

ALICE PEDRINA ZUNDT

**PROPOSIÇÕES PARA POTENCIALIZAR O ENSINO/APRENDIZADO DE
DESENHO EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório de Processos de Criação Artística
apresentado ao Programa de Mestrado
Profissional em Artes - Prof-Artes – da
Universidade do Estado de Santa Catarina -
UDESC como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Vargas
Sant'Anna

FLORIANÓPOLIS
2016

ALICE PEDRINA ZUNDT

**PROPOSIÇÕES PARA POTENCIALIZAR O ENSINO/APRENDIZADO DE
DESENHO EM TURMAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório de Processos de Criação Artística apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes - da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

Banca examinadora:

Orientador: _____
Prof. Dr. Antonio Carlos Vargas Sant'Anna
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Profª. Dra. Maria Lúcia Batezat
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dr. Fernando Augusto dos Santos Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Florianópolis, 25/07/2016

Aos meus alunos do 5^o ano do ensino fundamental da Escola Municipal Prof. José Gasparini, que me “afinam” e “desafinam” – “verdade maior”.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Antonio Carlos Vargas Sant'Anna pelo apoio e contribuição dispensados à elaboração e conclusão deste trabalho.

À Márcia, que me impulsionou a esta experiência.

À Júlia, sempre presente em minha vida acadêmica, pela acolhida em sua casa, pelo apoio e ajuda indispensáveis.

A todos que de alguma forma contribuíram para este meu aprendizado sobre o ensino de arte.

*Mire, veja: mais importante e bonito do mundo é isto;
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não
foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida
me ensinou.*

João Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Artes – UDESC, o qual propõe discussões sobre o papel do ensino da arte na escola e na comunidade. Apresenta uma investigação do ensino/aprendizado de desenho em turmas do quinto ano do ensino fundamental que frequentam a oficina de Arte da Escola Municipal Prof. José Gasparini – Londrina/PR. Teve como objetivo, no início de sua aplicação em 2015, investigar se as proposições elaboradas pela professora, e norteadas pelo conceito de *Desenho Cultivado* de Rosa Iavelberg, potencializariam as ações desenhistas dos alunos. Com a impossibilidade, por situações adversas, de desenvolvê-lo totalmente, foi retomado em 2016 com novos alunos, o que exigiu, junto com o tempo restrito de que se dispunha, sua reelaboração. Portanto, nas reflexões para delinear-se um novo caminho, compreendeu-se que seria interessante que as novas proposições dessem ênfase a exercícios de desenho de observação, por esta ser uma prática da professora e por esta pesquisa defender a importância do professor que vivencia a experiência artística, ou seja, do artista-professor, que levará o aluno a tomar gosto pela linguagem do desenho com maior potência. Evidenciou-se que um dos caminhos para o ensino de desenho na sala de aula, que ajudaria os alunos a não perderem o gosto por esta linguagem, independente do momento conceitual ou, que seja, da fase de desenvolvimento em que se encontram, seria resgatar a liberdade de expressão de cada um, entendida como estratégia para resgatar o desenho/desejo da criança e, concomitantemente, trabalhar proposições que potencializem o ensino/aprendizado dessa linguagem.

Palavras-chave: Desenho. Ensino/aprendizagem de desenho. Vivência artística.

ABSTRACT

The present work is the result of a research developed in the Post-Graduation Program – Professional Masters in Arts – UDESC, which states discussions regarding the role of arts teaching in the school and in the community. It presents an investigation on teaching/learning of drawing in fifth grade groups of elementary school which attend the Art workshop at the Public School Prof. José Gasparini, in Londrina-PR, using a qualitative methodologic approach named case study. Its aim, in the beginning of the research in 2015, was to investigate whether the propositions developed by the teacher, and guided by the concept of *Cultivated Drawing*, from Rosa Iavelberg, would improve the drawing actions from students. With the impossibility of fully developing the study, considering adverse situations, the project was retaken in 2016 with new students, which demanded, in regard of the restrict time available, re-design. Therefore, in the considerations to define a new way, it was understood that it would be interesting that the new propositions would provide emphasis to observe drawing exercises, due to the fact that this is a teacher's practice and considering that this research defends the teacher's importance who lives the artistic experience, in other words, the teacher-artist, who will make the student enjoy the drawing language with higher enhance. It was observed that one of the ways for teaching drawing in the classroom would be helping the students not to lose the taste for this language, independently of the conceptual moment or, the developing stage they are found. It would be necessary to revive each one's freedom of expression, understanding it as strategy to rescue the child's drawing/desire and, currently, work on propositions which emphasize this language teaching/learning.

Key-word: Drawing. Teaching/drawing learning. Artistic living.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A FANTASIA, A INVENÇÃO, A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO NO PROCESSO COGNITIVO DAS CRIANÇAS.....	21
2.1 PARA PENSAR PROPOSIÇÕES QUE ESTIMULEM A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE INERENTES ÀS CRIANÇAS	22
2.2 O JOGO	24
2.3 A FESTA	25
2.4 O SÍMBOLO	26
3 DESENVOLVIMENTO DAS PROPOSIÇÕES.....	27
3.1 PROPOSIÇÃO 1: AÇÃO.....	29
3.2 PROPOSIÇÃO 2: IMAGINAÇÃO I.....	31
3.3 PROPOSIÇÃO 3: IMAGINAÇÃO II	34
3.4 PROPOSIÇÃO 4: APROPRIAÇÃO	40
3.5 PROPOSIÇÃO FINAL	42
4 RESULTADOS ESPERADOS	45
5 RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	489
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES.....	979

1 INTRODUÇÃO

Se estou ensinando é pra transmitir algo da minha paixão aos outros.

Bernard Latarjet apud Thierry de Duve, *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*

Este trabalho parte do pressuposto de que para ensinar a desenhar na contemporaneidade é preciso que o educador saiba desenhar e que desenvolva uma poética pessoal. Se considerarmos que a experiência estética intensifica as potencialidades e a sensibilização das pessoas, o fazer e o pensar desenho têm que ser parte do ensino deste, mas, sobretudo, têm que ser uma prática/vivência de quem se propõe a ensiná-lo. Frange (2013, p. 11) ajuda a elucidar essa questão quando menciona: “Para viver arte e ensinar arte, é preciso frequentá-la. Para aprender da arte e seus ensinamentos, frequentá-los”. Assim, o educador que exercita/frequenta o processo de criação será um proponente que estimula o desejo do aluno, que o faz “tomar gosto” pela experiência do desenho com maior potência.

De acordo com Dewey (2010), cada uma das linguagens artísticas explora a energia própria que emana de sua materialidade. Assim, todas as linguagens apresentam potencialidades de interação entre o ser e o mundo. Desta forma, usar a energia inerente à linguagem do desenho, nos seus diversos conceitos é dar às crianças possibilidades de ressignificarem suas experiências cotidianas. É instrumentalizá-las para uma das alternativas de transformação do conhecimento, que estimula seu potencial imaginativo, inventivo e fantástico, além de instigar o pensamento divergente.

Assim, fazer o aluno “tomar gosto” pela experiência do desenho pode ser um caminho para que ele não pare de desenhar ao se confrontar com suas dificuldades técnicas, pois se o desejo for ativado concomitantemente com o conhecimento sobre a amplitude do conceito de desenho e suas formas de configuração, o aluno saberá buscar auxílio sem se inibir diante das suas limitações.

Para pensar proposições que potencializem o ensino/aprendizado de desenho em turmas do 5º ano do ensino fundamental é necessário, num primeiro momento, o conhecimento e a compreensão das características genéticas e culturais dos processos construtivos e expressivos do desenho na criança, para que possamos colaborar nesse processo de forma que a criança faça a transposição de seus conhecimentos.

Usaremos o conceito contemporâneo de “desenho cultivado”, de Iavelberg, para fundamentar nossa proposta e orientar nossa visão sobre o desenho infantil. De acordo com a autora:

No desenho cultivado, a base genética ou as constâncias conceituais encontradas entre desenhistas de um mesmo momento conceitual – definido prioritariamente nas ações e ideias da criança sobre o que é o desenho e quais suas finalidades [...] – permitem alinhar os momentos conceituais que a criança atravessa no caminho de menos saber para mais saber desenhista. [...] os momentos conceituais são fruto de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura, cuja transformação depende de oportunidade e formas de aprendizagem. (IAVELBERG, 2013, p. 26).

Conforme Iavelberg, a produção de desenhos de um determinado momento conceitual não ocorre a todas as crianças de mesma idade, pois depende da interação da criança com o tempo e o lugar onde vive, ou seja, de seu contexto sócio-histórico e cultural. Assim, no desenho cultivado, o momento conceitual considera o desenvolvimento cognitivo como possibilidade para aprender, não aceita a explicação do desenho por fases – as quais determinam o desenvolvimento cognitivo da criança (IAVELBERG, 2013, p. 26, 42, 43). A autora faz uma desconstrução dessa divisão do desenho infantil por fases e da ideia do desenho da criança como ato espontâneo e universal: propõe a retomada do conhecimento técnico como necessidade da expressão.

A concepção de desenho cultivado é ordenada pela autora em cinco momentos conceituais:

Ação: Nesse momento conceitual do desenho o interesse da criança está centrado na ação física e reflexiva – o ato de desenhar significa rabiscar, explorar uma superfície com movimentos, gestos, que irão configurar algo para ser visto.

Imaginação I: É o momento no qual a criança irá transformar seus rabiscos em símbolos – figuras, sóis, peixes, bolas – que serão desenhados na superfície de forma desarticulada, justaposta, separada.

Imaginação II: Momento conceitual em que ocorre uma articulação dos símbolos em imagens narrativas. A criança desenha o que deseja – em seus desenhos aparecem coisas que existem e coisas que não existem – utilizando a transparência, o plano deitado e o rebatimento na representação do espaço.

Apropriação: Quando a criança percebe as diferentes formas de estruturação do desenho e quer dominá-las; se apropria dos códigos da linguagem e da cultura de desenhos para realizar suas produções.

Proposição: Nesse momento conceitual, o aluno, dominando as qualidades expressivas e construtivas do desenho, tem consciência e autonomia para desenvolver suas produções/criações (IAVELBERG, 2013).

Cada momento conceitual em que o aluno se encontra exige do educador orientações adequadas e próprias para atender sua demanda desenhista. Assim, o professor que trabalha com turma do 5º ano do ensino fundamental, ao fazer o planejamento de suas propostas de desenho, deve estar a par das necessidades desenhistas de seus alunos, ou pelo menos ter a compreensão destas, para elaborar suas propostas e definir situações que irão favorecer o ensino-aprendizado de desenho na escola. As propostas apresentadas às crianças devem priorizar conteúdos novos da arte e se deve deixar espaço para o momento de “criação cultivada”, no qual o aluno irá expressar todo o seu conhecimento e experiências adquiridas. Como nos afirma Iavelberg:

[...] cada criança edificará o seu método de desenho, em função de suas características pessoais, ao longo do processo de desenvolvimento, e [...] esse método, apesar de ser influenciado pelos códigos que elege das culturas, se consolidará como um fazer individuado da criança a cada momento conceitual do seu desenho, cujas estruturas se expressam em sentidos atribuídos por ela mesma ao desenho, enquanto objeto a ser conceituado nos momentos sucessivos que vão da AÇÃO , IMAGINAÇÃO I e II, APROPIAÇÃO à PROPOSIÇÃO. (IAVELBERG, 2013, p. 54).

Enfim, cabe ao educador pensar proposições que intensifiquem o momento conceitual no qual o aluno se encontra para, concomitantemente, pensar proposições que potencializem o momento conceitual para o qual o aluno irá. O objetivo do educador torna-se ajudar a criança a ter domínio da linguagem do desenho, instrumentalizá-la para ter autonomia, liberdade de explorar/experienciar as possibilidades dessa linguagem. Na contemporaneidade as maneiras de pensar/conceituar o desenho são muitas, elas vão se desdobrando conforme articula-se/joga-se com os conceitos, as técnicas, as faculdades psicológicas que constituem a criatividade que a criança tem a seu dispor, influenciada pelas vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural.

A partir desse ponto de vista, pensamos ser oportuno levantar as seguintes questões: o professor que trabalha com alunos do 5º ano do ensino fundamental, ao planejar suas propostas de desenho, leva em consideração as necessidades desenhistas de seus alunos? Ou, pelo menos, tem a compreensão destas para elaborar suas propostas e definir situações que irão favorecer o ensino-aprendizado de desenho na escola, salientando que as propostas apresentadas às crianças devem priorizar conteúdos contemporâneos da arte e que se deve deixar espaço para o momento de “criação cultivado”, no qual o aluno irá expressar todo o seu conhecimento e experiências adquiridas? O professor de arte vivencia a experiência da linguagem do desenho? Como conceitua o desenho na contemporaneidade?

De acordo com Iavelberg (2013, p. 94),

A complexidade da ação formativa reside no fato de que para ensinar a desenhar, no sentido amplo do desenho em sua inserção nas culturas, considerando-o como objeto histórico e social, é necessário: saber desenhar, conhecer os processos construtivos e expressivos do desenho da criança e no jovem (ou seja, genéticos e culturais), conhecer a história do ensino do desenho e também a história social do desenho na perspectiva contextualizada e intercultural, em que dialogam fazer e cognição.

Embora a autora não defenda a ideia do artista-professor, afirma a importância de o professor viver um percurso de criação em desenho em consonância com uma reflexão contextualizada de sua história para ter autonomia em sua ação prático-reflexiva.

2 A FANTASIA, A INVENÇÃO, A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO NO PROCESSO COGNITIVO DAS CRIANÇAS

A fantasia, a invenção e a criatividade pensam, a imaginação vê.

Bruno Munari, *Fantasia*

Como a fantasia, a invenção, a criatividade e a imaginação se colocam como faculdades psicológicas importantes no processo cognitivo das crianças, pois estas, com o tempo, vão se potencializando mais e mais (dependendo do estímulo proporcionado), merecerão nossa atenção também, para nos auxiliar nas formulações de proposições aos alunos.

Qual a importância dessas faculdades – criatividade, fantasia, invenção e imaginação – no processo cognitivo das crianças?

De acordo com Ostrower (1999, p. 5), a criatividade é um potencial inerente à condição humana, e a realização desse potencial caracterizaria o ato de criar, ordenar, configurar algo, presente em todos os campos de atividade do ser consciente-sensível-cultural, não somente na arte. Assim, podemos considerar que a “criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade” (OSTROWER, 1999, p. 53). Criar e viver estariam interligados e, portanto, criar permearia todo o processo de maturação da criança.

Para a criança, o criar está em todo seu viver e agir, nas suas experiências cotidianas regadas pela curiosidade, nas riquezas de suas descobertas. Conforme Ostrower (1999, p. 127):

Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança.

Deste modo, poderíamos considerar o potencial criador da criança como sua capacidade de compreender e de ordenar suas experiências cotidianas em novas realidades para seu crescimento e mudança interior, como necessidade para seu processo de maturação.

Destacamos que quanto mais ricas forem as experiências da criança mais abundante será o material disponível para sua imaginação. Vigotski aborda a imaginação como uma função vitalmente necessária, já que ele a entende como uma cognição sensível, que impulsiona a criatividade e, sobretudo, a capacidade das crianças de fantasiar (VIGOTSKI, 2014, p. 6, 10, 12).

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. [...] A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p. 12, 13).

Quanto à invenção, esta estará presente no fazer das crianças como uma faculdade caracterizada por seu aspecto ilógico e engenhoso a serviço do processo criativo, e não como uma faculdade condicionada à produção de um fenômeno novo, desvinculada da emotividade e do envolvimento na consciência da criança (OSTROWER, 1999, p. 136). Para Iavelberg, que cita Castorina,

A criatividade autêntica da criança parece residir na maneira pessoal de inventar a solução do problema, o que pressupõe que crianças de um mesmo nível estrutural tomem diferentes caminhos para a solução. (CASTORINA apud IAVELBERG, 2013, p. 27).

2.1 PARA PENSAR PROPOSIÇÕES QUE ESTIMULEM A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE INERENTES ÀS CRIANÇAS

O conto-poesia “O menino que carregava água na peneira” que está no livro *Exercício de ser criança*, do escritor Manoel de Barros (Salamandra, 1999) com ilustrações dos bordados feitos pelo grupo Matizes, da cidade de Pirapora (MG), é um exercício à nossa imaginação, para sairmos das obviedades, da logicidade e da sensatez:

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o e mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os
vazios com suas peraltagens
E algumas pessoas
vão te amar por seus despropósitos.

Nesse conto-poesia, Manoel de Barros enreda o fazer poético com a infância, criando um universo lúdico, articulando a imaginação e o real (MARQUES, 2012). Encontramos características próprias às crianças, questionamentos que fazem parte de seu universo, relacionados à liberdade de expressão, ao olhar curioso. Os “despropósitos” do menino seriam suas aventuras imaginativas repletas de fantasia e relacionadas à sua capacidade inventiva para sair da racionalidade, da lógica que descaracteriza a poética e o universo infantil, que, aos olhos do homem e do mundo real, não têm qualquer relevância, validade ou propósito

pertinente, mas que assumem importante função no mundo imaginário da criança como matéria-prima e produto do seu universo poético.

Conforme trabalho de Maia (2008, p. 5), que também se propõe a analisar esse conto:

Segundo o “Dicionário Unesp do Português Contemporâneo”, o substantivo “despropósito” significa disparate, absurdo, desatino, características sempre dadas aos escritores e poetas.

Que no caso deste conto irá caracterizar “os ‘absurdos’ que só um poeta e/ou uma criança podem ‘fazer’ e/ou ‘imaginar” (MAIA, 2008, p. 6).

Seguindo esse pensamento, já que este projeto é direcionado às crianças de 9 a 10 anos de idade, para cada uma das proposições aqui sugeridas será orientada a produção/criação de um “**despropósito**” – estratégia pedagógica poética que terá como um dos objetivos enriquecer as vivências artísticas e estéticas dos alunos aliadas a experiências que estimulem o imaginário infantil: sair do pensamento óbvio – instigar o pensamento divergente.

Os despropósitos, enquanto estratégia pedagógica, poderiam ser considerados, também, um caminho para o aluno “tomar gosto” pela experiência artística e estética, não somente como fazedor, mas como espectador, ou seja, seriam ações aplicadas para estimulá-lo a ter uma predisposição para a experiência interpretativa da obra de arte. Vasconcelos (2013, p. 8), ao discorrer sobre *A hermenêutica da arte em Hans-Georg Gadamer*, expõe que este já a considera como uma operação criadora que necessita a articulação de conceitos específicos – jogo, símbolo e festa – os quais nos propiciarão sua compreensão.

2.2 O JOGO

Vasconcelos nos coloca que “Gadamer compreenderá a dinâmica do jogo da arte como sendo a condição de possibilidade para o acontecimento de uma experiência autêntica de conhecimento e verdade” (VASCONCELOS, 2013, p. 14). O jogo seria o espaço onde aconteceriam as interpretações realizadas pelo espectador, as vivências do sentimento de alegria resultante da atividade intelectual, das experiências de conhecimento e de verdade. Aqui se faz necessário entendermos que para Gadamer (1985, p. 46-47) a percepção está relacionada à verdade, ou melhor, perceber significa tomar como verdadeiro – tomar para si o que é oferecido aos sentidos através da imaginação e da razão.

