

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

**AUTORREFLEXÃO NA ESCOLA: O DESENHO COMO PRÁTICA
MOTIVADORA E INVESTIGATIVA NA ADOLESCÊNCIA**

Gustavo Assarian

Porto Alegre

2023

Gustavo Assarian

**AUTORREFLEXÃO NA ESCOLA: O DESENHO COMO PRÁTICA
MOTIVADORA E INVESTIGATIVA NA ADOLESCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial e
obrigatório para a obtenção de Grau
de Licenciatura em Artes Visuais, pelo
Instituto de Artes da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul –
UFRGS

Orientador:
Prof. Dr. Celso Vitelli

Banca examinadora:
Profa. Dra. Dorcas Janice Weber
Profa. Dra. Marilice Villeroy Corona

Porto Alegre
2023

Agradecimentos

Aos meus pais, irmã e restante da família pelo apoio.

Ao meu orientador Celso Vitelli.

À banca composta pela Profa. Dra. Dorcas Janice Weber e a Profa. Dra. Marilice Villeroy Corona.

A todos os meus amigos que me suportam e fizeram-me seguir em frente.

A Nei Roberto, meu primeiro professor de desenho.

Resumo

O trabalho desenvolvido aqui surge a partir das experiências vividas no último estágio realizado por mim na E.E.E.M. Anne Frank. Apresento em detalhes as atividades realizadas em cada dia de aula. O objetivo desta proposta foi investigar o desenho como um instrumento de autorreflexão e motivação durante o período da adolescência. Além disso, achei importante destacar inicialmente alguns momentos da história da arte-educação no Brasil, com o intuito de situar as práticas atuais de ensino de arte nas escolas brasileiras. Ana Mae Barbosa foi a principal referência nesse recorte histórico. Posteriormente, discorro sobre as diferentes fases do desenvolvimento da linguagem do desenho em um indivíduo, para analisar desenhos resultantes das aulas que ministrei. Nesse caso, uso as pesquisas de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain. Penso, por fim, sobre a minha forma de proceder em sala de aula e como a ideia de autorreflexão exercitada pelos alunos também se estende a mim como docente.

Palavras-chaves: autorreflexão; desenho; arte-educação; adolescência; identidade.

Lista de figuras

Figura 1. Gustavo Assarian, Incrivelmente frustrado, caneta esferográfica sobre papel, 20 x 20 cm, 2015. Arquivo pessoal.....	11
Figura 2. Gustavo Assarian, Inevitável, caneta esferográfica sobre papel, 56 x 81 cm, 2015. Arquivo pessoal.....	11
Figura 3. Trabalho realizado por turmas de 5º ano na escola Pan American, 2022. Arquivo pessoal.....	14
Figura 4. Imagens da primeira atividade de desenho (corpo surpresa), 2022. Acervo pessoal.	18
Figura 5. Imagens da segunda atividade de desenho (representar um dos colegas), 2022. Acervo pessoal.....	19
Figura 6. Imagem da segunda atividade de desenho (representar um dos colegas), 2022. Acervo pessoal.....	19
Figura 7. Imagens da terceira prática envolvendo desenho, 2022.....	21
Figura 8. Imagens da terceira prática envolvendo desenho, 2022.....	21
Figura 9. Visita da turma 92 da E.E.E.M. Anne Frank ao Instituto Ling, 2022. Acervo pessoal..	23
Figura 10. Visita da turma 92 da E.E.E.M. Anne Frank ao Instituto Ling, 2022. Acervo pessoal.....	23
Figura 11. Visita da turma 92 da E.E.E.M. Anne Frank ao Instituto Ling, 2022. Acervo pessoal.....	24
Figura 12. Imagem do acervo da Escolinha de Arte da UFRGS. Fonte: Página de notícias do site da UFRGS.....	32
Figura 13. Imagem do Coletivo Nega. Fonte: Página de notícias do site da UDESC.....	36
Figura 14. Desenho do aluno. Acervo pessoal.....	39
Figura 15. Gustavo Assarian, Intrometido, lápis de cor preto sobre papel, 40 x 58 cm, 2022. Acervo pessoal.....	40
Figura 16. Gustavo Assarian, Indiscutivelmente, tinta acrílica sobre parede, 280 x 600 cm, 2022.....	41
Figura 17. Detalhes de Indiscutivelmente.....	41
Figura 18. Capa e contracapa do álbum de memórias. Acervo Pessoal.....	42
Figura 19. Desenho da memória de um dos alunos. Acervo Pessoal.....	42
Figura 20. Desenho da memória de um dos alunos. Acervo Pessoal.....	43
Figura 21. Desenho da memória de um dos alunos. Acervo Pessoal.....	43
Figura 22. Desenhos da memória de dois alunos. Acervo Pessoal.....	44
Figura 23. Desenhos da memória de dois alunos. Acervo Pessoal.....	44
Figura 24. Desenho da aluna “Maria”. Acervo Pessoal.....	50
Figura 25. Desenho do aluno “Edu”. Acervo Pessoal.....	51
Figura 26. Detalhe do desenho de “Edu”. Acervo Pessoal.....	51
Figura 27. Cena de Pink Floyd - The Wall (1982).....	53

Sumário

Introdução.....	7
1 - Início da minha jornada.....	9
2 - Início da docência: estágios e percepção da docência.....	12
2.1 - Instituto Ling.....	12
2.2 - Estágio não obrigatório: <i>Pan American School of Porto Alegre</i>	13
2.3 - Estágio obrigatório III: Colégio de Aplicação e Anne Frank.....	15
2.4 - Estágio obrigatório II: E.E.E.M. Anne Frank.....	16
Primeira aula prática.....	17
Segunda aula prática.....	18
Terceira aula prática.....	20
Quarta aula prática.....	21
Quinta aula prática.....	22
Sexta aula prática.....	24
3 - Autorreflexão e percepção do aluno na escola: adolescência, identidade e expressão.....	25
3.1 - Trajetória do ensino de arte no Brasil: percebendo a posição do desenho no currículo.....	27
3.1.1 Material didático.....	35
3.2 - Autorreflexão na escola: uma investigação através do desenho.....	37
3.3- Reflexões sobre a prática do desenho na adolescência.....	45
4- Minha postura como professor: O desenho ferramenta motivacional.....	52
5 - Conclusão.....	57
Referências.....	59
Apêndice: Projeto de ensino 9.º ano do ensino fundamental.....	61

Introdução

A partir das experiências que tive em sala de aula, tive interesse na criação de um projeto que pudesse ter uma relação direta com as vivências de alunos. Desde o estágio que realizei no Instituto Ling Surgiu então a ideia de investigar como a prática do desenho na escola pode estimular a autorreflexão na adolescência. Ao analisar pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas, explorei a linguagem do desenho como uma ferramenta motivadora e investigativa para promover a autorreflexão dos adolescentes. Ao fazê-lo, pretendo contribuir para o desenvolvimento integral dos adolescentes, capacitando-os a navegar por essa fase crítica de suas vidas com autoconhecimento e confiança.

Com o objetivo de compreender mais profundamente as práticas atuais de ensino de arte nas escolas brasileiras e analisar os desenhos resultantes das aulas ministradas, este estudo destaca momentos significativos da história da arte-educação no Brasil. Nesse contexto, é essencial situar a evolução das abordagens pedagógicas em relação à arte e como essas influenciaram o ensino nas escolas do país. Um ponto de referência fundamental para essa análise é a contribuição de Ana Mae Barbosa, cujo trabalho tem sido central na formação de educadores e na promoção da arte-educação no Brasil.

Além disso, esta pesquisa explora as diferentes fases do desenvolvimento da linguagem do desenho em indivíduos. Com base na obra de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain, serão examinadas as etapas pelas quais as crianças e adolescentes passam ao desenvolverem suas habilidades artísticas. Isso nos permitirá analisar de maneira mais aprofundada os desenhos produzidos pelos alunos em resposta às aulas de arte.

O primeiro capítulo é um breve relato sobre a minha trajetória. Cito o início do meu interesse pela docência. Além disso, aponto experiências no decorrer do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Foi um período em que fiz observações de aulas e experimentos na criação de materiais didáticos.

O segundo capítulo é dedicado a discutir sobre os estágios que realizei, sendo um no Instituto Ling, um na Escola Pan American, um no Colégio de Aplicação e dois na E.E.E.M. Anne Frank. Nesse momento, já dou destaque à

última experiência, que foi mais fecunda, detalhando as atividades que realizei e apresentando imagens de desenhos feitos por alunos.

O terceiro capítulo inicia-se com uma reflexão sobre as mudanças que os adolescentes enfrentam e as dificuldades de encontrar (na escola, ou em qualquer outro lugar) um espaço de acolhimento e contemplação e descobrimento das identidades. Em seguida, escrevo sobre o ensino de arte ao longo da história do Brasil, destacando, quando possível, a linguagem do desenho e apontando os problemas que perduram até hoje. Depois, aponto as diferentes fases do desenvolvimento do desenho em um indivíduo até o fim da adolescência. Faço uma análise comparativa desses estudos com as produções de desenhos dos adolescentes que foram meus alunos e, em seguida, apresento a minha postura como professor em sala de aula. Mostro como também utilizei a linguagem do desenho como método para motivar e incentivar os alunos. Por fim, na conclusão, apresento minhas impressões sobre o processo e os resultados obtidos.

1 - Início da minha jornada

No final do ano de 2015, concluí o Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o projeto chamado “Imprevistos e interferências: o desenho como autobiografia”. Nesse projeto, produzi uma série de desenhos autorreferenciais (Figuras 1 e 2) cuja temática era focada em infortúnios vividos por mim. Os conceitos trabalhados envolviam a “urgência” e o “controle”, principalmente. Em 2016, iniciei o curso de Licenciatura em Artes Visuais na mesma instituição. Em paralelo às disciplinas da educação e atividades relacionadas à docência que fui fazendo, continuei minha produção poética. Atualmente também faço o mestrado em artes visuais, também na UFRGS. Meu interesse pela docência iniciou-se quando eu ainda era criança e aluno na cidade onde cresci – Encruzilhada do Sul. No entanto optei pelo bacharelado em Artes Visuais inicialmente pois tinha uma necessidade inicial em cursar as disciplinas de atelier e desenvolver um trabalho prático. Minhas experiências em artes visuais dentro das escolas em que estudei não foram boas, mas tive a sorte de ter como professor particular de desenho o artista autodidata Nei Roberto Dorneles da Silveira. Desde que posso lembrar, tive interesse por arte de modo geral e o desenho sempre esteve intrinsecamente ligado ao meu cotidiano. Nas aulas de artes que tive na escola fui construindo no meu imaginário o que eu não queria ser e fazer, tanto como artista quanto como professor. Tinha a sensação de que não havia um planejamento prévio que estimulasse de forma apropriada a reflexão e a criação, visto que, na maior parte do tempo, eu e o restante produzimos desenhos livres. Não discutíamos sobre o que fazíamos e boa parte disso se deve ao fato de que em muitas das vezes professores de outras disciplinas assumiram o posto de professor de artes. Meu interesse pelas atividades propostas na escola era praticamente inexistente. Por outro lado, nas aulas que tive com Nei Roberto, fui constantemente estimulado intelectualmente. Em meio a conversas produtivas, muito jazz, blues, R&B, soul e MPB, fui aprendendo de uma forma gradual as mais diferentes técnicas de desenho. Estudei perspectiva, luz e sombra, anatomia humana e animal. Os materiais eram os mais simples e incluíam lápis 6B, papel sulfite, borracha, régua e algumas canetas simples. Esse professor contribuiu de forma grandiosa para

minha formação profissional e pessoal. Quando iniciei o curso de Licenciatura em Artes Visuais, eu já tinha uma bagagem como artista visual, tendo feito uma carga maior de disciplinas práticas que o necessário no Bacharelado, participado de várias exposições, trabalhado como assistente do artista Walmor Correa. Na disciplina de criação de material didático ministrada pela professora Andrea Hofstaetter, pude explorar meu desejo por criação de jogos educativos. Fiz uma versão de artes do jogo Perfil, da marca Grow. Criei um tabuleiro, peças e cartas e propus que os colegas jogassem em sala de aula no dia da apresentação. Resumindo, o intuito do jogo era tentar descobrir os perfis secretos nas cartas a partir de 20 dicas. Foi durante essas aulas que realizei minhas primeiras observações em sala de aula. Optei por observar turmas de EJA na E.E.E.M. Anne Frank. Eram três turmas diferentes que equivaliam aos três anos do Ensino Médio. Pude ter uma noção de como funcionavam as aulas nessa modalidade de ensino. A disciplina Psicologia da Educação: O jogo, ministrada pela professora Tânia Fortuna na Faculdade de Educação da UFRGS, foi muito importante para que eu pudesse compreender a importância do jogar/brincar dentro e fora de sala de aula para a formação de um indivíduo. A partir da disciplina Laboratório de Projetos de Ensino em Arte, ministrada pelo Prof. Dr. Celso Vitelli em 2017, debrucei-me sobre os estudos acerca de projetos de ensino em arte para a escola. Pude fazer um experimento criando um plano chamado “Vivências compartilhadas”. Esse projeto foi um exercício que não saiu do campo das ideias, porém, eu já demonstrava alguns interesses sobre o que gostaria de trabalhar em sala de aula.

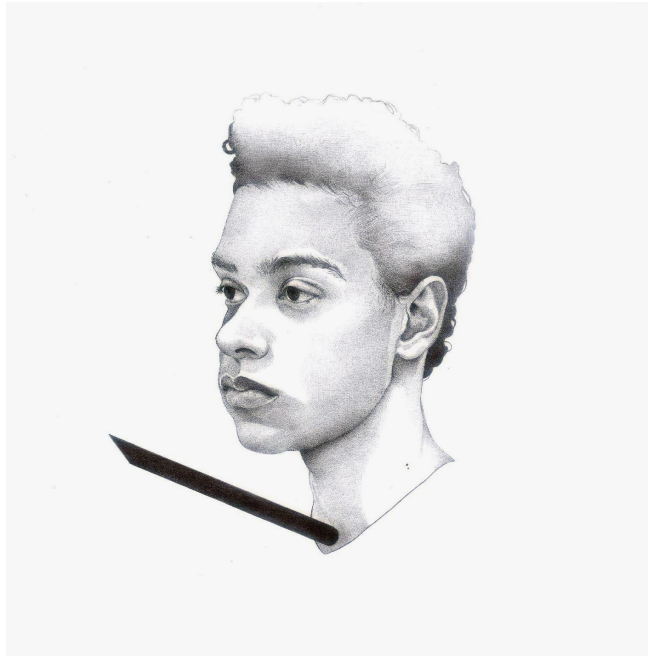


Figura 1. Gustavo Assarian, *Incrivelmente frustrado*, caneta esferográfica sobre papel, 20 x 20 cm, 2015. Arquivo pessoal.



Figura 2. Gustavo Assarian, *Inevitável*, caneta esferográfica sobre papel, 56 x 81 cm, 2015. Arquivo pessoal.

2 - Início da docência: estágios e percepção da docência

É interessante pensar que eu me senti, aos poucos, conduzido em direção à docência. Poder estar dentro de uma sala de aula e construir conhecimento com uma série de alunos foi e tem sido uma experiência muito estimulante. Meu contato com a docência iniciou de forma mais sólida no ano de 2018, quando fui selecionado para trabalhar no programa educativo do Instituto Ling¹. Entre as minhas funções nesse espaço, eu mediava as exposições para turmas de escolas diversas que eu mesmo agendava e aplicava oficinas de arte que eu também criava.

