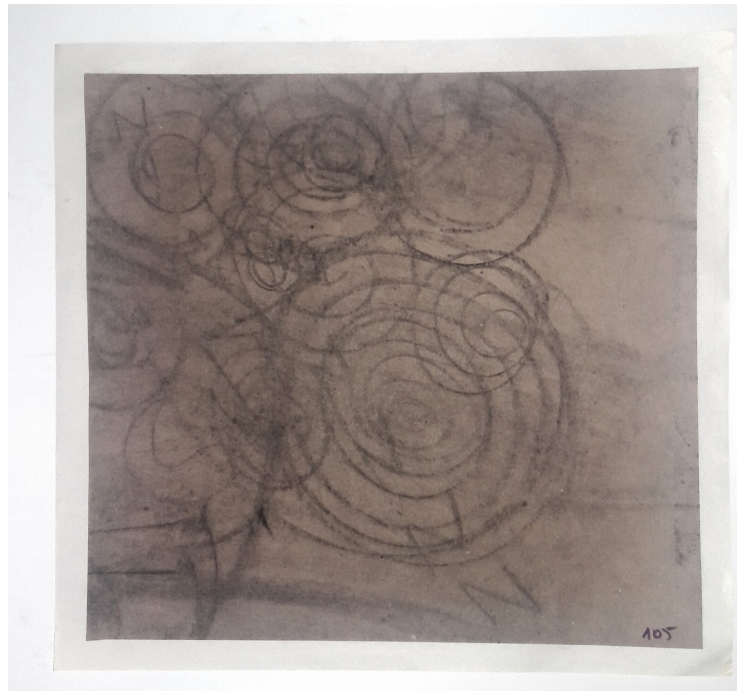
Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 23 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 24 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 25 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 26 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 27 - Detalhe de desenho de aluno do 1º Ano Turma 105 - Atividade Som e Visão



Fonte: Arquivo Pessoal

### **2.2.3 Atividade Oficina de Aquarela - para uma aula de sábado**

Ao longo do estágio, estavam previstos encontros para aulas da disciplina Ensino de Arte em alguns sábados, com as turmas com hora-aula reduzida para 30 minutos cada, mas juntando na mesma sala as mesmas séries dos mesmos níveis de ensino em aulas de até 120 minutos. Os dias para cada disciplina já estavam agendados no calendário escolar de 2017, para somar horas à carga horária anual exigida pela Secretaria Estadual de Educação. Como os coordenadores já conhecem o comportamento dos alunos nesses eventos e preveem poucos alunos presentes, eles orientam os professores das disciplinas Ensino de Arte e também Educação Física, para que reúnam as turmas de mesma série e/ou séries próximas em uma única aula de dois períodos contíguos.

Sabendo que poucos alunos participariam da aula, decidiu-se por não dar continuidade às aulas iniciadas na semana. Foi realizada uma oficina ao invés de uma das atividades previstas no Plano de Ensino.

Oficinas são aulas de introdução sobre uma técnica com pequenas práticas dos alunos, a título de experimentação. Uma oficina pôde facilmente ser encaixada no Projeto de Ensino que estava sendo aplicado, porque toda oficina é uma experimentação. Optou-se por testar a execução de uma oficina de introdução às técnicas de aquarela, para ainda permanecer na direção das escolhas do projeto, que trata de experimentações em desenho. Mas foi uma decisão difícil, porque com o chamado a uma aula extra, as ideias fervilham devido às quase infinitas possibilidades de oficinas introdutórias nas artes visuais: gravura, cerâmica, fotografia com celular, pintura em acrílica, pintura com tintas preparadas artesanalmente, impressão artesanal com folhas e outros materiais encontrados na natureza, escultura com materiais recicláveis, encadernação artesanal, elaboração e construção de um jogo artesanalmente, etc.

Como esta atividade não estava no Plano de Ensino original, elaborou-se um plano para a aula baseado no das demais. Veja na Tabela 3.

Tabela 3: Plano de Aula - Oficina de Aquarela

<p><b>Plano de Aula - Sintético:</b> hora-aulas de 30 min por turma, mas juntando duas turmas, 60 minutos no total. Previsão de alunos por aula de no máximo 12 alunos.</p>
<p><b>Conteúdo:</b> Oficina de Aquarela - Introdução ao desenho com aquarela.</p>
<p><b>Metodologia:</b> Alunos devem trabalhar individualmente, mas dividirão os materiais em grupos de dois, no máximo quatro alunos. Materiais disponibilizados: Godês com tinta para aquarela, potes para água, pincéis chatos e redondos, borrifador de água, álcool em gel, papel absorvente, panos para limpeza, fita crepe, folhas de papel de gramatura 180, 200 e 350 e sulfite.</p> <p>Primeira parte da aula: Mostrar os materiais explicando seu uso e distribuí-los. Falar sobre aquarela e mostrar reproduções de artistas que trabalham com essa técnica (livros) e também alguns trabalhos e exercícios pessoais. Enfatizar e explicar palavras do campo das artes visuais ligados à aquarela e ao desenho: papel úmido e papel seco, tinta e aguada, tonalidades, contraste de cores, tons pastel, camadas de tinta, desenho com tinta, traços, gestos, movimento, surrealismo, surreal, paisagem abstrata, desenho figurativo e desenho abstrato.</p> <p>Segunda parte da aula: primeiro os alunos devem fazer testes orientados e também livres em uma folha e a professora passará entre as bancadas auxiliando na correta fixação do papel sobre a bancada e arrumação e uso do material;</p> <p>Terceira parte da aula: atividade proposta - desenhar com as técnicas de aquarela uma paisagem de outro mundo, ou seja, imaginária, alienígena, completamente oposta ao que vemos no planeta terra;</p> <p>Quarta parte da aula: Roda de conversa sobre a atividade e apresentação dos trabalhos.</p>
<p><b>Avaliação da atividade:</b> Que concepções iniciais do desenho foram possíveis, a partir das experiências com aquarela?</p>
<p><b>Referências:</b> O que é aquarela. Desenho com aquarela. Livros de técnicas e reproduções de trabalhos de artistas que utilizam aquarela (reproduções de artistas que fazem Urban Sketches e aquarelas originais feitas pela professora). Desenho abstrato e desenho figurativo. Gestos. Representação. Imaginação e criatividade. Paisagem surreal versus paisagem real.</p>

Fonte: Arquivo pessoal

Apenas nove alunos compareceram a esta aula, mesmo estando juntas as duas turmas do 8<sup>a</sup> ano do ensino fundamental.

A aula iniciou com uma explicação sobre aquarela. Na sequência, foram mostradas duas reproduções de trabalhos em aquarela. Depois, a professora estagiária falou sobre os papéis adequados, mostrando resultados de exercícios pessoais anteriormente feitos. Também fez alguns testes de técnicas básicas de uso



das tintas de aquarela, em papéis de diferentes gramaturas, após fixá-los sobre a mesa. Após fazer a demonstração, distribuiu os materiais. A professora estagiária informou que antes do final da aula haveria um momento de verificação, uma conversa sobre uma atividade que seria proposta depois e uma apresentação dos desenhos. E, então, os alunos já iniciaram os exercícios-teste após fixarem uma folha na bancada e arrumarem os materiais de uso. A professora estagiária acompanhou as duplas, ajudando-as a fixarem os papéis, orientando-as sobre os exercícios e mostrando reproduções em livros e trabalhos pessoais originais em aquarela. Em toda fala e explicação sempre se buscou utilizar e ilustrar palavras escolhidas especificamente para dar ênfase nesta atividade, noções do campo das artes visuais sobre desenho tais como gestos, traços, riscos, intensidade de cor, contraste, luz, sombra, aguada, aquarela.

Após os exercícios-teste e orientações, os alunos foram convidados a fazer um novo exercício: dividir a folha em quatro partes com fita crepe e, em cada uma dessas partes, desenhar uma paisagem, mas que precisaria ser de um outro mundo completamente diferente do que se vê no planeta Terra. Os alunos foram instigados a imaginar um mundo surreal (já haviam aprendido esse termo, mas ele foi reforçado). E nos vinte minutos finais houve uma conversa sobre os trabalhos, em grupo, cada um mostrando aos outros o que fez e falando um pouco sobre a atividade tentando utilizar os termos que aos quais foi dado ênfase e que estavam relacionados no quadro.

Figura 28 - Desenho de aluno do 8º ano  
Atividade Introdução à Aquarela - Exercício Inicial



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 29 - Desenho de aluno do 8º ano  
Atividade Introdução à Aquarela - Exercício Inicial



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 30 - Desenho de aluno do 8º ano  
Atividade Introdução à Aquarela - Paisagem surreal



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 31 - Desenho de aluno do 8º ano  
Atividade Introdução à Aquarela - Paisagem surreal



Fonte: Arquivo Pessoal

Os alunos ficaram bem atentos ao ver as aquarelas e as reproduções trazidas. Folhearam os livros e comentaram entre si sobre o que viam. Ficaram bem à vontade para experimentar a tinta e seus efeitos no papel. Adoraram os efeitos possíveis e queriam testar e experimentar. Desenharam com entusiasmo e sem medo. E ao lhes ser perguntado se gostavam de desenhar desse modo, disseram que sim. Ao final da aula pediram se poderiam repetir a atividade durante a semana, porque os outros colegas que não puderam vir nesse sábado provavelmente gostariam muito de desenhar com aquarela.