Ainda discorrendo sobre a arte como jogo, o próprio Gadamer (1985, p. 43) nos esclarece, “cada obra deixa como que para cada um que a assimila um espaço de jogo que ele tem que preencher”. Esse espaço livre deixado pela obra, no qual podemos construir, ou o

qual podemos preencher, com significados evocados pela própria obra, permite sempre uma elaboração mental, de um processo reflexivo. Assim, para o autor, a tarefa de construção do jogo reflexivo está, não somente como exigência na obra, mas garante sua identidade e, sobretudo, desconstrói a oposição falsa entre arte do passado para desfrutar e arte do presente para participar, pois no jogo qualquer um é parceiro – o espectador tem que participar da obra para vivenciar realmente uma experiência de arte. (GADAMER, 1985, p. 45-46).

2.3 A FESTA

Todo jogo dirigido por uma apresentação artística se tornará uma festa na concepção de Gadamer. Mas, para que esta aconteça é necessário que os espectadores envolvidos apresentem disposição para participar desse jogo da arte, assistindo, interpretando, festejando. A festa é a suspensão temporal da participação do espectador e se impõe como complementar ao jogo da arte, o qual se apresenta caracterizado por uma espacialidade ordenadora. Essa configuração temporal da festa seria o período no qual ficam em suspenso os interesses pertinentes à individuação e o espectador se torna cúmplice de algo que vem ao encontro de todos, se envolve em questões dignas de reflexão e cujo sentido se dá pelo exercício da sua capacidade de rememoração (VASCONCELOS, 2013, p. 38).

Na festa, o deslocamento que sofre o espectador diante da vigência da verdade ali apresentada é fundamentado por uma relação temporal, que extravasa o tempo da passagem cronológica em favorecimento de uma intensidade duradoura, que envolve a condição existencial de quem ali se doa pela participação. É quando nos deparamos atentos, pensativos, emocionados e com os músculos completamente tensionados ao ouvirmos, da poltrona do teatro, uma orquestra realizando sua apresentação musical. Essa experiência de tempo vivida no teatro ou no museu já é o pertencimento a um assistir pertinente somente àqueles que sinceramente vão à festa, pois viver a experiência da compreensão da verdade da arte “[...] é viver um tipo específico de permanência junto à obra de arte”. (VASCONCELOS, 2013, p. 41, grifo do autor).

Enfim, podemos concluir que para Gadamer, temos que aprender a demorarmos-nos diante da obra de arte como exigência do nosso querer saber, para que nossa experiência artística e estética não seja algo monótono que se encaixa numa duração de tempo calculável. Só assim vivenciaremos uma experiência que seja expressiva, múltipla, rica e não perceberemos a passagem do tempo junto à obra de arte (GADAMER, 1985, p. 63, 69, 78).

2.4 O SÍMBOLO

A arte é caracterizada enquanto símbolo ao promover um encontro entre o sentido de mundo (ou entre um assunto, uma situação) compreendido pelo espectador e o sentido/dizer próprio que constitui o conteúdo de uma obra em sua pretensão de verdade. A arte, enquanto símbolo, propõe viver uma experiência hermenêutica, ou seja, a construção de um diálogo entre espectador e obra do artista na busca de um sentido de mundo (VASCONCELOS, 2013, p. 46).

Desta forma, a função do símbolo e do conteúdo simbólico da linguagem artística seria proporcionar ao espectador uma reconstituição dos “fragmentos da memória”, uma rememoração, através da prática do diálogo, da conversação com a verdade desvelada pela obra, a qual não se esgota nunca, mas ao contrário “traz em sua essência a mobilidade de possibilidades para novas verdades, enfim, para novas rememorações” (VASCONCELOS, 2013, p. 48).

Conforme Gadamer (1985, p. 60-61), para que esse diálogo ocorra, teríamos que nos abrir à linguagem pertinente à obra de arte e nos apropriarmos dela como se fosse nossa. Hoje a arte não possui mais o traço comunicativo exigido pela tradição cristã-humanista que expressava conteúdos evidentes e necessários para o reconhecimento de sua comunidade e, ainda, recolhidos na forma de figuração artística. O artista hoje, forma sua comunidade, pois ao propor que, ao nos defrontarmos com uma obra de arte, tenhamos que aprender o alfabeto e a linguagem daquilo que ela nos diz – seu conteúdo simbólico, ocorre aí “uma realização conjunta, a realização de uma coletividade potencial” (GADAMER, 1985, p. 61). Quer numa forma ou noutra, a obra de arte exige sempre um trabalho de construção, um exercício da capacidade de rememoração.

Poderíamos concluir que os despropósitos, em conjunto com as demais proposições que serão apresentadas neste projeto, seriam ações que, talvez, contribuam para que as crianças, em suas vivências/experiências cotidianas, dentro e fora da escola, ao se defrontarem com uma obra de arte, se demorem o tempo necessário diante dela, para “vê-la”, para que articulem os dispositivos – jogo, festa, símbolo – que as façam viver uma experiência hermenêutica, ou seja, no caso das crianças, para que se sintam dentro de uma “brincadeira”, na qual possam se aventurar a criar seus próprios caminhos – construir suas interpretações de forma lúdica e prazerosa.

3 DESENVOLVIMENTO DAS PROPOSIÇÕES

Cada proposição conterá atividades pertinentes a um determinado momento conceitual. Desta forma, tentaremos colaborar, ou seja, enriquecer as experiências de configurações plásticas/visuais do momento conceitual em que cada criança se encontra e também estimulá-la à (trans)posição e (trans)formação deste. A intenção será proporcionar ao aluno uma interlocução com produções adultas que incorporam os aspectos procedimentais da produção infantil¹ para enriquecer suas ações no momento do “desenho cultivado”: espaço oportunizado ao final de cada proposição para o aluno construir e expressar seu universo pessoal de experiências e conhecimentos. Através desse momento poderemos observar como, ou se, o aluno incorporou nas suas ações desenhistas as experiências das proposições aplicadas, ou seja, se houve o transcurso das aprendizagens.

De acordo com Iavelberg (2013, p. 77-78):

Fazer desenho, ler o próprio trabalho e o dos colegas pode garantir ao aluno uma aprendizagem eficaz. Os desenhos que os alunos realizam na escola a partir da escolha de temas, técnicas e materiais a partir de suas ideias e motivação pessoal podem ser considerados o motor de seu interesse e satisfação com a área de conhecimento, colaborando com o desenvolvimento artístico e estético do aluno.

No momento do “desenho cultivado” o aluno será convidado a simular um passeio pela história da arte, ao ser solicitado pela professora a se identificar com artistas de outras épocas, para produzir algo no presente. Duve (2012, p. 76) nos esclarece essa questão:

[...] pela simulação, vamos lhes transmitir tudo o que, da cultura artística, for transmissível. A simulação é um método de aprendizado, não um objetivo. Não vamos lhe ensinar a fingir ser um artista, vamos lhe ensinar a fazer como se fosse tal artista, em seguida tal outro, como se você pertencesse a tal cultura, depois tal outra, em tal época, então tal outra, para que ao simular isso você assimile. A simulação é, naturalmente, uma forma de imitação. O ponto em que ela se difere é, por um lado, que não requer fé alguma na *mimesis*, mas apenas no que os anglo-saxões chamam de *suspension of disbelief*, e por outro lado, não concebe o modelo como padrão, todavia como uma “matéria-prima”. É um método, de certa forma, pós-semiológico, que sabe que até mesmo a natureza é composta de sinais e a arte dos antigos, a arte do mestre, que vivem apenas pelo potencial hermenêutico que ainda não atualizaram. A paródia e o pastiche são apenas os modos niilistas da simulação, os únicos acessíveis enquanto a cultura oficial não tenha reconhecido nestes seu aspecto positivo. Ao contrário da imitação, a simulação não freia a invenção, ela está fora do plano formal. Seu papel não é disciplinar, é o de despertar os sentidos latentes cuja fonte não está no indivíduo e sua criatividade, mas na tradição simulada.

¹ Aqui temos que fazer uma ressalva: o professor não pode esquecer que o adulto/artista realiza suas proposições poéticas com intenção, de modo consciente e avaliativo, já a criança, diversamente do adulto, realiza de modo intuitivo, organicamente relacionado a sua experiência e conhecimento acumulado (IAVELBERG; TRINDADE, 2009, p. 96).

Essa “simulação” associada ao momento do “desenho cultivado” vislumbra dar oportunidade para o aluno agregar um pouco das características e estilos dos artistas (condizentes com a proposição estudada) ao criar seu próprio trabalho, ou seja, fazer a criança entrar no jogo da simulação para se apropriar de experiências artísticas e estéticas de momentos específicos da história da arte, mas com a aquisição desses conhecimentos sob seu controle e não da professora, o que lhe impõe uma atitude mais consciente e autônoma sobre o seu fazer no aqui e agora, pois este será direcionado por suas escolhas, por seus desejos. A simulação seria uma forma de trabalhar o repertório de saberes e questões orientadas pela tradição para a constituição da atualidade. Conforme Vasconcelos (2013, p. 37),

Gadamer descreve a tradição como sendo o norte (guia/rumo) de uma via fundamental e constitutiva para todo e qualquer posicionamento existencial produzido pelo ser humano. Assim, por estarmos constantemente envolvidos por um repertório de saberes e questões orientados pelas tradições às quais pertencemos, mesmo diante de uma formulação de juízos tidos por inovadores, revolucionários ou diferentemente extravagantes, é sempre a partir da relação direta com a tradição que o homem participará da construção da sua atualidade.

Nesse momento, apenas o suporte para realizar suas ações desenhistas – livros didáticos da escola transformados em diários de desenhos – será estabelecido pela professora, embora preparado por eles próprios. Esse material servirá como meio para avaliar a aprendizagem dos alunos juntamente com depoimentos gravados ou registrados por escrito durante todo o processo do projeto. Ao final de cada proposição a professora terá que orientar uma roda para as crianças falarem sobre seus trabalhos. Esse momento permitirá aos alunos ordenarem um discurso sobre suas produções assim como irradiá-las para os demais colegas. Em cada proposição, no momento do “desenho cultivado”, serão disponibilizados aos alunos os seguintes materiais: diário de desenho, lápis de cor, lápis de cor aquarelável, giz de cera, giz pastel, lápis grafite, canetas hidrocor, *fusain*, papéis coloridos, cola, tesoura, barbante, tinta guache, pincéis.

Para dar início a esse projeto, antes de serem colocadas as proposições aos alunos, será feita uma avaliação diagnóstica para podermos identificar o momento conceitual em que cada aluno se encontra. Neste momento será disponibilizado às crianças lápis de cor, lápis de cor aquarelável, giz de cera, giz pastel, lápis grafite, canetas hidrocor, *fusain*, papéis coloridos, cola, tesoura, barbante, tinta guache, pincéis e papéis de diferentes medidas, formatos e cores. Ficarão livres para que cada uma escolha o seu suporte, mas será solicitado que relatem o motivo de suas escolhas. A professora mostrará às crianças imagens da feira livre, de domingo, do “Cincão” (famosa feira localizada no Conjunto Parigot, um dos Cinco

Conjuntos, em sua principal avenida, Saul Elkind) que faz parte da vivência das crianças que frequentam a escola José Gasparini e pedirá a produção de um desenho que a retrate.

3.1 PROPOSIÇÃO 1: AÇÃO

Essa proposição irá levar em consideração o momento conceitual do desenho no qual o interesse da criança está centrado na ação física e reflexiva – o ato de desenhar significa rabiscar, explorar uma superfície com movimentos, gestos, que irão configurar algo para ser visto. Ela encontra uma imensa satisfação nesse ato e na manipulação de cores e pigmentos: “Só o prazer de gesto é que conta, o traço ativo que se desenvolve e vive a sua própria vida” (MÈREDIEU, 2006, p. 6). Essa é uma atitude da qual o artista moderno irá se apropriar em face de suas produções, pois este, assim como a criança, recusa-se a separar a arte da vida (MÈREDIEU, 2006, p. 6). A partir dessa consideração será utilizado nessa proposição o estudo de obras dos artistas Hélio Oiticica e Jackson Pollock, nos quais percebemos o gesto concebido como eixo do processo artístico.

Em *Parangolé*, de Hélio Oiticica, temos a vivência total do espectador/participador. De acordo com o próprio artista, a ação expressiva-corporal do espectador/participador que se manifesta através de movimentos de correr e dançar é a pura manifestação expressiva da obra, o que a torna uma “obra-ação” mais intensa que *action-painting*, que seria uma pura plasmação visual da ação (OITICICA, 2008a, p. 173).

Jackson Pollock, artista pertencente à geração de pintores do expressionismo abstrato americano foi um dos representantes da *action-painting*, também chamada de gestualismo. Pollock utilizava o sistema de *dripping*, que consistia em espalhar a tinta que caía diretamente de um tubo ou de um balde. Sem qualquer controle estético, uma camada de tinta ia se sobrepondo à outra em uma tela estendida no chão, resultando em um denso emaranhado caótico de cores, formas e imagens. De acordo com Bradley (2001, p. 64):

Como nos desenhos e pinturas automáticos que Masson realizara nos anos 20, essa técnica ligava a imagem produzida ao gesto empregado para produzi-la: as manchas de Pollock são caligráficas, ligam sua mão à mente, e retêm ligeiras alusões a formas fantásticas e inconscientes.

Podemos perceber nas obras de Pollock, ou da *action-painting*, a influência do automatismo, método de produção artística, utilizado pelo surrealismo, que prioriza a atividade subconsciente sobre a consciente. Mas é preciso estarmos conscientes de que existe uma diferença fundamental entre os desenhos configurados pelo gestualismo do adulto e os da

criança, pois, de acordo com Mèredieu (2006, p. 24), na criança pequena não iremos encontrar o desejo de não figuração, seu desenho é informal, não abstrato.

Ação/primeiro momento: fazer os alunos vivenciarem com seus corpos, gestos e movimentos, utilizando Parangolés construídos por eles mesmos, e filmar as sombras desta vivência projetadas através de um painel de tecido. Antes, será passado o vídeo sobre o artista Hélio Oiticica para estimular as crianças a questionarem o educador sobre o artista. O diálogo entre os alunos e o educador será direcionado pelo interesse da criança, e o educador deverá estar atento para explorar ao máximo as indagações e aproveitar para fazer possíveis *links*.

Recursos: Imagens de pessoas com o *Parangolé*, vídeo sobre Hélio Oiticica (*Traçando Arte: Hélio Oiticica*, Tv Rá Tim Bum. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sIbjsxikSjM>>), projetor, câmera filmadora, plásticos, tecidos de diversos tamanhos e cores, fitas de tecido coloridas, fios de lã coloridos, alfinetes.

Ação/segundo momento: Dividir a sala em grupos com quatro integrantes. Projetar a vivência anterior dos alunos sobre a parede da sala e pedir que cada grupo configure, com tinta, no suporte oferecido, que ficará sobre o chão da sala, os gestos/movimentos das sombras dos corpos que observam. Terminada a atividade serão mostradas às crianças imagens da *action paint* e de Jackson Pollock produzindo suas obras. Caberá ao educador fazer um diálogo com as crianças sobre o gestualismo ou *action-painting* e suas principais características, assim como as influências sofridas do método de produção artística utilizado pelos surrealistas – o automatismo. Ele questionará os alunos sobre os tipos de materiais e suportes que são utilizados pelo artista e comparará com os materiais e suportes utilizados por artistas em períodos distintos da história (pré-história, período da arte românica, renascentista e contemporânea).

Recursos: Projetor; tinta acrílica, cola colorida, compensado (com uma base de tinta látex) na medida 100 cm x 80 cm, vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=JZ3gIUYHa3Q>) e animação (<https://www.youtube.com/watch?v=RrkPnTRtYDo>) sobre Pollock, imagens de obras de Pollock, imagens de pinturas rupestres e de obras de artistas do período da arte românica, renascentista e contemporânea.

Despropósito: Cada aluno deverá produzir um desenho tendo como eixo do processo criativo o gestualismo e/ou o automatismo e utilizar meios e suportes inusitados, mas pertinentes ao espaço da escola. A professora deverá estimular a criança a explorar e investigar novos modos (para ela) de fazer um desenho.

O automatismo e o gestualismo serão utilizados nesta atividade como experiências articuladas a um momento da história da arte, não será como um *laissez-faire* permeando o fazer da criança. Aqui iremos compartilhar a ideia de Dewey colocada por Iavelberg e Chui (2013, p. 90):

As propostas de Dewey para a renovação do ensino marcam orientações avessas ao “deixar fazer” porque para ele a espontaneidade é resultado de longos períodos de atividade, caso contrário é vazia enquanto ato de expressão.

Recursos: A fantasia, a invenção, a criatividade, a imaginação e materiais determinados pelos alunos.

Momento do desenho cultivado: Se eu fosse um personagem imaginário que agregasse características de Pollock e Hélio Oiticica... como desenharia?

3.2 PROPOSIÇÃO 2: IMAGINAÇÃO I

Essa proposição levará em consideração o momento no qual a criança irá transformar seus rabiscos em símbolos – figuras, sóis, peixes, bolas – que primeiro serão desenhados na superfície de forma desarticulada, justaposta, separada. No desenvolvimento dessa proposição serão utilizadas obras dos modernistas Paul Klee e Joan Miró. O primeiro converteu os componentes da imagem visual numa caixa de brinquedos – “[...] brincava, fazendo experimentos com uma variedade sem limites” (BELL, 2008, p. 392). O segundo, Joan Miró, artista de sensibilidade lúdica inigualável, apresentava uma linguagem surreal repleta de poesia (MUNERATTO, 2008). Nos dois artistas podemos verificar a valorização da arte praticada pelas crianças nesse momento conceitual – percebemos a presença da espontaneidade e do lúdico: a criação se torna um jogo livre, cada um explorando a seu modo os signos e as cores. De acordo com Argan (1992, p. 459), “[...] É fácil notar que a dimensão psíquica em que se move Miró é a mesma de Klee, porém o movimento é inverso: Klee mergulha e explora, Miró sobe e aflora”.

O terceiro artista que será utilizado nesta proposição será Alexander Calder, por sua obra apresentar características que irão ajudar a potencializar as produções das crianças nesse momento. Primeira: um grafismo tridimensional – utiliza-se do arame para a feitura de um desenho tridimensional, material utilitário inusitado, que até então (década de 1930) não havia sido apresentado como potencialmente plástico. Segunda: em seus móveis, com movimentos livres, como o próprio artista diz, “tem alguma coisa de automatismo, influência recebida

provavelmente de Miró” (MUNERATTO, 2008, p. 795). Em terceiro: sua obra é majoritariamente lúdica e está a serviço ativo da imaginação:

[...] a obra calderiana será sempre muito gráfica, por isso mesmo uma de suas principais influências foi o trabalho de Juan Miró, e um de seus materiais favoritos foi o arame. Esse material inusitado (pode-se dizer indócil) como fonte plástica para artistas veio a Calder, como quase tudo em sua trajetória, ou seja, despretensiosamente. (MUNERATTO, 2011, p. 91).