Foi uma ótima escolha eu ter feito o Bacharelado em Artes Visuais primeiro e somente depois a Licenciatura. Agindo dessa forma, eu pude me instrumentalizar melhor, tendo mais domínio sobre as técnicas e conceitos que eventualmente desenvolvi em sala de aula. Apesar de eu ser uma pessoa mais introspectiva, sinto-me, agora, mais seguro para abordar diferentes temáticas com os alunos, visto que estudo artes visuais desde 2010.

2.1 - Instituto Ling

Nesse centro cultural eu tinha duas atividades principais: realizar visitas guiadas e criar/ministrar oficinas de arte para turmas de escolas públicas e privadas. Dentro do instituto pude aprender muito sobre o espaço, artistas e como lidar com os diferentes grupos que atendia nas atividades. Para as visitas guiadas, eu estudava constantemente sobre o acervo da instituição, bem como sobre os artistas e obras das exposições temporárias. Para as turmas de escola eu criava, com base nas instruções que me eram dadas, três opções de oficinas práticas e/ou teóricas, e o professor de cada escola que acompanhava os grupos poderia escolher uma delas para realizar. Na maior parte das vezes os grupos de alunos que eu recebia eram de turmas de Ensino Fundamental. Percebi com mais clareza nesse período a diferença entre instituições de ensino privadas e públicas. As turmas de escolas da rede privada não

¹ O Instituto Ling é um centro cultural da cidade de Porto Alegre que promove uma série de atividades diferentes, incluindo exposições de artes visuais com visitas guiadas e oficinas de artes, espetáculos de teatro e musicais, entre outros.

visitavam o Ling com muita frequência, mas, quando o faziam, eu percebia que geralmente o ensino de artes era melhor, mais estruturado. Os alunos questionavam mais e pareciam previamente preparados para a visita guiada e as oficinas. A realidade das escolas da rede pública era bem diferente. Muitas crianças e adolescentes não possuíam professor de artes e sequer tinham entrado em um centro cultural ou museu até o momento de conhecerem o Instituto Ling. Havia um encantamento, curiosidade e medo na maioria das vezes, por parte desses estudantes por estarem em um espaço “elegante”, “amplo”, repleto de obras de arte. Não era incomum eu pausar as atividades para que os discentes explorassem o espaço e fizessem perguntas sobre o meu trabalho ali. Nas oficinas, por vezes, eu precisava estender o tempo de explicação pela falta de contato que esses alunos tinham com atividades artísticas/manuais. O período em que permaneci nesse espaço foi de muito estudo, criação e, por conseguinte, crescimento profissional.

2.2 - Estágio não obrigatório: Pan American School of Porto Alegre

No final de 2021, eu iniciei um estágio na escola particular *Pan American School of Porto Alegre*². Meu cargo era algo que se assemelha ao de um professor assistente. Estava sempre em sala de aula junto às professoras de Artes efetivas. Eventualmente, ajudo com alguns planejamentos de aula, auxiliando os alunos nas atividades propostas, proporcionando um atendimento personalizado, dentro do possível. A realidade dessa escola é completamente diferente das demais, incluindo outras instituições particulares. A estrutura conta com duas salas de Artes grandes e mais três pequenas que servem somente como depósito para os materiais e o forno de cerâmica. Com as experiências que tive em escolas públicas estaduais, pude fazer um contraponto bastante significativo. Os recursos e materiais da escola *Pan American* são muito amplos. É possível trabalhar com técnicas bidimensionais, utilizando diferentes tipos de grafite, carvão, lápis de cor, canetas hidrocor, pastel seco e oleoso, aquarela, tinta guache, tinta acrílica etc. e, também, com técnicas tridimensionais, como cerâmica, porcelana fria etc. A maioria das atividades propostas por todos os professores são interdisciplinares. Por

² Escola particular localizada no Bairro Petrópolis de Porto Alegre.

exemplo, quando um professor de Física cria um projeto para estudar sobre a “luz”, os professores das outras áreas desenvolvem atividades sobre o mesmo assunto. Nesse caso específico, com as turmas de 5º ano, uma das professoras de Artes desenvolveu uma atividade na qual os alunos deveriam criar uma espécie de vitral que seria colado nas janelas da escola utilizando apenas papel colorido com transparência, como o papel celofane (Figura 3).

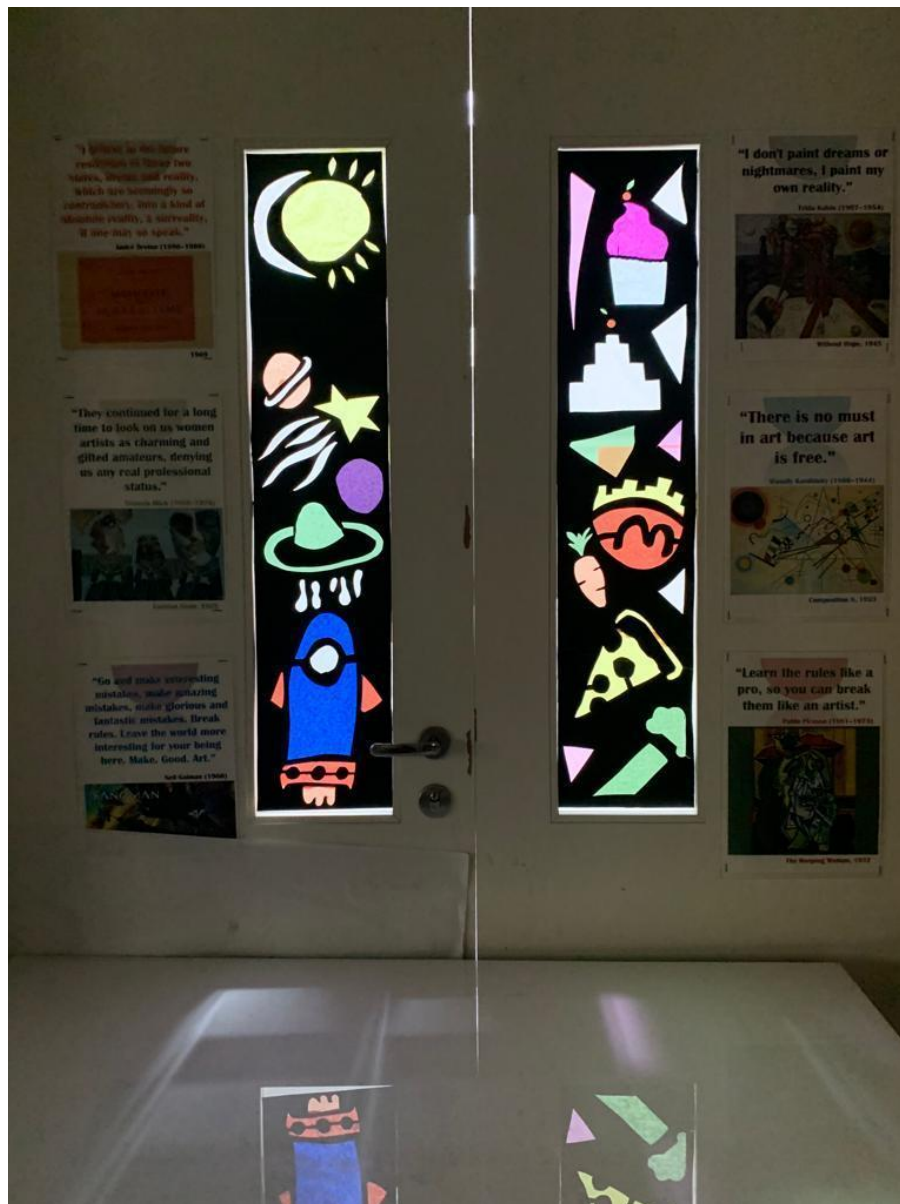


Figura 3. Trabalho realizado por turmas de 5º ano na escola *Pan American*, 2022.
Arquivo pessoal.

2.3 - Estágio obrigatório III: Colégio de Aplicação e Anne Frank

Dentro do período do semestre de 2021/2, realizei estágios obrigatórios em duas escolas. As instituições escolhidas foram a E.E.E.M. Anne Frank e o Colégio de Aplicação da UFRGS. No Colégio de Aplicação, pude realizar atividades em apenas uma aula, pois tive problemas em relação à homologação do estágio. Houve muita demora para que eu pudesse iniciar as aulas e, quando consegui, poucas horas restaram. A professora “Alice³”, responsável pela disciplina de artes, solicitou que eu fizesse meu plano de ensino baseado na atividade que já estava em andamento. Ela estava trabalhando com os alunos a ideia de perspectiva e ponto de fuga de uma forma tradicional e calculada. Minha ideia consistia em trabalhar a mesma temática de uma forma mais livre e orgânica, sem o uso de réguas ou outros instrumentos de medida. Assim, busquei discutir com os alunos a perspectiva pensando em seus cotidianos. Tinha como um dos objetivos desenvolver a percepção da turma e melhorar o entendimento sobre objetos vistos em perspectiva. Retomei algumas noções básicas de representação de objetos em perspectiva. E, por fim, os alunos exercitaram a proporção através de desenho de observação.

Desenvolvi um único plano de ensino para trabalhar com as turmas de EJA na Escola Anne Frank. Eram três turmas, de 1.º, 2.º e 3.º anos. Quando iniciei o estágio, “Bárbara”, outra colega de curso, já estava estagiando. Ela estava desenvolvendo um estudo sobre identidade e iniciou as atividades propondo que os alunos se fotografassem. Foi um trabalho árduo para que eles aceitassem tal tarefa. Várias questões influíam na recusa em fazer a atividade, mas a principal parecia ser a baixa autoestima. Quando os alunos finalmente fizeram as fotos, a estagiária as imprimiu e propôs que eles fizessem interferências nas mesmas utilizando tinta. Os resultados foram os mais variados e criativos. Como eu iniciei o estágio no meio desse processo, fui auxiliando minha colega na conclusão do projeto dela e posteriormente dei início ao meu. Minha ideia teve elementos em comum com o trabalho desenvolvido previamente. Me interessa o tema da autorreflexão e como isso

³ Atribuí nomes fictícios aos profissionais com os quais tive contato e que atuaram comigo nas escolas.

pode ser trabalhado em escolas. Nas turmas de adolescentes e adultos, foi desafiador e difícil fazer com que os alunos aceitassem trabalhar, pensar e questionar a partir da própria imagem. Minha ideia, no primeiro semestre de 2022 (equivalente a 2021/2 para a UFRGS), foi pensar a autorreflexão no desenho, propondo a criação de autorretratos. Utilizei as fotos que eles já tinham feito com a “Betina” como referências para a criação. Iniciei as atividades me apresentando, mostrando minha produção em desenho, bem como produções de outros artistas que pensam sobre a autorreflexão. Decidi trabalhar apenas com grafite e papel –, mesmo assim precisei comprar os materiais, pois a escola não tinha recursos. As três turmas precisavam observar suas fotos, expressões, posições do corpo, luz e sombra – tentar produzir o que estavam vendo e, se possível, criar a partir disso. Mostrei como fazer uma quadrícula⁴ para facilitar a transposição da imagem para o papel em branco que auxiliou apenas alguns alunos. Os resultados foram bastante interessantes e, ao final do projeto, os estudantes mostraram-se engajados. Em geral, cada aluno conseguiu produzir um desenho. Fui convidado pela turma de 3.º ano para assistir à formatura e participar da homenagem aos professores. A cerimônia foi um marco importante para mim.

2.4 - Estágio obrigatório II: E.E.E.M. Anne Frank

No dia 2 de agosto de 2022 iniciei as aulas práticas do meu último semestre de estágio que era relativo ao ensino fundamental. A temática era voltada para a autorreflexão e memória. A experiência foi muito mais prazerosa e completa, visto que tive o termo de compromisso de estágio homologado rapidamente. Nas duas aulas em que estive presente apenas como observador, pude ver de perto as atividades propostas pela professora “Laura”. A docente estava trabalhando com a temática de retrato e autorretrato com as duas turmas. Fiz o estágio nas turmas 82 (8.º ano) e na 92 (9.º ano). No entanto, dividi o tempo e o espaço com outra colega estagiária, a discente

⁴ Método para realização de cópias, ampliações e reduções de imagens para desenho. Consiste em desenhar, inicialmente, uma grade em cima da imagem que deverá ser reproduzida e, posteriormente, desenhar a grade na superfície (papel) na qual a imagem será criada.

“Amanda”. Nós optamos por dividir as turmas, então cada um ficou responsável por uma delas. Ela aplicou um plano de ensino voltado para o estudo de algumas práticas de *performance* na turma 82 e eu desenvolvi o trabalho baseado na autorreferencialidade. A outra estagiária assumiu o papel de professora assistente nas minhas aulas e eu nas aulas dela.

O meu intuito foi utilizar a linguagem do desenho para ensinar sobre o conceito de autorreflexão. Para isso, estimulei os alunos para que usassem memórias particulares e trabalhassem a partir delas. Apresentei aos alunos, inicialmente, o conceito de autorreflexão. Busquei desenvolver a sensibilidade da turma e instruir os alunos a refletirem sobre suas memórias usando a linguagem do desenho como meio. Introduzi referências de produções poéticas com a mesma temática. Promovi momentos de observação, conversa e reflexão, compartilhando experiências pessoais a fim de criar uma integração maior entre a turma. Mostrei noções básicas de representação de um autorretrato, e diferentes lugares, como paisagens urbanas e rurais; ensinei proporções de um rosto/corpo humano; apresentei técnicas de desenho com grafite; busquei ampliar o repertório imagético dos alunos. A seguir apresento um resumo das atividades realizadas em cada uma das aulas:

Primeira aula prática

Para a introdução das práticas, eu me apresentei, assim como meu currículo e o portfólio com a minha produção poética. Disse aos alunos que eles deveriam apresentar-se e compartilhar comigo e com o resto da turma a experiência que eles tinham com as artes visuais. No início, eles estavam tímidos e não compartilharam tanto quanto eu gostaria e esperava. No entanto, alguns alunos comentaram que gostavam de desenhar e um deles, inclusive, tinha um bloco de desenhos com grafite muito bons. Depois dessas conversas iniciais disse que eles deveriam fazer uma fila em frente ao espelho para realizar a primeira atividade. Cada um precisava dizer o que via no seu reflexo, iniciando com aspectos físicos e concluindo com o relato de alguma experiência marcante que viveram, fosse boa ou ruim. Após esse momento, todos se sentaram em roda e compartilharam o que haviam pensado sobre aquele instante. Os alunos deviam dizer o que tinham observado acerca de

semelhanças e diferenças entre eles. Por fim, todos fizeram uma atividade de desenho de corpo surpresa (Figura 4), a ser explicada posteriormente. A atividade foi um sucesso e os alunos demonstraram bastante interesse nas criações.

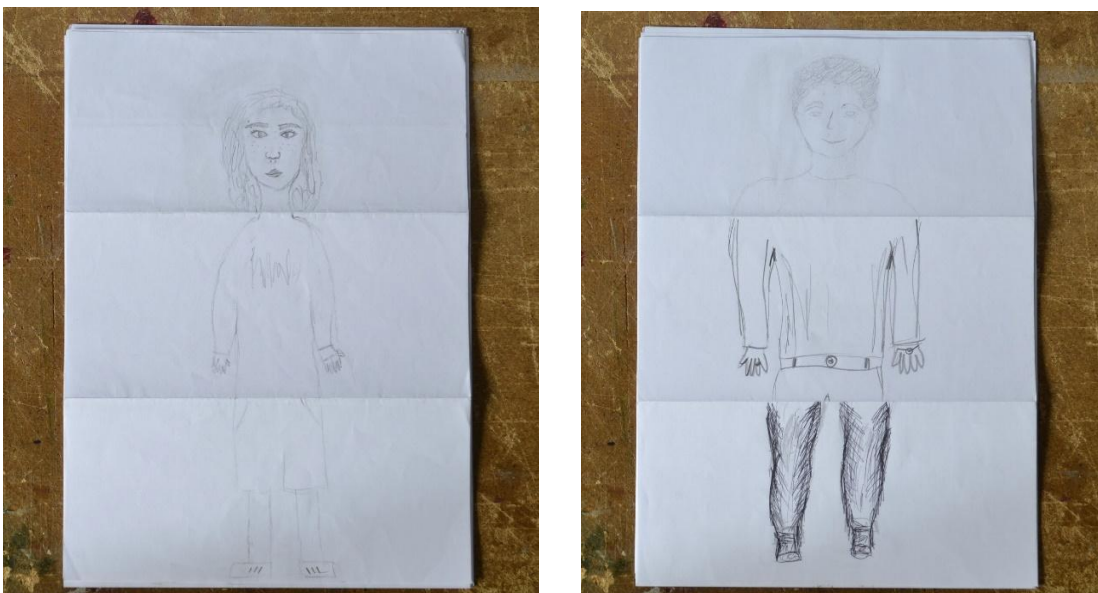


Figura 4. Imagens da primeira atividade de desenho (corpo surpresa), 2022. Acervo pessoal.

