

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE ARTES**

**VITORIA SILVINO DA COSTA**

**EXPERIÊNCIAS COM DESENHO ENTRE ADOLESCENTES EM UMA  
ESCOLA ESTADUAL DA ZONA SUL DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO – SP  
2021**

**VITÓRIA SILVINO DA COSTA**

**EXPERIÊNCIAS COM DESENHO ENTRE ADOLESCENTES EM UMA  
ESCOLA ESTADUAL DA ZONA SUL DE SÃO PAULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado No Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito básico para a conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Galvão Coutinho.

**SÃO PAULO – SP**

**2021**

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

C837e Costa, Vitória Silvino da, 1999-  
Experiências com desenho entre adolescentes em uma escola estadual da zona sul de São Paulo / Vitória Silvino da Costa. - São Paulo, 2021.  
76 f. : il. color.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rejane Galvão Coutinho  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Desenho. 2. Artes gráficas. 3. Arte - Estudo e ensino. 4. Comportamento do adolescente. 5. Identidade racial. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 741

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

**VITÓRIA SILVINO DA COSTA**

**EXPERIÊNCIAS COM DESENHO ENTRE ADOLESCENTES EM UMA  
ESCOLA ESTADUAL DA ZONA SUL DE SÃO PAULO**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau em Licenciatura no curso de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Galvão Coutinho.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Galvão Coutinho — Orientadora  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sidiney Peterson Ferreira de Lima  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

São Paulo, 01 de fevereiro de 2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho às crianças e adolescentes que estiveram como meus alunos. Sou grata por todas as vivências que experienciamos em sala de aula. Por todos, cultivo grande amor e admiração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente

A orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rejane Coutinho, bem como suas aulas, que me conduziram ao interesse por esse recorte de pesquisa e pela prática da educação, de forma geral.

Ao corpo docente e demais profissionais do Instituto de Artes, onde vivi uma das mais profundas experiências educacionais e humanas.

Aos meus colegas de turma do curso de Artes Visuais na Unesp.

A minha família, por viabilizar meus estudos desde o início e ensinar-me sobre a vida e a sensibilidade.

A minha companheira Gabriela de Oliveira Ribeiro por contribuir intensamente para a produção desse projeto e por acompanhar-me pela vida com ternura.

Aos colegas que estiveram presentes na minha primeira experiência como educadora no Sesc Belenzinho, pelas vivências de educação e companheirismo.

Aos meus amigos Amanda Regina, Bruna Klingspiegel, Bruna Loren, Lucas Ferreira, Mariana Apa, Mariana Siqueira, Paulo Henrique Trindade e Sillas Batista Marques, que me acompanharam de maneira fiel durante este e demais processos do meu desenvolvimento como estudante, pesquisadora e artista, e pelos quais possuo profunda admiração e gratidão, pois representam a família que escolhi.

A Cecília Mogadouro e todos os colegas do programa Juventudes, espaço que me proporcionou o primeiro lampejo do querer viver a educação.

As crianças da minha vida, Adriana, Beatriz, João Pedro e Maurício, por me lembrarem da vivacidade e criatividade desse período da vida, e por me resgatar a mim mesma e minha infância em nossa convivência.

Agradeço novamente as crianças e adolescentes que estiveram como meus alunos.

*“Ao pensarmos o desenho como algo a ser cultivado na criança – e não somente estimulado afetivamente ou ensinado – temos como premissa a ideia de aprendizado da linguagem como imersão na cultura, espaço de aprendizado social onde se aprende, hoje cremos, muito mais por vias internas ao aprendiz do que por introjeção do que se quer deliberadamente ensinar.”*

**Rosa Iavelberg**

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar o exercício do grafismo entre adolescentes com faixa etária entre 12 a 13 anos na prática de sua linguagem. Baseada no trabalho de Rosa Iavelberg em "*O Desenho Cultivado das Crianças: prática e formação de educadores*" buscou identificar, através do trabalho de campo em uma Unidade Escolar localizada na Zona Sul de São Paulo, problemáticas no ensino de arte que levem ao abandono da prática do desenho. Dessa forma, através da prática contínua, busquei encontrar caminhos para subvertê-las, de forma que a prática do desenho na aula de arte pudesse representar um terreno de comunicação fértil na construção coletiva de conhecimento. A partir da análise do material produzido ao longo da pesquisa, é perceptível que a prática cotidiana do desenho oferece ao adolescente protagonismo e liberdade para comunicar-se. Através da linguagem do desenho, é capaz de compor diferentes aspectos construtivos identitários e de sua realidade.

**Palavras-chave:** Desenho, Adolescência, Educação, Identidade racial, Classes Sociais.



## **ABSTRACT**

The objective of the research was to investigate the exercise of graphics among adolescents aged between 12 and 13 years in the practice of their language. Based on the work of Rosa Iavelberg in "The Cultivated Drawing of Children: practice and training of educators" it sought to identify, through fieldwork in a School Unit located in the South Zone of São Paulo, problems in the art classes that lead to the abandonment of drawing practice. In this way, through continuous practice, I sought to find ways to subvert them, so that the practice of drawing in the art class could represent a fertile ground for communication in the collective construction of knowledge. From the analysis of the material produced during the research, it is noticeable that the daily practice of drawing offers the teenager protagonism and freedom to communicate. Through the language of drawing, it is possible to compose different constructive aspects of identity and reality.

**Keywords:** Drawing, Adolescence, Education, Racial Identity, Social Classes.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Desenho espontâneo de Jacinto, de 13 anos, no caderno de desenho. .... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 2 - Desenho de memória, representando um passeio de cavalo durante uma viagem em sua infância, feito por Antúrio, de 13 anos, no caderno de desenho. .... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 3 - Decalque sobre livro de anatomia de "desenho mangá" disponibilizado à turma. Feito por Narciso, de 13 anos, no caderno de desenho. .... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 4 - "Desafio do Desenho" ..... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 5 - À esquerda, a proposta de Rosa Iavelberg para que as crianças continuassem os desenhos dentro da estrutura da folha. À direita, esquema de máscaras concebido pela pesquisadora, baseado na experiência ao lado.. **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 6 - Ilustração integrante do trabalho "The Line", de Saul Steinberg. **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 7 - Desenho de observação de Dália, de 13 anos, representando sua colega de turma usando máscara. Desenho executado em folha sulfite durante a atividade. .... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 8 - Desenho cego de Lírio, de 12 anos. Desenho executado em folha avulsa durante atividade. .... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 9 - Desenho cego de Íris, de 12 anos. Desenho executado em folha sulfite durante a atividade. .... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 10 - Desenhos cegos de Dália, de 13 anos. Respectivamente, o primeiro e o último desenho do exercício. Desenhos executados em folha sulfite avulsa durante a atividade. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 11 - Desenho de observação com adição de elementos imaginários, feito por Gerânio, de 12 anos. Desenho executado em folha sulfite durante a atividade. .... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 12 - Desenho de observação dos colegas com adição de um elemento imaginário, feito por Gerânio, de 12 anos. .... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 13 - Desenho de observação dos colegas com adição de elementos imaginários, feito por Narciso, de 13 anos. Desenhos executados em folha sulfite durante atividade. .... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 14 - Desenhos a partir da série de ilustrações "The Line", de Saul Steinberg. Realizados respectivamente por Jasmin e Violeta, ambas aos 12 anos,, em folha sulfite durante atividade. Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora. .... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 15 - Desenhos de Gerânio e Tulipa, ambos aos 12 anos, respectivamente, na atividade com máscaras de sociedades africanas. Desenhos executados em folha sulfite durante atividade. .. **Erro! Indicador não definido.**

Figura 16 – Fotografia de desenhos realizados na lousa como possíveis respostas para a pergunta: “como se desenha um rosto?”. Fonte: Acervo da pesquisadora..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 17 - Desenhos de observação entre os colegas Lírio e Margarida, de 12 e 13 anos, respectivamente. Desenhos realizados em folha sulfite durante a atividade..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 18 – Amaranto, de 12 anos, traçando um rosto junto às possibilidades de formatos de desenhos de narizes na lousa, por iniciativa própria..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 19 - Desenho de memória de infância de Gerânio, de 12 anos, no caderno de desenho: viagem familiar..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 20 - Desenho de Gerânio, de 12 anos, para atividade "uma invenção maravilhosa". Trata-se de uma máquina que captura raios e trovões e converte em energia elétrica..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 21 - Autorretrato de Narciso, de 13 anos, com inclusão de logotipo. **Erro! Indicador não definido.**