Durante a atividade, foi possível perceber que os alunos sentiram-se desenvolvidos para fazer traços com a tinta, nas diversas experimentações que acharam necessário fazer. E desenharam a paisagem surreal com as técnicas aprendidas. Nas apresentações precisaram de ajuda da professora e dos outros alunos para incluir na fala alguns dos termos que estavam relacionados no quadro.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES

As atividades do plano de ensino aplicadas foram as mesmas tanto nas turmas de nível fundamental quanto nas de nível médio. E seguiram um mesmo enredo com pequenas adaptações em praticamente todas as atividades, mesmo que não exatamente nessa ordem: atividade-experimento que proporcionasse desenhar; apresentação de reproduções de trabalhos de artistas; inserção e explicação, ao longo das aulas, de palavras e expressões do campo das artes visuais selecionadas; verificação através de conversa sobre os desenhos e sobre a atividade-experimento, com tentativa de uso pelos alunos das palavras e expressões mencionadas ao longo das aulas. As atividades propostas estavam de acordo com o previsto no plano, iniciadas e finalizadas entre dois e três encontros, com exceção da primeira, que levou quatro encontros.

De uma maneira geral, os alunos se interessaram e fizeram as atividades práticas propostas. E pelos desenhos resultantes e falas ou escritas, notou-se que, de uma maneira geral, os objetivos do plano das aulas foram alcançados. Para a consecução dos objetivos traçados no plano de aula, as maiores dificuldades se situaram nas apresentações e diálogos de mostra dos trabalhos com o uso das

expressões e palavras do campo das artes visuais, que, de uma maneira geral, tiveram alguma resistência. Os alunos precisaram ser incentivados, provocados e ajudados para o desenvolvimento dessa atividade.

De uma certa forma foram previstas essa resposta e as dificuldades de fala dos alunos. Houve tentativas de ajuste ao longo do período do estágio. Mas, a despeito de algumas dificuldades, os resultados foram satisfatórios. Ajudando e solicitando ajuda às turmas para as falas, com a solidariedade de alguns alunos mais extrovertidos, foi possível ao menos a repetição de palavras e sentidos. Se esse experimento tivesse uma duração maior talvez fosse possível que os estudantes passassem a ter menos introversão e dificuldades nesse momento. A repetição e recolocação de sentidos possibilitaria melhor internalização dos termos e palavras do campo das artes visuais mencionados ao longo do período de estágio.

A descrição e os resultados sobre a aplicação dos experimentos nas turmas foi explicada quase sempre de uma maneira geral, como maioria para as quatro turmas. Essa escolha se deu porque mesmo ocorrendo algumas individualidades nas dificuldades e sucessos apresentados pelos alunos, alguns até relatados neste capítulo, os mais pontuais e individuais não foram comentados, embora tenham sido sanadas as dificuldades dentro das possibilidades, caso a caso, como se pressupõe deva ser o trabalho de todo professor nas salas de aula. Assim, os resultados mais individuais e pontuais não foram relatados, apesar de importantes para a prática docente, por serem considerados menos relevantes na configuração dos resultados finais da experiência de prática do plano de aula no estágio II.

### **3 REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA**

#### **3.1. PERTINÊNCIA DA PROPOSTA E DAS ESTRATÉGIAS**

Após a experiência proporcionada por algumas das obrigações finais do curso de Licenciatura em Artes Visuais, as disciplinas de estágio curricular obrigatório em escola estadual, iniciando com um semestre de observação e preparação de um projeto de ensino e finalizando com sua aplicação prática em salas de aulas, compartilha-se aqui algumas considerações sobre as estratégias utilizadas nessa etapa. De uma maneira geral, demonstraram-se bem sucedidas considerando o objetivo principal de provocar experiências que desencadeassem mudanças na maneira padronizada dos estudantes relacionarem-se com a prática e a concepção de desenho.

Sobre o uso de atividades que proporcionem experimentações em desenho que levem, de uma forma lúdica, os estudantes a se verem desenhando de uma outra forma que não a convencional, trazendo para a disciplina de artes uma prática que interesse e cativa, a estratégia demonstrou-se um ponto de sucesso na experiência de estágio. As atividades propostas conseguiram o objetivo de trazer interesse pelas artes e pelo desenho. Os estudantes se viram desenhando de uma outra forma, mesmo que, a princípio, a atividade lhes parecesse diferente ou estranha. No final, deram-se conta que o que faziam nas atividades era desenho e que há outras formas de se desenhar além daquelas que já conheciam. Para eles, um novo mundo se abriu. E deram a entender que gostaram das atividades e dos desenhos que delas emergiram. Isso foi percebido, na maioria, pelo interesse deles em concluir as atividades, pela vontade de fazer e pela curiosidade expressa. Alguns dos que, em algum momento, e por diversos motivos, não deram tudo que era possível de si, se justificaram e disseram que em uma próxima vez certamente fariam melhor. Essas atitudes demonstraram que aqueles estudantes manifestaram abertura a esses conhecimentos e desejariam experimentar um pouco mais.

A estratégia de apresentação de imagens de obras de artistas modernos e contemporâneos adequadamente escolhidas para cada atividade demonstrou ser uma forma possível de levar os alunos a aproximarem-se um pouco mais da arte de nosso tempo, conhecendo e identificando diferentes artistas e modos modernos e contemporâneos de fazer pinturas e desenhos. Infelizmente, não foi possível avaliar o alcance dessa estratégia em tão pouco tempo do estágio. Seriam necessárias mais aulas e mais tempo para essa avaliação ser feita.

No entanto, mesmo não sendo possível mensurar objetivamente o quanto a exposição a obras de artistas modernos e/ou contemporâneos tocou os alunos de modo relevante, era notório ver o estranhamento deles perante algumas obras e um expresso encanto por outras. Em determinado momento, alguns alunos, ao dialogar sobre a atividade ou sobre o seu desenho, fizeram alusão a alguma das obras que viram. Quando chamados a falar, estes alunos lembraram do que viram. Isso permite trabalhar com a hipótese de que a exposição e a conversa sobre estes trabalhos artísticos muito, provavelmente, provocaram algum resultado perceptível.

Além das reproduções de trabalhos de artistas dos períodos Moderno e Contemporâneo, também foram disponibilizadas para visualização, em suporte original, alguns trabalhos pessoais da professora estagiária. Essa experiência teve uma função de aproximação, de encarnação de um artista que estaria ao alcance das mãos dos alunos. Eles responderam bem a essa tentativa, pois perguntaram como foram feitos os desenhos, demonstrando interesse e, convidados, alguns até sentiram-se à vontade para fazer críticas.

Ao longo das atividades foram verificados dois aspectos relevantes ao observar essa estratégia, que poderiam ser considerados a princípio, negativos, mas que foram revertidos em oportunidades de aprendizagem. O primeiro: alguns alunos pareceram querer imitar ou copiar os trabalhos artísticos apresentados e/ou reproduzidos após pesquisas sobre eles nas telas de seus celulares. Foi necessário solicitar que eles apenas se inspirassem nas reproduções e originais trazidos e que não meramente tentassem fazer cópias tal qual uma máquina fotocopadora. Esses episódios mostraram-se sempre uma boa oportunidade para explicar-lhes o sentido, moderno e contemporâneo das palavras cópia, inspiração e apropriação em artes visuais.

Um segundo aspecto observado em alguns alunos foi a demonstração de um efeito parecido com intimidação ao tentarem comparar sua alegada falta de técnica ou habilidade com aquelas vistas nos artistas apresentados e, inclusive, nos desenhos da professora estagiária que eles viram. Alguns alunos disseram não saber desenhar como a professora ou como aqueles artistas e, por isso, consideravam feios seus próprios desenhos. Disso também surgiram outras boas oportunidades de conversa e diálogos produtivos. Foi enfatizado que, longe de ser um dom nato, a técnica apurada observada nos artistas caracteriza-se mais como uma habilidade que se adquire com a prática e treino constantes, exercidos na profissão de artista ou desenhista. O mesmo se verifica em diversas profissões, tais como a de engenheiro, técnico em conserto de celulares, cozinheiro, professor de artes, faxineiro ou garçom. Todos os profissionais adquirem práticas e conhecimentos acima da média, estudando e treinando, e o mesmo acontece com os artistas e os desenhistas. Certamente, com mais tempo disponível para as aulas, mais respostas positivas a essa estratégia surgiriam.

Como ponto positivo merece registro o fato de que a apresentação e a conversa sobre as reproduções das obras de artistas provocou uma certa curiosidade dos alunos sobre os artistas e suas obras. Isso foi percebido porque alguns alunos fizeram pesquisa na internet de seus celulares e mostraram imagens encontradas aos demais colegas. Esse comportamento ajuda a aproximar os estudantes à arte do tempo atual, à arte de hoje, além de expô-los a novos autores e obras, quando realizam pesquisas próprias sobre o que lhes foi apresentado.

Após a experiência desse estágio e de aplicação dessa estratégia, surgiu, como sugestão para um futuro estágio, aplicar aos alunos uma tarefa de pesquisa prévia na Internet sobre o conteúdo a ser tratado na aula seguinte. Poderiam, por exemplo, ser encarregados de realizar a pesquisa e depois apresentá-la, falando sobre pelo menos uma obra de livre escolha sobre o artista.

Duas estratégias, do conjunto utilizado, revelaram-se as mais difíceis de serem implementadas. Uma delas foi a estratégia do diálogo, na forma de conversa ou escrita e mediação sobre imagens apresentadas de trabalhos de artistas e também sobre considerações dos alunos acerca das experimentações. E a outra foi a estratégia parceira, de ênfase no uso de determinadas palavras e expressões,



previamente escolhidas dentre as normalmente utilizadas no campo artístico, sempre oportunamente acompanhadas de questionamentos e explicações, com a intenção de introdução e apropriação pelos alunos de um vocabulário relevante às aulas de desenho e artes.