Segunda aula prática

Para essa aula, mostrei exemplos de diferentes produções poéticas autorreferenciais. Não usei exemplos apenas das artes visuais, mas da música e da literatura, como: os artistas Frida Kahlo e Van Gogh, o escritor Ricardo Lísias e as cantoras Amy Winehouse e Taylor Swift. Acreditei que era importante trazer outros referenciais de outras áreas e que pudesse ser mais fácil para que eles pudessem estabelecer relações. Posteriormente, a turma dividiu-se em duplas e cada par fez um desenho do colega (Figuras 5 e 6).



Figura 5. Imagens da segunda atividade de desenho (representar um dos colegas), 2022. Acervo pessoal.

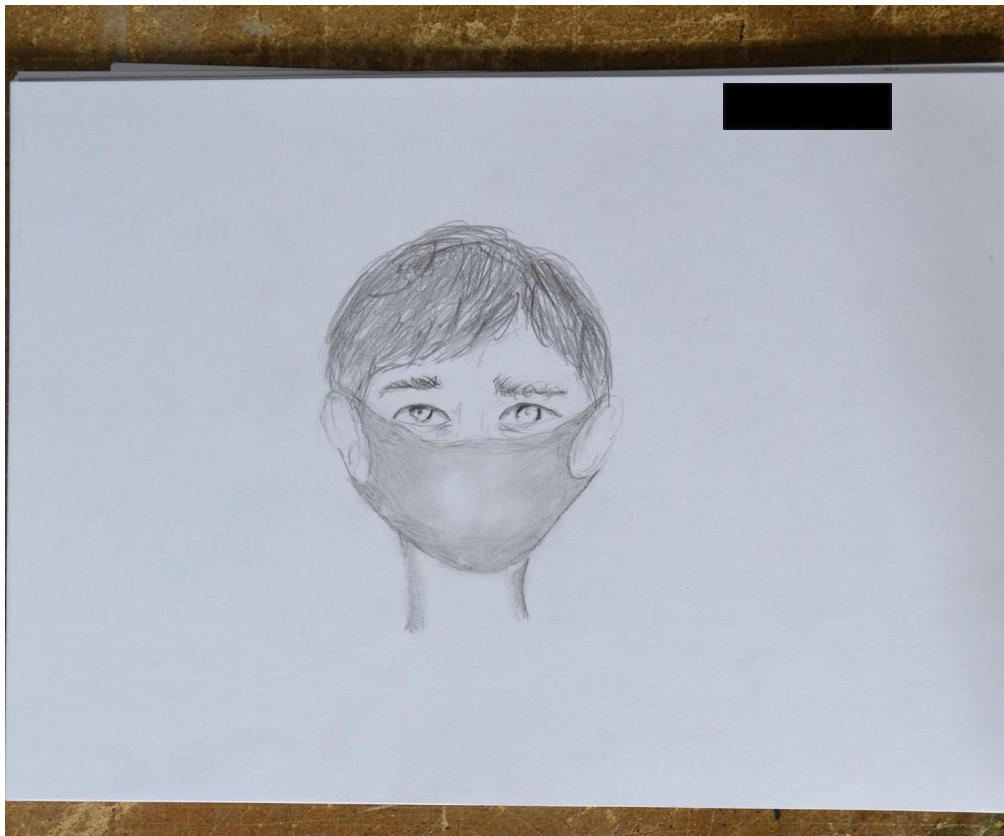


Figura 6. Imagem da segunda atividade de desenho (representar um dos colegas), 2022. Acervo pessoal.

Terceira aula prática

Nessa aula, expliquei como seria feito o principal e último trabalho. Informei que eles criariam um álbum de memórias e que cada um faria uma imagem para compor esse objeto. Mostrei que todos precisariam esboçar bastante suas memórias antes de fazerem a obra final. Deixei claro que a representação da memória não precisaria ser de uma cena completa, mostrando ambientes, pessoas etc. O desenho poderia ser uma interpretação que eles tinham das lembranças, incluindo imagens de objetos, rostos de entes queridos ou de diversos elementos distintos que pudessem compor uma lembrança. Os alunos já deveriam pensar e iniciar a representação da primeira memória compartilhada no primeiro dia de aula. Alguns alunos quiseram mudar a lembrança a ser representada e optaram por algo que conseguiriam fazer de uma forma melhor no papel. Meu intuito era de que eles terminassem os esboços já nessa aula, mas eles não conseguiram. Os alunos informaram que precisariam de mais tempo para estruturar melhor os desenhos. Eles estavam um pouco indecisos sobre o que desenhariam, então concordamos em continuar essa atividade na aula seguinte. De qualquer forma, eu havia planejado uma atividade de encerramento da aula.

Nos últimos 20 minutos de aula fizemos um jogo (Figuras 7 e 8). Nessa atividade interativa, os alunos desenharam no quadro branco da sala objetos que os representavam de uma forma bem simples. Solicitei que os alunos saíssem da sala e apaguei um dos objetos. Pedi, então, que a turma retornasse e que tentasse adivinhar qual objeto desapareceu e quem havia desenhado. Quem acertasse seria a próxima pessoa a apagar o desenho e assim sucessivamente até terminar a aula. A turma ficou bastante interessada por ser uma atividade dinâmica e rápida.

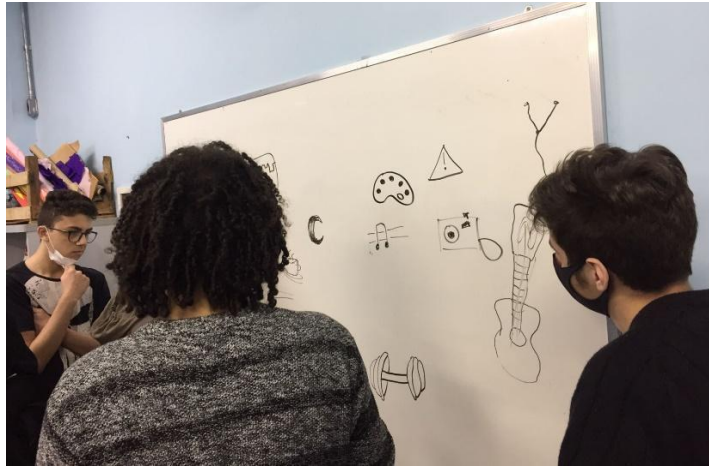


Figura 7. Imagens da terceira prática envolvendo desenho, 2022.

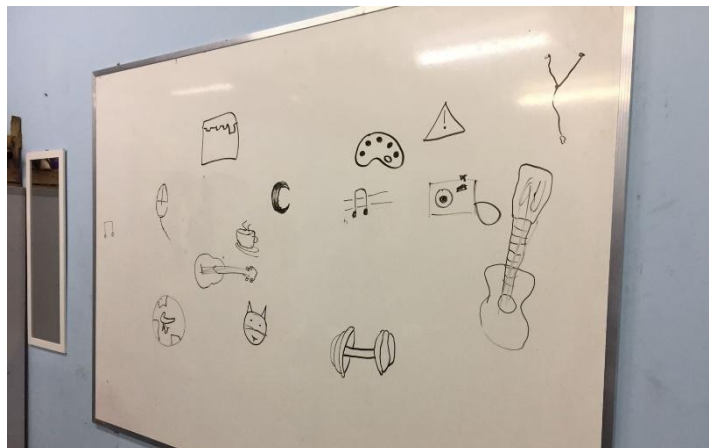


Figura 8. Imagens da terceira prática envolvendo desenho, 2022.

Quarta aula prática

Mostrei uma breve introdução ao desenho de anatomia humana, proporção e perspectiva. Fiz demonstrações com tutoriais em vídeo e também ao vivo. Após a visualização dos exemplos, todos continuaram os desenhos enquanto ensinei técnicas de desenho paralelamente. No segundo período lembrei a turma do jogo da aula anterior e solicitei que eles iniciassem a criação da capa e contracapa do álbum de memórias, inserindo desenhos de objetos, símbolos simples e ícones que os representassem.

Quinta aula prática

No início da tarde, a turma visitou o Instituto Ling (Figuras 9, 10 e 11). O objetivo foi mostrar minha arte *in situ*. Produzi uma pintura no centro cultural em uma escala de 2,8 x 6 m. O trabalho criado por meio do projeto “Ling Apresenta” representa uma memória de uma situação traumática que tive. Achei interessante que os alunos olhassem para esse trabalho sobre memória já que eles também estavam reproduzindo lembranças pessoais em desenho. A ideia era discutir com a turma e analisar o trabalho, pensar em interpretações e conexões diversas. Algumas questões foram levantadas, como: quais são os sentimentos que as figuras evocam? O que vocês acham que está acontecendo nessa cena? Visitamos também todo o espaço da instituição, vendo as obras de arte de outra exposição temporária, bem como as obras pertencentes ao acervo. Após o percurso, eles escreveram resumidamente quais foram as impressões que tiveram da minha obra, o que mais os interessou, e as semelhanças e diferenças entre nossos trabalhos. Retornamos à escola às 16 horas. Depois do intervalo, que durou até às 16h15min, tivemos um primeiro momento de aquecimento, com uma atividade de desenho rápida e em dupla, usando o jogo de cartas “Imagine-me” para a criação de personagens que expressassem posições, fisionomias e, principalmente, sentimentos diferentes. Os discentes mostraram seus personagens e falaram sobre as emoções que representaram em dupla e sobre as emoções que estavam desenhando individualmente em suas obras. Depois dessa atividade, os alunos seguiram produzindo a capa do álbum de memórias. Na segunda metade da aula a turma continuou os desenhos individuais das memórias.



Figura 9. Visita da turma 92 da E.E.E.M. Anne Frank ao Instituto Ling, 2022. Acervo pessoal.



Figura 10. Visita da turma 92 da E.E.E.M. Anne Frank ao Instituto Ling, 2022. Acervo pessoal.



Figura 11. Visita da turma 92 da E.E.E.M. Anne Frank ao Instituto Ling, 2022. Acervo pessoal.

Sexta aula prática

O primeiro período foi utilizado para a conclusão dos desenhos. Na segunda metade da aula, cada aluno apresentou seu desenho e falou sobre a situação e memória retratada. Os alunos responderam a questões, escrevendo sobre o que aprenderam durante o período de estágio. Tivemos um tempo razoável para refletir sobre o tempo que passamos juntos. Demonstrei o meu contentamento em relação às atividades e informei que tínhamos construído um projeto muito interessante juntos. Embora eu valorize mais os processos do que os resultados, achei importante encerrar as atividades com um término explícito e transmitir uma ideia de completude.

3 - Autorreflexão e percepção do aluno na escola: adolescência, identidade e expressão

Meu intuito, na condição de professor e pesquisador, é pensar em formas de estimular o pensamento crítico dos alunos. Para fazer isso, acredito que o primeiro passo seja incentivar uma autorreflexão. Estimulo cada discente a voltar o olhar para si e tentar entender o mundo a partir de suas experiências.

Viktor Lowenfeld, um professor austríaco de artes que escreveu, com o pesquisador W. Lambert Brittain, sobre a importância da autoidentificação e da autoexpressão, dizia que os indivíduos, em grande parte, perderam a capacidade de identificação com o que fazem. Ele culpa, em parte, a Revolução Industrial por isso, dizendo que as pessoas se tornaram também máquinas, no sentido de que muitas vezes realizam atividades mecânicas, repetitivas. Segundo os autores:

Não é apenas a juventude que anda em busca da identidade. Embora ninguém fique feliz por converter-se num número, todos estamos nos tornando, rapidamente, uma série de números para fins de cadastro fiscal e pagamento de impostos, cobranças bancárias, certificação de motorista e até para hospitalização. Numa sociedade democrática, é essencial que o indivíduo esteja capacitado para saber o que pensa, dizer o que sente e ajudar a reconstruir o mundo que o cerca. A necessidade de auto-identificação deve ser uma preocupação vital do nosso sistema educacional (Lowenfeld; Brittain, 1977, p. 27).

Dito isso, concluí que criações artísticas a partir de memórias pessoais seriam fundamentais para essa autoidentificação. Dessa forma, é possível impulsionar o aluno a estabelecer contato com diversos aspectos da sua existência, como origens étnicas e características físicas, as heranças culturais, suas habilidades, relações de amizade etc. Busquei alguma referência que pudesse trazer-me questões sobre memória e encontrei o livro no texto *Patrimônio Documental Afro-brasileiro, memórias negras e história da educação*. No segundo capítulo, as autoras Maria Angélica Zubaran e Juliana Ribeiro de Vargas dizem sobre memória (coletiva):

Quanto ao conceito de memória coletiva, na direção apontada por Maurice Halbwachs (1999), em seu estudo pioneiro sobre as memórias sociais, entende-se que a memória não designa uma faculdade, mas é uma representação que membros de um grupo vão

produzir a respeito da memória supostamente comum aos membros desse grupo. Recentemente, Joël Candau (2011) destacou esse caráter seletivo de memórias, afirmando que a memória é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade e de continuidade de um grupo. O autor sublinhou, ainda, que memória e identidade estão indissociavelmente ligadas e que “se conjugam”, se nutrem mutuamente e se apoiam uma na outra (Chaves; Souza, 2016. p.191).

Considerando a citação acima, encaro também a memória como “algo filtrado”. Pensando desse modo, o contato que temos com o mundo é mediado de alguma forma. Assim sendo, nenhuma experiência é pura e livre de interferências. Fazemos uma seleção automática do que é importante e necessário sendo algo coletivo ou individual. No meu trabalho poético, por exemplo, faço recortes das memórias que conduzem o espectador a uma trilha de pensamentos, mas não necessariamente revelam a realidade exata dos fatos.

A identidade de uma pessoa começa a ser formada a partir do momento em que ela tem contato com o mundo e, por consequência, com a cultura. No entanto, é a partir da adolescência que um indivíduo passa a questionar e ter maior consciência da sua individualidade. Esse período é de instabilidade, pois os corpos estão se transformando. Os adolescentes não são mais crianças, mas ainda não são adultos e com isso surge a necessidade de refletir sobre seus lugares no mundo. Lowenfeld e Brittain (1977) ainda dizem que o jovem, no final da etapa que chamamos hoje de ensino fundamental, está se separando da infância e dos pais, tornando-se mais independente. Mas para que o indivíduo tenha uma autonomia satisfatória em sua vida adulta, é necessário que ele tenha um entendimento razoável sobre si. Infelizmente, o currículo escolar é criado de uma forma que não abre muito espaço às contemplações pessoais. Os autores também citam os questionamentos “Quem sou eu? Que vou fazer? Em que acredito?” que deveriam, em uma realidade ideal, ser explorados no período da adolescência com apoio da escola. Com a falta de espaço para expressão e autoentendimento, surge a instabilidade psíquica que pode se transformar em rebeldia e isolamento.