Figura 22 - Autorretrato espontâneo de Antúrio, de 13 anos. .... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 23 - Autorretrato de Gerânio, de 12 anos, "portando" óculos Juliet... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 24 – Desenho espontâneo de logotipos e símbolos, feito por Antúrio, de 13 anos, no caderno de desenho. .... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 25 - Representação de personagem da série Round 6, por Jacinto, aos 13 anos, realizado no caderno de desenho. .... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 26 - Desenho de Jacinto, de 13 anos, representando uma memória de sua infância: o anime Dragon Ball Z..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 27 - Desenho de personagem do anime One Piece, feito por Antúrio, de 13 anos. .... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 28 - Autorretratos de Tulipa, no presente e futuro, com técnica semelhante ao desenho mangá, de 12 anos..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 29 - Desenhos da proposta de traços dinâmicos. Feito por Acácia, de 12 anos, em seu caderno de desenho. Sobre a experiência, escreve no centro da folha: “eu me senti feliz e livre”..... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 30 - Desenho dinâmico das propostas de direção e tempo, respectivamente. Feito por Rosa, de 13 anos.... **Erro! Indicador não definido.**

Figura 31 - Desenho dinâmico das propostas de bicicleta e trampolim, respectivamente. Feito por Antúrio, de 13 anos.. **Erro! Indicador não definido.**

## Sumário

introdução.....	15
CAPÍTULO 1: BREVE REVISÃO DA LITERATURA PERTINENTE.....	16
1.2 O abandono do desenho: práticas equivocadas na escola .....	17
1.3 Evitar a estagnação: novas perspectivas práticas.....	19
1.4 Desenvolvimento gráfico: momentos conceituais segundo Rosa Iavelberg.....	23
1.5 A esfera de compartilhamento e conhecimentos múltiplos em interação ...	26
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO .....	29
2.1 Os porquês do trabalho de campo: métodos e referenciais bibliográficos .	30
2.2 As propostas realizadas: breve descrição de procedimentos.....	31
2.2.1 O desenho cego e o desenho de observação.....	31
2.2.2 O desafio do desenho: almanaque festa! .....	32
2.2.3 Jogos de desenho dinâmico.....	34
2.2.4 Desenhos prontos como ponto de partida para desenhar.....	35
2.2.4.1 Criação de máscaras a partir do estudo de máscaras de sociedades africanas.....	35
2.2.4.2 Desenhos da série “The Line”, de Saul Steinberg.....	37
2.3 Aspectos procedimentais do trabalho de campo.....	38
2.4 Educação, esquemas de revezamento e a COVID-19.....	38
2.5 Faixa etária concernente à adolescência e questões de privacidade .....	39
CAPÍTULO 3: OS DESENHOS DAS CRIANÇAS .....	40
3.1 A dimensão brincante e as demandas dos adolescentes .....	40
3.2 Resultados .....	41
3.2.1 Desenho cego e sons do ambiente .....	44
3.2.2 Desenho cego e retratos dos colegas .....	47
3.2.3 Desenho de observação com colegas .....	48
3.2.4 Atividades com desenhos impressos .....	51
3.2.5 Autorretratos, memórias da infância, uma invenção maluca .....	53

3.3 A supressão da cor da pele nos desenhos.....	58
3.4 O estilo chavoso: a representação das marcas nas vestimentas como parte da identidade.....	61
3.5 A presença de <i>animes</i> e <i>mangás</i> nos desenhos das crianças.....	67
desenhos dinâmicos: resultados .....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS.....	76

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa toma como ponto de partida a definição de desenho como objeto simbólico e cultural, de grande potencialidade expressiva e criativa, ao mesmo tempo individualizado e influenciado pela cultura (IAVELBERG, 2021). Aqui, busca-se explorar de que maneira se desenvolvem procedimentos de ensino-aprendizagem do desenho em contexto escolar.

Rosa Iavelberg menciona, em *“O Desenho Cultivado na Criança”*, a pouca influência de um modelo emancipatório de educação nas escolas brasileiras, que conserva práticas demasiadamente formalistas nas práticas pedagógicas do desenho.

Nesse sentido, identifica-se problemáticas no ensino de arte que conduzem ao abandono da prática do desenho e, dessa forma, apontar caminhos possíveis para subvertê-las, para que a prática do desenho na aula de arte possa representar um terreno de comunicação fértil na construção coletiva de conhecimento.

No trabalho de campo, são analisados os procedimentos e resultados de experiências com desenho promovidas em sala de aula. Os dados foram coletados a partir da prática pedagógica realizada pela pesquisadora ao longo do ano letivo de 2021.

As vivências promovidas em sala de aula, objetos de estudo da presente pesquisa, tratam-se de proposições que procuram descondicionar os estudantes de práticas inibidoras da linguagem do desenho. Assim, foram promovidas ações pedagógicas com a intenção de estimular a linguagem gráfica, a fim de evitar a estagnação de suas atividades artísticas.

Para discorrer sobre o tema, o trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta breve revisão dos aspectos bibliográficos que permeiam a pesquisa, isto é, que guiaram os rumos teórico-práticos desse processo. As bases científicas são, em sua ampla maioria, compostas por pesquisadores do desenho na contemporaneidade.

O segundo capítulo expõe, de maneira descritiva, os procedimentos executados na pesquisa de campo, e seus porquês. Seguindo a lógica, as proposições de desenho desenvolvidas ao longo do ano letivo foram idealizadas com base nos referenciais teóricos que permeiam a presente pesquisa.

O terceiro capítulo reúne desenhos executados no trabalho de campo, bem como os resultados das experiências dos estudantes com os processos de ensino-aprendizagem do desenho em uma escola estadual (E.E.) na zona sul de São Paulo.

Dada a situação de crise sanitária em que o país se encontra há mais de um ano, o movimento híbrido nas escolas e alternância incessante de fases e novos protocolos de segurança, é essencial considerar esse processo que, dada extrema negligência, têm evidenciado desigualdades estruturais e a precariedade dos sistemas de ensino brasileiros.

## **CAPÍTULO 1: BREVE REVISÃO DA LITERATURA PERTINENTE**

Assim descrito por Rosa Iavelberg, o desenho é um território fértil de expressão do universo de um indivíduo, seus conhecimentos e experiências; mostra-se importante “pela interação que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade” (IAVELBERG, p. 71). Para a autora, promover o cultivo do desenho no espaço escolar contribui com o seu aprimoramento entre os estudantes e cria espaços de expressão e estímulo à criatividade.

Apesar disso, o abandono da prática do desenho no início da adolescência pode ser considerado um fenômeno comum, à luz de Rosa Iavelberg e demais pesquisadores contemporâneos do desenho. Na faixa etária entre 12 e 18 anos, correspondente aos anos finais do ensino fundamental, os estudantes tendem a descontinuar suas práticas desenhistas, o que representa a estagnação de uma linguagem vasta em possibilidades criativas, experimentais e expressivas.

Para Rosa Iavelberg, o abandono da prática do desenho tem origem em abordagens pedagógicas equivocadas desenvolvidas ao longo da vida escolar. De modo geral, a orientação quanto a prática do desenho nas aulas de arte revela a pouca influência de um modelo emancipatório de educação nas escolas brasileiras.



*A oportunidade para desenhar sistematicamente promove seu progresso na linguagem do desenho. Uma orientação adequada pode ajudar o aluno a avançar, e o contrário, ou seja, um abandono ou uma orientação equivocada nas situações educativas de desenho, pode estagnar o processo criativo. (IAVELBERG, 2021, p. 71)*

Nesse sentido, esse capítulo apresenta fundamentos teóricos que possibilitam reflexões sobre o papel do professor na construção de pedagogias do desenho mais estimulantes, autônomas e livres, a fim de evitar a estagnação das atividades artísticas entre crianças e adolescentes em contexto escolar.

## **1.2 O ABANDONO DO DESENHO: PRÁTICAS EQUIVOCADAS NA ESCOLA**

Para que o adolescente possa desenvolver plenamente sua prática no desenho, é necessário que seja adequadamente orientado. Porém, há posturas equivocadas em relação a abordagem da linguagem do desenho na sala de aula. Tratam-se de pedagogias que provocam a descontinuação de uma linguagem vasta em possibilidades criativas, críticas, experimentais.

Assim, o adolescente, ao atingir os anos finais do ensino fundamental, encontra-se inseguro quanto a sua linguagem gráfica.