A tarefa de escolher as expressões e palavras e tentar usá-las, e explicar e reexplicar seu uso ao longo das explanações e orientações, além de anotá-las em itens no quadro, revelou-se acessível. Por outro lado, a necessidade de praticamente 'forçar' os alunos a tentar usar esses termos nas apresentações e falas que fizeram sobre os desenhos foi mais árdua. Foi necessário solicitar a ajuda da turma para ver se algum outro aluno poderia auxiliar o colega a usar os termos e palavras adequadas. Foi preciso também, ajudá-los ecoando algumas de suas falas na apresentação usando as palavras e expressões para que depois dessem seguimento por conta própria. E isso se mostrou necessário em praticamente todo final de atividade quando eram feitas as verificações. E mesmo que alguns escrevessem ao invés de falar, estas dificuldades surgiram porque eles não escreviam as palavras com o sentido explicado. Era preciso ler com eles para que explicassem, ajudando-os também na forma de repetição oral algumas de suas escritas, tentando utilizar as palavras e expressões vistas.

Essa foi sempre uma parte da aula em que houve necessidade de, por diversas vezes, lembrar aos alunos que tratava-se de um momento da verificação da atividade e não julgamento da qualidade do trabalho deles ou se eles sabiam falar ou escrever bem. E a maioria dos alunos pareceu não gostar muito desse momento, eis que queriam falar ou escrever o mínimo possível. Sempre foi preciso pedir-lhes que dissessem um pouco mais do que haviam dito. Essas dificuldades de fala dos alunos, seja por timidez ou por insegurança, eram previsíveis. A abordagem de mais repetição na fala de cada aluno, embora um tanto teatral, pareceu funcionar, pelo menos para algumas das palavras e expressões, porque alguns alunos aprenderam seu uso e, ao final de algumas aulas, alguns já as tinham incorporado nas suas falas, tais como as palavras surreal, apropriação, desenho abstrato, desenho figurativo, linhas, traços, gestos, experiência.

Embora tenham sido poucos os alunos que demonstraram entender os sentidos das palavras e expressões escolhidas para serem enfatizadas durante as

poucas atividades feitas no período de estágio, a prática pode ser considerada exitosa. Foi difícil para os alunos acostumarem-se aos diálogos e ainda utilizar as palavras. Mas, certamente, se este trabalho continuasse a ser feito, os estudantes entenderiam melhor o sentido das conversas ao final de cada atividade, se acostuariam com as aulas feitas assim e desta forma as palavras e expressões enfatizadas se tornariam mais presentes.

Na sequência, em uma lista, são resumidos os indícios da expansão dos horizontes de percepção dos estudantes expostos às estratégias sugeridas no projeto de ensino: 1) as experiências conseguiram introduzir alguns novos modos de ver o desenho e as artes visuais; 2) os alunos aos poucos começaram a se apropriar dos termos e palavras do campo das artes visuais; 3) após algumas atividades, os estudantes, ao serem solicitados a desenhar, já sabiam que poderiam e até deveriam fazer algo como que 'sonhar' os seus desenhos; 4) aos poucos eles se acostumaram com a ideia de que nessas aulas do projeto de ensino fariam experiências em desenho que os levaria a um outro jeito de ver o desenho e que não precisariam abandonar a forma anterior, mas ampliá-la com novos meios experimentados; 5) alguns procuraram por conta própria sobre os artistas que viram e, ao fazer isso, encontraram também a arte de tantos outros assemelhados e tomaram conhecimento de que há centenas de possibilidades.

A prática de estágio, aplicação do projeto de ensino elaborado, demonstrou-se uma oportunidade de verificação das estratégias que foram idealizadas como meio de provocar mudanças nos modos de ver normalizados de estudantes da Educação Básica, que veem a linguagem artística desenho de uma forma que incorpora conceitos do período renascentista das artes. Essa maneira de ver a arte e o desenho torna complexo o trabalho do professor da disciplina Ensino de Artes, que deve procurar meios de proporcionar aos estudantes atividades que possam levá-los a experimentar outras formas de ver e de fazer desenho, para que possam se sentir livres de padrões e regras estabelecidos pelo senso comum, que os aprisionam a fórmulas predeterminadas.

Os estudantes expostos às estratégias elaboradas no projeto de ensino apresentaram algumas reações positivas no tocante a possibilidade de mudança nos modos de ver o desenho. Há, portanto, esperança de modificação dos modos

padronizados de ver as artes e o desenho por meio de utilização das estratégias propostas. Obviamente que o objetivo esperado, a mudança nos modos normalizados de ver as artes e o desenho, foi percebido de forma realmente incipiente, porque este é um objetivo que, embora seja pertinente, é também ambicioso e de grande porte, e assim precisa de muito mais educadores envolvidos e mais tempo e pesquisa para alcançar melhores resultados.

### 3.2 POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DA PROPOSTA

Educadores que trabalhem em sala de aula tanto com a linguagem artística desenho, ou alguma outra, podem ajustar as estratégias elaboradas e comentadas nesta pesquisa às suas turmas. No entanto, precisam incorporar o conceito de experiência no sentido larrosiano mencionado no primeiro capítulo deste TCC e pensar experiências adequadas que possam afetar os modos de ver das turmas para as quais ministram aulas. Para elaborar o plano de ensino para o estágio curricular, foram planejadas várias possibilidades de atividades. Considerando, porém, o reduzido tempo disponível para o estágio, utilizou-se apenas cerca de dez das atividades preparadas. Embora nem todas as atividades pensadas tenham sido aproveitadas, o grande número de atividades disponíveis foi bem-vindo porque trouxe mais alternativas de adaptação ao momento das turmas durante a aplicação do projeto de estágio. A sugestão que fica é a de que é recomendável a construção de um banco de atividades que levem à experiência de outras maneiras de encontrar o desenho.

As atividades apresentadas no plano de ensino foram, em grande parte, apropriadas e adaptadas de diversos livros e manuais de desenho, de exercícios feitos em oficinas de desenho e aquarela (frequentados pela professora estagiária em diversos momentos), inspiradas no que foi visto em inúmeras exposições de artistas visuais, nas conversas com os colegas de faculdade e das aulas experimentais assistidas nas aulas das disciplinas estágio I e II, nas conversas na sala de professores das escolas que foram observadas. Houve um momento em que até surgiu a ideia de escrever e publicar uma espécie de livro de atividades devido ao prazer de coletar e criar possibilidades de experiências em desenho. No entanto,

esta ideia ainda precisa ser amadurecida por conta de alguns problemas nela percebidos.

O primeiro problema encontrado é que, mesmo que a atividade seja retirada de um manual, ela jamais poderia ser implementada tal e qual devido às diferenças de características dos alunos e das turmas. Cada uma é diferente da outra. E por isso, mesmo que o plano de aula seja um só porque as turmas são parecidas, ainda assim são necessárias adaptações para cada uma delas.

O segundo problema constatado é que a ideia de um caderno de atividades pode levar a uma tentativa de padronização por parte de quem deseja utilizá-lo, e isso é exatamente o que se procura combater. Se utilizado assim, as atividades correm o risco de se tornarem memórias passíveis de serem esquecidas porque poderão perder o sentido larrosiano da experiência como algo inesperado que nos passa e toca irremediavelmente e nos deixa cicatrizes difíceis de serem apagadas. E assim as experiências propostas perdem o sentido de existência.

Faz-se necessário enfatizar que um caderno de atividades possíveis precisa ser sempre um esboço, um rascunho de possibilidades que sempre precisará ser ainda (re)elaborado e expandido de acordo com os alunos, o professor, as turmas e a escola. Essa perspectiva vai ao encontro da reflexão larrosiana.

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (LARROSA, 2017, p. 32).

Essencial incorporar a ideia de que mesmo em um projeto de ensino previamente elaborado e preparado cuidadosamente para um conjunto de turmas, ele não deverá ser tratado como fórmula pré-estabelecida e suas atividades e prioridades precisarão, talvez, ser reelaboradas de acordo com o momento da turma e dos alunos, até mesmo na hora da aula, por conta de contingências que independem do professor.

E um terceiro ponto ainda precisa ser mencionado: a coleta e criação de

possíveis atividades é um prazer, contribui para a empolgação e compartilhamento de entusiasmo do professor com as turmas. Trata-se do prazer da experiência do compartilhamento de uma ideia, de uma criação. Criar a possibilidade da experiência é também uma arte. O professor cria a atividade e vive a experiência com os alunos. A criação das atividades é uma diversão, um prazer, uma arte a ser compartilhada.

A necessidade de acrescentar atividades de pesquisa para serem feitas pelos próprios alunos é um dos pontos de correção verificados no projeto de ensino. E isso só se fez notar pela prática. O projeto não previu esse item, e os alunos receberam prontas todas as informações sobre artistas e períodos da história da arte. Um mimo que mais prejudicou do que ajudou.

A pesquisa feita pelos alunos seria até uma maneira de tentar corrigir as dificuldades na hora do diálogo sobre os desenhos feitos, de ajudá-los a enfrentar a timidez ao tentarem se expressar tanto na escrita quanto oralmente. Uma maneira de levá-los a dialogar com mais segurança. Portar as informações pertinentes e poder retirá-las da cartola, se necessário, é um cuidado que todo professor deve ter. No entanto, podar a própria busca pelo aluno é um equívoco. É retirar do aluno a parte divertida e emocionante da busca e do compartilhamento daquilo que encontrou.

### 3.3 O DESENHO NA ESCOLA

Trabalhar essa linguagem artística na escola é interessante porque ali pode-se observar bem o que o senso comum diz sobre desenho e como nessa visão estão contidos inúmeros pressupostos que precisam ser combatidos. Desenhar não é copiar. Embora copiar seja um ótima forma de treinar e aprender sobre as possibilidades técnicas do desenho, desenhar vai além disso. Na escola, desenhar deve ser visto como uma forma de conhecer e explorar, de se aproximar do mundo. Desenhar é apurar a percepção do mundo. E esse ato para ser pleno, deve ser livre.