Tive informações, através de conversas com professores, de que existe uma postura frequente de repreender (e podar) o adolescente por parte da família e da escola. Me foi dito, por esses profissionais, que há uma falta de

paciência de pais e professores para lidar com situações relativas a esse período delicado da vida. Talvez isso se deva a um afastamento temporal. Os adultos tendem a esquecer de acontecimentos ou sensações da época da juventude. A maturidade traz uma maior estabilidade à mente humana e com isso parece tornar mais difícil o “acesso” a sentimentos conflituosos.

Toda a confusão de transição de um período para o outro parece afetar a forma com a qual os adolescentes se comunicam e se expressam, e isso pode ser estendido a algumas realidades de escolas. Atividades que estimulam a criatividade e expressão tem uma função muito importante de facilitar (e permitir) o enfrentamento de situações e sentimentos. À medida que um aluno cria algo, e não apenas reproduz conteúdos maçantes que muitas vezes não serão aproveitados posteriormente, ele tem um espaço para também refletir sobre si. Ao desenhar, por exemplo, inevitavelmente aparecem elementos presentes na vida de quem o faz. É uma forma de dar espaço para a individualidade de cada um. A adolescência não é só repleta de inseguranças e medos, mas de descobertas e aprendizados. Por isso, é crucial que se tenha um espaço seguro para, de certa forma, se expor. Para que um indivíduo possa inserir-se no mundo e começar a decifrá-lo, é preciso que ele tenha compreensão do seu “funcionamento” – quais necessidades tem, o que gosta e não gosta etc. –, e a arte tem papel fundamental nisso.

Quando iniciei o estágio obrigatório na escola Anne Frank, busquei desenvolver um projeto com o intuito estimular a autorreflexão, a percepção por parte dos alunos. Eu procurei uma turma de adolescentes para tentar fazer um movimento de percepção de si na condição de jovens com características, contextos, experiências e memórias diferentes.

3.1 - Trajetória do ensino de arte no Brasil: percebendo a posição do desenho no currículo

Para pensar sobre a prática do desenho que observei e desenvolvi em sala de aula, acho importante fazer um retrospecto e destacar momentos importantes sobre a história do ensino de artes (com enfoque no desenho) no Brasil. Desde o século XV, as nossas primeiras referências artísticas em sala de aula têm suas raízes na Europa, refletindo as influências do período de

colonização portuguesa. Os escritos que se sucederão neste subcapítulo têm como principal referência as pesquisas da arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa.

Em 1800 surgiu o *Seminário Episcopal de Olinda*⁵. Esta instituição de ensino incluiu pela primeira vez o Desenho no currículo que era ensinado pelo Padre João Ribeiro Pessoa de Melo⁶. Segundo Barbosa (2012), os métodos utilizados para o ensino nesse primeiro momento eram desconhecidos. No mesmo ano, ainda foram criadas as aulas régias⁷ de *Desenho e figura*, ministradas por Manoel Dias de Oliveira, que introduziu, naquele momento, o uso do *modelo vivo*⁸ como ferramenta de aprendizado. No entanto, as pessoas que posavam como modelo serviam apenas como uma referência básica de anatomia e movimento. O que era desenhado no papel diferia da realidade e buscava atingir um paradigma de beleza e proporção idealizados pelos greco-romanos.

No livro “Arte-educação no Brasil”, Ana Mae Barbosa (2012) comenta que, em 1816, D. João VI criou, por meio de um decreto, o ensino de artes no Brasil. Porém, a arte era vista como algo menor, menos importante, e deveria servir para desenvolver outras áreas de conhecimento. A partir desse documento, foi criada no Rio de Janeiro a Escola de Ciências, Artes e Ofícios. Nele constavam, claramente, objetivos e necessidades:

Uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em que se promova e difunda a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio, de que resulta a subsistência, comodidade e civilização dos povos, mormente neste continente, cuja extensão, não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao aproveitamento do terreno, precisa dos grandes socorros da Estética, para aproveitar os produtos, cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos (Decreto de 1816 *apud* BARBOSA, 2012, p. 20-21).

⁵ O Seminário Episcopal de Olinda foi um centro educacional e religioso localizado na cidade de Olinda, no estado de Pernambuco, Brasil. Ele foi criado pelo bispo Dom José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho com a finalidade de formar sacerdotes e atender às necessidades da Igreja Católica no Brasil.

⁶ O Padre foi Líder da Revolução Pernambucana e criou a bandeira de Pernambuco.

⁷ As aulas régias são consideradas como a primeira modalidade de ensino público e consistiam em aulas avulsas dadas por professores pagos pelo governo. Inicialmente ensinavam-se outras matérias, como filosofia e retórica, e, posteriormente, introduziam-se as artes.

⁸ É a prática do desenho de figura humana, com a presença de uma pessoa que posa nas posições necessárias para o estudo de anatomia, movimento etc.

Na citação acima é possível perceber a função de “acessório” da arte, como diz a autora. A arte, segundo ela, aparece no início como um instrumento para apoiar e modernizar outros setores, mas sem uma “importância em si mesma”. O valor de cada área era determinado de acordo com os padrões que eram estabelecidos pela classe dominante, que naquele momento priorizava a literatura e as práticas relacionadas com ela em detrimento das atividades manuais, incluindo as artes plásticas.

Ainda no ano de 1816, chega ao Brasil a Missão Francesa, chefiada por Joachim Le Breton⁹ (1760-1819). Essa foi uma iniciativa que trouxe ao Brasil um grupo de artistas e professores franceses, com o objetivo de difundir os ideais neoclássicos vigentes na Europa. Porém, Le Breton tinha interesse em deixar o ensino de práticas artísticas mais democrático, usando como referência uma metodologia desenvolvida pelo pintor francês Jean-Jacques Bachelier. O artista foi responsável por conciliar ensino das Belas Artes com academias e corporações. Essas atitudes tiveram um grande impacto na sociedade e educação europeias, influenciando a implementação do desenho criativo em escolas para trabalhadores e o desenho geométrico em escolas de países como Áustria e Alemanha. Le Breton queria repetir e promover a união entre a indústria e as Belas Artes, mas a ideia de estabelecer um equilíbrio entre a educação da burguesia e a popular, perdeu força com a criação da Academia Imperial de Belas Artes em 1826. Essa instituição acabou tornando-se um centro de ensino apenas para a elite que movimentava a corte e dificultou o aprendizado das práticas artísticas pelas camadas mais populares. Naquele momento estava sendo fomentado um grande problema que persiste até hoje: a diferenciação entre a educação de elite e a educação popular no Brasil. O pintor e poeta brasileiro Araújo Porto Alegre (1809-1879) tentou reformular o cenário do ensino na Academia quando assumiu a posição de diretor. Na reforma acadêmica que propôs, ele separou os alunos em duas classes distintas: os artesãos (menos abastados) e os artistas (mais abastados). Os dois grupos deveriam frequentar as mesmas disciplinas básicas, como matemática aplicada, escultura de ornatos e desenho geométrico. No entanto, os artesãos eram direcionados a aplicar seus

⁹ Educador e artista francês que teve impacto significativo na formação de artistas brasileiros, tal como Debret.

conhecimentos na indústria, enquanto os artistas possuíam disciplinas que também eram teóricas. Mesmo com essas propostas, os métodos de feitura neoclassicistas não mudaram.

Essa fatia histórica que desemboca no dilema entre artesão e artista me faz refletir sobre algumas questões. Não pude deixar de notar que, apesar do esforço e boa vontade de Araújo Porto Alegre, estavam surgindo problemas. Para os artesãos estavam sendo criadas e perpetuadas relações entre a manualidade/reprodução e uma automatização vazia, enquanto aos artistas era oferecida a oportunidade de criar (até certo ponto e considerando as normas europeias) e refletir sobre a produção e o universo da arte. A impressão que eu tive, ao me debruçar sobre essas informações, é que o grupo dedicado à indústria era considerado e tratado como inferior. Talvez tenha sido um jogo político de Araújo Porto Alegre em uma tentativa de agradar aos dois grupos. Por um lado, ele facilitava o acesso do grupo mais pobre à formação acadêmica, mas, por outro, garantia ao grupo mais rico o acesso a mais disciplinas e incentivava a expressão, a criatividade e o pensamento crítico. Não estou tentando conceituar a profissão do artesão daquela época como menor, apenas apontar que mesmo com os acessos garantidos, eles ainda eram limitados. De certa forma, isso foi percebido, pois a classe obreira viu essa oportunidade como uma concessão ou um favor da elite, e, com isso, a tentativa de democratização do ensino fracassou. Em 1856 foi criado o Liceu de Artes e Ofícios¹⁰ com um enfoque técnico e industrial, mas teve uma grande adesão de público, ao contrário da Academia Imperial de Belas Artes. Os estudos eram focados nas práticas manuais, mas o ensino era mais específico e completo.

Os métodos e conteúdos ensinados àqueles que almejavam uma formação profissional não eram contestados e passaram a ser replicados e adaptados às escolas secundárias particulares de crianças e adolescentes. Até por volta de 1870 eram feitas cópias de retratos de personalidades relevantes, imagens de santos e cópias de padrões (como estampas). Reproduzia-se e dava-se valor a uma realidade pertencente a terras distantes, e com isso as

¹⁰ O Liceu de Artes e Ofícios é uma instituição educacional brasileira fundada por Bethencourt da Silva (1831-1928) em São Paulo, no ano de 1856. Foi e é responsável pela formação de profissionais em diversas áreas.

riquezas da realidade brasileira eram menosprezadas e invisibilizadas. Após esse período, entre 1870 e 1880, lutas foram travadas no Brasil objetivando o fim da Monarquia. Isso acabou estreitando laços entre o Brasil e os Estados Unidos. A política brasileira, então, passou a ser influenciada pelo liberalismo norte-americano e o positivismo francês, culminando na criação de novas leis educacionais após a República. Dessa forma, o desenho geométrico passou a ser introduzido no currículo, mas não com uma função voltada à indústria, e sim para desenvolver a racionalidade.

A partir de 1920, o desenho passou a ser incluído na escola primária como um reforço para assimilar melhor o que era estudado em geografia e estudos sociais. É possível já vislumbrar naquele momento o lugar menor que a arte ocupava e sempre ocupou no currículo escolar. Não era suficiente em si e precisava ter seu aprendizado justificado escorando-se em outras áreas. Uma mudança mais significativa ocorreu com a Semana da Arte Moderna de 1922. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os responsáveis por introduzir a ideia de “livre-expressão” nas crianças. Esse termo deriva do expressionismo e defendia que a arte não era ensinada, mas sim expressada. Durante a ditadura, essas ideias foram distorcidas, culminando em definições pobres e engessadas de que a arte na educação teria só uma função de liberação emocional.

O ano de 1948 foi marcado pelo surgimento de uma instituição muito importante: a Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Ela foi criada por Augusto Rodrigues e teve início em uma biblioteca infantil no estado do Rio de Janeiro. Esse foi um momento de valorização da criatividade por meio da livre-expressão, como resultado dos ideais desenvolvidos no Modernismo. As crianças eram estimuladas a experimentarem sem direcionamento e filtros os diferentes materiais a que tinham acesso, como lápis de cor, tinta guache, argila etc. Paralelo às produções artísticas infantis, foi criado o Curso Intensivo de Arte-Educação (CIAE). A partir desse curso inovador, muitos professores passaram a ter interesse em aplicar os conhecimentos aprendidos, ocasionando um fenômeno chamado de *Movimento Escolinhas de Arte*. Várias Escolinhas surgiram no país, mas destaque uma que foi criada na UFRGS, em Porto Alegre, no ano de 1960, e durou até o ano de 2011. Alguns professores atuantes nesse projeto fizeram o curso intensivo da EAB e buscavam sempre

se atualizar quanto às práticas de ensino. Em 2015 eu estava trabalhando como bolsista na Pinacoteca Barão de Santo Ângelo no Instituto de Artes da UFRGS em Porto Alegre. Lá eu auxiliava nas montagens de bancas de graduação, mestrado, doutorado e exposições diversas. Tive o privilégio de acompanhar de perto a exposição chamada *Memórias da Expressão*, que exibiu uma parte do acervo (Figura 12) de desenhos e pinturas de ex-alunos da Escolinha de Artes da UFRGS. Nesse momento, eu estava concluindo o bacharelado em Artes Visuais e já estava adentrando a licenciatura por meio da modalidade de “ingresso de diplomado¹¹”. Junto à exposição foram realizados seminários para discutir a importância desses centros de ensino de arte que ajudaram a romper com modos obsoletos e tradicionais do ensino de artes. Foi uma experiência incrível e significativa que me expôs a uma parte da história e contribuiu para minha formação como docente.



Figura 12. Imagem do acervo da Escolinha de Arte da UFRGS. Fonte: Página de notícias do site da UFRGS¹².

¹¹ Método de entrada em um curso de graduação que difere do vestibular. É feito um processo seletivo diferente, com base no histórico do aluno na Universidade.

¹² Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/exposicao-traz-acervo-da-extinta-escolinha-de-arte-dos-ex-alunos-do-ia>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Somente 25 anos depois do surgimento da primeira Escolinha foram criados os cursos de licenciatura em educação artística. A ideia era formar professores polivalentes que tivessem conhecimentos não somente nas artes plásticas, mas na música e no teatro. Para isso, normalmente era feita uma licenciatura curta de dois anos e, posteriormente, era possível adquirir a licenciatura plena. No início, as primeiras turmas regidas pelos novos professores licenciados estavam sofrendo forte influência da ditadura. A quantidade de pesquisas sobre o ensino da arte era baixa e preocupante. Após a década de 1980, a arte-educação passou a ter mais visibilidade e foi marcada pela criação da Abordagem Triangular por Ana Mae Barbosa. Em 1987, esse método foi sistematizado com base em três pilares: o fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação. Barbosa, no seu artigo *Ensino do desenho e da arte no Brasil*, diz que:

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. No Brasil, a Pós-Modernidade em Arte-Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade e também pela relação estabelecida entre o erudito e o popular, a arte local e a arte internacional e pela atenção ao contexto por mais marginal que ele fosse (Barbosa, 2018-2019, p. 46).

Esse é um dos ideais que colaborou para um ensino menos eurocêntrico em sala de aula. A pesquisadora enfatiza, com o pilar da contextualização histórica, a importância de refletir e tentar compreender a realidade que nos cerca. Isso, por si só, induz os alunos a pensarem sobre suas próprias experiências e referências de vida durante as práticas artísticas. A consolidação da Abordagem Triangular foi muito importante e contribuiu para a qualificação epistemológica desse campo de conhecimento.

Pensando na importância de desafiar as estruturas coloniais e eurocêntricas, como defende Barbosa (2022), destaco a proposta de decolonização da arte e da educação. Ela é uma tendência que tem evoluído nas últimas décadas e continua ganhando importância à medida que as discussões sobre diversidade, inclusão e justiça social se aprofundam na sociedade brasileira. É uma busca incorporar perspectivas e expressões artísticas indígenas, afro-brasileiras e de outras comunidades marginalizadas, permitindo que a arte brasileira se liberte das amarras coloniais e floresça em

toda a sua diversidade cultural. No entanto, o que eu observo é ainda uma defasagem do ensino de artes. As proposições de avanços e melhorias, técnicas e metodologias existem no papel (não somente nas pesquisas de Barbosa), mas não são aplicadas de forma satisfatória.