Sobre as demandas artísticas do adolescente, Lúcio Costa, citado por Rosa Iavelberg,

*observa as características do adolescente como ser que necessita de orientações especiais e, com propriedade, aponta a necessidade de reorientação do ensino, para que jovens não se sintam inseguros em relação às próprias produções. (COSTA, 1940 apud IAVELBERG, 2021, p. 86)*

Há uma série de ações equivocadas que desestimulam a emancipação da linguagem gráfica. Dentre elas, as pedagogias expressivistas, por exemplo, conhecidas por deixar estudantes “livres”, essencialmente submete-os “à própria sorte” em seu processo de criação. Sendo assim, o *desenho livre* trata-se de uma proposição que não estimula o aprimoramento da linguagem do desenho no estudante, conduzindo-o à repetição incessante de modelos escolares e das culturas visuais circundantes, anteriormente assimilados.

De acordo com Susana Cunha, na Revista Apotheke: “As pedagogias expressivistas, em geral, por deixarem as crianças “livres”, acabam tornando as

*crianças reféns de si próprias, repetindo suas f(ô)rmas anos após anos.”*  
(CUNHA, 2019).



*Figura 1 - Desenho espontâneo de Jacinto, de 13 anos, no caderno de desenho.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

Os moldes escolares estabelecem limites de criação, estabelecidos a partir do que é comum e facilmente assimilado. Assim, a repetição de estereótipos nos desenhos escolares procura facilitar a assimilação da imagem durante sua avaliação. Esse fenômeno é encontrado com facilidade ao analisarmos desenhos de crianças e adolescentes em idade escolar.

Acerca desse processo, Ana Carolina Batista de Almeida Farias expõe:

*Os estereótipos permeiam os desenhos, principalmente aqueles que são feitos na escola, e revelam um conforto ao desenhar, as professoras se sentem tranquilas em reproduzir estes traçados, os pais e mães em eventuais visitas à escola ou a feiras culturais conseguem compreender melhor os desenhos estereotipados. Ou seja, é quase um lugar comum onde existe um consenso de comodidades, principalmente em um discurso que vai da escola para as crianças.*  
(FARIAS, 2016, p.94)

Para Susana Rangel Vieira da Cunha, a repetição dos estereótipos nos desenhos favorece o consumo de imagens, mas não o estímulo para produzi-las, uma vez que não promovem processos de criação, pois são desenhos produzidos para fins puramente avaliativos (CUNHA, 2019).

Além disso, a repetição dos "estereótipos mentais" (FARIAS, 2016) é uma das respostas à frustração provocada por tentativas de representar e não possuir o conhecimento técnico suficiente para fazê-lo, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da vida escolar não promoveram o alargamento do repertório visual e técnico dos estudantes.

Para além disso, de modo geral, a ampla defasagem na orientação de estudantes no ensino básico reside essencialmente nas normas de administração do Estado que, constituídas de procedimentos redundantes, falhos e desnecessários, produzem o cenário de precariedade na educação pública estadual, sobretudo nas periferias paulistanas. A ausência de professores habilitados e/ou contratados, recursos materiais insuficientes e infraestrutura precária são resultantes desse processo.

A indisponibilidade de recursos materiais destinados aos exercícios práticos evidencia a posição de pouca relevância e protagonismo a que é submetido o ensino de arte na educação pública. É comum o uso do que seria descartado para produzir outro objeto que, muitas vezes, possui pouco potencial pedagógico e, se tanto, alguma finalidade simbólica ou afetiva, como a produção de presentes em datas comemorativas.

A profunda escassez de recursos nas escolas estaduais torna comum, por exemplo, a utilização de sucata por educadores e estudantes. Essas atividades são problemáticas porque restringem os processos de criação aos objetos descartáveis, além de estigmatizar a prática da arte como uma competência educacional irrelevante ou estritamente decorativa.

Face a essas dificuldades, devem ser promovidas situações específicas para estimular o aprimoramento da linguagem gráfica que podem ser colocadas em prática na sala de aula.

### **1.3 EVITAR A ESTAGNAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS PRÁTICAS**

No *Desenho Cultivado* (IAVELBERG, 2020), o desenho é visto como um território fértil para expressar conhecimentos, experiências e poéticas próprias, a partir dos conhecimentos técnicos e para que se possa ir além deles. Salientando as potencialidades da orientação pedagógica no processo de aprendizagem, são ações a serem desenvolvidas com periodicidade, permitindo que se possa aprender a partir do percurso de criação pessoal e coletivo.

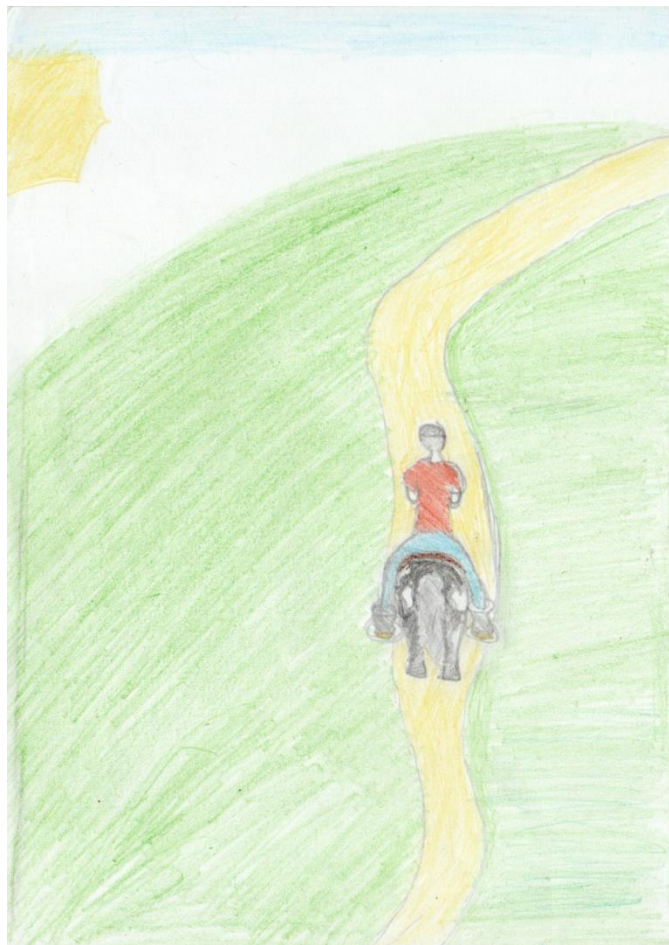
O que Rosa Iavelberg apresenta são situações específicas que favorecem o aprimoramento do desenho na escola. Todas as atividades desenvolvidas devem ser estimuladas pelo professor, e podem ser adaptadas ou idealizadas em conjunto com os estudantes para que seja possível repensar práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva mais estimulante e acolhedora.

Em primeiro lugar, a frequência é um aspecto imprescindível para o aperfeiçoamento das habilidades no desenho, já que favorece a percepção sobre procedimentos e resultados dentro de uma periodicidade, apontando soluções a partir da observação dos próprios trabalhos. Com base na observação dos resultados, cada estudante pode aprimorar seus procedimentos.

Por isso, é necessário explorar o percurso dos estudantes em suas experiências com desenho, inclusive retomando experiências anteriores.

A coletividade, aspecto primordial da sala de aula, favorece trocas durante a produção dos desenhos, e é oportuna inclusive para a formulação das proposições de desenho que serão desenvolvidas com uma turma. Esse processo pode ser benéfico porque incumbe aos estudantes decisões sobre os rumos de seu percurso criativo.

Entre as proposições possíveis e que tendem a favorecer o desenho na sala de aula estão, por exemplo, os exercícios de desenho de memória, observação e imaginação. (IAVELBERG, 2021)



*Figura 2 - Desenho de memória, representando um passeio de cavalo durante uma viagem em sua infância, feito por Antúrio, de 13 anos, no caderno de desenho.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

O processo imaginativo incentiva o estudante como criador de imagens. Em relação à memória visual, as proposições de desenho de memória e de observação podem resgatar aspectos cotidianos e artísticos do repertório da criança para o campo do desenho, fazendo conexões entre o desenho, aspectos da vida e seus interesses.

Com frequência, o estudante comunica necessidade de auxílio quando alega não saber desenhar. Esse discurso indica o desejo de auxílio para desenvolver suas habilidades técnicas; o *saber desenhar*.