Na escola, o professor que deseja trabalhar com seus alunos a linguagem artística desenho precisa contornar a ideia comum de que deve 'ensinar' os alunos a desenhar. Ou seja, ensinar regras e fórmulas que desfazem a sensação de liberdade

que o ato de desenhar pode proporcionar. Ensinar regras de desenho na escola é, provavelmente, a melhor maneira de afastar os estudantes dessa prática. Essa atitude inibe “qualquer tipo de exploração ou subversão tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal”. (DERDYK, 2015, p. 32). A autora também diz que o desenho é um exercício do pensamento humano. Trabalhar o desenho com estudantes passa, também por deixar fluir a vontade de traçar linhas, deixar a mente solta para que as linhas saiam livres e possam realmente expressar o pensamento, a percepção do mundo.

Atividades que levem os alunos a experimentar em desenho seguem essa linha de raciocínio. Se experimentar pressupõe liberdade de ação para algo que ainda não foi experimentado antes, experimentar em desenho dá ao aluno a liberdade de traços, liberando-o da responsabilidade do que já conhecem e, talvez, até sigam (as regras pré-estabelecidas pelo senso comum sobre o que se considera desenhar). É perceber que desenhar é como sonhar, só que consciente.

A liberdade a que nos referimos nesta pesquisa não deve ser entendida no sentido da total ausência de regras e da falta de objetivos, como ainda se observa em algumas das aulas de Ensino de Artes quando professores sem projeto ou plano de aulas propõem, por exemplo, que os alunos façam um ‘desenho livre’, mas não dizem mais nada além disso e deixam os alunos desenharem como bem entenderem. Se for assim, não há como verificar se a atividade proporcionou desenvolvimento aos estudantes, eis que não há parâmetros para essa avaliação. Assim, a liberdade muitas vezes mencionada aqui é no sentido de se sentir livre para experimentar outras soluções e visões sobre desenho, mas seguindo as regras propostas para a atividade.

Sonhar desenhos é se expressar com consciência. Tiburi e Chuí (2010) dizem que o ato de desenhar parte de uma vontade, de um querer.

Penso o desenho não apenas como uma simples expressão de prazer. Não há como se expressar por expressar, desenhar por desenhar. É um impulso - uma vontade e um desejo.

O desenho é um plano de voo que voa.

A vida que eu busco aliar à ideia de desenho não é a mesma vida do cotidiano. Penso em uma vida secreta, que se situa entre o inconsciente, a vida oculta que discute a vida externa, e o desejo, esta mola propulsora que

estimula a invenção de novas vidas.

Não apenas todo desenho é desejo, mas penso que todo desejo é desenho. Desenho é alegoria da ação que desafia o mistério. (TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 39).

Nas escolas depara-se com uma situação intrigante quando fala em desenho. Os alunos carregam estereótipos, como se em algum momento tivessem sido informados sobre sua condição de ter ou não o 'dom' para o desenho e as artes, e isso os definiria como bons ou ruins para essa linguagem artística. E trazem isso consigo, e por isso alguns dizem que gostam do desenho e que desenham 'bonito' e outros dizem que não gostam ou que gostam, mas que não levam jeito para essa arte. Dizem isso, talvez, porque em algum momento de suas trajetórias alguém os convenceu que nasceram (ou não) com esse 'dom'. Ambas as situações são dificultadores para o trabalho do professor de artes que deseja trabalhar a linguagem desenho em suas turmas. O aluno que diz desenhar 'bonito', embora esteja aberto ao desenho, pode trazer vícios que atrapalham sua expressão livre nessa linguagem. E o aluno que diz não gostar ou que não tem o 'dom' pode não se abrir de forma livre para as atividades de experimentação em desenho. Esses estigmas, sempre encontrados nas salas de aula, precisam ser detectados, trabalhados e enfrentados com sensibilidade.

A disciplina Ensino de Artes na escola também tem seus rótulos junto aos alunos e até entre os demais professores de outras disciplinas e, por incrível que pareça, até mesmo entre os próprios docentes da disciplina. O primeiro deles é que as aulas de arte são um passatempo, que não tem conteúdos importantes para os alunos além da diversão, enfim, uma perda de tempo para os que pensam nos testes vestibulares e preparação para o mercado de trabalho.

Um outro problema encontrado, que deriva do primeiro, é que, ao mesmo tempo em que aparentemente colegas docentes, pais de alunos e dirigentes da escola dão valor às atividades de arte e desenho, procuram colocar as aulas da disciplina Ensino de Artes em um plano secundário, dando conotação às suas atividades como meramente mecânicas, decorativas e acessórias, que não necessitam de desenvolvimento, de projeto e planos de aulas próprios. Isso se faz notar por exemplo, quando docentes das demais disciplinas e a própria

administração e direção da escola, procuram empurrar demandas ao professor da disciplina Ensino de Artes, sugerindo que nas aulas de arte os alunos desenvolvam trabalhos como cartazes com informações gerais ou de outra disciplina, confecção de modelos físicos ou objetos sobre algum assunto de outra disciplina, pinturas e desenhos e confecção de lembranças sobre datas comemorativas, tais como Dia dos Pais, Dia das Mães, Natal, Páscoa, etc.

A disciplina Ensino de Artes, no entanto, é uma disciplina que trata de assuntos relevantes para a vida dos alunos e importante para o seu desenvolvimento tanto cultural como intelectual. Dentre outras coisas, a disciplina orienta os estudantes para ampliar percepções do mundo ao seu redor. E a linguagem desenho, como já ressaltado anteriormente, é uma impulsionadora para a percepção, uma forma de conhecer e explorar, de se aproximar do mundo. Desenhar é apurar a percepção do mundo. Criar outros mundos ao não se resignar com o que vê.

Embora o desenho seja uma atividade bastante utilizada na disciplina Ensino de Artes, ainda é uma prática feita de uma forma não planejada, com propostas mecânicas e repetitivas, 'livres' no sentido de não serem previamente pensadas e preparadas com qualquer propósito, e que sequer precisam ser verificadas em termos de desenvolvimento dos alunos, porque não há sentido ou meio de se verificar atividades que não tenham objetivos.

É imperativo que a prática de desenho na escola tenha um novo rumo para que essa atividade possa levar os estudantes a apurarem suas percepções, como forma de desenvolvimento do pensamento e da reflexão sobre e o mundo que os cerca. Para que desenhar tenha o devido sentido é necessário e urgente construir caminhos para que o desenho desenvolvido e experimentado nas aulas da disciplina Ensino de Artes tenha conteúdo, programa e objetivos, e seja oferecido de uma forma pensada e planejada em projetos adequados às necessidades dos alunos. Desenhar é pensar e perceber o mundo e não só riscos e traços sem alma. Desenhar é consciência e vida.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho evidencia que boa parte dos estudantes e a própria sociedade, contemporâneos, se considerado o período da história em que nasceram e vivem, têm um modo de ver as artes e o desenho ainda influenciados pela estética renascentista.

A reflexão feita aponta que um dos motivos da continuidade desse modo de ver no senso comum pode ser atribuído à sua incrementação pela indústria do consumo que atua nos indivíduos por meio da propaganda e que, dentre outros recursos transformados em subterfúgios, utiliza também um certo tipo de imagens, levando à naturalização de estereótipos sobre beleza, arte, desenho, a verdade, o real. São pressupostos ligados à estética renascentista que, mesmo que já vivamos em outra época, ainda influenciam os modos de ver a arte e o desenho.

O modo de ver renascentista dos alunos, que os impregna de pressupostos e modelos para as artes e o desenho, dificulta o trabalho do docente da disciplina Ensino de Artes nas escolas de Ensino Básico, em especial aos professores que têm projetos que trabalham a prática do desenho. Os estudantes que são influenciados por esse modo de ver renascentista têm dificuldades para praticar o desenho de uma forma livre de padrões, permanecendo presos a um modo de ação limitador que impede uma prática mais atual, um desenho que espelhe o seu mundo contemporâneo.

Da constatação dessa realidade a partir do desenvolvimento da prática de estágio, percebe-se que é primordial provocar a mudança nos modos normalizados de ver a arte e o desenho. Essa mudança faz-se necessária para que se promova a prática do desenho como forma de favorecer os estudantes com o desenvolvimento da percepção, função principal dessa linguagem. Percepção de si e do mundo que o cerca, porque desenhar é pensar e pensar é desenhar.

A pesquisa e a prática de estágio indicam, por outro lado, que não se está diante de uma fatalidade. Os pressupostos inculcados não são definitivos e podem

ser modificados ao longo do tempo com a exposição dos indivíduos a outros modos de ver. A artes visuais do período moderno e contemporâneo podem ser uma forma de levar o indivíduo a outras formas de ver o mundo por trazerem perspectivas mais atuais. Elas podem aproximá-lo do seu tempo ao vislumbrar nas obras artísticas as inquietações, percepções ou mesmo interesses e desejos mais parecidos com os do tempo em que vive e com o mundo ao seu redor.

A principal estratégia da prática de estágio, basicamente, constituiu-se em experiências que levaram os estudantes a desenhar de uma outra maneira além daquela que já havia como padrão. Estratégia de apoio a essa foi levar os alunos a uma aproximação com uma arte mais contemporânea, do tempo em que vivemos. Ela se deu por meio da exposição, breve explanação e diálogos sobre reproduções de obras de artistas visuais dos períodos moderno e contemporâneo. Uma outra estratégia, promoveu a apropriação de pelo menos alguns termos e expressões próprias do campo das artes visuais, por meio da incrementação de vocabulário típico do meio ao longo de todas as aulas. E, por fim, a estratégia de indução a diálogos e conversas sobre as atividades propostas, sobre os seus desenhos resultantes e sobre as reproduções apresentadas das obras dos artistas modernos e contemporâneos possibilitou uma verificação ao final de cada atividade experimentada, proporcionando boas oportunidades de ajustes ao longo da aplicação do projeto de ensino.

Demonstrou-se, desta forma, que as aulas de arte são um lugar para experimentação. Foi constatado, na prática, que o desenvolvimento se faz no caminhar e na relação com os outros e com o meio, tal qual preconiza Jorge Larrosa. Os passos foram curtos, mas indicaram uma direção a seguir quando se pretende trabalhar com a prática do desenho na disciplina Ensino de Artes.