A matéria de artes hoje poderia ter um reconhecimento maior nas escolas. Essa afirmação não parte somente de mim, mas das próprias instituições quando atribuem apenas um período de 50 minutos para estudo desta área em sala de aula. Essa falta de valorização está impregnada na cultura da nossa sociedade e acaba refletindo-se nas baixas exigências na área, por parte das direções e coordenações de escolas, professores e, por consequência, no resto da população. As Artes Visuais continuam sendo muito elitizadas, embora o acesso tenha sido aberto gradualmente. Fazendo uma analogia às criações dos cursos de formação de artistas e artesãos da Academia Imperial de Belas Artes, penso que não há interesse em promover o pensamento crítico das grandes massas. Joga-se um pequeno agrado para constar que algo está sendo feito, oportunidades estão sendo oferecidas, mas de uma forma rasa e fraca. Paralelo a isso, no desenrolar da história do Brasil o ensino de artes foi distanciando-se das utilidades práticas geradoras de lucro do passado. Os objetivos eram “compreensíveis”, mais visíveis e palpáveis, e uso como exemplo o desenvolvimento de habilidades de desenho para a atuação na indústria ou de criação de pinturas, como retratos, afrescos etc. (mencionados anteriormente). O campo da arte ganhou mais autonomia com o passar do tempo, mas é difícil conscientizar a população de que o ensino da arte não se resume ao aprendizado de habilidades práticas a serviço de outras coisas. A reflexão sobre a própria área é muito importante, mas isso acaba nem sendo considerado, até pela própria falta de estímulo e investimento. É um círculo vicioso. Tem também o fato de que muitas escolas não reprovam alunos por medo terem seus recursos provindos do governo reduzidos. Isso pode colaborar para uma situação de liberdade irresponsável por parte dos alunos.

Notei que o ensino das artes visuais parece sempre mais defasado se compararmos com outras disciplinas, como a língua portuguesa e a rápida inserção e aplicação da reforma ortográfica no currículo escolar, por exemplo. Obviamente é de extrema importância que necessitemos ter domínio sobre nossa língua nativa. É dado o acesso às ferramentas para possibilitar uma

comunicação melhor e mais rica, mas não se estende às artes visuais e práticas específicas como o desenho, gravura, pintura, escultura etc. Além de tudo, não é comum que os alunos estejam familiarizados com produções de artistas contemporâneos. Diversas são as razões para o descaso com certas áreas de conhecimento, mas não vou me ater a esse assunto por ora.

Dentro do universo das artes visuais são inúmeros os assuntos a serem investigados, tanto na teoria quanto na prática. Mas a fatia oferecida aos alunos é sempre ínfima. Talvez o desenho seja a prática mais desenvolvida devido à facilidade em criar aulas mais confortáveis e menos trabalhosas para alunos e professores da rede pública de ensino. Segundo Lowenfeld e Brittain, na escola a arte se concentra principalmente em criar trabalhos tecnicamente corretos, ignorando as necessidades e desejos dos alunos. Isso é problemático, considerando que a maioria dos estudantes de arte não planeja se tornar artista profissional. Muitas vezes, o que eles aprendem nessas matérias opcionais precisa ser desaprendido se desejarem continuar em um ensino superior em Artes Visuais. Costuma-se negligenciar os problemas dos estudantes, embora seja das experiências e emoções (dos adultos) que a arte surge. O foco dos currículos escolares deveria estar no processo de criação artística, em vez de apenas no produto gerado por uma atividade, como um desenho ou pintura.

Acredito que começando no ambiente escolar as artes continuam sendo vistas como serventes, ou melhor, subservientes de outras disciplinas. Em muitos momentos é solicitado aos professores de artes que façam com que os alunos produzam materiais que fogem do planejamento e grade curricular: são decorações de datas comemorativas como Páscoa, Natal, Dia das Mães e Dia dos Pais; cartazes explicativos de eventos históricos etc. As solicitações vêm em forma de obrigação e por mais que isso não seja exigido como prática pelo Ministério da Educação, os professores, por diversas vezes, acatam. Por vezes, parece difícil detectar a importância da arte como disciplina autônoma.

3.1.1 Material didático

Apesar das falhas, muitas discussões importantes têm aparecido nos livros didáticos de ensino de artes. Quando eu fiz meu último estágio na escola

Anne Frank, percebi que havia uma grande pilha desses materiais na sala de artes, mas não estavam sendo utilizados. Consegui pedir emprestado um dos livros do 8.º ano e, posteriormente, o do 9.º ano do ensino fundamental – chamados *Se liga na arte: 8.º ano* e *Se liga na arte: 9.º ano*, respectivamente. Ao folhear as páginas, percebi que esses livros traziam um conteúdo sólido, incluindo diversas expressões da arte contemporânea, como *O Coletivo NEGA* (Negras Experimentações Grupo de Artes) (Figura 13), criado em 2012, em Florianópolis (SC). Desde o início, o grupo, predominantemente formado por afrodescendentes, busca promover reflexões sobre a situação da mulher negra no Brasil, bem como explorar elementos da cultura africana. Esse compromisso com a representação e a valorização da identidade afro-brasileira está intrinsecamente ligado ao movimento de ensino de arte decolonial. O nome do grupo tem um significado duplo de "nega" – referindo-se tanto à palavra "negra" quanto à noção de negação, e ressoa com a abordagem decolonial que busca desafiar narrativas dominantes e ampliar as vozes e perspectivas sub-representadas nas práticas artísticas e educacionais. Portanto, a atuação desse grupo pode ser vista como um exemplo concreto de como o ensino de arte decolonial busca trazer inclusão, diversidade e reflexão crítica para o campo artístico e educacional.



Figura 13. Imagem do Coletivo Nega. Fonte: Página de notícias do site da UDESC¹³.

¹³ Disponível em:

https://www.udesc.br/noticia/coletivo_nega__formado_por_estudantes_da_udesc__leva_arte_negra_para_as_escolas_publicas_catarinenses Acesso em: 28 ago. 2023.

Fiquei interessado, porque uma das autoras – Rejane Coutinho – havia escrito um livro com Ana Mae Barbosa e Heloisa Margarido Sales, chamado *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. Esse livro foi escrito para relatar e analisar uma proposta de interação entre espaço expositivo e sala de aula. As autoras discorrem sobre a importância de extrapolar o ensino de arte para fora do ambiente escolar e, com isso, trago algumas reflexões sobre o momento em que levei a turma a um centro cultural para vislumbrar exposições de arte.

3.2 - Autorreflexão na escola: uma investigação através do desenho

Durante o período que observei a turma 92 na E.E.E.M. Anne Frank, antes de iniciar os estágios pude entender o que era trabalhado em sala de aula na maior parte do tempo – o desenho. Como meu plano de ensino havia sido criado tendo a linguagem do desenho como norteadora, tentei tirar proveito disso. Antes de começar as minhas propostas eu pedi para ver trabalhos anteriores e fiquei surpreso com a boa qualidade de vários dos desenhos, como pode ser visto no trabalho de um dos alunos (Figura 14). Fiquei atento às habilidades já existentes em grande parte da turma e soube que eu poderia ser mais exigente em relação à técnica.

Investigando sobre a prática do desenho na escola, deparei-me com a produção plástica e escrita de Edith Derdyk. Ela uma artista visual brasileira, graduada em Licenciatura em Artes Plásticas na FAAP¹⁴ e tem contribuído com reflexões importantes para o campo da arte educação. No seu livro *Formas de pensar o desenho* (2003), ela comenta que o desenho “é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão” (Derdyk, 2003, p. 20). Um indivíduo é capaz de transpor para o papel ideias, sentimentos e experiências, e com isso são instigadas a autoexpressão e a imaginação. Ela também diz que “desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se” (Derdyk, 2003, p. 21). É possível concluir a partir desses pensamentos, que o ato de desenhar é uma poderosa ferramenta para desenvolver o autoconhecimento.

¹⁴ Fundação Armando Alvares Penteado em São Paulo.

Sobre as escolas, Derdyk comenta sobre um “adestramento motor” promovido pelas estratégias educacionais vigentes, que reduzem a experiência do desenho à destreza e controle do traço. As técnicas de desenho são importantes, mas não são os únicos fatores que devem ser considerados. Dito isso, busquei dar um destaque maior às vivências pessoais dos meus alunos, na proposta que desenvolvi.

Quando assumi a turma de fato, mostrei inicialmente os meus trabalhos e minha pesquisa de uma forma sintética com o intuito de que eles vissem o professor de arte também como um artista que participa de editais e exposições, mostrando uma outra realidade e possibilidade para além da sala de aula. Queria que eles vissem o que eu faço e sentissem confiança em poder me perguntar sobre minhas temáticas, experiências e também sobre as técnicas, como as de luz e sombra, perspectiva, profundidade. Os alunos não se sentiram acuados pelas imagens que mostrei do meu trabalho, mas motivados a fazer o melhor possível dentro das possibilidades de cada um. Escolhi trabalhar com autorrepresentação e memórias pessoais como norteadores do projeto, pois isso daria margem para eles selecionarem elementos e situações específicas que os interessassem. Um aluno desenhou sua melhor amiga em sala de aula com base em uma memória boa que eles tinham, e por isso representou-a com todo o seu carinho. Meu objetivo era que a turma acabasse gerando interesse e cuidado pelos desenhos que produziam, da mesma forma que valorizavam as questões que eram caras para eles. Rosa Iavelberg, professora e pesquisadora do ensino da arte na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, fez reflexões importantes sobre o desenho de memória. Ela diz que:

O desenho de memória é realizado a partir de memória visual de determinadas situações, locais, objetos do cotidiano ou artísticos. Serve para ativar os recursos desenhistas e a memória visual, que tem presença importante na construção do desenho (Iavelberg, 2013, p. 76)

Isso quer dizer que desenhar elementos das vivências de cada aluno, como objetos de casa, roupas, local em que se vive e bichos de estimação, pode-se tornar um exercício muito produtivo. Essa é uma porta de entrada para

que os alunos também sejam capazes de desenvolver seus trabalhos pessoais e não apenas reproduzir imagens e resolver exercícios, como defende Lavelberg (2013). De certa forma, acredito que minha abordagem funcionou. Por mais que vários alunos tenham utilizado o recurso da fotografia como apoio para produzir, as lembranças ainda eram as principais norteadoras da atividade. Independentemente dos resultados, o nível de dedicação que cada um demonstrou surpreendeu-me.

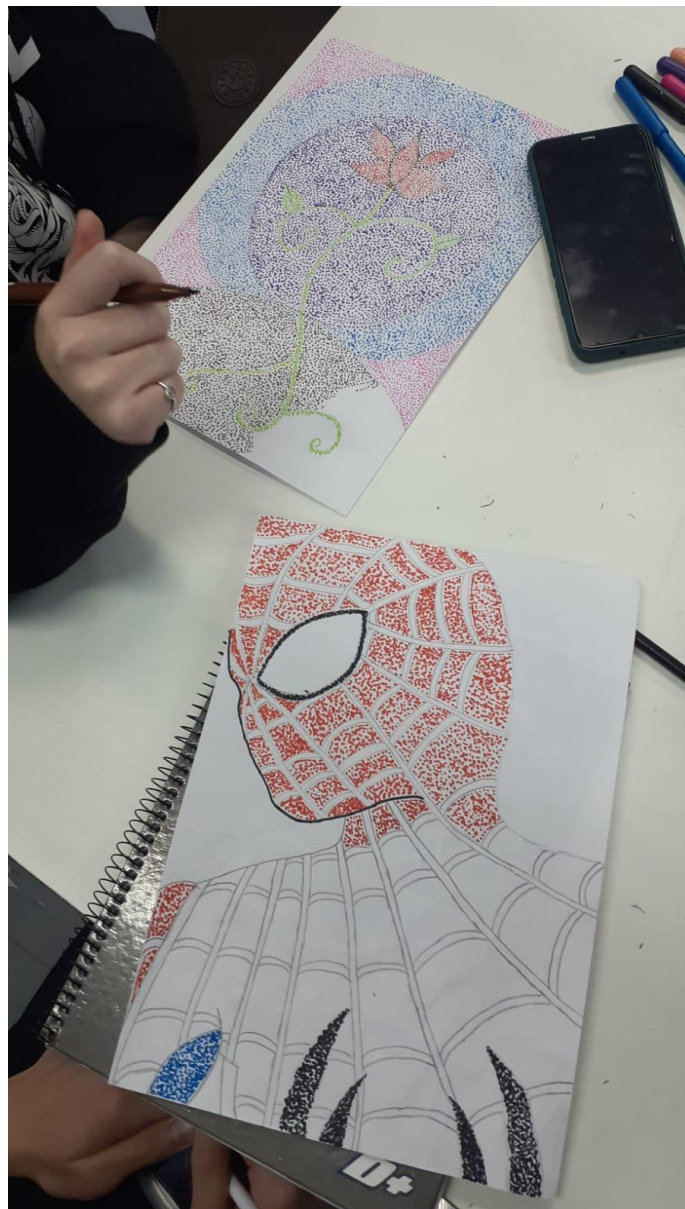


Figura 14. Desenho do aluno. Acervo pessoal.

Meu intuito com a turma era que eles tentassem criar desenhos a partir das memórias que tinham. Não queria que fosse algo perfeitamente descritivo, mas que eles pudessem pensar a partir de uma experiência com liberdade para interferir na mesma também. Encorajei os alunos a trabalharem a partir de memórias boas ou ruins (Figuras 18 a 23). Mostrei a minha produção poética (Figuras 15, 16 e 17) e falei sobre a importância que tinha na minha vida, não apenas em relação à minha profissão. Apontei que escolhi trabalhar majoritariamente com aspectos e situações ruins inseridas de alguma forma na minha vida. Usei como exemplo algumas situações, desde simples infortúnios diários como um membro do corpo quebrado, até uma situação de abuso de poder por parte da polícia.

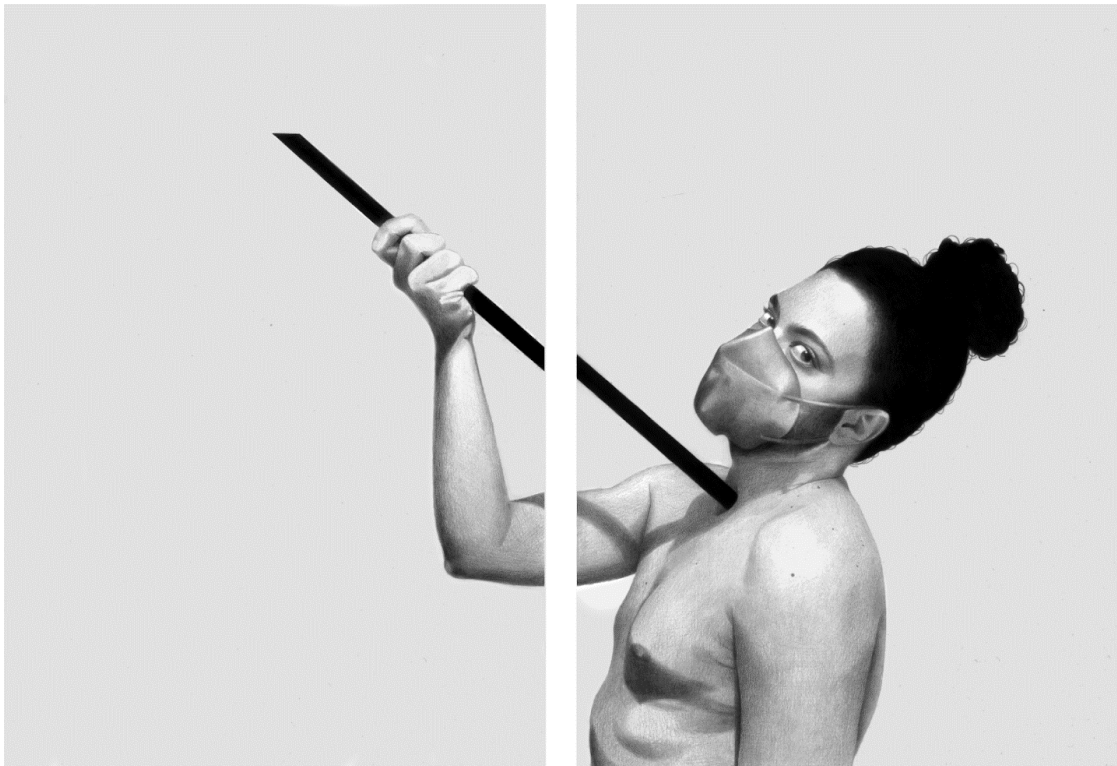


Figura 15. Gustavo Assarian, *Intrometido*, lápis de cor preto sobre papel, 40 x 58 cm, 2022. Acervo pessoal.