Sem pensar em arte lhe veio a ideia gozada de fazer bichos que andassem, ou mexessem, como os do picadeiro. (PEDROSA apud MUNERATTO, 2011, p. 91).

Imaginação I /primeiro momento: Os alunos serão divididos em grupos e cada grupo terá que fazer um inventário de símbolos/formas utilizados nas obras de Paul Klee e Joan Miró. Esse fazer será acompanhado por uma reflexão em conjunto com a professora sobre os tipos de linhas e formas que os artistas utilizam e seus possíveis significados.

Recursos: Obras de Klee e Miró projetadas na parede da sala de aula, as animações *The Garden, Joan Miró. Animated Painting* (<https://www.youtube.com/watch?v=OswoRIMfDBI>) e *Inspired By Joan Miró – Art Journals* (<https://www.youtube.com/watch?v=cNHffHmUY>), caixa para guardar as imagens dos alunos, arame, fios flexíveis, acetato colorido, tesoura, fio de *nylon*, cola, alicate.

Imaginação I /segundo momento: A aula será iniciada com o vídeo *Ojos y estrellas: un cuento surrealista sobre Joan Miró* (RUBIO, 2014) com o objetivo de enriquecer um pouco mais o imaginário dos alunos ao brincarem com as obras de Miró. Depois cada grupo terá que imaginar e representar uma viagem ao fundo do mar e outra ao espaço sideral utilizando os símbolos, de seus inventários, suspensos sobre um suporte e explorando a justaposição e a sobreposição de formas. Terminada essa etapa cada grupo terá que expor suas criações e relatar suas histórias. Para finalizar será apresentada aos alunos a obra *Fisher* de Alexander Calder, e caberá à professora estimular uma leitura/diálogo com as crianças sobre essa obra e apresentar às crianças outras produções de Calder.

Recursos: Vídeo *Ojos y estrellas: un cuento surrealista sobre Joan Miró* (<https://www.youtube.com/watch?v=IQNRgmpomZA>), obras de Alexander Calder, símbolos dos inventários dos alunos, caixa de papelão, fio de *nylon*, tinta acrílica, pincéis, jornal, arame, fios flexíveis, varetas de madeira.

Imaginação I/terceiro momento: Cada grupo receberá jogos, no qual terão que montar composições com as formas/símbolos das obras de Klee, Calder e Miró. Depois, cada criança terá que se apropriar das formas/símbolos que lhe interessam e configurá-los com giz no chão do pátio da escola, criando uma grande e única composição. A professora terá que orientar os alunos para que explorem as formas de diversas maneiras: alongando, alargando, justapondo, sobrepondo, etc.

Figura 3.1 – Jogo com obra de Calder intitulado "Brincando com Alexander Calder"



Fonte: acervo da autora.

O jogo proposto aos alunos ou, de acordo com Fonseca, objeto pedagógico, é um material de apoio para a aprendizagem artística que transita entre o lúdico e o cognitivo e que corrobora a ampliação e desenvolvimento de conceitos no ensino de artes (FONSECA, 2010, p. 33-34). O jogo aplicado nesse terceiro momento da proposição 2, e construído pela professora, é constituído por pranchas (no tamanho A3, de imagens que reproduzem somente o fundo de algumas composições de Klee, Miró e Calder) e por peças soltas com a reprodução das formas/símbolos das respectivas obras. Primeiro serão projetadas as obras dos artistas para as crianças observarem por 3 minutos e dados 5 minutos para que componham igualmente – uma estratégia para instigá-las a olharem atentamente para as obras. Em segundo, terão que criar outras composições: modificando e estabelecendo novas relações espaciais conforme posição, cor, tamanho, etc. Para finalizar, cada grupo terá que escolher uma composição que será fotografada e projetada em sala para que os grupos expliquem suas escolhas compositivas. Esse jogo possibilitará uma experiência com o olhar, instigando a criança a analisar, comparar e ampliar seu referencial simbólico, assim como estimulará narrativas sobre suas criações.

Recursos: Jogos pedagógicos construídos pela professora com obras de Miró, Klee e Calder, formas contidas no inventário das crianças e nos jogos, giz de quadro (várias cores), chão do pátio da escola.

Despropósito: Cada aluno terá que inventar uma criatura imaginária cujo reino (hábitat) serão as árvores do espaço da escola (ficarão suspensas/penduradas nas árvores).

Recursos: A fantasia, a invenção, a criatividade, a imaginação e arame, fios flexíveis, linhas, fio de *nylon*, barbante de algodão, botões, miçangas coloridas, acetato colorido, tampas de garrafas, retalhos de chapa acrílica, tinta acrílica, pincéis, tesoura, alicate.

Momento do desenho cultivado: “Se eu fosse um personagem imaginário que agregasse características de Klee, Miró e Calder... como desenharia?”

3.3 PROPOSIÇÃO 3: IMAGINAÇÃO II

Nessa proposição se levará em consideração o momento conceitual no qual ocorre uma articulação dos símbolos em imagens narrativas. A criança desenha o que deseja – em seus desenhos aparecem coisas que existem e coisas que não existem – utilizando a transparência, o plano deitado e o rebatimento na representação do espaço. As ações da professora para colaborar com esse momento se darão através de atividades e jogos (com imagens de obras de diversos períodos da arte), como uma tentativa de sensibilizar o olhar das crianças para as diversas maneiras de distribuir, organizar e representar as formas (figurativas ou não) no espaço visual, às vezes atreladas ao real, às vezes à imaginação, às vezes misturando o real com a imaginação.

Imaginação II /primeiro momento: Nesse primeiro momento será realizada uma atividade com o objetivo de sensibilizar os alunos para o desenvolvimento e compreensão do conteúdo do momento seguinte, no qual será abordada a arte no período da pré-história. Primeiro cada criança terá que fazer um desenho de uma travessura que já realizou e de que ninguém ou poucas pessoas ficaram sabendo – uma “peraltagem” – na parte interna de um recipiente e, antes de lacrá-lo, depositar uma flor ou ramo de folhas naturais. Em seguida, sua parte externa será trabalhada esteticamente, utilizando como técnica a pintura carimbada das mãos das crianças que poderá ser feita de duas maneiras: embebendo a palma da mão com tinta para depois carimbá-la ou deixando a mão sobre superfície para soprar tinta de um canudo sobre ela. Finalizada esta atividade, para instigar a imaginação criativa, a professora proporcionará a seguinte reflexão aos alunos:

- Quem olha para o trabalho final de vocês sem ter visto o processo de produção consegue imaginar o que possui o seu interior? Como poderia ser descoberto?
- Este objeto traz uma informação sobre você que considera importante?

- Para quem este objeto tem mais importância? Por quê?
- Seu conteúdo interno sofreria alguma transformação com o tempo? Qual ou quais?
- Passados uns 150 anos, este objeto teria valor pra alguém? Que tipo de valor?
- Se alguém descobrisse o que tem no interior do objeto passados uns 30 mil anos, como seria a reação? O que poderia pensar? Teria certeza do significado de sua descoberta?

Imaginação II/segundo momento: A professora deverá projetar na parede da sala, um passeio virtual na gruta de Lascaux e pinturas rupestres da gruta de Chauvet para apreciação dos alunos e oportunizar um diálogo levantando alguns pontos (mas sempre que possível fazer *links* com a atividade anterior):

- Onde e como eram realizadas as pinturas (local/materiais/suporte)?
- O que aparece configurado nas rochas?
- Os possíveis motivos que levaram o homem primitivo a realizar essas pinturas (magia/contemplação: eram feitas para serem vistas?).
- Como as imagens aparecem representadas?
- Haveria algum motivo para representarem as mãos nas paredes das rochas?
- Como é possível, depois de tanto tempo, os desenhos permanecerem configurados nas rochas?
- O desenho pode ser considerado “[...] um vestígio arcaico que atravessa os séculos” (DEL RIO, 2009)?
- O ser humano continua exercendo essa prática nos dias de hoje? De que forma? Com quais propósitos e materiais?
- O motivo (hipótese) das imagens serem naturalistas e em alguns casos sobrepostas.

Após esse diálogo, a professora deverá levar os alunos ao refeitório da escola, que possui uma arquitetura com portas de vidro em toda sua lateral. Cada aluno deverá anexar

uma folha de papel celofane sobre o vidro da porta e observar a paisagem externa da escola através desta folha e desenhar o que vê, respeitando o espaço delimitado pela folha de celofane. Depois, os alunos trocam de lugar e novamente desenharam sobre o desenho do colega. Neste exercício os alunos deverão ser instigados, pela professora, a perceber através da apreciação, da reflexão e questionamentos:

1º Os diferentes pontos de vista; que as coisas são percebidas por cada um de forma diferente, ângulos diferentes e que nem sempre serão representados da forma que os enxergamos (dar exemplo/mostrar imagem da obra *Another World II* de Escher);

2º A sobreposição de imagens que podem aparecer, ou não, no trabalho por motivações diferentes (dar exemplo/mostrar a sobreposição em imagens na pré-história, nos desenhos/esboços de Leonardo da Vinci, desenhos modernos e contemporâneos).

Recursos: Passeio virtual na gruta de Lascaux (<http://www.culture.fr/Multimedias/Visites-virtuelles/Lascaux>), pinturas rupestres da gruta de Chauvet, desenhos/esboços de Leonardo da Vinci, desenhos de artistas modernos e contemporâneos, papel celofane, caneta hidrocor ou ponta porosa, fita crepe.

Imaginação II /terceiro momento: Novamente os alunos irão desenhar sobre o celofane (anexado à porta de vidro) só que agora para retratar o rosto e parte do corpo do colega, de frente e de perfil sobrepostos. Em seguida a professora deverá projetar para as crianças, concomitantemente, pinturas rupestres da figura humana, obras de Picasso retratando pessoas de vários pontos de vista num desenho só, pinturas egípcias seguindo a lei da frontalidade, pinturas românicas nas quais os seres humanos (personagens) são organizados de diferentes tamanhos em função de sua importância e pinturas renascentistas obedecendo a técnica da perspectiva. Na apreciação dessas imagens a professora terá que realizar questionamentos aos alunos que instiguem o olhar reflexivo:

- A figura humana aparece representada da mesma maneira em todas as imagens?

- Qual a diferença que percebemos entre as pessoas representadas nessas imagens?
- Nessas imagens os artistas representam as pessoas como elas são ou criam uma maneira (estilo) para representá-las?
- Por que será que representaram dessa maneira?
- Tem alguma figura humana representada de forma errada? Por quê?

Para finalizar essa atividade os alunos serão separados em grupos e será distribuído o jogo “Esqueleto Mutante” (também confeccionado pela professora) no qual eles podem construir e reconstruir imagens (da figura humana ou de seres imaginários) retiradas de obras de arte de diversos momentos da história. Seria uma adaptação do “*cadavre exquis*” (cadáver delicado), jogo verbal e visual inventado pelos surrealistas com o propósito de captar o inconsciente e desenhar diretamente a partir da imaginação liberada e que foi publicado na revista *La Révolution Surréaliste* (BRADLEY, 2001, p. 24). Após os alunos explorarem bastante as combinações de imagens, a professora sorteará uma carta, para cada grupo, contendo informações que os auxiliem a montar uma imagem a ser registrada/fotografada e projetada em sala para que cada grupo comente as orientações de sua montagem. O objetivo do jogo “Esqueleto Mutante” é liberar a imaginação das crianças e fazê-las conhecer/reconhecer imagens de figuras humanas, ou não, retratadas em momentos diferentes no decorrer da história da arte: na Pré-História, no Egito Antigo, na Idade Média e no período Moderno.

Figura 3.2 – Jogo "Esqueleto Mutante"



Fonte: acervo da autora.

As cartas que serão sorteadas aos alunos conterão as seguintes informações:

Carta 1:

- Toco tamborim, sou mulher moderna, por isso não sou igual a uma mulher de verdade e quem me pintou foi Pablo Picasso. Da minha imagem você só pode utilizar minha cabeça e meus pés.
- Eu pertenço à Idade Média. Nesse período, como a maioria das pessoas não sabia ler, as pinturas contavam histórias. Quem me pintou foi Piero Della Francesca. Gostou do meu manto vermelho? Use as partes que precisar do meu corpo.

Carta 2:

- Sou da época dos faraós do Egito Antigo, represento uma cena do Além. Use da minha imagem somente meu rosto.
- Sou espanhola: você consegue perceber? Mas quem me pintou foi Edouard Manet, um artista francês do final do século XIX. Quero que da minha imagem use somente meu vestido.
- Fui feito numa rocha, lá na pré-história, por isso sou conhecido como arte rupestre. Estou pintado junto com alguns bichos ferozes. Se você adivinhar o material que os homens da pré-história utilizaram para me criar, pode utilizar da minha imagem os meus pés.

Carta 3:

- Eu toco um instrumento musical chamado alaúde, da família dos instrumentos de corda, você conhece? Fui feito para ilustrar um livro de cantigas na Idade Média. Vou deixar você usar da minha imagem: minha cabeça e meu alaúde.
- Eu também toco um instrumento musical, mas que se chama píforo, que é da família dos instrumentos de sopro. Fui feito pelo mesmo artista que pintou a espanhola “Lola de Valencia”. Estou no Museu do Louvre, conhece? Da minha imagem você poderá usar apenas minha calça.
- Eu pertenço à pintura rupestre lá da Austrália. Tem criança que me acha parecido com um alienígena, mas eu nunca vi um, você já viu? Da minha imagem vou deixar você usar somente meus pés.

Carta 4:

- Quem me pintou foi Salvador Dalí, um artista espanhol que fez parte de um movimento da arte moderna chamado Surrealismo. Ele fazia umas pinturas muito doidas, você viu no meu quadro uma girafa pegando fogo? Vou deixar você usar da minha imagem só a minha cabeça.
- Adoro passear. Quem me pintou foi um artista colombiano chamado Fernando Botero, que gostava de retratar todos seus personagens bems gordinhos. Da minha imagem você poderá usar o meu vestido, ele não é lindo?
- Eu também faço parte da arte moderna, mas pertencço ao movimento chamado Cubismo. Por isso sou toda desengonçada. Você tem que olhar com muita atenção pra me entender. Sabe quem me pintou? Pablo Picasso, conhece? Foi um dos grandes artistas do século XX. Da minha imagem vou deixar você usar meus enormes pés.

Recursos: Imagens da representação da figura humana na arte rupestre, nas pinturas egípcias, nas pinturas românicas, nas pinturas/desenhos renascentistas e nas obras de Picasso, jogos, papel celofane, caneta hidrocor ou ponta porosa, fita crepe.

Despropósito: A professora deverá expor aos alunos que:

A configuração dos animais na pré-história parece ter sido sugerida pela superfície da rocha, de modo que o corpo ficou a coincidir com uma protuberância natural, ou o seu contorno segue os veios e fendas da rocha [...] um caçador paleolítico, sempre preocupado com a caça, da qual dependia para sobreviver, ao fitar as paredes da caverna facilmente seria levado a reconhecer figuras de animais, a que atribuía profunda significação. (JANSON, 1992, p. 28).

Seguindo esse pensamento, os alunos deverão procurar, pelo espaço da escola – nas superfícies dos muros, paredes, pisos –, manchas que lhes possam sugerir desenhos de figuras humanas, personagens caricatos, bichos esquisitos ou não, objetos, paisagens e configurá-los sobre a própria superfície que acharam ou sobre peças móveis de quadro-negro que terão ao seu dispor.

Recursos: A fantasia, a invenção, a criatividade, a imaginação, o olhar curioso e giz, peças móveis de quadro-negro e superfícies dos muros, paredes, pisos da escola.

Momento do desenho cultivado: Se eu fosse um personagem imaginário que agregasse características do homem criador do período da pré-história, do Egito antigo, da Idade Média, da Renascença e da Modernidade... como desenharia?

3.4 PROPOSIÇÃO 4: APROPRIAÇÃO

Essa proposição irá considerar o momento conceitual no qual a criança percebe as diferentes formas de estruturação do desenho e quer dominá-las; é o momento no qual se apropria dos códigos da linguagem e da cultura de desenhos para realizar suas produções. Para atender as necessidades desenhistas das crianças que se encontram nesse momento serão propostas ações articuladas com obras de artistas que se apropriam de cânones da arte clássica para propor uma representação articulada com um olhar contemporâneo. A primeira atividade será uma tentativa de fazer as crianças compreenderem a perspectiva, ou seja, não necessariamente deverão ter a capacidade de utilizá-la, pois

[...] na maioria das obras de arte criadas ao longo dos milênios da história humana nem existe a perspectiva. De fato, as imagens sequer apresentam um espaço de profundidade. Por exemplo, nos quadros da Idade Média não há qualquer intenção de se formular a profundidade espacial e, menos ainda, em termos de perspectiva. Nem por isto as imagens medievais perderiam em expressividade ou valor artístico.

Assim, longe de constituir uma norma universal na arte, a perspectiva representa antes uma exceção ao lado de tantos outros padrões espaciais encontrados nos diversos estilos. Tais padrões são formas sempre expressivas das vivências das pessoas, e igualmente válidas em termos artísticos. (OSTROWER, 1998, p. 27).

A intenção é fazer as crianças entenderem a perspectiva como uma forma expressiva e não um método, e a partir da compreensão desse conhecimento utilizá-la como “um dado para a construção da fantasia e não da realidade” – o que podemos perceber nas obras da artista Regina Silveira (CANTON, 2001, p. 135). Essa artista brasileira destrói e reconstrói o olhar possível sobre algo, “brinca” com o sistema perspetivo para propor uma nova gramática da visão. Assim, sua poética, que se apropria de códigos do passado para deles fazer emergir outras possibilidades de significação – encara a técnica como um meio e não um fim – é determinada pela influência de dois artistas: Iberê Camargo e Marcel Duchamp. Conforme Chiarelli (1996, p. 215),

Regina Silveira trouxe como resíduos saudáveis de sua experiência com Iberê Camargo o tom soturno de seus trabalhos, o gosto pela deformação expressiva dos signos, a desconfiança irrestrita em relação à eficácia, nos dias de hoje, da arte e seus códigos institucionalizados. Com Duchamp, essa desconfiança transformou-se em ironia implacável, em mordacidade voltada para a desestabilização dos conceitos cristalizados de arte.

Apropriação/primeiro momento: Os alunos serão separados em grupos para brincar com mais um jogo construído pela professora sobre os padrões espaciais de três momentos da história da arte: período da Arte Românica, Renascença e Modernismo (Cubismo). A

professora enriquecerá esse momento mostrando às crianças outras obras (além das utilizadas nos jogos) que exemplifiquem os padrões espaciais de cada momento da história da arte mencionados e dialogará conforme a necessidade dos grupos. É necessário, para que a professora possa orientar, ter clareza que diferentes épocas culturais apresentam diferentes formas de coordenação do tempo-espaço para determinar um sistema de representação. De acordo com Hall:

O tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todo o sistema de representação. [...] podemos ver novas relações espaço-tempo sendo definidas em eventos tão diferentes quanto a teoria da relatividade de Einstein, as pinturas cubistas de Picasso e Braque, os trabalhos dos surrealistas e dadaístas, os experimentos com o tempo e a narrativa nos romances de Marcel Proust e James Joyce e o uso de técnicas de montagem nos primeiros filmes de Vertov e Eisenstein. (HALL apud PESSI, 2008, p. 75).