A autoconfiança é significativa para os processos de criação, pois influencia aspectos primários do desenho, como traços e dimensões. Por isso, a colaboração do professor é fundamental para que o aluno possa ir além de seus bloqueios, tanto em relação ao ensino de aspectos técnicos que o auxiliem no

desenho, quanto na valorização das produções dos estudantes através de falas de encorajamento e incentivo. (IAVELBERG, 2021)

Por meio de propostas práticas que desassociam o desenho de experiências negativas ou frustradas, é possível assegurar o estudante de sua capacidade de desenhar. As atividades de desenho cego, por exemplo, produzem resultados alternativos aos moldes tradicionais do considerado “*bom desenho*” (noção que normalmente refere-se a modelos realistas de representação). Assim, novos métodos de criação alargam as possibilidades de representação de um elemento, e por isso se fazem necessários.

Para além dos exercícios descondicionadores, a autoconfiança no campo do desenho passa a ser construída à medida que o estudante adquire domínio sobre os conteúdos significativos para si. Nesse sentido, a prática continuada leva ao entendimento da aplicabilidade do desenho na vida de cada indivíduo. Assim, é possível materializar conteúdos relevantes com precisão. (IAVELBERG, 2021)

*Muito se fala em autoestima hoje em dia e em relação positiva com o papel de aprendiz. Entretanto, a imagem positiva advém do domínio de conteúdos que podem ser materializados pelo aluno, com sentido, na sua vida. Aprende para si, pelo valor que atribui ao aprender para sua vida. No caso do desenho, é necessário que o aluno descubra sua função e sua aplicabilidade na vida, para decodificá-lo com mais precisão e arte. (IAVERLBERG, 2021, p.92)*

Para que se possa concretizar o domínio sobre os próprios interesses e habilidades técnicas, é importante a experiência de criar em contextos e procedimentos diversos, porque acrescenta possibilidades à prática do estudante. A diversidade de contextos de criação favorece a realização das intenções criativas dos estudantes, já que expande possibilidades, conferindo mais autonomia às suas escolhas.

A orientação em relação ao uso de materiais e suporte, por parte do professor, também é essencial para que o estudante possa desenvolver seus próprios esquemas de desenho. O conhecimento procedimental em relação aos materiais e suportes possíveis contribui com a autonomia criativa de cada um, alargando seus repertórios. Assim, a técnica adequa-se à intenção criativa e, uma vez assimilada, torna-se possível ir além dela.

*O saber técnico requer aprofundamento, não se trata de treinar habilidades, adestrar a mão, mas adquirir conhecimento procedimental. Isso não significa que não se pode inventar usando meios e suportes, mas existe uma história de adequação no uso dos materiais para que eles respondam a criação, inclusive no tempo, se for demanda da obra. (IAVELBERG, 2021, )*

A multiplicidade de conteúdos de Arte pode ser oportuna para promover o alargamento do repertório dos estudantes, inclusive no campo do desenho. Ainda que conhecimentos históricos e procedimentais já tenham sido adquiridos, ações práticas podem ser promovidas continuamente para colocá-los em prática.

Referências teóricas e visuais nas aulas de arte podem favorecer o desenvolvimento gráfico dos estudantes, e serão assimiladas ao longo do processo educativo. Muitas vezes, os conteúdos curriculares serão incorporados aos desenhos dos estudantes de maneira espontânea, já que esse processo é parte da assimilação dos conhecimentos adquiridos. (IAVELBERG, 2021)

A compreensão sobre interesses e demandas dos estudantes pode colaborar na elaboração de atividades asseguradoras e demais práticas nas aulas de arte. Por isso, as experiências dos estudantes devem influir nas escolhas pedagógicas, promovendo interações entre conteúdos curriculares, propostas de desenho e a vida dos estudantes.

Aos adolescentes, é oportuno expor aspectos do processo de cultivo do desenho que está sendo desenvolvido, isto é, é importante que os estudantes estejam cientes de que desenhar nem sempre é fácil, e requer dedicação, constância, informações e orientação.

#### **1.4 DESENVOLVIMENTO GRÁFICO: MOMENTOS CONCEITUAIS SEGUNDO ROSA IAVELBERG**

Os momentos conceituais correspondem ao conjunto de transformações no universo gráfico da criança e do adolescente ao longo de seu desenvolvimento. As fases de experimentação se sucedem de acordo com a experiência de cada indivíduo, e cada etapa demanda abordagens didáticas específicas e mais adequadas. Cada etapa contém etapas anteriores em si, não necessariamente de maneira “evolutiva”.

*Aquilo que a criança pode fazer e observar em cada momento diferenciado de seu desenvolvimento desenhista, que chamamos de momentos conceituais, tem suporte no sujeito, mas existem coordenações do objeto (desenho) que precisam ser assimiladas por meio de interação construtiva. (IAVELBERG, 2021, p. 82)*

Os processos de criação não são necessariamente lineares (IAVELBERG, 2021), e ocorrem conforme estímulos e desestímulos presentes na vida de cada indivíduo, em múltiplas esferas de desenvolvimento e interação social, estendendo-se, assim, a infinitas possibilidades que, em estudos contemporâneos, passam a ser mais valorizadas em sua pluralidade.

No presente, a exposição a conteúdos midiáticos entre adolescentes é constante, e tem influência direta na sua aquisição de repertório visual. É comum que o adolescente busque ilustrar seus interesses, normalmente relacionados ao que consomem diariamente por meios digitais.

O momento de assimilação, através do desenho, das influências culturais de interesse de crianças e adolescentes, é designado por Rosa Iavelberg como “*desenho de apropriação*”. Na prática da *apropriação*, há interesse em assimilar elementos gráficos de conteúdos relevantes para o adolescente, tomando-os como modelo ao utilizar imagens como decalques ou replicando-as. (IAVELBERG, 2021)





*Figura 3 - Decalque sobre livro de anatomia de "desenho mangá" disponibilizado à turma. Feito por Narciso, de 13 anos, no caderno de desenho.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

Sobre o ato de assimilar uma imagem através da cópia, Edith Derdyk escreve:

*O desenho realizado pela criança não se restringe de maneira alguma ao ato de copiar, como para alguns caberia pensar. Seja qual for o motivo que evoca na mente da criança a vontade de representar um objeto, o desenho não é mera representação servil do mesmo. A percepção se encarrega de reinterpretar, reconstruir e representar, resultado de uma complexa leitura e elaboração. (DERDYK, 2010, p. 105)*

Para cada transformação que ocorre no processo gráfico da criança, há abordagens específicas. O momento de apropriação pode ser o mais oportuno para a orientação do professor, pois ao promover ações que contemplam as investigações dos estudantes e orientam na aquisição da linguagem do desenho, pode-se evitar o bloqueio da criatividade dos desenhistas.

Por isso, nesse momento conceitual, as ferramentas necessárias às criações dos adolescentes dependem de orientações que vão além das pedagogias de livre expressão. (IAVELBERG, 2021).

O desenvolvimento pleno dos mecanismos de apropriação baseia-se na orientação adequada para aprendizagem de técnicas de desenho relacionadas ao universo visual dos interesses em questão. Promover ações que acolham esses interesses é importante para o aperfeiçoamento, assim como as práticas constantes de desenho de modo geral.

Dessa forma, o estudante passa a desenhar com decisão e consciência sobre sua expressão, e as possibilidades criativas que é capaz de desenvolver se expandem.

As técnicas aprendidas ao apropriar-se de linguagens e manifestações relevantes para si contribuem com o processo de autonomia do desenho do estudante. Sucessivamente, a etapa de “proposição” corresponde ao momento em que o estudante dispõe de conhecimento e prática para desenvolver sua identidade artística, seguindo para um processo incessante e contínuo de amadurecimento de sua linguagem. (IAVELBERG, 2021)

## **1.5 A ESFERA DE COMPARTILHAMENTO E CONHECIMENTOS MÚLTIPLOS EM INTERAÇÃO**

A escola é um dos principais espaços de sociabilidade para indivíduos em formação inicial. Segundo Adelaide Alves Dias<sup>1</sup>, no artigo “*A Escola Como Espaço De Socialização Da Cultura Em Direitos Humanos*”, as interações sociais que se desenvolvem no espaço escolar ajudam crianças e adolescentes a compreenderem-se a si e aos outros enquanto sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, para que a partir dessa base possam plenamente exercer sua cidadania. Assim, o espaço da escola deve ser receptivo e fomentador de ações cooperativas, dialógicas e participativas (DIAS, 2007, p.2)

Para que se construa espaços escolares verdadeiramente democráticos e humanos, é preciso que se considere a pluralidade de experiências presentes e, mais ainda, que sejam incorporadas no processo educacional como partes valorosas de uma comunidade.