As reflexões da pesquisa demonstram que foram acertadas as estratégias escolhidas de levar os estudantes a uma prática de desenho diferente do que tradicionalmente é feita. As estratégias mostraram-se capazes de conduzir os estudantes ao objetivo do projeto de ensino, que foi a de proporcionar aos estudantes outros modos de ver a prática do desenho, iniciando uma desconfiguração nas formas normalizadas sobre esse tema.

E se as estratégias utilizadas no projeto de ensino atingiram o objetivo

proposto no projeto de ensino, presume-se que elas podem se constituir em possíveis alternativas ao trabalho com desenho na disciplina de Ensino de Artes em escolas de Educação Básica.

O objetivo de levar os estudantes a outros modos de ver e de fazer o desenho, uma vez que essa prática deve se dar principalmente para o desenvolvimento da percepção, só pode ser obtido com estudo e preparo de um projeto adequado à escola e às suas turmas. O caminho deve ser construído pelo docente do Ensino de Artes, para que o desenho desenvolvido e experimentado nas aulas da disciplina Ensino de Artes tenha conteúdo, programa e objetivos, e seja oferecido de uma forma pensada e planejada em projetos adequados às necessidades dos alunos. A intenção é que, desta forma, seja possível fomentar um modo de ver desenho em que o ato de desenhar tenha o devido sentido de proporcionar liberdade ao pensamento.

“Ver precede as palavras. A criança olha e reconhece, antes mesmo de poder falar.” (BERGER, 1999, p. 9). Essa definição pode ser aplicada ao desenho. Desenhar precede as palavras porque, ao olhar, a criança cria uma imagem, um desenho na sua mente, antes mesmo de poder falar. Desenhar é pensar e pensar é desenhar. Desenhar é perceber, aprender, pensar e expressar sobre o ser humano e sobre o mundo que o cerca. E para que seja assim, o ato de desenhar deve ser livre de padrões e regras.

## REFERÊNCIAS

BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BYINGTON, Elisa. *O projeto do renascimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos o que nos olha*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_a\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_a_liberdade.pdf)> Acesso em: 26 nov. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Education policy analysis archives*, [S.l.], v. 20, p. 42, dez. 2012. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

PIYASENA, San. *Desenhe!:* curso de desenho dinâmico para qualquer um com papel e lápis à mão. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

ROGOFF, Bárbara. *A Natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. *Diálogo Desenho*. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Projeto de Ensino

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação - Departamento de Ensino e Currículo  
Disciplina: Estágio I - Artes Visuais (Turma A)  
Professor: Cristian Poletti Mossi

**Aluna:** Selma de França Aguiar

**Data:** 27 de agosto de 2017

### PROJETO DE ENSINO

**Título:** O DESENHO E A (RE)DESCOBERTA DE OUTROS MODOS DE VER: EXPERIMENTAÇÕES EM DESENHO COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO.

**Identificação da Escola:** Escola Estadual Afonso Emílio Massot - Porto Alegre - RS

**Contexto:** Turmas de alunos do 1<sup>a</sup> ano do ensino médio e do 8<sup>a</sup> ano do ensino fundamental. Nessas turmas estão estudantes que contribuem para a manutenção de um ambiente favorável ao desenvolvimento da sala e ainda inclinadas a executar o que o professor lhes pede para fazer. Praticamente fazem uma atividade só durante o trimestre. Não parecem gostar de ficar sem atividade durante as aulas. Alunos que estão acostumados a fazer trabalhos utilitários nas aulas de Ensino de Artes tais como colorir um desenho pronto em uma folha, construir uma moldura, fazer um objeto de enfeite com desenhos ou imagens retiradas da internet, fazer cartazes sobre boas maneiras. Dizem gostar das aulas, mas insistem que não

sabem pintar e desenhar e também que gostariam de aprender algo mais sobre desenhar. O desenvolvimento do projeto pareceu uma oportunidade de fazê-los experimentar no desenho. Perguntados sobre o que gostariam de fazer na aula de arte, disseram querer o que já estão fazendo ou já fizeram. Parecem querer algo pronto que não os obrigue a pensar. Perguntados sobre que arte conhecem, esses alunos reconhecem como arte apenas obras de artistas famosos que provavelmente aparecem nas mídias como arte, ou aquelas que os remete a um determinado imaginário sobre arte. Não reconhecem como trabalhos de arte aqueles que não se aproximam em seus traços e formas com objetos mais parecidos com o que vêm em fotos, bem realista, e para eles, a arte deve sempre representar algo e poder ser explicada em suas características formais. A visão que os alunos destas turmas têm sobre a disciplina de Ensino de Arte não é muito animadora. Eles, provavelmente, a consideram menos importante que outras disciplinas, sendo ela apenas mais uma que visa a composição de notas avaliativas no universo de disciplinas da escola. Não há uma sala de artes. Então, há limitações no que diz respeito aos materiais utilizados pelos alunos, uma, porque eles não os têm, e outra, pela necessidade de deslocamento constante dos poucos que a escola proporciona. Verifica-se também a falta de uma pia com água corrente para a realização das atividades possíveis de serem feitas, porque após os 50 minutos de aula o espaço da sala, mobília e alunos não podem ficar desorganizadas e sujas e se isso ocorrer, será preciso reservar um tempo da aula, diminuindo-a, para resolver essas demandas. A professora de arte dessa turma, graduada em uma modalidade das artes - as artes cênicas -, em uma época em que a escola era cobrada a “ensinar” aos alunos como ver o mundo, e a arte era usada para treiná-los para construir coisas e levá-los ao aprendizado de saberes que os ajudassem na sua futura vida de trabalho operário. A professora está sempre bem-humorada e tem uma postura otimista com as situações que lhe surgem. Provavelmente iniciou sua carreira com muitos planos e sonhos, muito aberta a inovações e muitas vezes as colocou em prática nas escolas em que trabalhou. Percebe-se que ela não tem má vontade e trabalha suas aulas para ser bem-aceita pelas turmas. Mas já está em final de carreira e lhe falta apenas um ano para a ansiada aposentadoria. Então, diz sentir-se cansada do ensino e das lidas na

escola e não quer experimentar inovações e modificar muito a fórmula que encontrou para dar satisfatoriamente suas aulas.

**Temática Principal:** Desenho e desdobramentos sobre essa linguagem.

**Justificativa:** O tema surgiu da insistência dos alunos em falarem que não sabiam desenhar. Eles não parecem ver de uma forma livre e ampliada o que pode ser desenho ou até mesmo ter consciência das muitas formas onde ele pode ser encontrado no nosso cotidiano. Eles dizem querer aprender a desenhar e, assim, sem perceber, falam de um só tipo de desenho, um desenho quase renascentista, embora atualizado em temas do nosso tempo. Essa compreensão dos alunos embasa a necessidade de uma intervenção para que encontrem outros modos de ver a arte e, dentro dela, encontrem um outro desenho. Precisam “trocar os óculos renascentistas” e incluir em seu repertório também um pouco de arte moderna e arte contemporânea.

**Objetivos:** Provocar novos modos de ver com e a partir do desenho como modalidade inserida no campo das artes visuais. Experimentar com e a partir desse desenho. Ampliar possibilidades em relação ao desenho, principalmente no que diz respeito à arte moderna e contemporânea.

**Carga Horária:** 20 horas-aula para Ensino Médio e 20 horas-aula para Ensino Fundamental (a hora-aula corresponde a 45 min). As turmas têm duas aulas de arte juntas, de 45 minutos cada. Desses 90 min. deve-se considerar que em média são cerca de 60 minutos corridos para as duas aulas. Cerca de 30 minutos quase sempre são improdutivos ou com atividades extra-aula).

#### **Referências Gerais:**

BERGER, John. *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CHARRÉU, Leonardo; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Sobre ensinar e aprender e sobre aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) *Educação da cultura visual: aprender, pesquisar, ensinar*. Santa Maria: EDUFMS, 2015, p. 191-209.



LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Mara: Ed. UFSM, 2009, p. 101-117.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; GARLET, Francieli Regina; CARDONETTI, Vivien Kelling. A problematização como possibilidade avaliativa em artes visuais: apontamentos a partir de uma perspectiva pós-moderna. In: *Revista Roteiro*, v. 39, n. 2, 2014, p. 437-452.

SARDELICH, Maria Emilia. *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 128, 2006, p. 451-472.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (Org.). *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Mara: UFSM, 2009, p. 189-212.

TOURINHO, Irene. Currículo de arte: velho e novo, gosto e surpresa, desejo e sonho: o que queremos aprender nas aulas de arte? In: ASSIS, Henrique Lima; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira et al.(Orgs.). *O ensino de artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: Seduc/GO, 2009, p. 15-24.

ZORDAN, Paola. Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das artes visuais. In: *Revista Linhas*, v.6, n.2, 2005, p.1-11.

**Planos de Aula - Sintéticos:** 10 encontros e alguns extras, para eventualidades ou necessidade de mudança (o que não esgota a possibilidade de alterações e adaptações das atividades ao longo do período do estágio).

<b>Aulas:</b> 01 e 02
<b>Conteúdo:</b> Introdução ao desenho - linhas e traços.
<b>Metodologia:</b> Na primeira parte da aula, apresentar a proposta do trimestre e combinar como será composta a nota e a avaliação trimestral dos alunos e propor uma fórmula. Na segunda parte da aula fazer uma atividade: o jogo surrealista, chamado 'o cadáver requintado', na forma de desenho. No final, os alunos apresentarão seus desenhos e comentarão sobre a atividade no grande grupo.

**Avaliação:** Que concepções iniciais do desenho foram possíveis, a partir do jogo trabalhado?

**Referências:** Jogos surrealistas. Surrealismo. Trabalhos de Salvador Dali. Performance. Desenho abstrato e desenho figurativo.