Figura 3.3 – Jogo sobre padrão espacial com obra de Fran Angelico



Fonte: acervo da autora.

Após o jogo, cada grupo terá que inventar um padrão de composição espacial estabelecendo suas próprias regras e expor/explicar sua invenção aos demais colegas.

Recursos: Jogos pedagógicos sobre os padrões espaciais, obras de arte de padrões espaciais de três momentos da história da arte: período da Arte Românica, Renascença e Modernismo (Cubismo).

Apropriação/segundo momento: Primeiro serão apresentadas obras de Regina Silveira da série *Inflexões e Anamorfias* para provocar a percepção das crianças, instigando-as a reflexões sobre a poética da artista. Em segundo, serão apresentadas imagens de cadeiras seguindo as leis da perspectiva e novamente as obras de Regina Silveira. Propor aos alunos que desenhem uma cadeira deformando-a, distorcendo-a.

Recursos: Obras de Regina Silveira de sua fase *Inflexões e Anamorfias*, desenhos e pinturas de cadeiras em perspectiva, papéis A2, lápis grafite, nanquim preto, pincéis.

Despropósito: Os alunos serão divididos em grupos. Cada grupo receberá uma cadeira e, a partir dos materiais disponibilizados pela professora na sala de aula, deverão interferir em suas características estruturais/funcionais para propor/provocar novas percepções, libertar a

cadeira de seus valores utilitários. Criar uma tensão entre imagem e conceito para o desenvolvimento de uma nova dimensão de sentido. Para fechar a atividade, após os alunos exporem seus trabalhos a professora deverá projetar as imagens das obras *Telefone Lagosta* (1936, Salvador Dalí), *Objeto - Café da manhã de pele* (1936, Meret Oppenheim), *Uma e três cadeiras* (1965, Joseph Kosuth), *Inclusão e exclusão* (2007, de Nazareth Pacheco), instalação feita com cadeiras sobre utensílios de vidro (2006, Nino Cais) e estimular as crianças a acionarem a articulação dos “dispositivos”: jogo, festa e símbolo.

Recursos: A fantasia, a invenção, a criatividade, a imaginação, imagens das obras acima mencionadas, cadeiras quebradas (que são descartadas pela escola), cola, tesoura, alicates, arame, fios de *nylon* e algodão, sementes, flores e folhas secas, areia, pedregulhos, pó de serra, bolinhas de gude, tinta, esponjas de aço, tampinhas de garrafa (metal e plástico), etc.

Momento do desenho cultivado: “Se eu fosse um personagem imaginário que agregasse características de Regina Silveira... como desenharia?”

3.5 PROPOSIÇÃO FINAL

Nessa proposição, a professora levará em consideração o último momento conceitual dentro da concepção de desenho cultivado, no qual os alunos terão o domínio das qualidades expressivas e construtivas do desenho, e também terão consciência e autonomia para desenvolver suas produções/criações. Aqui, será necessário ressaltar que nem todos os alunos apresentarão produções pertinentes a esse momento, ou seja, nem todos estarão em domínio das qualidades expressivas e construtivas do desenho, mas, se conseguirmos ter lhes proporcionado, até aqui, consciência, respeito e gosto por suas experiências artísticas, por sua capacidade/potencialidade de interpretar e criar com autonomia, e se, o mínimo que seja, tivermos colaborado com a ampliação de suas percepções temporais, espaciais e estéticas, teremos dado a eles a oportunidade de ressignificarem suas experiências com o desenho.

Será solicitado a cada criança que crie seu próprio “despropósito cultivado”, o que a coloca em face de sua liberdade e responsabilidade por seu próprio conhecimento e desejo. Entretanto, para que a criança possa concretizar essa proposição final, a professora deverá apresentar as obras contemporâneas relacionadas abaixo, expondo como, nessas obras, artistas se apropriam dos elementos plásticos e experimentam outras possibilidades para pensarmos o desenho e sua materialidade, o desenho e sua configuração no espaço, propondo o surgimento de uma arte sem fronteiras, sem a delimitação por categorias:

Bichos e Trepantes de Lygia Clark – Com *Bichos*, no início dos anos 1960, a artista Lygia Clark irá libertar sua obra que ainda se encontrava presa no espaço vertical e preannunciará o surgimento de uma arte sem fronteiras, que não se encaixará mais nas antigas categorias – pintura e escultura (MILLET, 1997, p. 62). De seus *Casulos*, planos de pintura que tomam forma e irrompem no espaço saindo da superfície do quadro surgem os *Bichos*: objetos feitos de partes de metal unidas por dobradiças, os quais permitem alterações/movimentos quando manipulados, exigindo a coparticipação do espectador. Como um desdobramento dos *Bichos* surgem os *Trepantes*, recortes espiralados em folhas de metal ou borracha que se enroscam, enrolam-se, abraçam-se em outros corpos/objetos, trazendo-nos a ideia de corporificação da linha, que sai da sua unidimensionalidade e irrompe no espaço à procura de um abrigo.

Pontos para instigar o imaginário das crianças:

- As maneiras do artista se relacionar com o espaço na realização de suas obras, em diferentes épocas, sempre foram iguais? Quais as maneiras para um artista se relacionar com o espaço?
- As maneiras do ser humano se relacionar com uma obra de arte, em diferentes épocas, sempre foram iguais? Quais as diferenças?
- Quais os despropósitos de Lygia Clark? Eles tentam mostrar outras maneiras de percebermos e de nos relacionarmos com a arte? Então, será que podemos concluir que ela questiona a vida histórica das artes? Podemos chamar suas obras de “despropósitos cultivados”? Por quê?

Bólides B21, 22 e 23 e os *Parangolés* de Hélio Oiticica – No primeiro, temos objetos que o próprio artista denominou como “transobjetos”, que surgiram da necessidade do artista dar uma nova estrutura para a cor, corporificar esta – a cor se apresentará no seu estado pigmentar contida na própria estrutura de objetos opacos ou transparentes, retirados do cotidiano para incorporá-los a uma ideia estética (OITICICA, 2008b, p. 154). No segundo temos as bandeiras, os estandartes e as capas que revestem os corpos e requerem uma participação expressivo-corporal do espectador. Os *Parangolés*, já mencionados na proposição 1, de acordo com o próprio artista, são uma obra da “manifestação da cor no espaço ambiental” (OITICICA, 2008b, p. 172).

Hélio, assim como Lygia, apresenta uma poética que questiona o espaço representacional, provoca a interação do espectador com a obra e amplia as possibilidades de percepção sensorial integrando o corpo à arte de forma individual ou coletiva. Ambos propõem reflexões pertinentes ao mundo contemporâneo e que emergem na produção artística atual.

Pontos para instigar o imaginário das crianças:

- A cor sempre foi utilizada e pensada pelos artistas, em diferentes épocas, da mesma maneira?
- Quais os despropósitos de Hélio Oiticica? Eles tentam mostrar maneiras diferentes de percebermos e de nos relacionarmos com as cores? Então, será que podemos concluir que ele questiona a vida histórica das artes? Podemos chamar as suas obras de “despropósitos cultivados”? Por quê?

Com esses pontos reflexivos, colocados pela professora, busca-se propiciar aos alunos uma compreensão de que os artistas estão sempre produzindo suas obras – seus despropósitos – carregados por um conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e, ao mesmo tempo, questionando esse conhecimento, propondo e provocando mudanças, rupturas: o novo se apresenta impregnado pelo passado, mas de forma transfigurada. No aqui-agora temos múltiplas percepções metamorfoseando-se concomitantes com o reconhecimento das possibilidades de inter-relações de tempos distintos. Enfim, a professora fornecerá pistas para que o aluno perceba alguns pontos que o ajudarão a definir a poética de um artista, para que ele consiga ver o artista como um fazedor de “despropósitos cultivados”, para estimular/potencializar a criação de seu próprio “despropósito cultivado”.

Recursos: imagens de obras de Hélio Oiticica, Lygia Clark, materiais oferecidos na oficina e determinados pelos alunos para criarem seus “despropósitos cultivados”.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Todas as proposições/ações aplicadas no decorrer do projeto têm por objetivo, ou melhor, vislumbram, ativar o desejo do aluno pela linguagem do desenho concomitantemente com o conhecimento sobre a amplitude do conceito de desenho e suas formas de configuração para verificar de que forma esses pontos, desejo e conhecimento, influenciam o seu fazer e sua atitude frente ao processo de criação. Busca-se verificar diante das vivências de experiências artísticas e estéticas, em consonância com a história da arte, se o aluno consegue transpor seu conhecimento e, sobretudo, se consegue não se inibir diante de suas limitações em buscar auxílio técnico quando este for uma necessidade, ou desejo, para sua expressão.

Através das proposições desenvolvidas na oficina de arte, as quais oferecem uma interlocução com produções adultas que incorporam procedimentos da produção infantil (nos seus sucessivos momentos conceituais que vão da Ação, Imaginação I, Imaginação II, Apropriação à Proposição) tem-se a intenção de favorecer o ensino-aprendizado de desenho na escola e atender as necessidades desenhistas dos alunos do 5º ano do ensino fundamental. Espera-se, portanto, que o aluno possa:

- Dominar a linguagem do desenho: tenha capacidade instrumental, liberdade e autonomia para explorar as possibilidades dessa linguagem.
- Compreender que existem diferentes modos de ordenação dos elementos da linguagem visual, do padrão espacial, e que estes sofrem influências do contexto cultural e da época à qual pertencem.
- Expressar no seu fazer conhecimentos adquiridos das experiências proporcionadas pelas proposições desenvolvidas – fazer a transposição de seus conhecimentos.
- Construir suas interpretações/narrativas diante de uma obra de arte de forma lúdica e prazerosa.
- Identificar a poética de uma artista.
- Buscar auxílio diante das suas limitações desenhistas sem se inibir, quando este for uma necessidade ou desejo.

Os “desenhos cultivados” e os registros gravados, filmados, fotografados e escritos das experiências vivenciadas pelas crianças constituirão material para a professora analisar/avaliar a sua ação docente e como os conteúdos das propostas aplicadas foram assimilados pelos alunos, interferindo ou não em suas ações/desejos desenhistas. Mas, também será proposto

aos alunos que novamente produzam um desenho, retratando a feira de domingo do “Cincão” (disponibilizando os mesmos materiais), o qual será apreciado junto com a primeira produção (avaliação diagnóstica) numa roda de conversa. Ao professor caberá analisar os seguintes pontos:

- Houve alteração na escolha do suporte e dos instrumentos? Por qual motivo?
- A maneira de distribuir, organizar e representar as formas no espaço visual sofreu modificações? A composição se tornou mais complexa?
- A representação da figura humana permanece configurada da mesma maneira ou houve mudança?
- Houve ampliação do vocabulário gráfico do aluno?
- Houve empréstimo de imagens de colegas?
- O aluno agregou características e estilos de algum artista estudado ao produzir o seu desenho?
- Ocorreu a solicitação de orientação/auxílio da professora durante a produção do desenho?
- Os alunos demonstraram satisfação e prazer em realizar seus desenhos? Algum aluno não realizou ou não concluiu seu desenho? Qual foi sua justificativa?

Entretanto, para encerrar o projeto e avaliá-lo de forma lúdica e prazerosa a professora irá propor às crianças o jogo de “bater carta”, também conhecido por outros nomes como: bafo-bafo, bafinha, tabufa, bater *card* ou figurinha, que tem uma série de regras que vão se metamorfoseando no brincar das crianças.

Esse jogo se apresenta na rotina dos alunos da escola Professor José Gasparini de forma muito intensa (dentro da sala de aula, no recreio, na hora do almoço) e é visto de forma negativa, que atrapalha a ação pedagógica, pela maioria dos professores. Como subverter essa situação? Por que não nos apropriarmos desse jogo que tanto prazer provoca aos alunos e agregarmos a ele interações com o conhecimento? De acordo com Rocha,

O plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição, da linguagem e das interações sociais, o que certamente tem consequência na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. [...] Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos; a possibilidade de imaginar, de

ultrapassar o já dado, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializam as possibilidades de aprender sobre o mundo. (ROCHA, 2010, p. 162).

Ainda, explicitando sobre a brincadeira, podemos considerar o jogo como uma evolução desta. O jogar é um brincar organizado, onde a subjetividade da criança será expressa, deixando transparecer aspectos emocionais e racionais para domínio e criação de regras e objetivos predefinidos (MACEDO; PETTY; PASSOS apud ROCHA, 2010). O jogo, assim como a arte, estimula o potencial criativo dos alunos, possibilitando a criação e a transformação de significados e interpretações dos valores culturais:

Tanto o jogo quanto a arte possuem uma carga afetivo-emocional capaz de interferir positivamente nos indivíduos, provocando uma transformação no modo de pensar e agir destes, ao possibilitar a conscientização quanto à inconsistência de suas crenças e valores atuais, e ao valorizar as interações intra e interpessoais. (RUIZ; SCHWARTZ apud ROCHA, 2010).

Por esses, entre tantos outros atributos, podemos considerar que o jogo tem um papel de grande importância no ensino de arte às crianças – de suma importância no processo educacional – ajudando na construção ou na aplicação e fixação de conceitos, o que nos estimulou a usá-lo para a apreensão de conteúdos no decorrer do desenvolvimento do projeto e para finalizá-lo, sendo utilizado como uma das estratégias para avaliarmos a apropriação do conhecimento pelas crianças.

O jogo de “bater carta” será conceituado como uma “avaliação lúdica”. A professora terá que solicitar aos alunos que criem algumas regras/estratégias para esse jogo, mas vinculadas a questões artísticas e estéticas estimuladas e condizentes com os conceitos e imagens configuradas nas cartinhas (elaboradas pelo professor) e que foram abordados durante a aplicação do projeto, para que se possa diagnosticar e registrar os conteúdos apreendidos. Caberá ao professor intervir com questões reflexivas a respeito das regras criadas e das relações conceituais envolvidas para contribuir na sistematização dos conhecimentos pelos alunos. Para exemplificar: ao bater uma cartinha que contém uma imagem com Pollock pintando, para ganhá-la, a criança terá que responder a uma pergunta sobre o nome da pintura que o artista fazia e por qual motivo recebeu esse nome. Outra regra: cada aluno escolherá um artista antecipadamente e só poderá levar a carta que bateu se esta tiver imagens ou informações relacionadas a este artista. Mais uma regra que poderia ser criada: quando o aluno bater a carta e nela estiver configurada a imagem de uma obra de arte, terá que inventar uma história engraçada sobre a obra para ganhar a cartinha.

Figura 4.1 – Jogo de “bater-carta”



Fonte: acervo da autora.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A professora/propositora deste projeto tem formação específica de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR e Curso de Pós-Graduação em Nível de Especialização em Arte Educação - Habilitação Artes Visuais, também pela UEL. Atua há 23 anos na rede municipal de educação de Londrina/PR (desde 1993). Ao longo dessa trajetória, lecionou como professora de Artes no ensino fundamental (5ª a 8ª série) em várias escolas da zona rural, ressaltando o Distrito de Lerrovile, onde atuou por onze anos em uma escola que atendia crianças e adultos da reserva indígena Kaingang. Foi coordenadora por cinco anos (de 2006 a 2010) do Projeto Museu de Arte Jovem, uma iniciativa criada pela empresa Pró-Cultura em parceria com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Londrina e com a companhia DixieToga, que tinha por objetivo promover a cidadania e incentivar a arte e a educação de crianças e adolescentes em situação de exclusão social de sete escolas municipais, localizadas nas zona rural de Londrina. De 2011 à 2013 atuou também na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR no ensino fundamental e médio, contratada como professora PSS (processo seletivo simplificado). Desde 2010, quando o ensino municipal estava em processo de estadualização, começou a atender oficinas pedagógicas de arte em escolas de educação infantil e ensino fundamental (até 5º ano) com ampliação de jornada. Concomitantemente ao seu trabalho de educadora no ensino formal, exerceu atividades no ensino informal de artes atendendo crianças de 7 a 10 anos. Participou de um grupo de artistas sob a orientação do Artista/Prof. Dr. Fernando Augusto dos Santos Neto (UFES), de 2004 a 2013. Desenvolve uma poética própria alimentada pela articulação entre seus pensamentos sobre o desenho e sua experiência no ensino de arte, o que determinou a inserção de sua pesquisa na linha que investiga os processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

O projeto Proposições para Potencializar o Ensino-Aprendizado de Desenho em Turmas do 5º ano do Ensino Fundamental foi aplicado na Escola Municipal Prof. José Gasparini, cujo corpo docente a professora integra desde 2013. Essa escola está situada próxima a uma área de ocupação irregular (favela urbanizada) no Conjunto Habitacional Farid Libos, zona norte da cidade de Londrina/PR e pertencente à região denominada popularmente “Cinco Conjuntos”, uma das áreas mais populosas do município e que mais cresce nos últimos anos (LONDRINA, 2008). A escola atende os alunos em período integral, porém não obrigatório, com ensino regular pela manhã e atividades pedagógicas complementares no período vespertino. As crianças atendidas estão em situação socioeconômica desfavorável, a

maioria pertence a famílias com renda de meio a um salário mínimo, e suas relações pessoais são marcadas pela cultura da violência. Cursar o Mestrado Profissional em Artes, um programa custeado pelo governo federal, que oferece condições reais – bolsa de estudo – para o aprimoramento do profissional da educação pública, é dar oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas/experiências que estimulem reflexões sobre a atuação do professor em sala de aula, sobre a escola e as políticas educacionais. O Prof-Artes permite ao professor estabelecer um elo entre observação/reflexão/ação dentro do contexto no qual está inserida sua prática educativa, permite a pesquisa no ensino de arte com a função de modificar o conhecido, de acordo com as necessidades e o contexto, ou, pode-se dizer, conforme Bourdieu, modificar o *campo artístico* - “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem arte [...] que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Enfim, no caso desta pesquisa, propor mudanças, se necessárias ou relevantes para o ensino/aprendizado de desenho na Escola Municipal José Gasparini.

É um projeto de pesquisa que se encaixa em uma abordagem metodológica qualitativa do tipo estudo de caso, o qual permite ao pesquisador uma estruturação e análise da realidade estudada, assim como o uso de diferentes formas de coletas de dados: fotografias, filmagens, diário de campo, desenhos e relatos.

Inicialmente o projeto seria aplicado em duas turmas de 5º ano da escola, que já eram atendidas na oficina de arte. Com a falta de professores, pois os voluntários do programa Mais Educação foram dispensados devido ao corte de verbas, mais uma turma de 5º ano foi agregada ao horário e ao projeto. Porém, devido a situações adversas e não previstas na rotina dos alunos, como palestras dos servidores do posto de saúde, dispensa para campeonato de futsal e passeios (todos sem comunicado antecipado), fatores que, agregados à tardia liberação do Programa de Mestrado em Artes para dar início ao desenvolvimento do projeto e à possibilidade de não haver carga horária suficiente para finalizá-lo, a pesquisa e a análise dos dados se restringiu apenas à turma que estava com o horário menos prejudicado, embora a aplicação das atividades nas outras turmas tenha continuado.