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia Social e Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH e da Comissão de Direitos Humanos – CDH, da Universidade Federal da Paraíba.

*Nosso modo de ver e entender o mundo é construído de maneira plural, de acordo com múltiplas vivências e grupos culturais aos quais pertencemos. Essa multiplicidade dispõe as impressões, ora em campos opostos de percepção, ora complementares. Ignorar essa multiplicidade traz danos consideráveis ao desenvolvimento psicossocial da criança e do cidadão. (FARIAS, 2016, p.16)*

No espaço da sala de aula, aspectos socioculturais naturalmente atravessam o processo pedagógico, à medida em que há abertura para que possam emergir. Essas manifestações, que florescem à medida que há espaço e estímulo, podem fortalecer o senso de comunidade em um grupo, favorecendo o processo aprendizagem em coletividade. Nesse sentido, espaços participativos e democráticos favoráveis a encontros e trocas são imprescindíveis nas escolas.

bell hooks tece relações entre o sentimento de comunidade e os processos de aprendizagem, ressaltando a valorização das particularidades de cada um nas coletividades presentes em espaços educacionais.

*... penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender — de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. (HOOKS, 2013, pg. 57)*

Desse modo, se trata de um processo essencial a valorização de cada indivíduo como parte de uma comunidade, através de espaços de expressão realmente livres e democráticos. Neste seguimento, também é parte da construção da comunidade entender como cada indivíduo se situa nesse encontro, isto é, como a coletividade atravessa cada indivíduo que a vive.

Este processo é de extrema relevância para o estudo do grafismo infantil, pois o desenho também está relacionado às dinâmicas sociais (IAVELBERG, 2021). O desenvolvimento da linguagem gráfica é permeado pelo reconhecimento dos indivíduos de seu meio social e entendimento de uma cultura sobre o desenho. (IAVELBERG, 2021, pg. 33)

*Ao pensarmos o desenho como algo a ser cultivado na criança – e não somente estimulado afetivamente ou ensinado – temos como premissa a ideia de aprendizado da linguagem como imersão na cultura, espaço de aprendizado social onde se aprende, hoje cremos, muito mais por vias internas ao aprendiz do que por introjeção do que se quer deliberadamente ensinar. (IAVELBERG, 2021)*

O campo do desenho não apenas registra aspectos socioculturais, mas também se trata de um território para exercitá-los e vivê-los. O desenho representa um território de oportunidades para que se possa observar, com todos os sentidos, o que os cerca, por meio de vias internas e externas. *“Além de ser imagem-testemunho, ela se apresenta como a própria história enquanto documento e parte da nossa realidade social.”*

Por esse motivo, os desenhos são instrumentos relevantes à investigação científica, já que as imagens produzidas pelas crianças são atravessadas por circunstâncias sociais, econômicas, políticas e, portanto, de importância informativa fundamental. Esses ícones, inseridos em seu contexto social específico e na subjetividade do autor, são fontes históricas, experiências significativas inseridas em dimensões de tempo e espaço específicas.

As proposições em que se atenta aos aspectos do espaço, por exemplo, resultam em uma espécie de cartografia de espaços de sala de aula, escola, bairro e arredores, aspectos da vida social e cotidiana de cada estudante. As percepções diversas do meio executadas por cada estudante são resultados de um processo de aprendizagem muito significativo.

A interação social durante os exercícios de desenho surge naturalmente. Os diálogos durante e após o processo criativo são tão importantes quanto o produto final da atividade, porque apontam múltiplas vias de criação e favorecem as trocas entre os estudantes. Após o término das atividades, é sempre importante propiciar o espaço de observação e reflexão sobre o que foi produzido.

A análise dos desenhos já feitos pelo estudante, assim como a observação conjunta das produções do grupo, pode somar possibilidades para os estudantes, no sentido de observar múltiplas maneiras de resolver uma representação. É importante que se olhe, observe e verbalize sobre o processo.

O desenho é um território fértil para olhar, vivenciar, e refletir, sobre o seu espaço sociocultural. A escola não deve ser um espaço desconectado da comunidade. A dimensão criativa do desenho permite que se possa viver o espaço sociocultural e assim entendê-lo, a partir da sua dimensão crítica, estética, ou o que mais couber ao estudante e à coletividade.

Daí a importância de fomentar espaços de cultura nas periferias, dentro e fora das salas de aula.

## **CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com intuito de observar a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem do desenho em uma escola estadual (E.E.) na zona sul de São Paulo.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual próxima à Estrada do M'Boi Mirim, uma das principais vias da região Sul. A escolha foi baseada em critérios de proximidade e convívio, dado que a pesquisadora atuou como professora das turmas participantes da pesquisa ao longo do ano letivo e reside na região. A escola será designada neste estudo como U.E. (Unidade Escolar).

As atividades aconteceram em conjunto com estudantes de duas turmas no sétimo ano do Ensino Fundamental, entre os meses de abril e dezembro de 2021. A faixa etária média recomendada entre estudantes deste nível educacional é entre 12 e 13 anos.

No trabalho de campo, são analisados os procedimentos e resultados de experiências com desenho promovidas em sala de aula. Os dados foram coletados a partir da prática pedagógica realizada pela pesquisadora ao longo do ano letivo de 2021.

As vivências em sala de aula tratam-se de proposições que procuraram descondicionar os estudantes de práticas inibidoras da linguagem do desenho. Assim, foram promovidas ações pedagógicas com a intenção de estimular a linguagem gráfica dos grupos, a fim de evitar a estagnação de suas atividades artísticas.

A pesquisadora atuou como professora das turmas, ministrando todas as aulas da disciplina de Arte entre os meses de abril e dezembro, de modo que as

práticas de desenho foram executadas com frequência de cerca de duas vezes por mês, presencialmente.

As proposições de desenho desenvolvidas ao longo do ano letivo foram idealizadas com base nos referenciais teóricos que permeiam a presente pesquisa.

Nesse capítulo, serão expostas as bases teóricas e publicações utilizadas para guiar as atividades práticas, bem como breve descrição de cada procedimento.

## **2.1 OS PORQUÊS DO TRABALHO DE CAMPO: MÉTODOS E REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS**

Há três principais pilares em que a prática no trabalho de campo foi baseada: 1. Diretrizes curriculares do Currículo Paulista para o sétimo ano; 2. Atividades descondicionadoras do desenho ou demais proposições de desenho, ora vinculadas ao currículo, ora independentes; 3. Os conteúdos de interesse dos adolescentes.

Adaptações foram feitas às propostas atendendo a reivindicações dos estudantes, à medida que passaram a apropriar-se das propostas. As sugestões de variações para as propostas aconteceram com muita frequência ao longo do trabalho de campo, e foram atendidas na medida do possível, em termos de materiais e espaço.

Com o progresso dos estudantes e o visível aprimoramento em seus processos criativos, nos últimos meses do ano, as propostas tornaram-se mais livres e abrangentes, evidenciando como cada proposição anterior foi incorporada ao repertório de cada estudante, permitindo-o aplicar suas habilidades à sua maneira, com a orientação necessária.

Assim sendo, as aulas de desenho com propostas dirigidas foram alternadas com outras nas quais os estudantes desenvolveram trabalhos mais pessoais. (IAVELBERG, 2021)

Em primeiro lugar, grande parte das proposições executadas ao longo da pesquisa de campo são baseadas nos fundamentos apresentados por Rosa

lavelberg na publicação “*O Desenho Cultivado da Criança*”, que permeia amplamente esse estudo.

Desse modo, a dimensão prática da pesquisa partiu da noção sobre o desenho como objeto simbólico e cultural, de grande potencialidade expressiva e criativa, ao mesmo tempo individualizado e influenciado pela cultura. O desenho que todos podem aprender a realizar com orientação didática adequada (IAVELBERG, 2021). O desenho cultivado parte da criança como sujeito criador e vivente do mundo.

O desenho cultivado aponta caminhos possíveis para a descoberta do real sentido do desenho na vida de cada estudante. Por meio das interações construtivas na escola, são possíveis vivências mobilizadoras no campo do desenho, acolhendo interesses e vivências dos adolescentes em seus processos criativos. Assim, o desenho passa a representar um território fértil de expressão e criatividade, sendo desenvolvida incessantemente à maneira de cada indivíduo.