Figura 16. Gustavo Assarian, *Indiscutivelmente*, tinta acrílica sobre parede, 280 x 600 cm, 2022.



Figura 17. Detalhes de *Indiscutivelmente*.

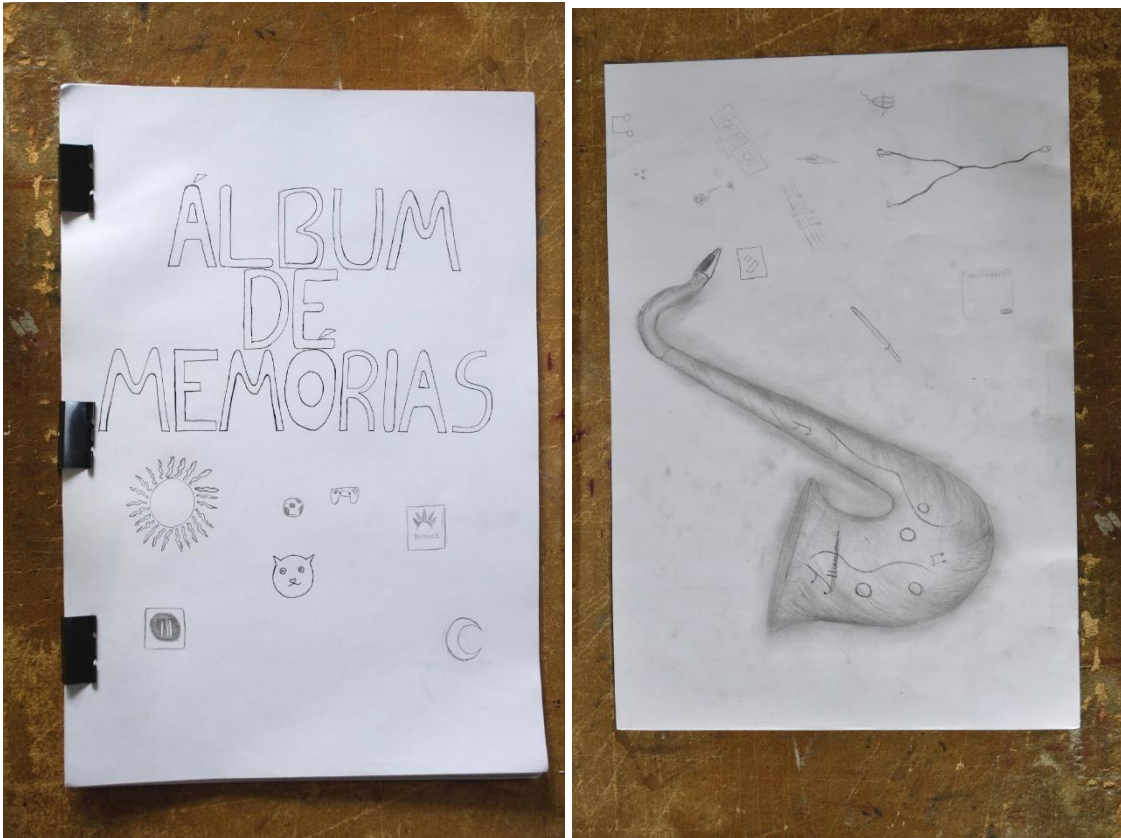


Figura 18. Capa e contracapa do álbum de memórias. Acervo Pessoal.



Figura 19. Desenho da memória de um dos alunos. Acervo Pessoal.



Figura 20. Desenho da memória de um dos alunos. Acervo Pessoal.

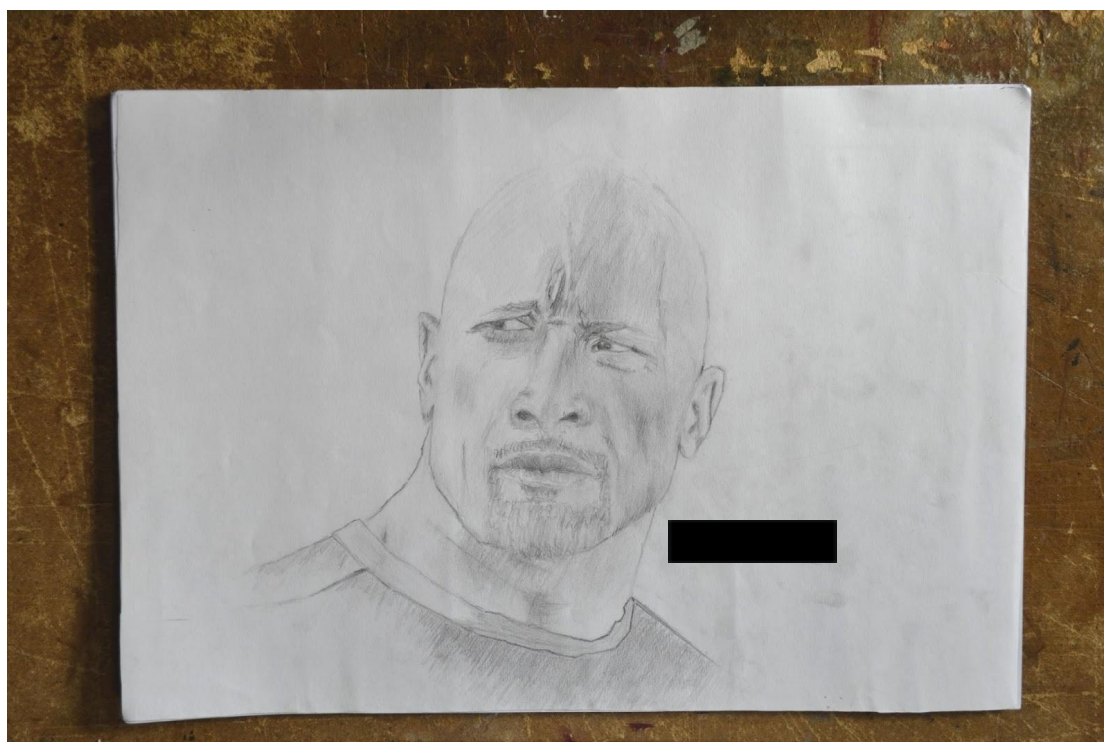


Figura 21. Desenho da memória de um dos alunos. Acervo Pessoal.

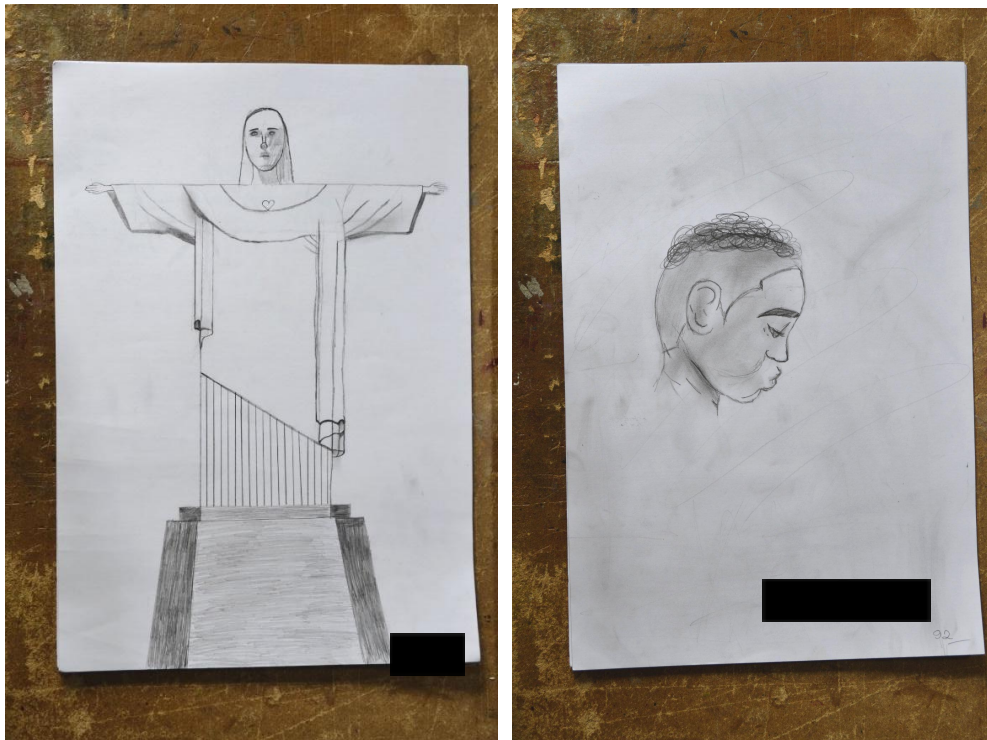


Figura 22. Desenhos da memória de dois alunos. Acervo Pessoal.

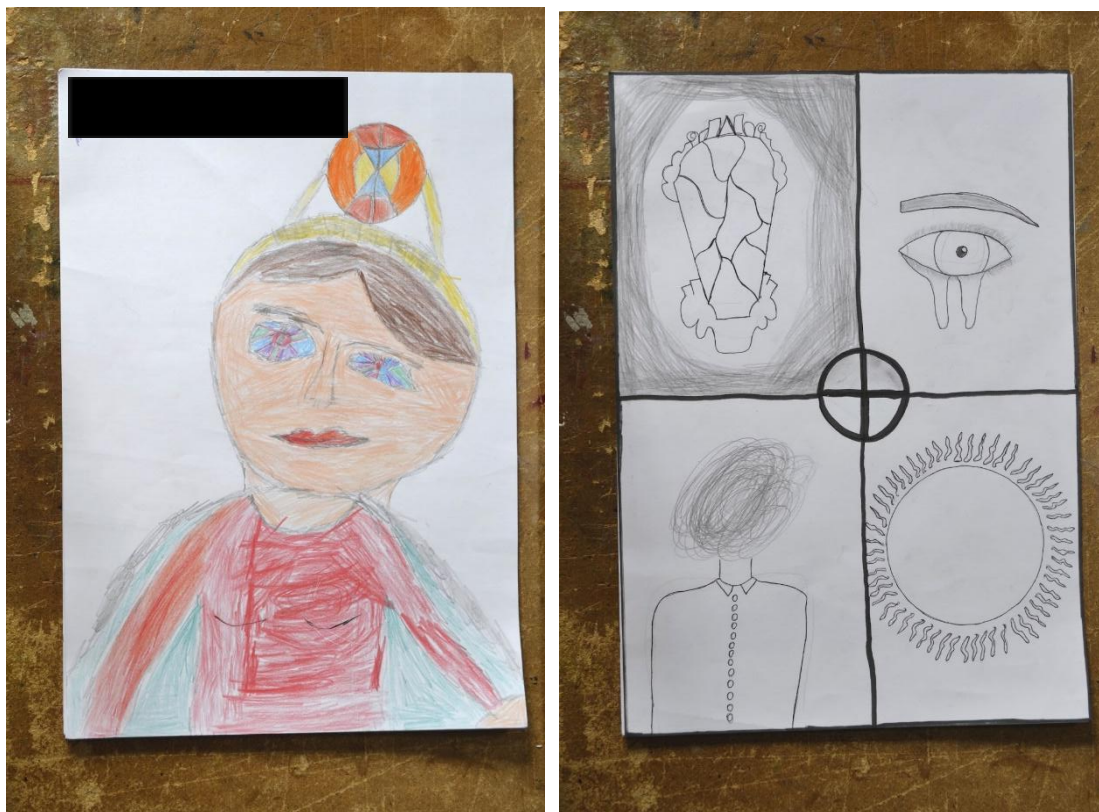


Figura 23. Desenhos da memória de dois alunos. Acervo Pessoal.

3.3- Reflexões sobre a prática do desenho na adolescência

Com a pesquisa em curso, achei interessante tentar fazer uma análise mais profunda da forma de criar e desenhar dos adolescentes. No entanto, a esmagadora maioria dos estudos feitos que encontrei, dedicam-se a uma análise no desenvolvimento do desenho da criança. Após a fase da infância, o material é escasso e tive dificuldade de encontrar referências para estruturar a pesquisa. Dito isso, consegui encontrar algumas informações no livro *Desenvolvimento da capacidade criadora*, de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1977), que se tornou uma importante referência para a minha pesquisa. Os autores escrevem sobre a relevância da criação na formação de um indivíduo e do ensino de artes como meio para isso. Além disso, eles citam diferentes fases de desenvolvimento da maneira de desenhar. Diferentemente de grande parte dos pesquisadores, há um foco significativo no período da adolescência. Lowenfeld e Brittain (1977, p. 35) dizem que “Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo”. Apesar de ter sido escrita há décadas, acredito que essa frase exemplifica satisfatoriamente o papel do desenho como ferramenta de análise do desenvolvimento humano. No entanto, os próprios autores sugerem, ao longo do livro, que os adolescentes também podem ser analisados sob essa lente da produção artística. Partindo dos pensamentos prévios desse autor como base, penso sobre a produção dos meus alunos durante o período de estágio na escola Anne Frank. A seguir, destaco as etapas do desenvolvimento das práticas artísticas com enfoque no desenho, de acordo com Lowenfeld e Brittain, que pensam nesse processo durante a infância e adolescência:

Primeira fase - as Garatujas (2- 4 anos): No período inicial da vida, uma criança está estabelecendo padrões de aprendizagem e atitudes. A arte nessa fase já inicia a partir do momento em que a criança experimenta o mundo sensorialmente, mesmo antes de conseguir riscar em um papel. O toque, o cheiro, o saborear, escutar influem nas formas artísticas que são produzidas posteriormente. A partir dos 18 meses de idade já são observadas as garatujas

que se dividem em dois tipos. O primeiro é a **garatuja desordenada**, que consiste em riscos desordenados e sem uma identificação visível de formas. O comprimento e direção dos traços são variados e podem ser repetidos diversas vezes. Como as crianças nessa primeira etapa não possuem um controle perfeito dos movimentos musculares, e por consequência dos braços, elas insistem em movimentos amplos. Não se percebe uma tentativa de representação nessa fase. Esse período indica que a criança ainda não está pronta para comer sozinha sem se sujar, ou abotoar alguma roupa, por exemplo. O segundo tipo é a **garatuja controlada**, na qual a criança começa a entender que os movimentos que ela faz geram riscos no papel. É um momento muito importante em que a criança descobre o controle visual. A criança entende essa percepção como uma conquista e passa a riscar com mais vigor as repetições que geralmente são circulares e pontiagudas. Nesse primeiro momento, a criança atribui nomes aos seus desenhos, e é dessa forma que ela demonstra que associa os movimentos que faz com o mundo que a cerca. Não é necessária uma motivação com sugestões e figuras para desenhar. Ela diz que fez a “mamãe”, o “papai” ou “ela mesma”, por exemplo, indicando que está retendo as experiências e trabalhando-as no imaginário. A forma como as garatujas são recebidas pelos adultos influirão em atitudes que permanecerão nas crianças. As crianças precisam ser estimuladas a desfrutarem de suas criações, pois é o momento das primeiras expressões de criatividade.