A turma do 5º ano do ensino fundamental na qual foi desenvolvido o projeto era formada por 23 alunos, 12 meninas e 11 meninos, com idade entre 9 e 12 anos. Era atendida 3 dias da semana pelo projeto (1 hora por dia), sendo importante frisar que no dia em que os alunos eram atendidos na última aula, esta era interrompida por 15 minutos para o horário do

lanche da tarde, e quatro alunos que eram do Conjunto Vista Bela² eram autorizados a sair mais cedo para pegar o transporte municipal. Nas aulas de quinta-feira dois alunos não participavam da oficina, pois frequentavam o reforço e, ainda, na primeira e na última sexta-feira de cada mês, havia curso de formação continuada para os professores com dispensa dos alunos.

Os materiais utilizados nas oficinas pelos alunos foram disponibilizados pela escola através do Mais Educação, PDDE e FUNDEB. Foi necessário, também, utilizar recurso financeiro da escola (proveniente de festas e rifas) com aprovação do Conselho Escolar.

As atividades com os alunos tiveram início na primeira semana de setembro de 2015, com a aplicação da avaliação diagnóstica, preparada para identificar o momento conceitual em que cada aluno se encontrava. Foram projetadas, em sala de aula, imagens (registros fotográficos realizados pela professora) da feira livre de domingo do “Cincão” (popular feira localizada no Conjunto Semiramis, em sua principal avenida, Saul Elkind) na qual podem ser encontrados desde frutas, verduras, cereais, frios, animais, até cabides de roupa, aparelhos eletrônicos, ferramentas, roupas novas e usadas, sapatos, móveis, etc. No decorrer da apresentação das imagens, as crianças identificaram os pontos comerciais da avenida, as barracas que conheciam, os nomes das frutas, legumes e verduras, onde faziam compras acompanhadas pela família, a barraca de pastel que gostavam de frequentar, e apontaram os cachorros de rua que conheciam, mencionando sobre o comerciante que os cuidava. Enfim, com a transposição de algumas falas podemos perceber o quanto se empolgaram em ver as imagens da feira, ou seja, do lugar que faz parte da vivência delas:

“Eu conheço esses cachorros, o homem do sebo que cuida deles!”

“Eu vou com a minha mãe na feira, a gente vai comprar sardinha.”

“Eu fui na feira comer pastel e tinha potinho com molhinho ardido, choveu...molhou tudo”.

“O que eu mais gosto de fazer na feira é comer pastel!”

“Eu sei, essa barraca fica perto do açougue.” (Aluna apontando a barraca de ervas.)

“Hummm...que fome!” (Aluna mencionou ao ver os salgados na barraca do pastel).

“Eu quero!” (Vários alunos mencionaram ao ver a imagem da barraca de doces).

² Conjunto Habitacional financiado pelo programa Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal, situado na zona norte, mas afastado do perímetro urbano, sem infraestrutura em relação a serviço de educação, fator que obrigou a prefeitura a disponibilizar ônibus escolar para o transporte dos alunos que residem neste conjunto.

“Mandioca!”(Conforme as imagens eram projetadas o aluno ia mencionando os nomes das verduras, legumes, frutas. Quando apareceu a imagem de um nabo disse que era mandioca.)

A partir dessas falas pode-se entrar em contato com a vida das crianças fora do contexto escolar e enriquecer as ações pedagógicas – as crianças deram elementos para diagnosticar suas experiências de conhecimento, não apenas de desenho. O tempo dessa primeira aula, na qual estava planejada uma atividade prática foi todo ocupado com a apreciação dialogada das imagens da feira.

Figura 5.1 – Feira do "Cincão"



Fonte: acervo da autora.

Na aula seguinte (2ª aula), dialogou-se novamente com os alunos sobre as imagens que haviam apreciado e foi proposto que retratassem através do desenho uma feira livre. Esse tema serviu ao propósito de motivar e envolver as crianças com seus desenhos pelo fato de configurarem algo relacionado com suas vivências e por valorizar o local onde vivem (apenas uma criança da turma nunca tinha ido à feira, pois é moradora do Vista Bela) e, ainda, por estimulá-las com a riqueza de formas, cores, texturas, cheiros e diversidade de imagens de seres vivos e inanimados que encontramos no percurso da feira.

Nesse momento, foram disponibilizados às crianças lápis de cor, lápis de cor aquarelável, giz de cera, giz pastel, lápis grafite e 6B, canetas hidrocor e metal point, apontador, borracha, régua (esta por solicitação das crianças) e papéis de diferentes medidas, formatos e gramaturas, deixando-as livres para que cada uma escolhesse o suporte, com a intenção de averiguar o motivo de suas escolhas. Dos 23 alunos, um escolheu tamanho A4, nove escolheram tamanho A3 e treze escolheram o tamanho A2. Nenhum aluno escolheu papel em formato menor que A4 ou em formato diferente do retangular; também não houve escolha por gramaturas e tonalidades de papéis diferentes.

Figura 5.2 – Materiais disponíveis aos alunos



Fonte: acervo da autora.

As crianças que desenharam em papel no tamanho A2, quando questionadas por suas escolhas, comentaram:

“Pra poder ter uma vista mais melhor, fazer o bar, as barracas, o mercado, as lojas.”

“Desenhar mais.”

“Porque é melhor pra desenhar e maior a folha”.

Porque a folha é grande e na minha cabeça, no meu pensamento veio muita coisa pra desenhar; e preciso de espaço.”

“Porque dá pra fazer muitas barracas.”

“Não sei.”

“Escolhi esse pelo tamanho, por causa que a feira tem várias barraquinhas, a folha menor não dá pra desenhar.”

“Porque as coisas ficam abertas e mais amorosa, mais linda, mais perfeito parece!”

“Porque eu acho melhor para desenhar e fica mais bonito.”

“Eu quero desenhar mais aberto, entendeu?”

“Porque eu...Porque é mais fácil de desenhar né!”

“Por mim, quanto mais grande melhor, o desenho sai mais criativo e mais aberto!”

As que escolheram A3:

“Porque é mais fácil pra mim desenhar.”

“Pra ter um pouquinho mais de espaço, pra desenhar mais coisa...e barraquinha de pastel.”

“Porque o espaço é bom.”

“Porque é legal! Porque não é grande nem pequena e tem as bordinhas que ajudam!”

“Porque eu quis.”

“Por causa da criatividade, dá pra usarmos nossa imaginação pra fazermos coisas boas.”

“Porque essa folha não é tão grande nem pequena.”

“Porque eu já tinha a ideia na cabeça e essa era a folha certa”.

A que escolheu A4:

“Porque é pequena, porque tem borda e porque eu gostei dela.”

Apesar das justificativas das crianças, foi possível observar que alguns alunos escolheram determinado tamanho porque o amigo escolheu. Percebe-se, por um lado, que se empolgaram com a folha grande (A2), ousaram sair do espaço da folha de sulfite (A4) na qual estão acostumados a desenhar, a maioria consciente do que iria fazer, pois a justificativa condiz com o desenho realizado ou, a configuração demonstra que não houve intimidação com o espaço. Por outro, na fala das crianças, também fica perceptível a escolha da folha grande pelo fato de acharem que facilita o desenho da feira que é grande e tem bastantes barracas. Diante disso, acredita-se que seria interessante vê-los resolver a composição num espaço bem pequeno. Apenas um aluno, depois de iniciar seu desenho, queria trocar de folha justificando que era muito grande e teria muita coisa pra fazer e pintar.

Outro ponto interessante foi que a maioria das crianças quis usar régua para estruturar suas barracas, o que deixou a maioria das composições muito estanque, não permitindo o fluir do registro gráfico.

Dos 23 alunos, cinco não finalizaram suas composições, três alunos por motivo de falta, dois porque são muito minuciosos com seus desenhos e se distraem com facilidade. Ao todo foram utilizadas três aulas para essa avaliação, pois chegavam na sala e já iam direto pegar seus desenhos para dar continuidade. Como um dos objetivos do projeto é fazer as crianças tomarem gosto pela linguagem do desenho, não faria sentido interromper o desejo delas em querer dar continuidade à atividade. Durante a produção de seus desenhos as crianças iam discutindo o preço das mercadorias da feira e trocando informações sobre os nomes das barracas. Todos ficaram compenetrados/envolvidos com seus desenhos. No segundo dia da produção dos desenhos, ocorreram dois fatos que demonstraram o envolvimento das crianças com a atividade. O primeiro se deu na chegada à escola, quando os alunos ainda faziam o horário de recreação, depois do almoço. Uma das crianças veio ao encontro da professora e perguntou: *“Professora, eu posso, tipo assim, colocar no meu desenho coisas que não tinha na feira?”*. O segundo, também na chegada: ao entrar na sala

dos professores, a monitora de esporte contou que o seu filho, aluno da turma do 5º ano, lhe tinha dito que não poderia faltar aquele dia na escola porque estava fazendo um desenho de seu bairro.

Na roda de conversa com os alunos, sobre suas produções, houve os seguintes relatos:

“Eu gostei de desenhar a feira porque é bem legal, divertido e eu já conheço bastante a feira do Cincão. Amo desenhar!”

“Eu gostei mais ou menos, porque é muito difícil.” Ao ser indagada sobre o que é difícil, respondeu: *“É difícil desenhar, eu gosto de pintar.”*

“Eu gostei porque eu já conhecia a feira...e eu gosto de desenhar.” Outra aluna comentou paralelamente: *“Porque a Y. já falou isso”.*

“Foi mais difícil desenhar a barraca e as outras coisas...o meu único problema foi tudo”.

“Eu gostei...não, eu não gostei, eu amei... que é muito legal.”

“Ai tia, eu gostei muito, porque é mais legal desenhar em folha mais grande e eu adoro desenhar.”

“Não gostei de desenhar a feira porque eu escolhi a folha errada”. Ao ser indagado porque escolheu a folha errada disse: *“Porque era muito grande e aí demora muito...eu ainda tô até agora”.* Nisso, outro aluno disse: *“A minha é grande e eu terminei.”* Em seguida, outro: *“A minha é gigante e eu tô quase terminando”.*

“Eu adorei! Desenhei até uma pipa”.

“Eu gostei por causa que a gente deixa nossa imaginação aberta pra fazer desenhos bem legais e bonitos.”

Uma aluna, ao conversar sobre o certo ou errado no desenho, disse: *“Tem desenho errado sim professora. Eu tive que desenhar outra parte de um rosto com a professora XXXXX e ela falou que tava errado”.* A colega complementou em seguida: *“Mas era cópia né!”.*

A fala dos alunos que se manifestaram evidencia que a turma, na maioria, gosta de desenhar, mas alguns se sentem presos a determinados conceitos de desenho que os inibem de criar suas próprias configurações, dizendo não saber desenhar ou que é difícil. É possível perceber como já trazem consigo os conceitos equivocados transmitidos por seus professores e o quanto isso reprime suas ações desenhistas.

Figura 5.3 – Alunos desenhando a feira livre



Fonte: acervo da autora.

No dia 18/09/2015 foi iniciada a proposição 1, passando a animação *Traçando-Arte: Hélio Oiticica*. Foi uma tarde muito quente e as crianças estavam bem inquietas – tinham acabado de fazer aula de recreação. Houve muita conversa e dois alunos não se interessaram em assistir o vídeo que tinha uma duração de apenas 7:22 minutos. Ao ser mencionado que Hélio Oiticica achava que a arte tinha que ser experimentada, tocada, não era pra ficar pendurada na parede, dentro de um museu, e que o *Parangolé* era uma obra-ação que teria que ser vestida, uma aluna disse de imediato: “Ah! Muito inteligente!”.

Figura 5.4 – Alunos assistindo *Traçando Arte: Hélio Oiticica*



Fonte: acervo da autora.

Após assistirem a animação propôs-se que criassem seus Parangolés e brincassem, dançassem, explorassem os movimentos do corpo com os tecidos. Expressaram-se corporalmente sozinhos, interagindo com um ou vários colegas e ao ritmo das músicas que ouviam – “Erê” e “How beautiful could a being be”.³ Todos se empolgaram e se divertiram muito, não queriam parar.

³ Interpretada por Palavra Cantada no álbum *Canções Curiosas*, MCD, 1998. Interpretada por Caetano Veloso no álbum *Livro*, Polygram, 1997.

Figura 5.5 – Alunos brincando com parangolé



Fonte: acervo da autora.

Na aula seguinte, projetou-se o registro feito das sombras dos alunos dançando com seus parangolés. Ficaram muito ansiosos para ver e curtiram muito, queriam vestir novamente seus parangolés, o que não foi possível pela limitação do tempo. Em seguida foram orientados para que, divididos em grupos, fizessem os registros apenas dos movimentos dos corpos dançando, correndo com os parangolés, sobre um suporte colocado no chão da sala de aula, utilizando colas coloridas no tubo. Vê-los fazer essa atividade foi muito gratificante, pois se envolveram totalmente e exploraram seus gestos, sem se preocuparem em retratar algo figurativo. Teve um grupo que dançou em torno do suporte, rodando e cantando conforme iam jogando a tinta – pura plasmação visual da ação. Terminada essa atividade, ainda houve tempo para mostrar às crianças imagens de pessoas vestidas com a obra *Parangolé* (obra-ação) e de Jackson Pollock pintando suas telas (pintura-ação). Não houve tempo para passar a animação sobre Pollock.

Figura 5.6 – Alunos fazendo pintura gestual



Fonte: acervo da autora.

No dia 24/09/2015 iniciou-se a aula mostrando às crianças como haviam ficado, depois de secas, suas pinturas feitas na aula anterior. Em seguida, foram mostradas imagens das pinturas de Pollock e foi questionado sobre o que e como haviam feito seus trabalhos. Elas próprias chegaram à conclusão que tinham se utilizado do gestualismo e do automatismo.

Separou-se a turma em grupos novamente e foi distribuído para cada grupo uma caixa contendo materiais e ferramentas diferentes. Foi proposto que procurassem um lugar, na parte externa da escola, para que produzissem um desenho se utilizando da ação, do gesto e/ou do automatismo – criação do primeiro despropósito. O grupo que pegou a caixa contendo barbante colorido foi ao parquinho e fez um desenho com as linhas, estendendo e cruzando-as em diversas direções, utilizando como suporte os canos de ferro do brinquedo de escalar. Subiram no brinquedo e um ia passando para o outro o barbante para realizar o desenho. Nesse grupo houve alunos que aproveitaram para brincar no balanço e nem todos se envolveram com o que estavam fazendo. Já o grupo que pegou a caixa com fio de lã de várias cores estava bem empolgado, todos participaram e ajudaram na construção da composição; utilizaram como ponto de apoio árvores, passando as linhas de uma árvore a outra. O grupo que pegou a caixa em que havia areia colorida e palitos de sorvete coloridos se ajeitou num canto do pátio da escola e construiu uma mandala sobre o chão. Nesse grupo teve também dois alunos que no começo não estavam contribuindo, mas, ao final, colaboraram, pois viram que seus colegas estavam bastante envolvidos com o que estavam fazendo. Esse grupo, ao terminar o desenho, ficou preocupado com a possibilidade de outros alunos estragarem (percebeu-se que seria interessante conversar sobre arte efêmera, mas não foi possível). E, por fim, o grupo que estava com a caixa que continha tintas e pincéis também se instalou no parquinho e utilizou a parede do muro para realizar seu desenho: mergulhavam o pincel no pote de tinta e espirravam sobre a parede. Nesse grupo todos os integrantes participaram da atividade com muito entusiasmo.

Figura 5.7 – Alunos criando um despropósito



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.8 – Alunos criando um despropósito



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.9 – Alunos criando um despropósito



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.10 – Alunos criando um despropósito



Fonte: acervo da autora.

Na aula do dia 01/10/2015 foi possível passar a animação *Tribute a Jackson Pollock*. A turma curtiu demais, adorou. Em seguida disponibilizaram-se às crianças lápis de cor, lápis de cor aquarelável, giz de cera, giz pastel, lápis grafite e 6B, canetas hidrocor e metal point, suporte para realizar suas ações desenhistas e fez-se a proposição: Se eu fosse um personagem imaginário que agregasse características de Pollock e Hélio Oiticica... Como desenharia? Estipulou-se aos alunos que teriam apenas aquela aula para fazerem seus desenhos, assim teriam que administrar o tempo ocupado para suas produções; mesmo assim alguns não conseguiram finalizar, pois realizaram composições mais complexas. A maioria das crianças realizou um desenho bem gestual com linhas rápidas, curvas, explorando mais de um material. Todos os alunos presentes participaram da atividade e foi constatado algo relevante, porém previsível: quando estão desenhando ficam mais tranquilos.

Figura 5.11 – Alunos fazendo desenho cultivado da proposição 1



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.12 – Alunos fazendo desenho cultivado da proposição 1



Fonte: acervo da autora.

Na aula programada para aplicar a proposição 2, as crianças tinham acabado de chegar de um passeio e estavam bem eufóricas, querendo contar as “novidades”. Foi dado um tempo para dialogar sobre o passeio e em seguida iniciaram-se as atividades através da apreciação de imagens de obras de Paul Klee – que nos inserem num mundo lírico – e imagens de obras de Joan Miró – que nos inserem no universo das constelações – para propor a construção das formas/símbolos das obras. Somente foi apresentada a proposta e mostrados os materiais que iriam utilizar em grupo. O trabalho ficou para ser realizado na aula seguinte.

Alguns pontos relevantes, que foram propiciados pelas atividades/conteúdos desenvolvidos até esse momento da pesquisa e ajudaram à pensar sobre as ações pedagógicas seguintes:

- Por causa do tempo restrito para aplicação do projeto, percebeu-se que as aulas não eram conduzidas pelo interesse das crianças e, também, que as possibilidades de desdobramentos dos conteúdos, assim como os diálogos que poderiam enriquecer o saber/fazer artístico e estético das crianças, não estavam sendo explorados o suficiente.
- As proposições elaboradas neste projeto são estratégias que compartilham, também, do objetivo de contribuir para que as crianças construam suas interpretações/narrativas diante de uma obra de arte de forma lúdica e prazerosa. Ao diminuir as atividades da

proposição 2 para atender ao cronograma, recebeu-se não contribuir com as narrativas das crianças e não atingir o resultado esperado. Conforme Gadamer (1985, p. 72), o símbolo se conceitua pela sua capacidade inerente de reconhecimento de algo que já se conhece, portanto impõe uma tarefa de construção (pois reconhecer exige que se conheça). Portanto, para que os alunos consigam fazer uma leitura das obras de Joan Miró e Paul Klee, faz-se necessário propiciar-lhes experiências que os capacitem soletrar esse novo (para eles) vocabulário, o que exige uma formação histórica, ou seja, muitas e diversas formas de encontros com as obras para que se tornem familiares e, aí sim, seja possível uma leitura dos símbolos e a construção de narrativas. De acordo com Gadamer (1985, p. 73):

É preciso aprender que se tem que inicialmente soletrar cada obra de arte, depois aprender a ler e só depois começar a falar. A arte moderna é uma grande advertência para a crença de que se pode, sem soletrar, sem aprender a ler, ouvir também a linguagem da arte antiga.