## **2.2 AS PROPOSTAS REALIZADAS: BREVE DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS**

Segundo Rosa lavelberg, há propostas reasseguradoras, que podem ser benéficas para desconstruir a noção de não saber desenhar, muito presente entre os estudantes. Tratam-se de procedimentos que “*auxiliam a descondicionar o aluno de experiências negativas que tiveram ao tentar figurar objetos, pessoas, animais ou cenas da natureza, quando se viram frustrados em suas investidas*”. (IAVELBERG, 2021, p. 87)

São propostas benéficas pois seu objetivo principal, em proposições como desenho cego e desenho de observação sem olhar para o papel, não se trata da representação realística do visível, mas de experiências que produzem resultados que vão além de ideias tradicionais do que seria um bom desenho.

### **2.2.1 O DESENHO CEGO E O DESENHO DE OBSERVAÇÃO.**

Na proposição de *desenho cego e sons do ambiente*, cada estudante é incentivado a atentar-se aos sons ao redor. Em seguida, deve-se desenhar livremente no papel, de olhos fechados, representando o espectro de sons apreendidos. Assim, obtém-se registros gráficos da sonoridade corrente a partir da percepção para sons e ruídos do espaço e arredores (sala de aula, escola, bairro). Com base nas “pistas auditivas”, é possível conceber uma espécie de cartografia sonora (10x10, 2017).

O *desenho cego e retrato do colega* consiste numa dupla desenhar-se mutuamente sem olhar para o papel, isto é, o *desenho de observação sem olhar para o papel*. Os primeiros exercícios foram executados a lápis 2B e folha sulfite, por escolha prévia dos estudantes. Após o andamento da atividade, os lápis foram substituídos por canetinhas, pois o material favoreceu a decisão e precisão no traçado dos adolescentes. Os estudantes organizaram-se sentados diante dos colegas presentes, a um metro e meio de distância.

A seguir, com o prosseguimento das atividades, os estudantes passaram a apropriar-se do processo, propondo o desenho de observação dos colegas, desta vez livres para olhar o modelo e o papel. Dessa forma, puderam representar os modelos segundo suas possibilidades desenhistas e trabalhar a esfera de observação do desenho.

### **2.2.2 O DESAFIO DO DESENHO: ALMANAQUE FESTA!**

O evento FestA! é uma ação anual realizada pelo Sesc<sup>2</sup>, iniciada em 2017. Seu mote é proporcionar o encontro entre cada indivíduo e seu potencial criativo. A edição de 2020, dadas as condições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19, converteu-se no material digital Almanaque FestA!, buscando propiciar relações de prazer e fazer artístico. O almanaque apresenta jogos, desafios, curiosidades que contemplam a proposta educacional e criativa do evento.

---

<sup>2</sup> Serviço Social do Comércio é uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida aos trabalhadores do setor do comércio e suas famílias.



Entre os jogos, no segmento “Traços”, há o Desafio do Desenho, um desafio diário com propostas de desenho, dentre elas: uma cena da sua infância, uma invenção maluca, um retrato da sua família, seus cheiros favoritos.

Assim, a partir dessas proposições, foi possível que acessássemos as esferas da memória ao desenhar, pois parte das proposições partem de situações, locais ou objetos específicos do cotidiano, como uma cena de sua infância ou um retrato familiar. Segundo Rosa Iavelberg, o desenho de memória favorece a ativação de recursos desenhistas de maneira geral e a memória visual, aspectos importantes para a construção do desenho. (IAVELBERG, 2021, p. 95)

Além disso, nas proposições, de maneira geral, há necessidade de um processo imaginativo intenso. As propostas foram de livre escolha dos estudantes, e foram realizadas cerca de quatro propostas por cada estudante ao longo do último bimestre.



Figura 4 - "Desafio do Desenho"

Fonte: Almanaque FestA! – Sesc SP. Imagem digitalizada.

### 2.2.3 JOGOS DE DESENHO DINÂMICO

Os jogos online para desenhar foram citados com frequência ao longo do ano de 2021. Há uma série de plataformas eletrônicas com baixa exigência de software, como os jogos *Gartic* e *Quick, Draw!*, acessados por parte dos alunos da turma.

De forma geral, os desafios consistem em um jogador que desenha propostas aleatórias em tempo determinado, enquanto outros jogadores (ou inteligência artificial) adivinham o elemento sendo desenhado simultaneamente e sem dicas verbais.

Segundo reportagem d'O Globo, o jogo brasileiro *Gartic* cresceu 1.600% em downloads durante a pandemia de Covid-19, por representar um meio de socialização e entretenimento face às medidas de isolamento social.

*Desenvolvido pelo estúdio mineiro Onrizon em 2008, o jogo reúne pessoas que devem adivinhar qual palavra uma delas está tentando desenhar em um tempo limitado. Ganham pontos aqueles que acertarem, e aqueles que conseguirem transmitir a ideia com seus traços. (SOTO, 2020)*

Parte das crianças relatou contato com o jogo durante o isolamento, motivo pelo qual foi adaptado à prática na sala de aula.

Com o uso de um cronômetro, foram executadas propostas aleatórias de desenho entre trinta e sessenta segundos, dentre elas: trampolim, bicicleta, orelha, direção, tempo, indivíduo mexendo no celular, etc. Parte das propostas foi concebida a partir dos jogos mencionados acima, sugeridas pelos adolescentes e/ou criações da pesquisadora.

Além do desafio de promover foco, concentração e raciocínio, estimula conexões imaginativas, já que é necessário idealizar rapidamente como desenhar um objeto aleatório. Assim, os adolescentes podem se colocar como criadores de imagens.

## **2.2.4 DESENHOS PRONTOS COMO PONTO DE PARTIDA PARA DESENHAR**

O planejamento dessa proposição foi baseado nas experiências que a autora Rosa Iavelberg apresenta no capítulo “Propostas de desenho na sala de aula”, parte da publicação “Desenho Cultivado da Criança”. Mais especificamente, são citadas experiências com desenhos prontos como ponto de partida para desenhar.

Desse modo, Iavelberg reuniu impressões de diferentes faces presentes no livro “*Design As Art*”, de Bruno Munari. As figuras são dispostas na folha, em conjunto, com pequenos espaços livres. Assim, a partir da percepção da composição dos elementos gráficos, a proposta consiste em traçar novas criações de rostos nos espaços disponíveis.

Segundo a autora, essa proposição promove o raciocínio em relação a percepção da estrutura de composição da folha, a não repetição das soluções apresentadas e nem as suas próprias, além de favorecer o raciocínio para projetar e imaginar antes de executar o desenho. (IAVELBERG, 2021, p. 119).

Este exercício foi adaptado pela pesquisadora de acordo com conteúdos trabalhados em classe.

### **2.2.4.1 CRIAÇÃO DE MÁSCARAS A PARTIR DO ESTUDO DE MÁSCARAS DE SOCIEDADES AFRICANAS**

A proposta de criação de máscaras foi concebida a partir da lógica presente na atividade “*Desenhos prontos como ponto de partida para desenhar*”. Isto é, há uma disposição de elementos gráficos diversos na folha, (nesse caso, ilustrações de máscaras já existentes) e espaços vagos para que o adolescente possa criar novos elementos a partir dos que observa e dos conhecimentos adquiridos, assimilando esse conjunto em novas criações.

O conjunto foi configurado a partir de ilustrações disponibilizadas no portal “Ensinar História”. O conteúdo baseia-se nos estudos de história da arte e os elementos construtivos, históricos e culturais de máscaras utilizadas entre sociedades do continente africano.