**Aulas:** 03 e 04

**Conteúdo:** Introdução ao desenho - linhas, traços e gestos. Noção sobre performance e também de desenho abstrato e figurativo.

**Metodologia:** Na primeira parte da aula mostrar uma imagem de trabalhos do artista Christian Marclay - 'Splat' ou 'Zzhaaa Zow'- e uma imagem de trabalhos de Wassily Kandinsky - série Composições - e pedir que os alunos falem sobre suas impressões sobre as imagens, conduzindo a conversa para as linhas, traços fortes, médios, suaves e gestos presentes nas imagens. Na segunda parte da aula fazer a atividade 'Som e Visão', em que os alunos farão um tipo de performance - vendados, farão riscos e traços em uma folha grande, conforme ouvem músicas (instrumental) e conduzidos por elas conforme o ritmo, suavidade e vibração. Farão um desenho que pode ser chamado de abstrato. Após, os alunos devem mostrar os desenhos, e falar como foi fazê-los. Ver se eles sabem algo sobre performance e desenho abstrato e se percebem a diferença entre os traços suaves e fortes.

**Avaliação:** Com base nos resultados, que distinções nos traços, riscos e gestos demonstraram perceber quando fizeram os desenhos? Como demonstraram noções sobre performance, desenho figurativo e abstrato?

**Referências:** Christian Marclay: "Splat" e/ou "Zzhaaa Zow"; Wassily Kandinsky: série Composições; John Cage: Partituras sem música - 40 desenhos de Thoreau: Dose Haicais; músicas de Villa-Lobos e de Arnold Schoenberg. Larrosa e seu conceito de experiência.

**Aulas:** 05 e 06

**Conteúdo:** Introdução ao desenho -tom e intensidade. Noção de luz e sombra.

**Metodologia:** Primeira parte da aula: atividade “Tonalize, Rasgue e Cole”. Os alunos devem fazer hachuras em uma folha de papel vegetal, riscos suaves, médios e fortes, em várias direções. Rasgar em vários tamanhos o papel riscado. E, então, vão colar os recortes, de forma a compor uma figura. Cada um terá um xerox preto e branco de uma imagem para se inspirar, uma diferente da outra, não muito detalhada, mas em que apareçam bem claramente seus tons. Comentar com os alunos sobre presença e ausência dos pedaços e sobreposições para dar suavidade ou intensidade aos traços e fazer as sombras. Os alunos devem mostrar os resultados e falar sobre eles ao grupo. Na segunda parte da aula, mostrar duas imagens de artistas que trabalham com colagem figurativa, Patrick Bremmer e Derek Gores, e pedir onde e como os alunos percebem nas imagens as linhas, traços, luzes e sombras. Tentar dialogar sobre as imagens tendo em vista suas linhas e traços, tons e sombras e ver se conseguem fazer um paralelo com as figuras que produziram na atividade anterior.

**Avaliação:** De que forma foram traduzidas nas produções dos alunos a noção de tonalidade e forma? Que respostas dos alunos foram possíveis ao observar as imagens apresentadas e serem perguntados sobre seus tons e intensidade? O que disseram sobre o que os leva a demonstrar que conseguem ver nas imagens trazidas e nos seus trabalhos as luzes e sombras?

**Referências:** Obras de artistas que trabalham com colagem, tais como Henri Matisse, Kurt Schwitters, Pablo Picasso, George Braque, David Hockney (“Self Portrait”). Artistas que fazem mosaico figurativo com recortes de papel, tais como Derek Goren e Patrick Bremmer.

**Aulas:** 7 e 8

**Conteúdo:** Introdução ao desenho - composição, perspectiva, pontos de vista.

**Metodologia:** Primeira parte da aula: mostrar algumas imagens de paisagens urbanas feitas por artistas que fazem *urban sketchers* e/ou fotografias em que seja possível perceber claramente o ponto de vista (livros). Conversar sobre elas focando em alguns recursos utilizados pelos artistas no desenho, tais como composição, ponto de vista, perspectiva. Pedir que falem sobre o que entenderam sobre perspectiva, pesquisar junto no Google e conversar com eles sobre esse recurso do desenho, tentando deixar claro que ele é bom de ser percebido, mas que não é preciso sempre utilizá-lo no desenho. Na segunda parte da aula, o jogo "O homem dos dados". Combinar a ação de desenho a ser feita para cada um dos resultados de um dado de seis faces. Por exemplo: 1 - desenhar com a outra mão; 2 - desenhar usando hachuras cruzadas; 3 - Rabiscar linha sem tirar o lápis do papel; 4 - desenhar com uma régua; 5 - desenhar com pontos ou microesfera;. 6 - usar as duas mãos em conjunto para desenhar. Cada um dos itens será feito com uma cor diferente, mas o aluno escolhe que parte do desenho quer fazer. Reproduzir a imagem de uma paisagem em perspectiva com um ponto de fuga (uma imagem diferente para cada grupo). O desenho será feito em trios. Um aluno joga o dado e desenha conforme o combinado para o número que tirou. Depois, o próximo aluno joga e desenha. E assim por diante. Deve continuar por, pelo menos, umas cinco rodadas de interferências. Ao final, mostrar os resultados e comentar seus desenhos e como foi essa forma de trabalhar.

**Avaliação:** Que recursos foram utilizados pelos alunos para compor e experimentar expressando seus pontos de vista no desenho? De que forma o jogo proporcionou essa experimentação?

**Referências:** Livros *Aquarela para Urban Sketchers* de Felix Scheinberg e *Urban Sketching* de Thomas Thorspecken, Fotografias de paisagens urbana e rural (que

favoreçam a observação da perspectiva). David Hockney, “Secret Knowledge”, “North Yorkshire landscape” e outros trabalhos dele.

**Aulas:** 9 e 10

**Conteúdo:** Introdução ao desenho - grafismos, padronagens, composição e criatividade.

**Metodologia:** Atividade: interagir sobre uma imagem (revista ou outro impresso) subvertendo, desfigurando e modificando. Utilizar canetas e outros materiais de pintura e desenho disponibilizados. Usar riscos, traços e cores que lembrem grafismos, padronagens, pinturas corporais e outros recursos para fazer da imagem uma outra. Para que ela se torne uma crítica, uma sátira ou só uma outra figura. Pedir que os alunos apresentem e falem sobre o seu resultado e como foi desenhar desse modo. Após as apresentações, mostrar duas imagens de trabalhos de artistas que também fizeram esses desenhos ou duas obras da artista Yayoi Kusama. Dialogar sobre elas.

**Avaliação:** De que forma a atividade possibilitou a esses alunos a experimentação e colaborou com a ideia de um outro modo de ver e desenhar? Que recursos gráficos foram utilizados para fazer os desenhos?

**Referências:** Edith Derdyk - livro ilustrado *Coisa com Coisa* e livro *Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Obra artística de Yayoi Kusama.

**Aulas:** extra (para trocar com as aulas previstas, caso seja necessário).

**Conteúdo:** Introdução ao desenho - exploração de possibilidades. Composição. Desenho de personagem.

**Metodologia:** Atividade: construção de um personagem, colando sobre papel recortes coloridos de revistas e outros materiais gráficos e pequenos objetos e pedacinhos de materiais diversos. Trabalhar em grupos de três. Usar orientações sorteadas para fazer a atividade. As orientações serão assim construídas: decidir em grupo e escrever sobre como gostariam que o personagem fosse, em papel de uma cor para cada item: 1 - vermelho, três características físicas do personagem; 2 - amarelo, três características de personalidade ou de sentimentos do personagem; 3 - azul, dar três informações sobre onde ele mora. As orientações deverão ser misturadas e cada grupo deve pegar um papel de cada cor com as orientações e segui-las da melhor forma possível, usando o material disponibilizado para a atividade. Após concluídos os desenhos, os grupos devem mostrar seu personagem, contextualizando-o (personalidade, sentimentos e onde mora). Mostrar a imagem do autorretrato de David Hockney (colagem sobre jornal).

**Avaliação:** Que exploração no desenho fizeram? Como demonstraram perceber desenhar com materiais não usuais? Que dificuldades eles encontraram para fazer a atividade?

**Referências:** Edith Derdyk - livro ilustrado *Coisa com Coisa* e livro *Formas de Pensar o Desenho*: desenvolvimento do grafismo infantil. Obras artísticas de Annegret Soltau, Maurizio Anzeri e David Hockney (colagens).

**Aulas:** extra (para trocar com as aulas previstas, caso seja necessário).

**Conteúdo:** Introdução ao desenho - de observação, riscos, traços. Experimentação com materiais de desenho diversos. Conceito de representação na obra de Joseph Kosuth.

**Metodologia:** Atividade: desenho de observação de um objeto em pelo menos três ângulos diferentes e em tamanhos diferentes. Um pequeno desenho, o mais realista possível que conseguirem, e os outros mais rápidos e esquemáticos. Usar para cada desenho um único material, diferente em cada desenho, tais como bastões de carvão, lápis ou barra de grafite, caneta, nanquim. Mostrar os trabalhos ao grupo e conversar sobre eles e as dificuldades e diferenças percebidas ao trabalhar diferentes materiais. Após as conversas sobre os desenhos, mostrar uma imagem da obra “Uma e Três Cadeiras”, de Joseph Kosuth. Explicar a ideia do trabalho (não se trata de fazer moderação, mas apenas situar, já que apenas a imagem poderá não demonstrar do que se trata a instalação). Pedir aos alunos que falem algo sobre o conceito de realidade e representação expresso na obra e em seus desenhos.

**Avaliação:** Que resultados foram possíveis com a atividade e como foi demonstrado o conhecimento experimentado e comentado nas aulas anteriores sobre riscos e traços. Como os alunos perceberam a ideia de representação do real e o conceito apresentado por Joseph Kosuth em sua obra.