Nos dias 7, 8 e 9 de outubro houve gincana na escola e na semana seguinte (do dia 12 ao 16) houve recesso. Retomaram-se as atividades na terceira semana e nos dias 19 e 21 os alunos construíram seus móveis com formas/símbolos retiradas das obras de Klee e Miró. O resultado desse trabalho apenas reforçou a observação feita na aula anterior: alguns alunos não olharam atentamente para as imagens das obras de arte de Miró e Klee, conseqüentemente em seus trabalhos houve poucas referências a esses dois artistas. Teve um grupo em que ficou notória a influência da composição de Mondrian, artista que não fora trabalhado mas cuja composição, com cores primárias e formas geométricas é lembrada nas caixas de guardar material e no cesto de lixo da sala da oficina de artes. As imagens do entorno influenciaram também no processo de criação dos alunos.

Figura 5.13 – Em processo de criação: segundo momento da proposição II



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.14 – Produções dos alunos do segundo momento da proposição II



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.15 – Produções dos alunos do segundo momento da proposição II



Fonte: acervo da autora.

No dia 22/10/2015 as crianças fizeram experiências explorando as formas das obras de Klee e Miró, no chão do pátio da escola, utilizando giz de quadro negro. Como havia um sol muito forte, foram separados em duplas para que ocupassem espaços com sombra. No dia 23 havia chovido muito e tinha apenas oito alunos em sala. Foi realizada uma atividade para reforçar as maneiras de se modificar e compor com as formas.

Figura 5.16 – Crianças explorando as formas da pintura de Calder



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.17 – Crianças explorando as formas da pintura de Paul Klee



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.18 – Crianças explorando as formas da pintura de Miró



Fonte: acervo da autora.

Na aula do dia 26/10/2015 distribuíram-se os jogos com as imagens de obras de Klee, Miró e Calder. Primeiro as crianças compuseram, reproduzindo as obras criadas pelos artistas. Nessa etapa, apenas um grupo não conseguiu completar integralmente a composição. Depois realizaram uma nova composição e fizeram uma narrativa sobre ela.

Figura 5.19 – Alunos em atividade com jogos sobre obras de Miró e Klee



Fonte: acervo da autora.

Dia 30/10/2015 foi aplicado o despropósito desta 2ª etapa. Cada grupo ficou com uma caixa contendo materiais e instrumentos para criar um ser imaginário que habitaria as árvores da escola. Realizaram o trabalho em duas aulas. Um grupo desde o início se mostrou empolgado e todos colaboraram. Teve um grupo que, embora empolgado e produzindo, teve dificuldade para finalizar, pois criavam e recriavam, e não chegavam a um acordo em

conjunto. Um, dos quatro grupos não se envolveu com o trabalho e não se sentiu motivado para criar com o material e instrumentos que tinha em mãos. Pode-se constatar que parte dos alunos está tão acostumada a reproduzir trabalhos artesanais orientados passo a passo que tem dificuldades em produzir algo com autonomia, sem modelo prévio elaborado pelo professor. Percebe-se que o pensamento divergente, que propicia caminhos e soluções diferentes e singulares no processo de criação das crianças não recebeu estímulo adequado. Segundo Matthews (2002, p. 283, tradução nossa), em estudo sobre o desenho das crianças:

O desenvolvimento da criação de imagens das crianças é, com frequência, sabotado durante os primeiros anos inculcando-lhes rotinas prescritas para que realizem imagens *kitsch* y *cursis*. Essas produções artesanais em que as crianças seguem passo a passo as instruções para chegar a um resultado final do tipo mais trivial, previamente concebido pelo professor, realmente danificam o desenvolvimento dos modos de representação das crianças. Creio que alguns programas de ensino (se é que se pode aplicar esse termo), no fundo são mais uma forma de maltrato infantil. Isto ocorre, sobretudo, se nos programas educativos se dá um conflito interno entre o objetivo de fomentar o desenvolvimento intelectual do indivíduo e o objetivo totalmente diferente de controlar a conduta e o pensamento das pessoas.

Figura 5.20 – Alunos em processo de criação do despropósito da proposição II



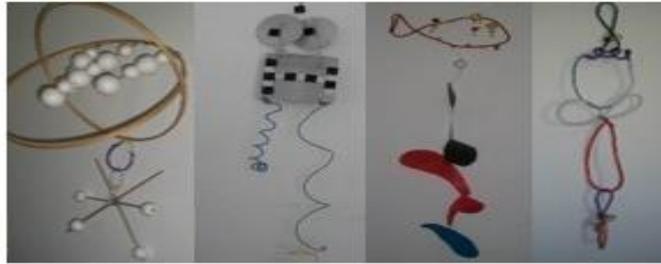
Fonte: acervo da autora.

Figura 5.21 – Despropósitos dos alunos



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.22 – Despropósitos dos alunos



Fonte: acervo da autora.

No dia 02/11/2015 foi aplicado o desenho cultivado dessa etapa para na aula seguinte dar início à proposição 3, que leva em consideração o momento conceitual no qual o aluno desenha coisas que existem e coisas que não existem, utilizando a transparência, o plano deitado e o rebatimento na representação do espaço. A partir dessa proposição pretendia-se interferir concretamente nas ações desenhistas dos alunos, almejando potencializá-las. Porém, mais uma situação imposta pelo sistema escolar, forçou o encerramento do projeto: novamente houve uma redução das oficinas através da junção e redistribuição das turmas para que os alunos não fossem dispensados. No total, nesse final de ano, cinco professoras foram dispensadas do quadro da escola devido ao corte de verbas: uma estagiária, uma professora do ensino regular com ampliação de jornada e três professoras do Mais Educação, que ministravam as oficinas de Circo, Esporte e Recreação. Essa alteração influenciou muito, e de forma negativa, o comportamento e a disciplina das crianças, que passaram a ficar dois períodos na escola sem as atividades físicas a que estavam acostumadas, além de impor um outro ritmo às turmas com a alteração do número de alunos.

Figura 5.23 – Alunos produzindo desenho cultivado da proposição II



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.24 – Desenho cultivado da proposição II



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.25 – Desenho cultivado da proposição II



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.26 – Desenho cultivado da proposição II



Fonte: acervo da autora.

Para que as atividades fossem encerradas pediu-se aos alunos que desenhassem novamente a feira do Cincão, para que fosse possível diagnosticar/avaliar se até aquele ponto as proposições desenvolvidas teriam provocado, ou não, mudanças em suas configurações gráficas.

Analisando as produções dos alunos constatou-se que, em relação ao primeiro desenho da feira, houve pequenas mudanças, pois como já fora mencionado, seria a partir da proposição 3 que os alunos receberiam conteúdos que contribuiriam de forma a potencializar o ensino/aprendizado de desenho e que estariam diretamente relacionados aos possíveis momentos conceituais dos alunos do 5º ano.

Diante das situações adversas, que se tornaram quase uma rotina na escola fazendo com que o planejamento das aulas fosse constantemente refeito ou improvisado, evidenciou-se que o conhecimento a ser construído com os alunos ficou fragmentado, tornando a ação pedagógica um *nonsense* onde os conteúdos ficaram desvinculados de seus objetivos.

Emergiram questionamentos sobre o ensino/aprendizado do desenho – que já mereceram estudos teóricos na área do ensino da arte no Brasil – e sobre o ensino integral implantado no município de Londrina, mas que não serão aprofundados neste trabalho.

Em um dos questionamentos, a professora se coloca no papel da criança. Como resolver a situação contraditória e conflituosa despertada na criança, que fica entre as orientações dos professores da educação básica, que a acompanham por 20 horas semanais no período da manhã, e as orientações do professor de arte, que a acompanha apenas por 2 ou 3 horas semanais no período da tarde? Isto porque, os primeiros, em suas ações pedagógicas, não respeitam as singularidades gráficas de cada aluno, impondo suas referências e preferências de modos de expressão e representação, na maioria das vezes descontextualizadas, e não possibilitam a ampliação do conhecimento para que a criança não perca o gosto de se expressar através da linguagem do desenho. Essa situação é relevante para o ensino/aprendizado de desenho?

De acordo com Iavelberg (2013, p. 57),

[...] uma orientação adequada pode ajudar o aluno a avançar ou, ao contrário, um abandono, ou uma orientação equivocada nas situações educativas de desenho, pode estagnar o processo criativo. Esta estagnação, ou bloqueio criativo, é comum entre os alunos do ensino fundamental, mas hoje, infelizmente, observamos crianças de educação infantil inseguras com os resultados de seus desenhos, talvez isto se deva à precocidade com que são expostas a um excesso de imagens visuais pela mídia, sem trabalho orientador de leitura e desenvolvimento de percurso de criação pessoal.

Essa consideração de Iavelberg corrobora o questionamento anterior e faz repensar a influência, constatada, das imagens da sala de aula no trabalho dos alunos no desenvolvimento da proposição 2, fazendo emergir outro questionamento, sobre as apreciações estéticas da ambiência cultural. Quais são as imagens disponíveis ao olhar da criança no espaço da escola que irão alimentar seu imaginário?

Esse questionamento impôs o pensamento de estratégias para as crianças vivenciarem a fruição da arte no cotidiano escolar, pois se a influência da imagem do entorno é tão forte no repertório imagético infantil, a escola tem que oferecer imagens com valor artístico e estético em seu espaço em vez de oferecer imagens que reforçam uma ligação ao mundo do consumo. Elaborar exposições contínuas no espaço da escola com reproduções das obras abordadas no desenvolvimento do projeto, abrindo o leque para outros trabalhos de artistas contemporâneos, proporcionaria aos alunos, quando o professor as trabalhasse em sala de aula, um “reconhecimento” delas. Seria uma estratégia importante que contribuiria com as ações desenhistas dos alunos e com as construções de suas narrativas sobre as obras – mais

uma forma de encontro do aluno com a obra de arte. Conforme Wilson (2010, p. 93), a criança ao desenhar não ignora as fontes gráficas que vivencia no seu cotidiano, assim as características estilísticas e expressivas dos trabalhos de arte que experiencia influenciam seu fazer sem destruir sua criatividade.

5.1 REPENSANDO O PROJETO

O ano de 2015 terminou com metade das proposições do projeto aplicadas, com muitos questionamentos e a necessidade de mais aprofundamento nos estudos sobre o desenvolvimento gráfico da criança. Para orientar as ações pedagógicas do ensino-aprendizado de desenho na escola deve-se, ou não, considerar o desenvolvimento gráfico da criança dividido por fases, de acordo com sua idade cronológica, e que determinam seu conhecimento cognitivo? Também se tomou a consciência de que a pesquisa exigiria acompanhar os alunos por um tempo muito mais longo, não apenas durante o 5º ano, e demandaria o ensino-aprendizado de uma série de outros conteúdos para a ação pedagógica não ser caracterizada por um espontaneísmo, pois nesse trabalho não se compactua com a crença moderna de que “o crescimento artístico não viria através da educação formal, mas sim através do desdobramento orgânico e natural da energia criativa intrínseca” (WILSON, 2010, p. 90).

Outro ponto percebido: o desenho se apresentou no trabalho como um meio para aprender/ensinar sobre arte, tornando as proposições estratégias para potencializar o ensino da arte e não somente da linguagem do desenho. Entretanto, embora consideradas relevantes as reflexões que surgiram nesse trajeto, ao retornar ao projeto no ano de 2016 com novas turmas e, considerando o tempo que havia para finalizar a pesquisa, o foco passou a ser, principalmente, a seguinte questão: diante da realidade/contexto, como estimular as ações desenhistas dos alunos e nelas interferir de forma positiva e efetiva permitindo a construção de uma forma própria, singular, ao retratarem a feira livre do “Cincão”? Mais especificamente: quais ações e proposições poderiam ser efetivadas num período de 10 aulas (com 1 hora e 30 minutos de duração) que ajudariam a potencializar/favorecer na turma de 5º ano do ensino fundamental a configuração no espaço bidimensional da Feira Livre dos Cinco Conjuntos? Seria possível, nesse espaço de tempo delimitado para se aplicarem as proposições, observar a ocorrência de mudanças dos momentos conceituais entre os alunos?

5.2 UM NOVO CAMINHO DELINEADO PELA RODA DE LEITURA

A nova turma de 5º ano, na qual foram desenvolvidas as atividades no primeiro bimestre de 2016, e que, é importante ressaltar, nunca antes havia tido aulas com professor formado em Arte, é composta por treze alunos, com idade entre 10 e 12 anos – quatro meninas e nove meninos. A maioria mora no bairro Farid Libos, mas há alunos do Vista Bela e Jardim Felicidade – conjunto habitacional cuja urbanização ocorreu através do FNHIS (Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social) para atender famílias em situação de risco, moradores de fundos de vale e assentamentos de outras regiões da cidade (LONDRINA, 2011).

No dia 02/03/2016 foi iniciada a aplicação do projeto em sala de aula com a projeção de imagens da feira livre do “Cincão” para apreciação dialogada e, em seguida, foi proposto aos alunos que a retratassem através do desenho. Na aula seguinte, dia 03/03/2016, foi realizada uma roda de leitura, na qual os alunos puderam falar sobre seus desenhos, pois os apontamentos colocados serviram como diretrizes para delinear-se um novo caminho a ser seguido. Conforme Iavelberg (2013, p. 81-82),

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

Essa roda de leitura funcionou como uma avaliação diagnóstica, serviu de apoio para a elaboração de intervenções/proposições que atendessem às necessidades desenhistas dos alunos e lhes proporcionassem a passagem do estado de menos para mais saber desenhista, instrumentando-os para a produção final – momento de “criação cultivada” – no qual seria pedida novamente a configuração da feira livre do “Cincão”.

Nesse momento da roda de leitura, os alunos relataram ser legal desenhar a feira porque tem muita coisa, mas registraram também que tiveram dificuldade em retratar frutas e legumes, pessoas e cachorros e que gostariam de desenhar carros e cavalos. Alguns ainda disseram que não sabiam desenhar, outros que tinham medo de fazer errado e, ainda, houve alunos que não hesitaram em dizer que não gostavam de desenhar. Diante desses relatos a ação pedagógica foi direcionada pautada por um diálogo e por proposições que atendessem às necessidades desenhistas colocadas pelas crianças. Importante deixar claro que o objetivo tornou-se verificar se, com a apreensão dos conhecimentos obtidos através dos exercícios que seriam aplicados, somados ao estudo referente ao artista Henri Matisse, seria possível

enriquecer os desenhos dos alunos e motivá-los a se expressarem de forma singular. Os estudos de Eisner (apud IAVELBERG, 2013, p. 94) sobre arte infantil e seu ensino, clarificam essa intenção:

O argumento que pretendo desenvolver aqui é que os modos por intermédio dos quais as crianças se expressam em artes visuais dependem das habilidades cognitivas que adquiriram e às habilidades cognitivas estão relacionadas tanto aos fatores biológicos como às habilidades apreendidas quando os traços humanos interagem com a situação na qual elas trabalham. A performance humana nas artes é um tanto de uma mistura dinâmica de traços que interagem: desenvolvimento, situação e as habilidades cognitivas que a criança adquiriu como resultado desta interação. O processo de educação em arte ou em outra área qualquer é promovido por professores, porque eles projetam situações nas quais e por intermédio das quais o crescimento de tais habilidades é promovido.

As proposições elaboradas foram pautadas por exercícios de desenhos de observação. Como nesse trabalho defende-se a ideia do artista professor, ou que seja, do educador que exercita/frequenta o processo de criação para ser um propositor que estimula o desejo do aluno, que o faça tomar gosto pela linguagem do desenho com maior potência, as proposições ofereceram aos alunos a vivência do desenho de observação por este ser, de acordo com Santos Neto (2010, p. 11), além de uma prática de “aprender a ver, a olhar os objetos, a se interessar por eles e pela sua tradução em desenho” ser, também, e principalmente, uma prática “frequentada” pela professora, que sempre lhe instigou reflexões estéticas, pedagógicas e existenciais, e que as fez perceber e considerá-las um ato cognitivo, uma importante ferramenta pedagógica e não uma mera prática/disciplina técnica e ultrapassada nos currículos escolares – desvinculada de sentido sensorial, perceptual e intelectual. Matisse (apud CHIPP, 1996, p. 128) em seus escritos, de 1908, já advertia sobre não se distinguir entre o sentimento que se tem da vida e a maneira como ele é traduzido. Pensar como cada olho – cada ser – percebe/sente/pulsa e depois configura as coisas que estão no mundo, emergindo as mais distintas “traduções” sempre foi uma paixão que permeou a experiência da professora como educadora no espaço da escola. Assim, a prática do desenho de observação seria a escolha certa para acompanhar essas atividades finais, pois estaria alinhando a experiência entre quem vivencia o processo artístico e tenta ensinar um pouco da sua paixão. Aqui cabe lembrar as palavras de Latarjet (apud DUVE, 2012, p. 143): “Se estou ensinando é para transmitir algo da minha paixão aos outros”.

Figura 5.27 – Roda de leitura dos desenhos dos alunos



Fonte: acervo da autora.

5.3 RELATO DAS NOVAS PROPOSIÇÕES

A seguir, expõe-se o relato sobre como se dividiram e se desenvolveram as novas proposições, pautadas em estudos/experiências com o desenho de observação.

Proposição 1: Estudo/experiências sobre formas de configurar flores, frutas e verduras.

Essa proposição foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa os alunos tiveram que, fechando um olho, localizar através de um plano transparente (visor de vidro na medida 15 cm x 12 cm) as flores, frutas ou verduras dispostas na mesa da sala de aula. Mantendo a visão inalterável desenharam sobre o próprio visor as margens do que estavam observando e do jeito que estavam vendo, utilizando uma caneta hidrocor. Em seguida realizaram desenhos de observação sem o visor, utilizando apenas lápis grafite (2B ou 6B) e/ou lápis de cor sobre papel.

Figura 5.28 – Alunos desenhando com visor



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.29 – Alunos desenhando com visor



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.30 – Alunos fazendo desenho de observação



Fonte: acervo da autora.

Na segunda etapa foi-lhes apresentado o artista Henri Matisse e uma seleção de suas obras (*vide* Anexos). A apreciação das obras foi acompanhada por um diálogo sobre a vida do artista; procurou-se instigar os alunos a uma leitura das pinturas que os levassem a perceber o pensamento do artista sobre arte, seu interesse pela natureza-morta, a paisagem e a figura humana, enfim, absorver um pouco sobre sua poética. Depois desse momento, os alunos foram orientados a criar composições com frutas, flores, verduras e legumes sobre uma mesa com toalha e foi solicitado que realizassem um registro através do desenho de observação, utilizando apenas lápis de cor. As duas experiências relatadas nessa proposição tiveram como objetivo aguçar o olhar e a percepção dos alunos sobre as formas, linhas e cores – elementos da percepção visual presentes na linguagem do desenho quando este é pensado como uma configuração no espaço bidimensional.