Segunda fase - Pré-esquemática (4-7 anos): É o momento no qual a criança começa a entender e criar a forma. Os traços não são mais gestuais, como nas garatujas, mas mais controlados. Por volta dos 4 anos surgem formas, mas de difícil reconhecimento. A partir dos 5 anos, os desenhos já estão mais reconhecíveis, como pessoas, árvores e casinhas. Depois dos 6 anos, os desenhos já possuem temáticas perceptíveis, geralmente relacionadas às próprias experiências cotidianas, como presentes recebidos, passeios ou pequenos acidentes que geram machucados. Surge discretamente nesse período uma vontade de desenvolver-se estética, social e intelectualmente.

Terceira fase - Esquemática (7-9 anos): Nessa fase a criança faz desenhos mais precisos e rígidos, e isso pode ser associado a um desenvolvimento de estruturação de pensamentos e processos. As figuras humanas estão mais firmes e detalhadas. Surgem as linhas de base para a composição de uma paisagem, por exemplo. A criança está interessada no uso do espaço, cor e, se houver muita prática, há uma melhor qualidade nos traçados. Deve já ser entendido o uso das cores de uma maneira consciente. A importância do desenho está mais relacionada à expressão pessoal do que ao resultado estético.

Quarta fase - Realismo (9-12 anos): Uma das características principais nesse período é a formação de grupos, com base em algumas identificações pessoais. É entendida a ideia de plano e a superposição, e com isso as formas geométricas aparecem. Dificilmente se usa uma linha de base para inserir figuras em cima. A figura humana passa a ser mais complexa e menos estereotipada. Há uma preocupação maior de tentar inserir características físicas específicas nos rostos e corpos, com uma acentuação das roupas, que também servem para distinguir cada figura. Não se usa muita cor nesse período e é gerado um enfoque emocional. É recomendada a inserção de materiais novos com o objetivo de estimular a criatividade e enriquecer o repertório artístico. No final dessa fase, a criança está se tornando adolescente e passa a se perceber como membro de uma sociedade.

Quinta fase - Pseudonaturalista (12-14 anos): É a partir dessa fase que as práticas artísticas perdem visivelmente a espontaneidade. É desenvolvido um senso de autocrítica muito aguçado. Os adolescentes tendem a esconder seus desenhos e valorizam muito mais a aparência do trabalho concluído em vez da dedicação nos processos de feitura. A representação da figura humana é ainda mais elaborada, apresentando por vezes características sexuais avantajadas e destacadas. As roupas são adicionadas de uma forma mais simples, passam a apresentar dobras e maior detalhamento dos tecidos. Os adolescentes passam a perceber as luzes e as sombras nas formas e há tentativas de representá-las. Pode haver nessa idade uma grande dificuldade no desenho de si mesmo. Quando são realizadas atividades de autorretrato, são perceptíveis

características muito particulares, de detalhes fisionômicos, penteados, marcas de roupas etc. A dificuldade reside na insegurança mais identificável (e intensa) a partir desse período. Se um adolescente está insatisfeito com alguma parte do seu corpo, pode ser que isso nem apareça no desenho, ou seja retratado de forma exagerada. Há uma consciência visual maior. É nessa etapa que o adolescente pode desenvolver a noção de perspectiva. É importante que um professor de artes instrua e ofereça essa possibilidade, mas sem impedir que os alunos reflitam sobre suas vivências plasticamente. A arte, a partir desse período, deve proporcionar um espaço seguro para a expressão. É o momento de pensar sobre a individualidade, para facilitar também essa transição da fase infantil para a adulta.

Sexta fase - Período da decisão (14-17 anos): O jovem nessa etapa continua sendo autocrítico, por vezes mais introspectivo e idealista. É um período crucial que determina se o desenho (e qualquer outra prática artística) estará ou não presente na vida de um indivíduo. Se não estimulado, o adolescente estaciona e continua desenhando da mesma forma que fazia quando tinha 13 ou 14 anos. Caso isso ocorra, um sentimento de frustração pode prevalecer sobre o desejo de desenhar. As artes passam a ser vistas como dispensáveis, sem uma necessidade aparente. Eu percebi isso dentro de uma escola particular que tinha artes como matéria optativa. Havia uma única turma para o ensino médio inteiro e 6 alunos estavam matriculados. Esse é o momento de estimular o novo, incentivar o uso de muitos materiais diferentes – folhas coloridas, aquarela, barro etc.

É importante notar que, assim como nas fases propostas por Lowenfeld e Brittain, o desenvolvimento do desenho também pode variar de criança para criança. Além disso, o desenvolvimento do desenho está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo geral da criança, incluindo a capacidade de compreender conceitos de espaço, forma e proporção. Portanto, essas fases de desenvolvimento do desenho refletem a progressão do pensamento e das habilidades cognitivas da criança à medida que ela cresce. Por conseguinte, o contexto em que se vive tem relação direta com a construção de conhecimento – como a classe social, condições de saúde específicas e enfermidades etc.

Mais do que isso, algumas dessas fases [idades] mudaram com o passar dos anos e da relação sujeito x imagens com as novas e diferentes tecnologias.

Os alunos da minha turma tinham em média 15 anos (9.º ano). Nem todos eles estavam dentro de uma mesma etapa de desenvolvimento artístico, mas, de forma geral, o grupo esforçou-se. Tentei antecipar desafios relacionados à autocrítica e à insegurança dos alunos. Imaginei que propor exercícios envolvendo autorretrato poderia ser frustrante e contraproducente. Minha abordagem central foi usar as memórias individuais como um meio de estimular essa reflexão sobre si mesmos, permitindo que escolhessem livremente como explorar essa ideia. Eu fiz o possível para fornecer o máximo de ferramentas viáveis dentro daquele contexto. Ensinei algumas técnicas com grafite para estimular e facilitar os processos e isso impactou em alguns resultados, como é possível ver na Figura 4. O aluno estava insatisfeito com o desenho da máscara que cobria o rosto e eu fiz uma demonstração de como ele poderia fazer uma técnica de sombreamento. O discente prontamente testou e conseguiu chegar nesse resultado. Ele demonstrou um grande contentamento e agradeceu a ajuda.

A maioria dos alunos produziu desenhos nos quais eles não apareciam, como eu havia previsto, mas que de alguma forma os representavam.

Uma aluna, que chamarei de Maria, decidiu fazer um desenho sobre o dia em que ganhou uma guitarra (Figura 24). Ela comentou sobre sua paixão por música dizendo que tocava outros instrumentos, embora esse fosse o mais significativo. Ela usou uma fotografia de referência e decidiu ater-se às linhas, não usando nenhum tipo de técnica de preenchimento nas formas. Ela teve o cuidado de inserir a maior quantidade de detalhes que julgava importantes e percebi que ela colocou o objeto no espaço, através das linhas que formam o chão, a parede e um armário. É possível notar uma noção de perspectiva desenvolvida.



Figura 24. Desenho da aluna “Maria”. Acervo Pessoal.

Anunciei anteriormente uma das dinâmicas que fiz com o grupo como “corpo surpresa”, mas é conhecida como “cadáver esquisito”. Ela consistia em dividir uma folha em três partes para que cada pessoa desenhasse cabeça, tronco e pernas separadamente, a fim de criar uma figura humana com características que acabam sendo muito diferentes. Eu usei um jogo de cartas chamado *Imagine* para que os alunos sorteassem as partes dos corpos. Troquei o nome da atividade pela presença de um aluno transexual que chamarei aqui de “Edu”¹⁵. Eu não queria que a turma fizesse associações de um desenho de corpo repleto de características diferentes com uma ideia negativa de estranheza. Fiquei impressionado com a coragem de Edu, que escolheu adicionar elementos da sua realidade mesclados no desenho da proposta: o seu rosto e cicatrizes no peito que indicam uma mastectomia¹⁶ (Figuras 25 e 26). Ele estava representando-se ali, sentindo-se confortável e seguro para expor aos colegas aspectos muito íntimos de sua vida. Encarei esse desenho como um dos resultados de sucesso do estágio.

¹⁵ Todos os nomes de alunos que cito no texto são fictícios, no intuito de preservar suas identidades.

¹⁶ Cirurgia para retirada das mamas.



Figura 25. Desenho do aluno "Edu". Acervo Pessoal.



Figura 26. Detalhe do desenho de "Edu". Acervo Pessoal.

4- Minha postura como professor: O desenho ferramenta motivacional

A “autorreflexão na escola”, que aparece no título desta monografia, não diz respeito apenas aos alunos. Estou constantemente lembrando situações e atitudes de alunos e ex-alunos. Desde que me lembro, tenho um grande senso de autocrítica. Sempre tento fazer o melhor que posso em qualquer situação profissional. Quando estou em sala de aula, o perfeccionismo me acompanha, mas de uma forma diferente, e tem um peso maior. Desde o período em que eu tive minhas experiências ensinando, no Instituto Ling, tive a consciência de que eu estava influenciando na formação de pessoas. Percebi que só ministrar quaisquer atividades objetivando um aprendizado de conteúdos não era suficiente, para mim e para os outros. Vivemos em um mundo desigual repleto de diversos cenários socioculturais, e isso me faz perceber que, às vezes, alguns alunos precisam de algo a mais, seja atenção, um conselho ou um espaço para serem ouvidos. A escola ou qualquer instituição de ensino tem o objetivo também de socializar, além de ensinar. Não sei se há uma melhor postura para um professor ter, mas não consigo desconsiderar as vivências dos alunos quando sou exposto a elas. Já presenciei um caso de *bullying* que uma professora fez em relação a alguns alunos em uma atividade que ministrei. Ela os humilhou, proferindo ofensas em relação às habilidades cognitivas dos mesmos e constrangeu uma aluna em específico, debochando das roupas simples que a menina usava – destacando o uso de meia e chinelo. Assim que pude busquei uma forma de tentar resolver aquilo; providências foram tomadas, mas eu tinha um limite em relação a meu envolvimento, na minha situação. Toda experiência negativa que acumulo serve de aprendizado para lidar com outras possíveis situações no futuro e eu uso como referência do que não fazer. Em outros momentos posteriores, que eu presenciei um *bullying* mais pesado, consegui agir de uma forma mais eficaz, conversando diretamente com os alunos envolvidos e informando os responsáveis.

Associei imediatamente as situações que presenciei ao filme *Pink Floyd - The Wall* (1982). Essa obra cinematográfica tem vários elementos interessantes que podem servir como objeto de reflexão sobre os sistemas educacionais e instituições de ensino. O personagem principal, chamado Pink, sofre com repressões ao longo da vida e isso é exemplificado em memórias do

seu ambiente escolar durante a infância. Uma das cenas (Figura 26), por exemplo, mostra Pink sendo vítima de um professor que o ridiculariza perante o resto da turma por conta de um poema que foi escrito pelo aluno.



Figura 27. Cena de *Pink Floyd - The Wall* (1982).

É uma cena curta, mas marcante, e que me ajuda a entender que minha prioridade dentro de sala de aula é criar um ambiente de segurança e conforto. Eu penso que tenho uma responsabilidade de tratar o outro como alguém dotado de sentimentos, antes de aluno. Minhas atribuições, dessa forma, talvez acabem ultrapassando o mínimo que se deve fazer em relação às obrigações legais da profissão em prol da empatia.

Eu encaro minha forma de lidar com os alunos (e quaisquer outras pessoas) como uma vantagem. Confio na minha percepção aguçada e empatia para tentar compreender o outro e nunca anular a experiência de ninguém. Sempre prezei o reforço positivo de atitudes, processos e resultados produtivos em qualquer ambiente, e agi de forma coerente com os meus ideais nos estágios. Estava sempre atento não somente às atividades que estavam sendo realizadas, mas ao comportamento dos discentes e a forma como eles interagem comigo e entre si. Cada pergunta ou comentário que um aluno fazia, cada auxílio prestado a algum colega e demais interações, eram valorizados abertamente por mim.

Percebi a importância do incentivo desde muito novo, quando meus pais compravam incansavelmente, e por vezes com dificuldades, materiais para eu

manter ativa a prática do desenho. Cada lápis de cor ou elogio que recebia tinham um efeito encorajador em mim. No ambiente familiar cresci com alguns privilégios: a minha sensibilidade na forma de ver e encarar o mundo foi protegida e enaltecida, meus interesses foram respeitados e, por consequência, pude desenvolver a linguagem do desenho como forma de expressão. Entendo que em muitos dos casos, as pessoas não possuem muita sorte. Muitas famílias não são compreensivas como a minha e o próprio modelo dominante de escola que temos peca no desenvolvimento de um indivíduo. As práticas que envolvem o desenvolvimento de autoconhecimento e autoexpressão não são prioridades. Eu, de certa forma, tento oferecer em sala de aula o acolhimento que me foi dado.

Na escola Anne Frank eu tive dois alunos que me exigiram um olhar mais atento: um com autismo – que chamarei de “Jorge” – e o aluno transexual masculino – “Edu”, mencionado anteriormente. Assim que descobri, tentei me precaver contra qualquer tipo de situação de *bullying*, principalmente, que pudesse ocorrer, mas felizmente nada aconteceu. As atividades que propus envolviam o compartilhamento de sentimentos e memórias íntimas e acredito que foi o que acabou deixando o grupo mais unido e comprometido com a tarefa. A turma conversava durante a aula, mas na maior parte do tempo era sobre as memórias que eles desenharam. Jorge, em específico, tinha uma necessidade de conversar muito sobre assuntos diversos e fazer algumas brincadeiras com trocadilhos de palavras, ou perguntas sobre relacionamentos entre pessoas que não existiam dentro da turma. Às vezes alguns alunos sentiam-se um pouco incomodados e me informaram, mas eles mesmos entendiam que a forma de interação desse colega era diferente, então eles nunca o confrontavam ou repreendiam. Eu conversava com Jorge, mas focava em direcioná-lo de volta para as atividades. Sobre Edu, a vice-diretora comentou que houve algumas desavenças entre a família do aluno e profissionais da instituição que não respeitavam o nome social adotado e usavam os pronomes errados (trocando ele por ela). Não sei o que houve em relação a essas situações, pois eu não tive acesso a elas e não queria cruzar nenhum limite questionando sobre um assunto que a direção da escola parecia estar lidando com cuidado. De qualquer forma, fiz o possível para deixar o

ambiente de aula tranquilo e evitar qualquer desconforto – como na situação comentada anteriormente da atividade “corpo surpresa”.

Meu objetivo inicial foi utilizar uma prática de fácil acesso para que, aos poucos, eu pudesse desenvolver com os alunos algo que fosse mais do que um desenho livre ou de observação sem propósito. Por conseguinte, queria que eles percebessem isso, pois não queria realizar uma atividade “vazia”¹⁷, ou que fosse muito complexa e difícil para eles se conectarem. Lowenfeld e Brittain escrevem sobre a motivação em sala de aula, dizendo que:

Provavelmente, uma série de abordagens assegura melhor que cada jovem tenha liberdade de usar seu próprio modo de expressão e, ao mesmo tempo, de rejeitar uma sugestão, se ele já estiver motivado noutro sentido. A finalidade da motivação é fazer com que o processo criador tenha bastante significado para a criança, já que não será forçada a aceitar um determinado tópico (Lowenfeld; Brittain, 1977, p. 88).

Por mais que o trecho acima discorra sobre o período da infância, acredito que possa ser aplicado na situação que vivenciei. Meus alunos tinham a “memória” como um direcionador, mas também tinham liberdade de desenhar qualquer experiência pessoal que quisessem e julgassem importante de alguma forma. Eu quis, dessa forma, dar também um poder de controle e escolha a cada um dos discentes.