**Referências:** “Uma e três cadeiras”, de Joseph Kosuth.

**Aulas:** extra (para trocar com as aulas previstas, caso seja necessário).

**Conteúdo:** Introdução ao desenho - desenho de observação, riscos, traços. Experimentação com materiais de desenho diversos.

**Metodologia:** Atividade: mapeando o seu mundo - pintura matérica. Mapear uma parte do chão da escola, fazendo cada aluno uma reprodução de uma parte do chão a ser representado. Fazer marcas com giz, um quadrado por aluno, lado a lado. Cada aluno deve selecionar a sua parte do mapeamento, riscando com giz e visualizando-o com uma moldura feita de tiras de papel. Poderão também usar, como forma de representação, frotagens e esboços, observando texturas de contraste, texturas da superfície, características específicas e diferenças. Após os

desenhos prontos, compor o trecho do mapeado colando os trabalhos em um painel. Conversar sobre o trabalho. Mostrar imagem da obra “Mirada e Mano”, de Antoni Tapies, e dialogar sobre ela. Encontrar relação com o mapeamento feito e a obra.

**Avaliação:** Que possibilidades e recurso estéticos foram utilizados para fazer a representação? O que surgiu na conversa com os alunos que demonstrou que a atividade serviu para se introduzir um novo modo de fazer desenho?

**Referências:** Pintura matérica. “The World Series”, de Família Boyle. Trabalhos diversos de Antoni Tapies.

**Aulas:** extra (para trocar com as aulas previstas, caso seja necessário)

**Conteúdo:** Introdução ao desenho - traços, riscos, tonalidade, luz, sombra.

**Metodologia:** Atividade: desenhar seu monstro. Para facilitar, anotar em um papel como seria seu monstro pessoal (algo como um monstro de estimação). Lembrar de medos, pesadelos, imagens que os assombram de filmes, desenhos, histórias. E, então, imaginar como seriam: olhos, nariz, boca, queixo, pescoço, mãos, pernas, pés, tronco, pele. Imaginar onde ele estaria. Imaginar algo amedrontador que trouxe consigo. Desenhar o monstro com essas características, mas que não seja nenhum monstro já conhecido, mas a sua criação pessoal. Ele deve ficar o mais pavoroso possível. Usar materiais diversos disponibilizados (recortes de papel, de revistas e outros impressos, materiais de pintura e desenho diversos disponibilizados). Apresentar e contar algo sobre o seu monstro de estimação para o grupo. Mostrar imagens que possam ser consideradas como de monstros pelos alunos. No máximo três imagens, uma de cada: artistas Goya, Boch, Remédios Varo, para que os alunos comentem as monstruosidades representadas nas imagens e que encontrem relações entre essas monstruosidades e a de seus desenhos.



**Avaliação:** Que recursos foram escolhidos pelos alunos? Como a atividade contribuiu para a ampliação de modos de ver o desenho? Que aprendizados foram possíveis de ser observados, levando em conta os desenhos apresentados, no que diz respeito ao que já foi experimentado nas aulas anteriores?

**Referências:** Trabalhos artísticos de Francis Bacon, Salvador Dali, Goya, Bosch e Remédios Varo. “Homem Cacto”, de Odilon Redon. Trecho do filme de Alfred Hitchcock “Quando fala o coração” (descrição do sonho no filme).

**Aulas:** extra (para trocar com as aulas previstas, caso seja necessário).

**Conteúdo:** Introdução ao desenho - riscos, traços, desenho no espaço. Experimentação e imaginação.

**Metodologia:** Usar arame fino colorido, linha, barbante, papel, cola, fita crepe para desenhar no espaço. Dividir a sala em três grupos e ir para uma área externa para construir os desenhos. Os desenhos devem ter cerca de meio metro quadrado. Após concluírem o trabalho, os alunos devem apresentar seus desenhos ao grupo e falar sobre essa experiência e como foi a construção. Após, mostrar duas imagens de instalações que são desenhos que invadiram o espaço. Dialogar sobre esse assunto e pedir que os alunos falem sobre as imagens, relacionando-as com a atividade proposta.

**Avaliação:** Que possibilidades de desenho surgiram com a atividade? Que relações sobre seus desenhos e as imagens fizeram os alunos? Que possibilidades de experimentação sobre desenho foram possíveis?

**Referências:** Obras de Gego, Mira Schendel, Jesús Soto, Carlos Cruz-Diez, Helio Oiticica, Lygia Clark, Edith Derdyk, Chiharu Shiota.

## APÊNDICE B - Reprodução de páginas do Diário de Formação

Diário de Formação de Selma de França Aguiar

Produzido durante os estágios supervisionados

Produto da avaliação das disciplinas Estágio I e Estágio II

Curso Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS

Em 2017

Não Paginado

Imagens de Selma Aguiar, em novembro de 2018.



Leport → O que escolhemos como tema/  
 conteúdo e fruto do que somos até o mo-  
 mento. O mesmo pode-se dizer do que os  
 alunos deixam das aulas.  
 " PRECISAMOS POSSIBILITAR TROÇAS,  
 ENCONTROS DE EXPERIÊNCIAS, INVESTIGAÇÃO  
 E PROVOCações MÚTUAS."



Coloqas licenciandas em  
 artes ... no mesmo tempo têm  
 problemas e em busca de ex-  
 periências ... LIGADOS EM ELA  
 ... mas cada um também uma  
 diferente janela nesse universo.  
 → Aprendizado nas conexões.

PUXE.

ALIENÍGE NA!

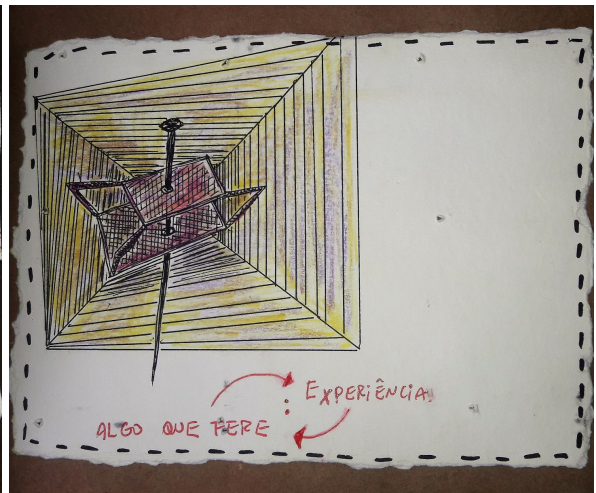
UM ESTRANHO NA ESCOLA.

← EU

NÃO SABE COMO FUNCIONAM AS COISAS ...

- OS ALUNOS
- OS PROFESSORES
- OS JOGOS DE PODER

→ DELE SE ESPERA CONTRIBUIÇÃO PARA O NOVO.



Uma rede ... Com casas tipadas de um mar de possibilidades ou colocadas em um deserto de alternativas?

→ parece que quanto mais solto menos vejo;

→ meus relatos sobre as observações acabam por me dilacionar o trabalho para o que mais me agrada fazer.

**MODOS DE VER** → MANEIRAS QUE APRENDEMOS A NOS POSICIONAR PERANTE O QUE OBSERVAMOS.

**DESENHO** → RISCOS OU FORMAS NO PLANO OU NO ESPAÇO

**REDESCOBERTA** → MERGULHO ETERNO EM EXPERIÊNCIAS E EM SUA RENOVACÃO.

**ENCRUZILHADA**

PROFESSORA AGE DE UMA FORMA QUE DEMONSTRA SEU ESGOTAMENTO PÓS ANOS DE ENSINO BÁSICO. DECEPÇÃO COM QUE DIZ SER LEVADA A FAZER.

MAO SEI CONSEGUIR A RIA AGIR DIFERENTE APÓS TANTOS ANOS DE DOCÊNCIA

NÃO QUERO FICAR ASSIM!

NÃO SEI MESMO PREPARADA...

**EVASÃO**

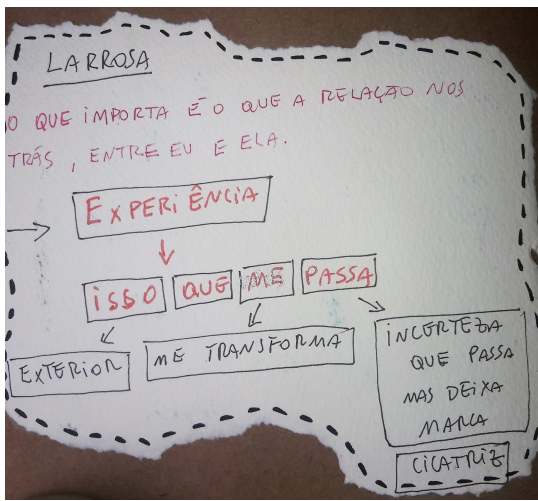
Alunos num... num. Talvez num voltarem... O que lhes aconteceu? SERÁ QUE FOI ALGO RUIM ou só TROVARAM DE ESCOLA...

no emaranhado de coisas que ando avicadando (porque penso que numa hora poro precisa) há momento de confusão. Preciso voltar alguma coisa. Parece que estou em um...

**COMO PROFESSORA...**

**EU TAMBÉM SOU UMA JANELA...!!**

Invenção  
 ↓  
 Invenção mundos  
 possíveis  
 ↓  
 problematizar  
 como forma  
 de trabalho.