Matisse foi um artista moderno que fez parte do movimento expressionista francês *fauves* [feras] que se formou no início do século XX (1905). Foi escolhido para ser estudado por apresentar uma temática que permite proximidades com os trabalhos dos alunos, mas sobretudo por ser um artista cujo processo criativo é fundamentado por uma liberdade de criar e compor, seja a partir da natureza ou da imaginação, ou ainda, de ambos os métodos

empregados alternadamente. Em seus escritos, de 1947, sobre suas experiências com desenhos relata:

Estes não dependem da cópia exata das formas naturais, nem da paciente acumulação de detalhes exatos, mas do profundo sentimento do artista ante os objetos escolhidos, sobre os quais sua atenção se focaliza e cujo espírito ele penetrou. (MATISSE apud CHIPP, 1996, p. 133).

Enfim, seu estudo poderia contribuir muito para o ensino/aprendizado do desenho, pois seria um estímulo para as crianças não se preocuparem e não ficarem com medo em desenhar “errado”.

Figura 5.31 – Quatro pinturas de Henri Matisse das 28 selecionadas para a proposição 1 (*vide* Anexos)



Fonte: Disponível em:

<<https://br.pinterest.com/search/pins/?rs=ac&len=2&q=henri%20matisse%20paintings&etslf=9098&eq=henri%20matisse&0=henri%7Cautocomplete%7C1&1=matisse%7Cautocomplete%7C1&2=paintings%7Cautocomplet e%7C1>>. Acesso em: mar. 2016.

Figura 5.32 – Alunos fazendo desenho de observação

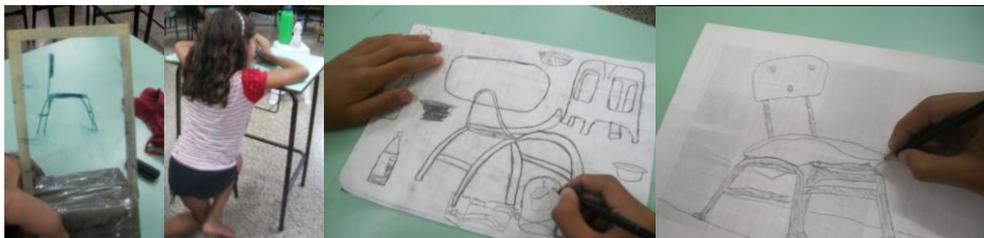


Fonte: acervo da autora.

Proposição 2: Estudo/experiências sobre formas de configurar objetos (mesas, cadeiras, carros, etc.).

Essa proposição também foi dividida em três etapas. Na primeira os alunos foram orientados, novamente, a fazer desenhos de observação – com e sem o visor – de objetos/modelos que foram dispostos na sala. Para realizar os desenhos de observação sem o visor os alunos puderam usar lápis grafite (2B ou 6B) e lápis de cor.

Figura 5.33 – Alunos fazendo estudos/experiências com objetos



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.34 – Alunos fazendo estudos/experiências com objetos



Fonte: acervo da autora.

Na segunda etapa foram mostradas novamente aos alunos as obras de Matisse acompanhadas por um diálogo e, em seguida, foi solicitada a criação de uma composição com os objetos dispostos sobre a mesa da sala e em seu entorno, utilizando lápis grafite (2 B ou 6B) e/ou lápis de cor sobre papel.

Figura 5.35 – Alunos criando composições com objetos



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.36 – Alunos criando composições com objetos



Fonte: acervo da autora.

Na terceira etapa os alunos foram levados à parte externa da escola para fazer desenhos de observação – com e sem visor – dos carros dos professores. Tinham à sua disposição os seguintes materiais: visor, caneta hidrográfica, pano com álcool, prancheta, papel e lápis grafite (2B ou 6B).

Figura 5.37 – Alunos fazendo desenhos de observação com visor



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.38 – Alunos fazendo desenhos de observação sem visor



Fonte: acervo da autora.

Proposição 3: Estudo/experiências sobre formas de configurar animais: galinha, cachorro, peixes, etc.

Nessa proposição, aplicada no dia 30/03/2016, a professora distribuiu aos alunos imagens de animais e os orientou a desenhar a partir da observação dessas imagens. Nesse exercício também utilizaram lápis grafite (2B e 6B) e/ou lápis de cor sobre papel.

Figura 5.39 – Alunos fazendo desenhos de observação sem visor



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.40 – Desenho de observação de imagens de animais



Fonte: acervo da autora.

Proposição 4: Estudo/experiências sobre formas de configurar a figura humana.

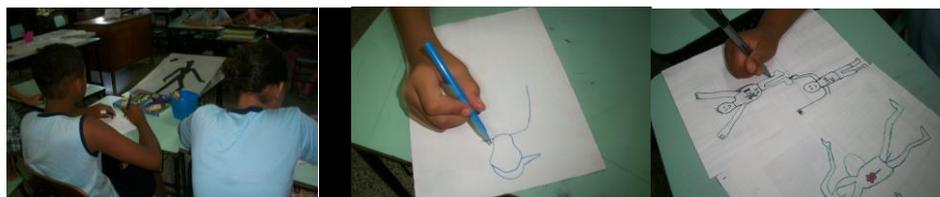
Nessa proposição foi realizado um exercício de articulação da estrutura do corpo humano (braços, pernas, tronco, cabeça) explorando várias posições (silhuetas diversas) e registrando-as através do desenho de observação. Para a realização desse exercício foram oferecidos aos alunos (separados em duplas) uma folha de aço galvanizada no tamanho A4 e peças móveis da estrutura do corpo humano (braços, pernas, tronco, cabeça) recortadas em papel imantado proporcionando aos alunos montar e desmontar diferentes silhuetas conforme ilustra a imagem abaixo. Nesse exercício foram disponibilizadas aos alunos apenas canetinhas hidrocor, pois estas não permitiriam que se apagasse nenhum registro e sim, caso achassem necessário, refizessem por cima ou em outro espaço da folha.

Figura 5.41 – Alunos fazendo exercício de articulação da figura humana



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.42 – Alunos fazendo registro da figura humana em várias posições



Fonte: acervo da autora.

Após esta aula, na semana seguinte, uma aluna entregou a professora os dois desenhos abaixo:

Figura 5.43 – Desenhos cultivados de uma aluna



Fonte: acervo da autora.

No primeiro é possível sentir intensamente como esta proposição, passada em apenas uma aula, fez diferença na aprendizagem da aluna. Os desenhos falam por si, mas é importante transcrever uma das anotações inscritas no segundo:

“Quando eu entrei na sala de artes eu não gostava de desenhar. Agora eu amo. Eu não sabia desenhar pessoas se movimentando, mas agora eu sei, eu aprendi com a professora; nunca vou falar que eu não sei, essa palavra não existe”

Proposição 5: Visita à feira do “Cincão”

Os alunos foram convidados a ir à feira do “Cincão”, acompanhados pela professora (com autorização dos pais ou responsáveis) para passear e fazer desenhos de observação.

Figura 5.44 – Alunos na Feira do Cincão



Fonte: acervo da autora.

Dos dez alunos que frequentam a oficina de arte, oito entregaram autorização dos pais, mas apenas cinco compareceram à feira. Estes receberam lápis grafite e um pequeno diário confeccionado pela professora com materiais e ferramentas disponibilizados pela escola: páginas de antigos livros didáticos descartados foram destacadas e pintadas com uma demão de tinta látex branca para compor as folhas do bloco; cartolinas foram utilizadas para as capas;

a guilhotina da escola foi usada pra cortar as folhas e o perfurador para montar o diário com espirais, também disponibilizadas pela escola. Na feira, a professora solicitou aos alunos que realizassem desenhos de observação do que lhes agradasse ou lhes chamasse a atenção. Foram orientados a observar formas, cores; sentir texturas, cheiros; ouvir /reconhecer fontes sonoras. Desenharam sem sentir vergonha, não se intimidaram com as pessoas os observando, pelo contrário, se sentiram importantes e disseram querer repetir a experiência. Embora apenas cinco alunos tenham passado pela experiência de desenhar na feira, estes irradiaram aos demais colegas da escola o quanto haviam apreciado essa vivência, fazendo os demais lamentarem por não terem ido. Na aula seguinte ao dia do passeio, todos os demais alunos receberam um diário de desenho para carregarem sempre consigo; foram orientados a registrar nesse diário desenhos de observação, mas também de imaginação, além de poder escrever – fazer as anotações que quisessem.

Figura 5.45 – Diários de desenhos dos alunos



Fonte: acervo da autora.

Proposição 7: Momento da “criação cultivada”: representar novamente a feira do “Cincão” ou uma composição na qual estejam presentes elementos da feira.

Essa atividade foi aplicada no dia 14/04/2016. Antes, porém, a professora apresentou às crianças a animação *O menino que carregava água na peneira* e dialogou a respeito do que seriam os “despropósitos” do poeta e/ou do artista. Esse diálogo serviu de auxílio para expor às crianças que, ao produzirem seus desenhos, retratando a feira ou elementos da feira, poderiam fazê-lo sem se preocupar em retratar a realidade (uma configuração realista), o que poderia inibi-las por não se sentirem instrumentalizadas para isto. A intenção foi estimulá-las a criarem seus próprios caminhos de forma singular – construírem de forma lúdica, prazerosa e respeitando suas potencialidades desenhistas. Em se tratando da linguagem plástica, o “despropósito” foi abordado pela professora como a maneira diferente que cada um inventa, a partir de suas potencialidades, para configurar/desenhar as coisas que sente e que estão no mundo. É importante deixar claro que a forma singular dos alunos se expressarem foi pensada pela professora como o resultado do potencial desenhista e inventivo de cada um, articulado à

apreensão dos conhecimentos obtidos através dos exercícios aplicados e ao estudo referente ao artista Henri Matisse.

O que se percebeu ao solicitar aos alunos esse desenho? Ao passar a proposta prestaram atenção e puseram-se a desenhar. Foi gratificante observar que todos estavam desenhando sem reclamar de algo como: eu não sei desenhar, eu não tô a fim de fazer. Não demonstraram medo ou receio em configurar no papel suas ideias. Os próprios alunos, em sua maioria, perceberam que não tiveram necessidade de usar borracha, de tão confiantes que estavam. Pudemos concluir que a postura deles em relação aos seus desenhos havia alterado muito mais que seus desenhos, embora ficassem perceptíveis alterações.

Na aula do dia 05/05/2016 foi feita a roda de leitura final e avaliadas as mudanças ocorridas entre o primeiro e último desenho, ou seja, verificou-se o transcurso das aprendizagens. Pontos observados/avaliados:

- A maneira de distribuir, organizar e representar as formas no espaço visual sofreu modificações? A composição se tornou mais complexa?
- A representação da figura humana permanece configurada da mesma maneira ou houve mudança?
- Houve ampliação do vocabulário gráfico do aluno, expansão do repertório, sem a submissão a estereótipos?
- Houve empréstimo de imagens de colegas ou algum aluno agregou características e estilos de algum artista estudado ao produzir o seu desenho?
- Ocorreu a solicitação de orientação/auxílio do professor durante a produção do desenho?
- Os alunos demonstraram satisfação e prazer em realizar seus desenhos? Algum aluno não realizou ou não concluiu seu desenho? Qual foi sua justificativa?
- Houve mudanças em relação ao momento conceitual dos alunos?

Segue a transcrição de alguns depoimentos dos alunos com seus respectivos desenhos (primeiro e último) os quais corroboram a análise:

“Meu jeito de desenhar foi mudando, o jeito de desenhar os animais, as pessoas. Os desenhos foram ficando melhor. Meu desenho mudou muito, muito, muito mesmo... o jeito de desenhar os animais, os humanos... antes pensava que não tava muito bom, agora eu tô pensando que tá ficando maravilhoso”

Figura 5.46 – 1º desenho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.47 – 2º desenho



Fonte: acervo da autora.

“Eu achei que quando eu fui desenhar a feira, tipo... eu ainda não entendia como desenhar e quando eu fui fazendo esse daqui (em referência ao seu segundo desenho), tipo...eu não fiquei com medo de desenhar. O jeito que eu desenhava as pessoas mudou...eu tinha medo de fazer direto com caneta, agora não.”

Figura 5.48 – 1º desenho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.49 – 2º desenho

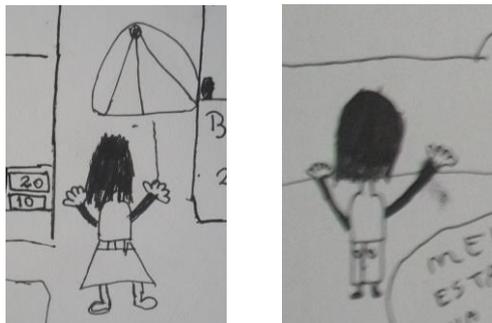


Fonte: acervo da autora.

A mesma aluna ainda relatou:

“Ah! Eu lembrei que quando eu fui começar a desenhar (em referência ao seu segundo desenho)... daí eu olhei no desenho da J... as pessoas de costas, daí eu falei, ah, como você conseguiu desenhar assim? Ela falou de tal jeito, de tal jeito. Daí eu peguei comecei a desenhar assim e acabei gostando e fui desenhando mais.”

Figuras 5.50 e 5.51 – Detalhes do desenho da figura 5.49



Fonte: acervo da autora.

“Mudou bastante. Antes eu tinha medo de desenhar, não desenhava muito bem. Conforme o tempo eu fui aprimorando. Aprendi bastante coisa, antes eu desenhava tudo de um jeito, tudo meio esquisito.”

Figura 5.52 – 1º desenho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.53 – 2º desenho



Fonte: acervo da autora.

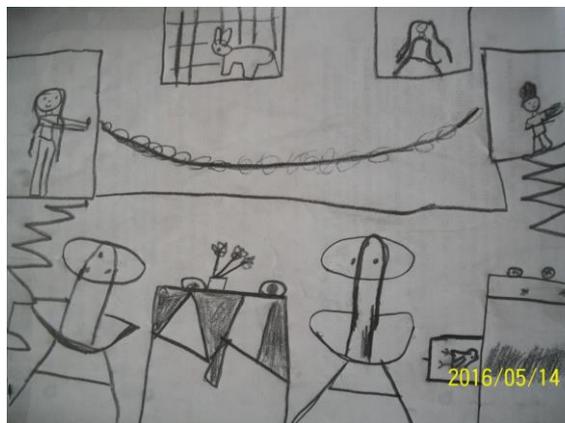
“Porque desde o meu primeiro desenho né, eu desenhava as pessoas muito, sei lá, muito... como eu posso dizer? Muito mais ou menos! Ai né, eu fui fazendo vários desenhos sobre a feira, que a professora pediu, é óbvio né... No final eu acho que meu desenho foi bem. Eu também usei alguma coisa vindo pela sala, esses lugares... Antes eu não sabia desenhar várias coisas diferentes.”

Figura 5.54 – 1º desenho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.55 – 2º desenho



Fonte: acervo da autora.

A mesma aluna relatou:

“Professora, quando a gente desenhava as cadeiras eu dizia: eu não consigo! Daí eu fui tentando, fui tentando e daí eu consegui.”

Figura 5.56 – Detalhe do desenho da Figura 5.55



Fonte: acervo da autora.

“Eu melhorei muito. Eu fui assim desenhando... eu tinha muito medo de desenhar e outro dia quando eu comecei a desenhar, de repente eu percebi que eu não tava mais usando a borracha. Ai eu fui conseguindo e não tenho mais medo de desenhar.”

Figura 5.57 – 1º desenho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.58 – 2º desenho



Fonte: acervo da autora.

“No primeiro eu não sabia desenhar barraca. Mas eu fui pensando e fui fazendo. Mudou o jeito de desenhar o banco, a pessoa. Tinha medo de desenhar animais... agora perdi o medo.”

Figura 5.59 – 1º desenho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.60 – 2º desenho



Fonte: acervo da autora.

“Eu achei muito bom os meus desenhos. Assim, eu quase não sabia desenhar as barracas e depois que eu fui pensando em alguns desenhos, em algumas possibilidades, aí eu cheguei nesse ponto de desenhar as barracas tudo certinho. Daí eu comecei a ver direitinho os lugares... acho que é por isso que eu consigo desenhar quase tudo certinho. Os exercícios de observação me ajudou muito, deixou eu com mais capacidade de conseguir fazer um desenho e tudo... adorei!”

Figura 5.61 – 1º desenho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.62 – 2º desenho



Fonte: acervo da autora.

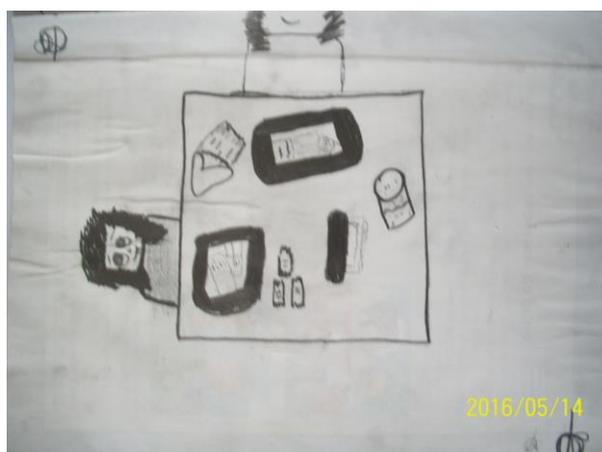
“Eu desenhava só pessoa parada sem se mexer, sempre do mesmo jeito. Daí com as suas aulas eu fui aprendendo. A gente sofre muito de desenhar pessoas de só de um jeito só, parado. E aquilo que a J... falou que eu que ensinei ela a fazer uma menininha de costas, é que um dia eu tava brava com elas e eu comecei a desenhar uma roupa, porque eu quero ser estilista quando eu crescer, quero fazer roupa, costurar roupa... aí eu comecei a desenhar; como o rosto da menina que eu fiz ficou feio eu só rabisquei pra fazer o cabelo e ficou uma menina de costas. Foi como a professora falou: de uma coisa que não deu certo eu posso criar outra. Nesse último desenho aconteceu isso, eu errei aqui, aí inventei isso [referência aos objetos sobre a mesa]”

Figura 5.63 – 1º desenho



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.64 – 2º desenho



Fonte: acervo da autora.

Enfim nos relatos sobre seus desenhos, realizados na roda de leitura, todos os alunos mencionaram não ter mais medo de desenhar e que houve alterações (de pequenas a grandes) em suas configurações – o que se constata ao apreciar seus desenhos. Terminando a avaliação um dos alunos pediu pra professora gravar o que iria falar:

“Você, pessoa que está escutando isso, não tenha medo de desenhar. Um desenho pode ser feio ou bonito... mas tudo vem do coração!”

Na análise dos desenhos se pode observar:

1. No desenho de todos os alunos houve modificações na maneira de distribuir/organizar e representar as formas no espaço visual (em alguns, essas modificações foram grandes, em outros pequenas, mas houve); sem dúvida as

composições se tornaram um pouco mais complexas e fluidas, sem tanta rigidez; foram agregados mais elementos; apareceram pontos de vista diferentes e sobreposição de planos.