Em todo o período de feitura das atividades eu fiz elogios aos alunos. Eu apontava o que estava sendo bem desenvolvido e aprendido com os trabalhos. Estimulei constantemente, mas chamei a atenção quando necessário, acredito que fazendo críticas construtivas. Tratei sempre com muita seriedade cada desenho feito e quando havia dificuldades técnicas eu desenhava em outro papel de forma muito simplificada algumas alternativas diferentes para resolução das formas. Quando os alunos demonstravam insegurança desenhando mãos, por exemplo, eu mostrava alternativas bem simplificadas. Vi isso como uma estratégia importante, pois quando eles redesenhavam as mãos, elas surgiam nos papéis com mais detalhes, superando as tentativas anteriores e os meus exemplos. Eu estava constantemente tentando melhorar

¹⁷ Uso a palavra “vazia” para me referir à falta de propósito, ou uma quantidade irrelevante de propósitos para os alunos. Eu queria que eles estabelecessem relações entre as práticas e as experiências individuais, objetivando momentos de reflexões e descobertas diferentes por parte de cada um.

a autoconfiança de cada um no desenho, mas também para além do desenho, demonstrando que eles eram capazes de realizar aquelas tarefas e criando algo diferente do rotineiro para eles. Em nenhum momento disse que um desenho estava ruim ou malfeito, e apontava os elementos que podiam melhorar. A adolescência é um período em que se desenvolve muitas inseguranças e eu não queria ser mais um fator contribuinte para isso, muito pelo contrário.

5 - Conclusão

Essa pesquisa desdobrou-se por algum tempo e foi impregnada pelas minhas experiências em sala de aula – não somente nos estágios obrigatórios, mas também em outros espaços que me permitiram adquirir experiência e conhecimento. Não acho que o meu planejamento e práticas na escola Anne Frank foram perfeitos, mas tive resultados interessantes. Se eu tivesse criado um plano de ensino com outra temática e enfoque na prática da pintura, gravura, ou escultura, por exemplo, os resultados seriam diferentes. Além de arriscar ter um engajamento menor dos alunos, eu precisaria dedicar uma boa parte do tempo para ensinar os procedimentos de feitura e não conseguiria concluir meu estágio de forma satisfatória para ambas as partes.

Eu consegui cumprir a atividade proposta e tive um bom engajamento da grande maioria da turma. Os alunos produziram os desenhos e, ao final do estágio, conseguimos montar um álbum de memórias. A minha experiência dentro da escola foi proveitosa e ao final eu queria um pouco mais de tempo com a turma. Quando estava pesquisando, tive algumas dificuldades para encontrar escritos relevantes sobre o desenho na adolescência. Sei que existem outros estudos mais recentes sobre o desenho de crianças e adolescentes, como os de Edith Derdyk e Rosa Iavelberg - que citei brevemente - entre outros autores. Porém, encontrei no livro de Lowenfeld e Brittain, estudos sobre as fases de desenvolvimento gráfico infantil e da adolescência que, mesmo não sendo exatamente as mesmas, hoje, me deram suporte para analisar minhas questões. Sabemos que a relação criança/adolescente x produção de imagens, mudou muito em função do *boom* de imagens a que todos nós estamos expostos.

O trabalho poético que desenvolvo fora da sala de aula é construído através da linguagem do desenho, principalmente – a exemplo da Figura 12. Minhas vivências são atribuladas e dificilmente possuo uma rotina regrada. Através da linguagem do desenho eu tenho um espaço para exercer uma organização de pensamentos. Tenho a consciência de que o período que atuei na escola foi curto e que é possível que nenhum aluno decida fazer um curso superior em Artes Visuais. No entanto, criei essa proposta com o intuito de

provocar um movimento na turma e fornecer ferramentas para a criação e autoidentificação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia Camargo Leal. **ESCOLINHA DE ARTE DA UFRGS (1960-2011):** história, fundamentos e ressonâncias com o Movimento Escolinhas de Arte. 2019. 193 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação: formando professores. **Revista CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte)**, n. 2, p. 7-29, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

Barbosa, Ana Mae. **LUTAS PELA DECOLONIZAÇÃO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO.** *Revista VIS: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Artes Visuais*, 21(2), 152–176. 2022. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/48415>

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula.** São Paulo: Edusp, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino do desenho e da arte no Brasil. **NAVA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens.** Instituto de Artes e Design: UFJF. Volume 7. nº 1 e 2, p. 28-51. Ago. 2018 e 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1985.

BERGER, John. **Sobre el dibujo.** Barcelona: Gustavo Gilli, 2012.

BERND, Zilá (org.). **Dicionário das mobilidades culturais:** percursos americanos. Porto Alegre: Literalis, 2010.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Documentação, memória e história da educação no Brasil: educação especial, questões étnico-raciais e de gênero.** Tubarão: Copiart, 2016.

COUTINHO, Rejane Galvão; FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral; BRONIZESKI, Camila; COUTINHO, Cristiane; PIMENTEL, Luiz. **Se liga na arte: 8.º ano: manual do professor.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

COUTINHO, Rejane Galvão; FUSCALDO, Arthur Iraçu Amaral; BRONIZESKI, Camila; COUTINHO, Cristiane; PIMENTEL, Luiz. **Se liga na arte: 9.º ano: manual do professor.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança.** Porto Alegre: Zouk, 2013.

LOWENFELD, Viktor; W. Lambert Brittain. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINK FLOYD- THE WALL. Direção: Alan Parker. Produção: Alan Marshall. Local: Reino Unido, 1982. Disponível em: https://www.primevideo.com/detail/Pink-Floyd-The-Wall/0H7JKXZM6VPTAIPBESH2W9HHJJ/ref=atv_nb_lcl_pt_BR?ie=UTF8&language=pt_BR#:~:text=Prime%20Video%3A%20Pink%20Floyd%20%2D%20The%20Wall.

VITELLI, Celso. **ADOLESCÊNCIA E ARTE: ESTÉTICA E PRÁTICAS CULTURAIS. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação (4).** 2018 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3080>.

Apêndice: Projeto de ensino 9.º ano do ensino fundamental

PLANO DE ENSINO

Título: Vivências compartilhadas: Auto referencialidade na escola

Contexto: A escola é a E.E.E.M. Anne Frank, localizada no bairro Bom Fim de Porto Alegre. O público-alvo é uma turma de 9.º ano do ensino fundamental. A turma possui alunos de idades semelhantes, mas classes sociais distintas. A instituição possui uma sala de vídeo com televisão, projetor e cadeiras estofadas, bem como uma sala de artes com mesas, cadeiras, uma pia, um espelho grande, papéis sulfite, régua, borrachas, apontadores e lápis de cor.

Tema: Estudar a autorreflexão pensando em vivências cotidianas.

Objetivo geral: Apresentar aos alunos o conceito de autorrepresentação. Desenvolver a sensibilidade da turma e instruir que os alunos reflitam sobre suas memórias usando a linguagem do desenho como meio. Introduzir referências de artistas que trabalham com a mesma temática.

Objetivos específicos: Promover um momento de observação, conversa e reflexão, compartilhando experiências pessoais a fim de criar uma integração maior entre a turma. Mostrar noções básicas de representação de um autorretrato; ensinar proporções de um rosto/corpo humano; apresentar técnicas de desenho com grafite; ampliar o repertório imagético dos alunos; apresentar e mostrar noções de desenho de paisagens, locais etc.

Justificativa: Semestre passado, na disciplina de Estágio 3, desenvolvi com alunos de EJA uma atividade semelhante, centrada na autorrepresentação. Creio que seja interessante continuar em uma linha de pesquisa semelhante, porém refletindo sobre o assunto de um outro ângulo. Sou bacharel em Artes Visuais e em meu TCC produzi na linguagem do desenho uma série de trabalhos discutindo meus infortúnios diários utilizando apenas caneta Bic. Esses desenhos eram feitos muitas vezes incorporando autorretratos. Como

creci em uma realidade mais humilde, fiz o máximo que pude para desenvolver um bom trabalho utilizando o mínimo de recursos. Penso que seria importante mostrar aos alunos que é possível fazer muito com pouco. Pensar sobre si, inserido em uma situação específica, é diferente e pode suscitar uma grande variedade de possibilidades criativas à turma.

Recursos: Celular pessoal dos alunos; espelho; lápis 6B; papel sulfite; borracha; apontador; sala de vídeo e projetor; acessórios que os alunos queiram incorporar para realizar os autorretratos.

Metodologia: Feitura de atividades em grupo e individuais. Aulas expositivas e práticas sobre autorrepresentação. Saída de campo ao MARGS. Discussão sobre as experiências em grupo.

Cronograma:

AULA 1 - 02/08/2022

Conteúdos: Apresentação do estagiário, seu portfólio de produções poéticas e do plano de ensino. Apresentação dos alunos e início da atividade.

Objetivos: Conhecer o estagiário e compreender por meio de uma atividade lúdica e rápida a ideia do projeto. Iniciar a primeira tarefa do plano de ensino.

Metodologia: No primeiro momento a aula começa com a apresentação do currículo e portfólio do estagiário. No segundo momento, os alunos devem apresentar-se e falar quais são suas experiências com as artes visuais. No terceiro momento os alunos deverão fazer uma fila em frente ao espelho para realizar a primeira atividade. Cada um, começando pelo estagiário, deve dizer o que vê, iniciando com aspectos físicos e concluir relatando alguma experiência marcante que viveu, sendo esta boa ou ruim. Após, todos devem sentar-se em roda e compartilhar o que pensaram sobre esse momento. Os alunos devem

dizer o que observam de semelhanças e diferenças entre eles. Em seguida, todos devem fazer uma atividade de desenho de “corpo surpresa”.

Recursos: Espelho, papel sulfite e lápis grafite.

Avaliação: Os alunos serão avaliados conforme a realização de todas as tarefas e utilização dos materiais indicados. Cada aluno deve compartilhar uma memória, fazer um desenho do “corpo surpresa”.

AULA 2 - 09/08/2022

Conteúdos: Apresentação de artistas e/ou escritores que trabalham com autorreferencialidade.

Objetivos: Conhecer diferentes produções poéticas – artísticas e literárias – para que se inicie a reflexão dos projetos.

Metodologia: No primeiro momento a aula começa com a apresentação de obras e textos de artistas e escritores que exemplifiquem o pensar e criar a partir de situações pessoais. Serão usados como exemplo: os artistas Frida Kahlo e Van Gogh, o escritor Ricardo Lísias e as cantoras Amy Winehouse e Taylor Swift. Posteriormente, formam-se duplas na sala e cada discente desenha o seu par. Por fim, os alunos criam esboços para a elaboração dos projetos.

Recursos: Sala de vídeo com projetor, papel sulfite, lápis grafite, borracha e apontador.

Avaliação: Os alunos serão avaliados conforme a realização de todas as tarefas e utilização dos materiais indicados. Cada aluno deve compartilhar uma memória, fazer um desenho do “corpo surpresa” e um desenho de algum colega.

AULA 3 - 16/08/2022

Conteúdos: Memória

Objetivos: Elaborar e iniciar a construção do álbum de memórias.

Metodologia: Explicar a feitura do último trabalho. Informar que será criado um álbum de memórias pela turma e que cada um precisará criar uma imagem para compor esse objeto. Mostrar que todos precisam esboçar bastante a memória antes de fazer a obra final. Deixar claro que a representação da memória não precisa ser de uma cena completa, mostrando ambientes, pessoas etc. O desenho pode ser de um objeto, um rosto de algum ente querido, ou de diversos elementos distintos que possam compor uma lembrança. Os alunos devem pensar e iniciar a representação da primeira memória compartilhada no primeiro dia de aula. É esperado que os alunos terminem os esboços e iniciem os desenhos finais. Nos últimos 20 minutos de aula será feito um jogo. Nessa atividade interativa, os alunos devem desenhar no quadro branco da sala objetos que os representem de uma forma bem simples. O estagiário solicita então que os alunos saiam da sala e ele apaga um dos objetos. É solicitado que a turma retorne à sala e que eles tentem adivinhar qual objeto desapareceu e quem havia desenhado. Quem acertar é a próxima pessoa a apagar o desenho e assim sucessivamente até terminar a aula.

Recursos: Papel sulfite, lápis grafite, borracha, apontador, celular (para pesquisa de imagens), quadro branco e caneta.

Avaliação: Os alunos serão avaliados conforme a finalização de ao menos um esboço e início do trabalho final, observando os traçados do lápis, bem como a coerência dos desenhos com as memórias.

AULA 4 - 23/08/2022

Conteúdos: Anatomia e noções de desenho.

Objetivos: Conhecer noções básicas da criação de um rosto/corpo e praticar técnicas básicas de desenho com grafite. Continuar os trabalhos finais.

Metodologia: No primeiro período a aula começa com uma breve introdução ao desenho de anatomia humana, proporção e perspectiva. São feitas demonstrações com tutoriais em vídeo e também ao vivo. Após a visualização dos exemplos, todos continuam os desenhos enquanto o estagiário ensina técnicas de desenho paralelamente. No segundo período, o estagiário lembra o jogo da aula anterior e solicita que eles iniciem a criação da capa e contracapa do álbum, inserindo desenhos de objetos, símbolos simples e ícones que os representem.

Recursos: Papel sulfite, lápis grafite, borracha e apontador.

Avaliação: Os alunos serão avaliados em grupo conforme o trabalho de criação das capas e individualmente, observando a evolução dos desenhos, com uso de técnicas diferentes de grafite.

AULA 5 - 30/08/2022

Conteúdos: Visita ao Instituto Ling e finalização do projeto.

Objetivos: Visitar as exposições da instituição, escrever sobre a experiência e finalizar os desenhos.

Metodologia: No início da tarde, a turma irá visitar o Instituto Ling. O objetivo é mostrar minha arte *in situ*. Produzi uma pintura no centro cultural em uma escala de 2,8 x 6 m. O trabalho criado por meio do projeto “Ling Apresenta” representa uma memória de uma situação traumática que tive. Acho interessante que os alunos vejam esse trabalho sobre memória já que eles

também estão reproduzindo lembranças pessoais em desenho. A ideia é discutir com a turma e analisar o trabalho, pensar em interpretações e conexões diversas. Algumas questões serão levantadas, como: quais são os sentimentos que as figuras evocam? O que vocês acham que está acontecendo nessa cena? Visitaremos também todo o espaço da Instituição, vendo as obras de arte de outra exposição temporária, bem como as obras pertencentes ao acervo. Após o percurso, eles deverão escrever resumidamente quais foram as impressões que tiveram da minha obra, o que mais lhes interessou e as semelhanças e diferenças entre nossos trabalhos. Retornaremos à escola às 16h. Depois do intervalo, que dura até às 16h15min, teremos um primeiro momento de aquecimento, com uma atividade de desenho rápida e em dupla, usando o jogo de cartas “Imagine-me” para a criação de personagens que expressem posições, fisionomias e, principalmente, sentimentos diferentes. Os discentes devem mostrar seus personagens, falar sobre as emoções que representaram em dupla e sobre as emoções que estão desenhando individualmente em suas obras. Depois dessa atividade, os alunos seguirão produzindo a capa do álbum de memórias. Na segunda metade da aula a turma deverá continuar os projetos finais e finalizá-los.

Recursos: Papel sulfite e lápis/caneta, borracha e apontador.

Avaliação: Serão critérios de avaliação as contribuições e comentários feitos na visita ao Instituto Ling e escritos sobre o trabalho; os desenhos finalizados, observando as técnicas e intenções.

AULA 6 - 08/09/2022

Conteúdos: Conclusão e avaliação final do projeto.

Objetivos: Finalizar e montar o álbum de memórias. Refletir sobre a proposta em grupo.

Metodologia: O primeiro período será utilizado para a conclusão dos desenhos. Na segunda metade da aula, o intuito é apresentar cada desenho e falar sobre a situação e memórias retratadas. Os alunos deverão também responder a questões, escrevendo sobre o que aprenderam durante o período de estágio.

Recursos: Papel sulfite e lápis/caneta, borracha e apontador.

Avaliação: Os alunos serão avaliados com base nos desenhos finais, capa e contracapa, observando as técnicas e também os escritos.