Filosofia da Diferença

↳ O MUNDO NÃO ESTÁ PRONTO ELE ESTÁ POR SE FAZER

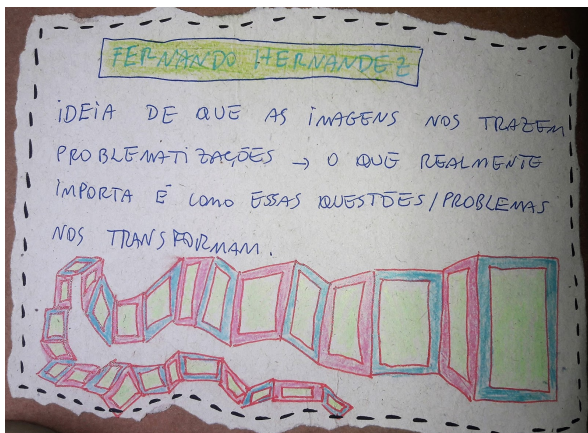
↳ PORQUE TODOS OS SERES SÃO DEVIDO

↳ NÃO DO NADA MAS DOS RESTOS QUE JÁ EXISTEM

↳ INVENÇÃO

↳ DE SI E DO MUNDO

VIRGINIA KASTRUPP



O que a imagem quer dizer?

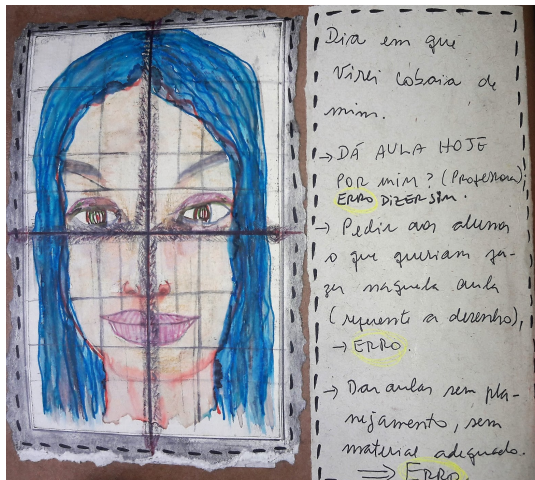
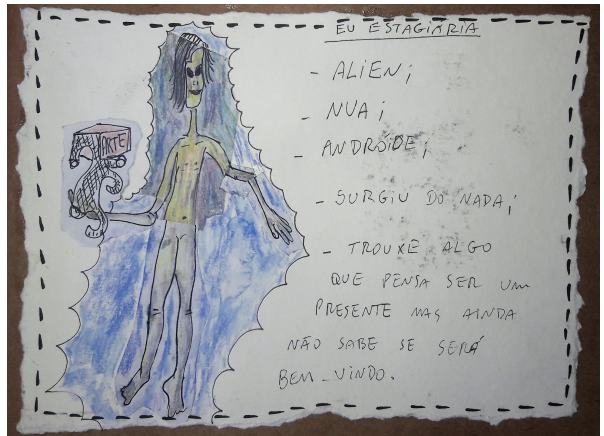
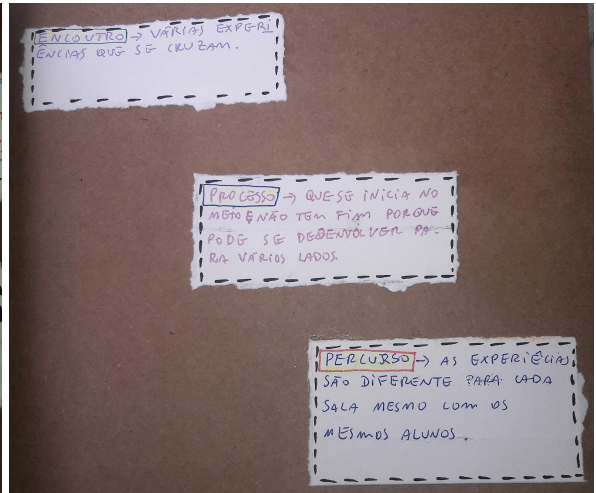
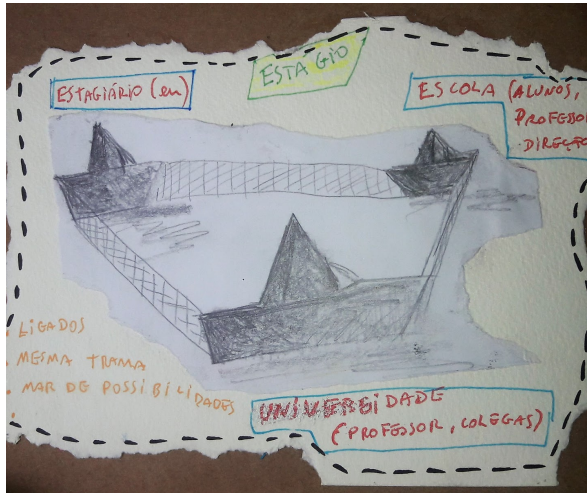
ABORDAGEM TRIANGULAR

CONTEXTO DE PRODUÇÃO

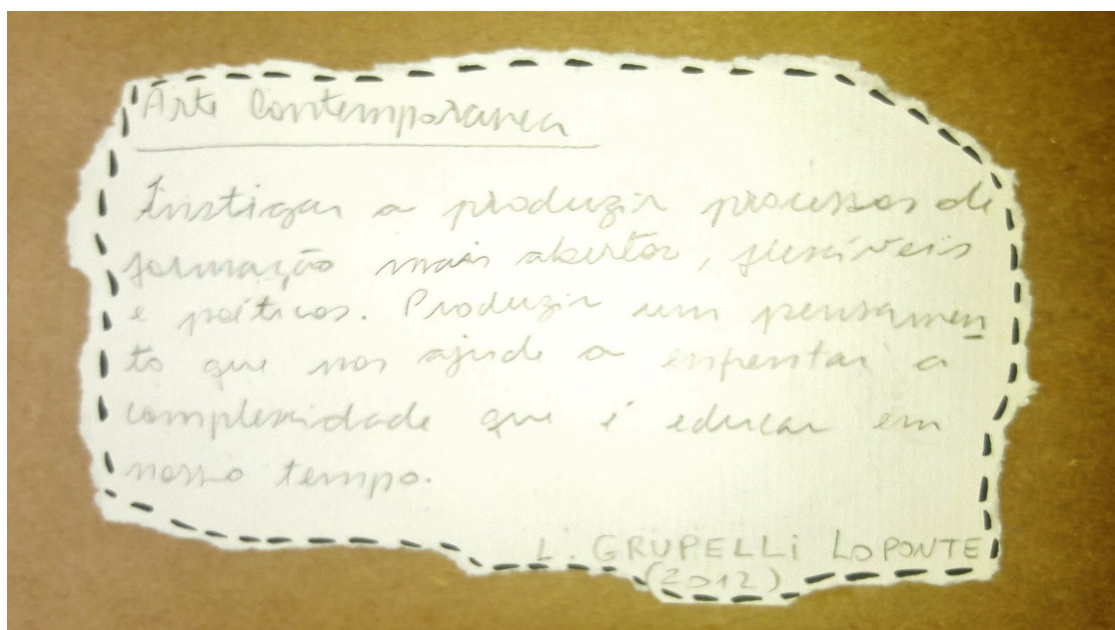
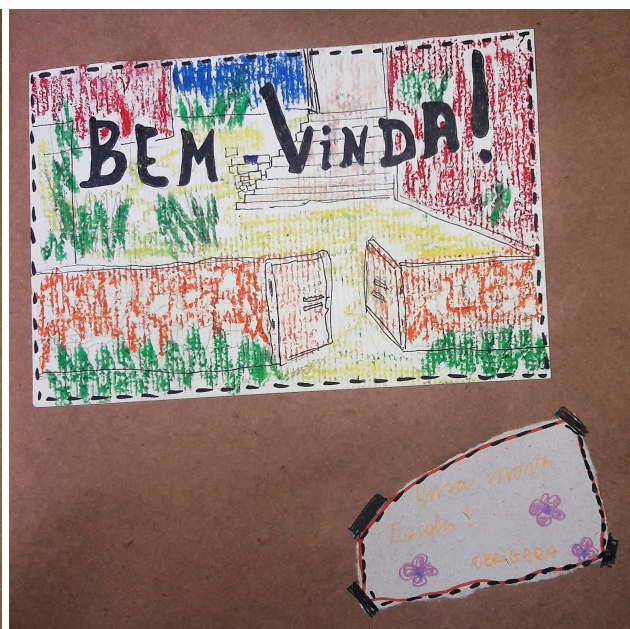
COMPREENSÃO PARA A CULTURA VISUAL

CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO E DE RECEPÇÃO

O que a imagem diz de mim?





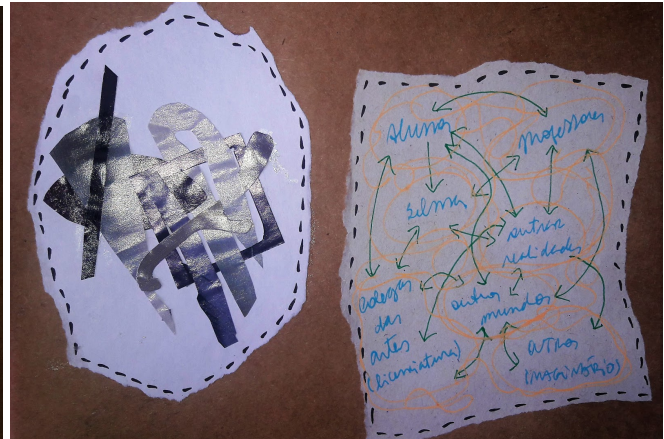




Alunos bem receptivos ao trabalho de experimentação (disseram isso).  
 Curiosos sobre o resultado.  
 → Mas o que me interessou observar foram as diversas demonstrações de engajamento nas atividades propostas.



momentos de trocas nos encontros  
 → inesperadas, ansiosas, indesejadas, compartilhadas, inventivas...



A vida não é conto de fadas, mas o caminho não é inferno. Aquela momentos do ENTRE.  
 Entre me remete a encontros.  
 E dentro os encontros prazerosos desse ano como professora aprendiz o mais não foram aqueles com os alunos.  
 O mundo dos alunos, sua sonhos e realidades, sua medos e vontades...  
 Sim eu me vejo professora. Não por a minha sua fé. Mas é não em sentimentos.