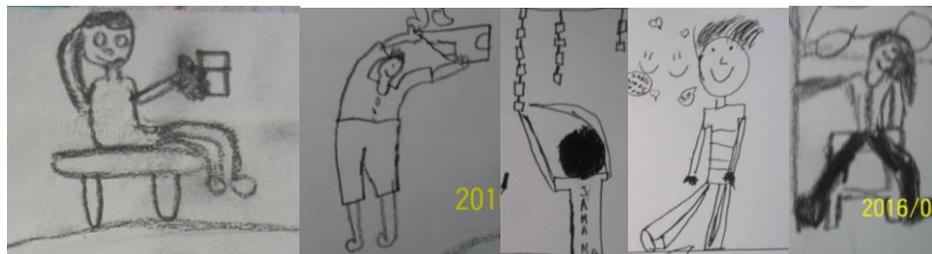
Figura 5.65 – Detalhes dos desenhos dos alunos



Fonte: acervo da autora.

2. A figura humana, além de aparecer configurada demonstrando movimentos (no desenho anterior quase todos que a representaram, a fizeram de forma estática) não apareceu de forma sintetizada/estereotipada, ou seja, palitinho, na produção de nenhum aluno. No primeiro desenho, quatro alunos não a tinham configurado enquanto que no último não apareceu somente em um.

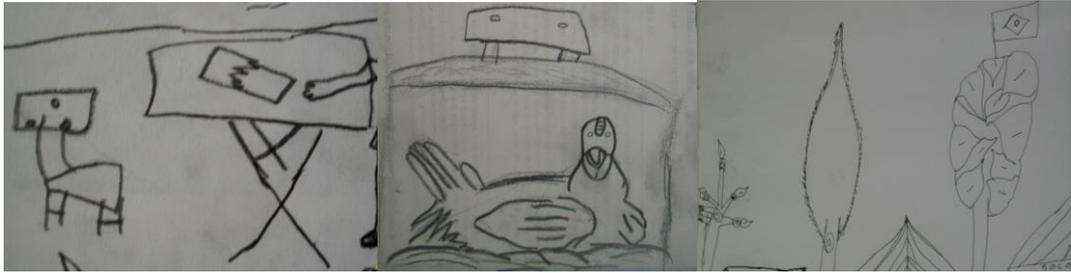
Figura 5.66 – Detalhes dos desenhos dos alunos



Fonte: acervo da autora.

3. Foi possível perceber a expansão do repertório gráfico de alguns alunos, deixando de se submeterem a estereótipos, não somente na configuração da figura humana, mas de objetos, de árvores e de animais.

Figura 5. 67 – Detalhes dos desenhos dos alunos



Fonte: acervo da autora.

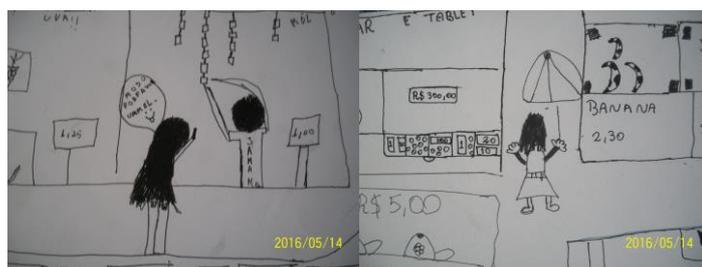
4. Houve empréstimos quanto à forma de organização e de alguns elementos da composição entre alunos que estavam sentados um ao lado do outro, sendo ainda notória a influência das obras apreciadas de Henri Matisse. Ocorreram, também, empréstimos de ideias quanto a pontos de vista: uma aluna se apropriou da ideia da colega de desenhar a figura humana de costas, o que enriqueceu seu trabalho.

Figura 5.68 – Desenhos com empréstimos



Fonte: acervo da autora.

Figura 5.69 – Desenhos com empréstimos



Fonte: acervo da autora.

5. Nenhum aluno solicitou ajuda da professora. A maioria estava determinada e envolvida com seus desenhos.
6. Todos demonstraram satisfação e prazer em realizar seus desenhos e todos que estavam presentes realizaram e concluíram seus trabalhos.

7. Pode-se constatar, pelas falas e produções das crianças, nuances de dois momentos conceituais: apropriação e proposição. Elas perceberam, por pouco que seja, que há formas diferentes de estruturação do desenho, de construí-lo e de pensá-lo, o que lhes proporcionou mais autonomia para desenvolver suas produções/criações. E aqui fica o questionamento: é possível ao professor que não tenha formação específica, não tenha conhecimento/experiência/vivência com o desenho orientá-las nessa fase tão problemática na qual, a maioria, não recebendo o estímulo adequado, perde o interesse por essa linguagem?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto – Proposições para Potencializar o Ensino/Aprendizado de Desenho em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental –, por ter almejado e proposto algo muito amplo e, devido a questões relativas à dinâmica escolar que fugiram à competência da professora (e limitaram o cronograma), não pôde ser aplicado inteiramente com a turma de 2015. Ao serem diagnosticados esses problemas, era necessário tê-lo reestruturado, o que não foi feito pelo temor de que, se qualquer atividade ou conteúdo fosse retirado, perder-se-ia sua linha de pensamento condutora – fazer a criança tomar gosto pela linguagem do desenho com maior potência. Todas as situações adversas, em conjunto com apontamentos dos professores da banca de qualificação, serviram para amadurecimento das ações e reflexões e, também, para suscitar muitas dúvidas, que ainda acompanham a professora, sobre as questões que permeiam o ensino/aprendizado de desenho. Entretanto, ao se repensar o projeto para reaplicá-lo no início de 2016, fortaleceu-se o elo entre o fazer artístico da professora e as atividades que permearam as proposições aplicadas aos alunos. Evidenciou-se, também, a percepção de que o desenho da feira, que serviria de estímulo aos alunos, por fazer parte de suas experiências de vida, se tornaria um pretexto para impulsionar o desejo de desenhar as coisas que estão no mundo, seja através da imaginação, da memória ou da observação.

Ficou notório, ao se desenvolverem as proposições em sala de aula, que para potencializar as ações desenhistas dos alunos, primeiro, tem-se que fazê-los perder o medo de desenhar, proveniente da não aceitação e/ou não valorização de suas formas de se expressarem/configurarem através dessa linguagem, por inúmeros fatores sobre os quais não se discorrerá neste trabalho. Percebeu-se que o objetivo tornou propícia a liberdade de expressão desenhista ao aluno, o que poderia ser interpretado como aceitação e valorização do seu próprio desenho, da sua forma de perceber e configurar as coisas que estão no mundo – o que vê, o que sente ou o que imagina. Constatou-se que foi impulsionado o desejo dos alunos pelo aprendizado dessa linguagem. Isto fez perceber que um dos caminhos para o ensino de desenho na sala de aula, que ajudaria os alunos a não perderem o gosto por essa linguagem, independente do momento conceitual ou, que seja, da fase de desenvolvimento em que se encontram, seria resgatar a liberdade de expressão de cada um, entendida como estratégia para resgatar o desenho/desejo da criança e, concomitantemente, trabalhar proposições que potencializem o ensino/aprendizado dessa linguagem.

Enfim, resgatar a liberdade de expressão da criança seria fazê-la retomar o gosto pela linguagem do desenho. Seria fazê-la entender que não existem formas certas ou erradas para

se expressar. Seria saber estimulá-la respeitando o seu tempo, suas escolhas. Seria o educador ter consciência de que existem vários padrões espaciais e configuracionais criados pelo homem no percurso da história da arte que poderão ajudá-lo a pensar/criar proposições para atender as necessidades desenhistas da criança e auxiliá-la a encontrar a sua forma singular de se expressar. Nesse caso ter-se-ia uma diversidade de modos de expressão e representação que poderiam fugir de um enquadramento do desenho da criança em fases. Não seria essa a riqueza da arte?

Outro ponto relevante, que se evidenciou no decorrer deste projeto, diz respeito à política educacional municipal, cujo reflexo no ensino de arte oferecido na escola pode ser sentido. Primeiro, ao pensar sobre como estão estruturadas as atividades complementares da Escola José Gasparini para possibilitar a permanência das crianças em período integral, vê-se que não existe um quadro permanente de professores para atender sua demanda, e que, portanto, o funcionamento dessas atividades depende da contratação de trabalhadores pelo regime CLT (com restritos direitos trabalhistas) ou de monitores (nem sempre com a formação adequada) pelo Mais Educação, de parcerias com o ensino privado e de trabalhos voluntários. Essa precarização do trabalho docente interfere diretamente sobre o conjunto das atividades pedagógicas. Oficinas foram iniciadas e encerradas sem compatibilidade com o calendário escolar, afetando toda a dinâmica da escola, o trabalho desenvolvido pelo professor e, sobretudo, a escolaridade e as necessidades dos alunos. Segundo, percebemos que com a ampliação da jornada escolar com oficinas pedagógicas complementares, as linguagens artísticas tiveram que estar mais presentes no espaço da escola, fazendo parte da base curricular obrigatória, mas, infelizmente, ministradas por professores sem formação específica. Então se questiona: que tipo de ensino de arte a prefeitura municipal de Londrina está oferecendo às crianças? A rede municipal de educação infantil e ensino fundamental até 5º ano nunca abriu e nem demonstra perspectiva de abrir concurso na área de arte. Geralmente, as oficinas de artes são oferecidas aos professores que têm perfil – mais “aptidão” artística, ou seja, aqueles que adoram enfeitar a escola nas datas comemorativas com imagens estereotipadas –, que apenas recebem capacitação (“receitas pedagógicas”) da assessoria de artes, que diante do quadro exposto não têm outra alternativa senão compactuar com a política pública, que prima pela redução de gastos, sucateando a educação. Não temos dúvida de que, apontando somente essas duas situações, expõe-se a fragilidade das políticas educacionais do município para a implantação do ensino integral e, sobretudo, revela-se o domínio de um projeto neoliberal como parâmetro orientador que retira aos poucos a responsabilidade do Estado em relação à educação, restando a percepção de que não há

alternativas simplesmente pedagógicas ou administrativas quando o que está em jogo são questões político-ideológicas.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, Manoel de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BELL, Julian. **Uma nova história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004. 86p
- BRADLEY, Fiona. **Surrealismo**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- CANTON, Kátia. **Novíssima arte brasileira: um guia de tendências**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- CHIARELLI, Tadeu. Artista e orientadora. In: MORAES, Angélica de (Org.). **Regina Silveira: cartografias da sombra**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 215-216.
- CHIPP, Herschel B. **Teorias da Arte Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DEL RIO, Claudia. **Clube do desenho: sala de ensaio**. Fundação Bienal do Mercosul, 7ª Bienal, 2009.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.
- FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. O fazer pedagógico do professor de arte: objetos pedagógicos de inclusão. In: KIRST, Adriane Cristine; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa **O objeto pedagógico na formação de professores de artes visuais**. Florianópolis: UDESC, 2010. 180 p.
- FRANGE, Lucimar Bello P. A experiência estética em ações colaborativas, inquietações. Poéticas em Práticas Pedagógicas. UFU, 2013. CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB: ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO, 23. **Anais...** Porto de Galinhas, 2013 Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72149>>. Acesso em: 10 set. 2014.
- GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado de criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- IABELBERG, Rosa; CHUÍ, Fernando. **De Rousseau ao Modernismo: ideias e práticas históricas do ensino de desenho**. *ARS*, São Paulo, ano 11, n. 21, 2013. p. 81-94.
- IABELBERG, Rosa; TRINDADE, Rafaela Gabani. Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo. *ARS*, São Paulo, ano 7, n. 14, 2009. p. 87-96.
- JANSON, H. W. **História da arte**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 824 p.

LONDRINA. **Plano diretor participativo do município de Londrina**. 2008. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/ippul/plano_diretor_participativo1/cdp_documento92.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

LONDRINA. **Cohab reintegra a posse de 25 casas do Jardim Felicidade**. 28 set. 2011. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13076:cohab-reintegra-a-posse-de-25-casas-do-jardim-felicidade&catid=95:moradia&Itemid=982>. Acesso em: 2 mar. 2016.

MAIA, Mara Jane Sousa. As estratégias de enunciação no universo infantil de Manoel de Barros no Conto “O menino que carregava água na peneira”. In: ENAPOL, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. p. 1-12. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/xienapol/anais/MARA_Maia.pdf>. Acesso em: 16 abril 2015.

MARQUES, Moema Lorena de Lacerda. Os despropósitos de um menino-poeta: infância e poesia em Manoel de Barros e Mia Couto. **Revista Crioula**, São Paulo, n. 12, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/viewFile/57870/60916>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

MATTHEWS, John. **El arte de la infancia y la adolescencia: la construcción del significado**. Barcelona: Paidós, 2002. (Arte y educación, 2). 333 p.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MILLET, Maria Alice. **Lygia Clark: obra trajeto**. São Paulo: Edusp, 1997.

MUNARI, Bruno. **Fantasia**. Lisboa, Porto: Edições 70, 2007.

MUNERATTO, Bruno Gustavo. **Os movimentos da sensibilidade: o diálogo entre Mário Pedrosa e Alexander Calder no projeto construtivo brasileiro**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em História) – Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

MUNERATTO, Bruno Gustavo. Transformação no conceito de espaço: o móbile de Alexander Calder, a arquitetura nova nacional, a crítica de Mário Pedrosa em seus interdiálogos. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 4., 2008, Campinas. **Anais...**, Campinas: IFCH, UNICAMP, 2008. p. 791-797.

OITICICA, Hélio. Anotações sobre o Parangolé. In: FIGUEIREDO, Luciano (Org.). **Hélio Oiticica: a pintura depois do quadro**. Rio de Janeiro: Silvia Roesler Edições de Arte, 2008a. p. 173-174.

OITICICA, Hélio. Trecho de carta para Guybrett. FIGUEIREDO, Luciano (Org.). **Hélio Oiticica: a pintura depois do quadro**. Rio de Janeiro: Silvia Roesler Edições de Arte, 2008b. p. 154.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. **Ilustro Imago: professores de arte e seus universos de imagens**. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

ROCHA, Stéfanie da Cunha. O jogo como ferramenta mediadora no ensino de arte: uma alternativa de inclusão no contexto escolar. In: KIRST, Adriane Cristine; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina. (Org.). **O objeto pedagógico na formação de professores de artes visuais**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010. p. 161.

RUBIO, Flo. **Ojos y estrellas**: un cuento surrealista sobre Joan Miró. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=IQNRgmpomZA>. Acesso em: out. 2015.

SANTOS NETO, Fernando Augusto. **Desenho II**. Vitória: UFES, 2010.

VASCONCELOS, Gustavo Caverzan. **A hermenêutica da arte em Georg Hans Gadamer**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

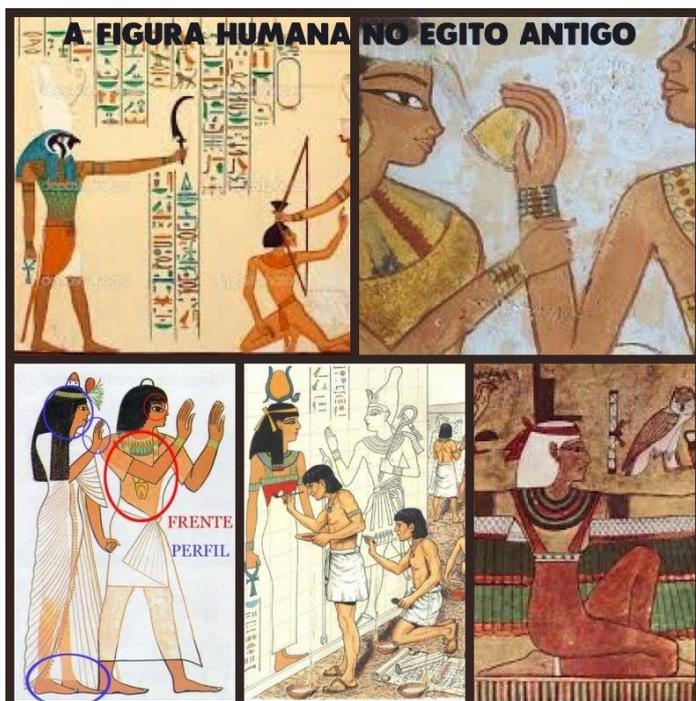
VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte/educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. APÊNDICES

APÊNDICE A – A figura humana na Pré-História

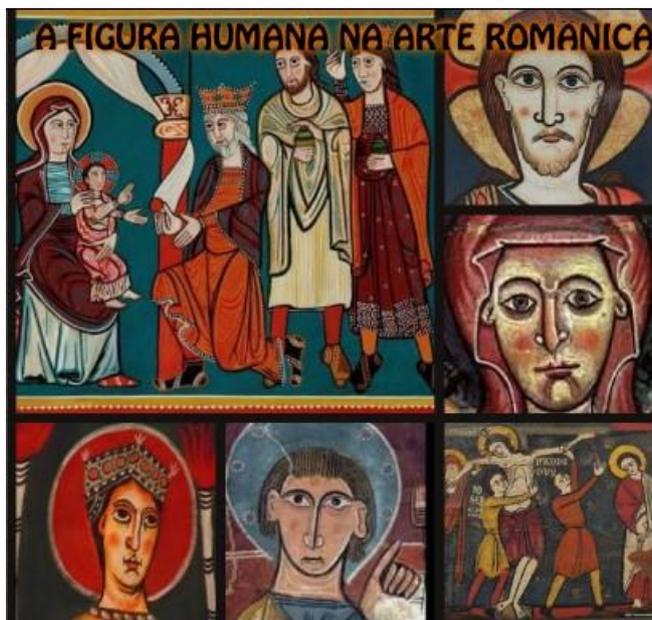


Fonte: Montagem elaborada pela autora.

APÊNDICE B – A figura humana no Egito Antigo

Fonte: Montagem elaborada pela autora.

APÊNDICE C – A figura humana na arte românica



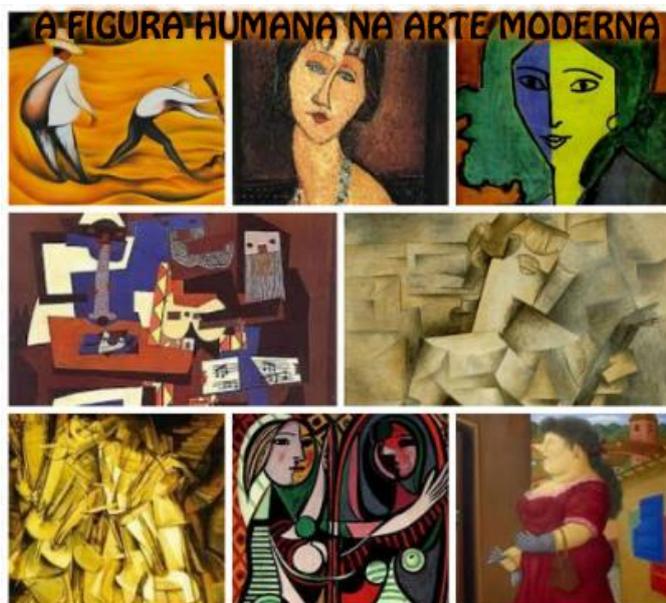
Fonte: Montagem elaborada pela autora.

APÊNDICE D – A figura humana no Renascimento



Fonte: Montagem elaborada pela autora.

APÊNDICE E – A figura humana na arte moderna



Fonte: Montagem elaborada pela autora.