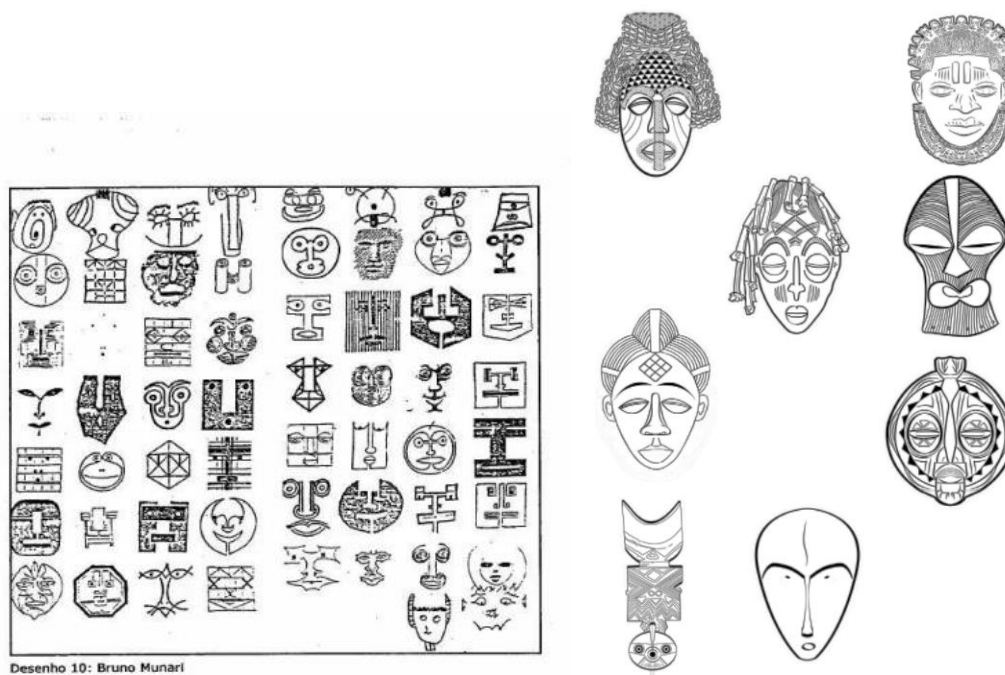


Figura 5 - À esquerda, a proposta de Rosa Iavelberg para que as crianças continuassem os desenhos dentro da estrutura da folha. À direita, esquema de máscaras concebido pela pesquisadora, baseado na experiência ao lado.

Fonte: *O Desenho Cultivado das Crianças*, de Rosa Iavelberg (à esquerda), *Ilustrações disponibilizadas no portal "Ensinar História"* (à direita), manipuladas digitalmente pela pesquisadora.

Nesse sentido, é importante destacar como o desenho pode representar uma possibilidade nos estudos culturais, inclusive em relação à multiplicidade de significações gráficas para as diferentes sociedades.

Desse ponto de vista, tornou-se possível refletir também sobre práticas culturais entre brasileiros e, de forma geral, como símbolos, ícones e imagens são capazes de permeiar diversos aspectos das culturas.

Na atividade prática, convidados a pensar em formas, cores, símbolos significativos para si e sua rotina, os estudantes criaram quatro novas máscaras nos espaços disponíveis na folha.

#### 2.2.4.2 DESENHOS DA SÉRIE “THE LINE”, DE SAUL STEINBERG

O cartunista romeno Saul Steinberg, muito conhecido pela sua atuação no jornal The New Yorker e sua importância para as artes gráficas de modo geral, possui a capacidade de imprimir nos desenhos a simplicidade dos objetos ou cenas cotidianas e, ao mesmo tempo, evoca novas formas a partir dos espaços a serem completados por cada espectador, de forma imaginativa.

Daniel Oliveira Bueno, em sua tese de mestrado "O desenho moderno de Saul Steinberg", a respeito da prática de desenho do cartunista, diz: "Ao refletir sobre o modo como concebia estas linhas, dizia que *"desenhar é uma forma de raciocinar no papel"* (cit. por Hughes, p. 48)." (p. 74)

Dessa forma, o desenho a seguir, parte da série “The Line”, foi entregue impresso aos estudantes para que os completassem da maneira que desejassem.

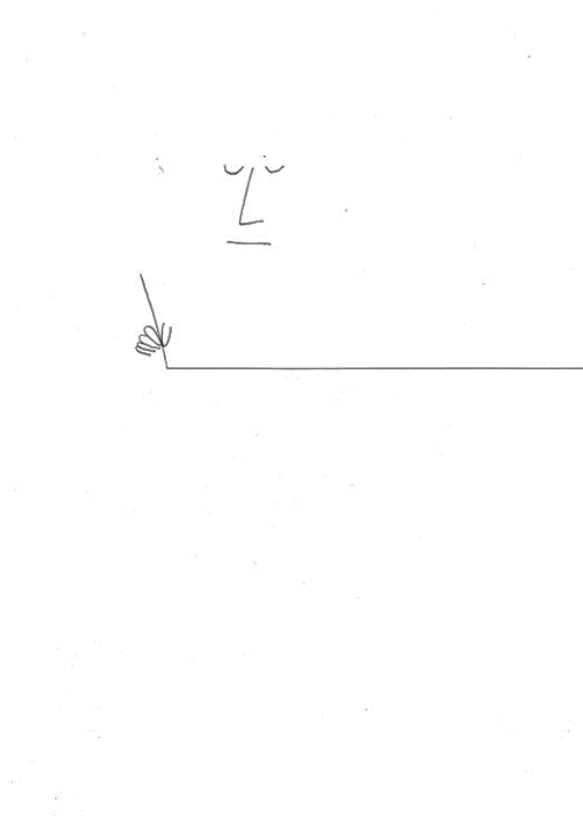


Figura 6 - Ilustração integrante do trabalho "The Line", de Saul Steinberg.

Fonte: Reprodução.

### **2.3 ASPECTOS PROCEDIMENTAIS DO TRABALHO DE CAMPO**

Os materiais disponíveis em todas as aulas de Arte para execução dos desenhos incluem lápis de cor, canetinhas e folhas de sulfite A4 de cores diversas.

Durante as proposições de desenho, os estudantes estiveram livres para escolher entre executar o desenho em seu caderno de desenho<sup>3</sup>, assim como utilizar seus lápis e materiais pessoais, ou optar por utilizar as folhas de sulfite A4, lápis de cor e canetinhas fornecidos pela professora.

### **2.4 EDUCAÇÃO, ESQUEMAS DE REVEZAMENTO E A COVID-19**

O revezamento de estudantes foi uma das políticas de restrição sanitária adotadas pelo Governo do Estado de São Paulo durante a pandemia de Covid-19, que se estendeu ao longo do período em que foi executada a pesquisa de campo.

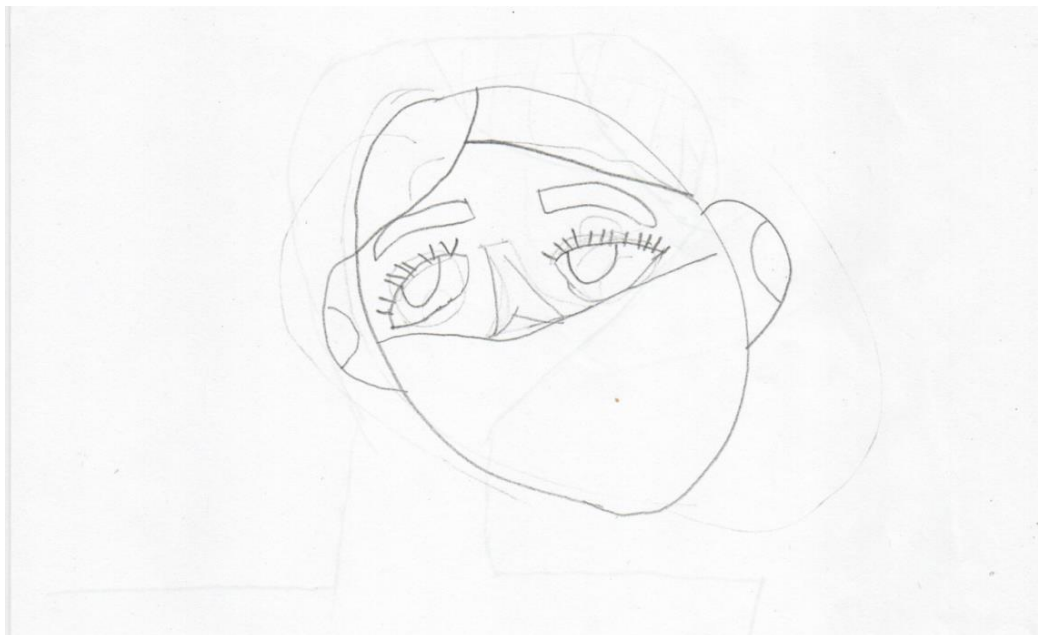
De modo geral, o esquema de revezamento (necessário, dada a condição sanitária que se apresenta) conferiu alguma lentidão ao andamento dos processos de criação, dado os encontros presenciais menos frequentes por grupo e a adesão reduzida às atividades remotas por parte dos estudantes.

Por outro lado, o número reduzido de alunos por aula possibilitou atenção mais direcionada às demandas criativas dos estudantes presentes.

Além disso, não foram executadas proposições de desenho em grupo, em razão do distanciamento social. As atividades que exigem algum tipo de interação, como na execução do desenho de observação dos colegas, foram executadas com o distanciamento social adequado.

---

<sup>3</sup> Caderno espiral em formato A4, com 96 folhas de gramatura estimada em 63 g/m<sup>2</sup>, parte do Kit Escolar distribuído pela Secretaria da Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.



*Figura 7 - Desenho de observação de Dália, de 13 anos, representando sua colega de turma usando máscara. Desenho executado em folha sulfite durante a atividade.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

## **2.5 FAIXA ETÁRIA CONCERNENTE À ADOLESCÊNCIA E QUESTÕES DE PRIVACIDADE**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>4</sup> dispõe sobre a faixa etária concernente à adolescência entre 12 e 18 anos, além de destacar aspectos diversos sobre a proteção integral à criança e ao adolescente em diversos setores.

Em relação ao direito à privacidade, o ECA determina: “a *promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada*” (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, em conformidade com o ECA e em respeito à proteção integral do adolescente, todas as informações relacionadas aos estudantes participantes da pesquisa foram suprimidas. Os desenhos apresentados e sua anexação à pesquisa foram submetidos à sua aprovação e ciência, bem como de seus responsáveis.

---

<sup>4</sup> BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

Nesse sentido, quaisquer informações pessoais foram ocultas, e seus nomes substituídos. Foram atribuídos aleatoriamente nomenclaturas relacionadas à flora brasileira, dado o caráter de cultivo, cuidado e apreciação. Ademais, representa um gesto de homenagem e profundo carinho por todos os adolescentes que estiveram como estudantes nesse processo.

### **CAPÍTULO 3: OS DESENHOS DAS CRIANÇAS**

Ao longo do ano de 2021, a partir de abril, foram desenvolvidas atividades de desenho conjuntamente. Os primeiros quatro meses letivos foram dedicados às proposições descondicionadoras do desenho, entre jogos e experimentações.

Entre Abril e Setembro, foi possível experimentar a dimensão brincante das propostas de desenho, processo construído a partir da experiência de apropriação das propostas por parte dos estudantes.

A partir do mês de setembro, passaram a ser incentivadas proposições mais abrangentes, acolhendo as intenções criativas dos estudantes de maneira guiada e sem restrições significativas, de forma que aplicassem seus conhecimentos e ficassem mais propositivos em relação aos desenhos produzidos.

Os procedimentos desenvolvidos ao longo do ano letivo foram desafiadores, pois confrontam-se com normas do desenho aprendidas previamente durante toda a vida escolar, além do descontentamento dos estudantes sobre si mesmos e suas capacidades de representar. As atividades demandaram muita prática, tempo, paciência, repertório e recursos materiais de todos envolvidos no processo.

#### **3.1 A DIMENSÃO BRINCANTE E AS DEMANDAS DOS ADOLESCENTES**

Para Edith Derdyk, a experiência do desenho está intimamente conectada com a vivência do brincar. O desenho é palco do universo particular da criança,



um território de decisão em que a criança “inventa regras que ela mesma se encarrega de subverter”. (DERDYK, 2010, pg. 60)

Apesar de tratar-se de adolescentes, as vivências com jogos e brincadeiras foram amplamente assimiladas.

Além disso, o brincar promove uma alternativa à postura disciplinadora da escola, isto é, representa uma alternativa ao modelo de ensino unilateral e demasiadamente técnico presente em muitos espaços escolares.

Durante as atividades descondicionadoras, grande parte das práticas naturalmente converteram-se em jogos. À medida que as atividades possuíam aspectos do brincar, produzindo resultados inesperados e aproximando-se de desafios, o grupo agiu de maneira mais natural e desinibida.

Assim, o que se convencionava chamar de “erro”, nos desenhos, deixou de ser um fator de frustração entre os adolescentes; passou a ser concebido como um seguimento natural e cômico do desenho.

Frequentemente, os estudantes solicitaram práticas com as quais adquiriram familiaridade ao longo dos anos escolares. Por exemplo, a realização de presentes para datas comemorativas e desenhos impressos para pintar.

É comum que os estudantes tragam desenhos que realizam em folhas separadas ou no caderno de desenho escolar. A maior parte deles conta uma história sobre seus interesses: animes, personagens de quadrinhos e videogames; elementos da cultura visual que consomem e escolhem representar em seus desenhos.

Prender-se e desprender-se de moldes exige prática, paciência e tempo. Nas propostas iniciais, alguns estudantes comportaram-se de maneira hesitante em relação às proposições, demonstrando desconforto. Felizmente, ao longo do ano, puderam trabalhar em si o processo de sentir-se confortável traçando, e apropriar-se do desenho conforme a dimensão que o desenho figura em suas vidas.

### **3.2 RESULTADOS**

A partir de abril de 2021, foram desenvolvidas atividades de desenho com duas turmas no sétimo ano do ensino fundamental. Os primeiros quatro meses

letivos, entre abril e setembro, foram dedicados às proposições descondicionadoras do desenho, entre jogos e experimentações. Essas propostas ajudaram a construir maior confiança nos traços dos estudantes participantes da pesquisa.

Durante as atividades descondicionadoras, grande parte das práticas converteram-se em jogos de maneira espontânea. À medida que as vivências passaram aproximar-se de aspectos de jogos ou desafios, foram melhor assimiladas e produziram resultados plurais entre os grupos de adolescentes. Assim, apesar de representar um processo de aprendizagem convencional, a dimensão brincante distensionou os adolescentes dos erros no ato de desenhar.

A construção desses processos representou um desafio, pois dá de encontro direto com normas do desenho aprendidas durante toda a vida escolar, e defronta-se com o próprio descontentamento dos estudantes sobre si mesmos e suas capacidades de representar. As atividades demandaram prática, tempo, paciência, repertório e recursos materiais de todos envolvidos no processo.

Ainda que tratando-se de adolescentes, as vivências com jogos, no geral, foram sempre melhor assimiladas. Isso se deve a um tipo de vivência que alternativa à postura formal e disciplinadora da escola, proporcionando um ambiente de horizontalidade.

Para Edith Derdyk, a experiência do desenho está intimamente conectada com a vivência do brincar. Assim, o desenho representa um território fértil para que o indivíduo possa experienciar seu universo particular. (DERDYK, 2010, pg. 60)

A partir do mês de setembro, passaram a ser incentivadas proposições mais abrangentes, acolhendo as intenções criativas dos estudantes. Evidentemente, esse processo ocorreu de maneira guiada, de forma que a orientação do professor representasse um facilitador para que os estudantes aplicassem seus conhecimentos, tornando-se mais propositivos em relação aos desenhos produzidos, de forma que a atenção passou a direcionar-se às demandas de cada estudante.

Essas demandas, muitas vezes, são partilhadas entre os adolescentes do grupo, como tópicos recorrentes que serão apresentados no capítulo a seguir.

Nas propostas iniciais, alguns estudantes demonstraram hesitação em relação às proposições, alegando não possuir domínio em desenho. Felizmente,

ao longo do ano, puderam trabalhar processo de sentir-se confortáveis traçando, e apropriar-se do desenho conforme a dimensão que o desenho figura em suas vidas.

Destaco que, para que seja construído um processo criativo realmente estimulante, autônomo e livre entre as crianças no ensino público, é preciso que as práticas de cultivo do desenho estendam-se ao longo de toda vida escolar. Esse processo demanda tempo, prática, qualificação profissional entre educadores e recursos materiais.

A maior variedade em termos de materiais oferecidos às crianças possibilitaria um alargamento de suas possibilidades criativas, assim como materiais para criação e didáticos que deveriam ser oferecidos aos professores. Nessa experiência de pesquisa, observei recursos insuficientes fornecidos às escolas estaduais para que pedagogias adequadas possam ser realizadas.

Além disso, fica evidente que a média de 40 estudantes por turma, na imensa maioria das escolas públicas estaduais, pode representar uma barreira para a orientação e aprendizagem dos estudantes. Em relação ao desenho cultivado, muitas vezes é importante que exista atenção ao processo dos estudantes de maneira direcionada, o que representa um desafio, dada a superlotação da turma.

Este processo apresentou-se nessa pesquisa de maneira comparativa, já que, devido às medidas sanitárias em decorrência da pandemia de Covid-19, ao longo da maior parte do ano houve esquema de revezamento entre os estudantes, contando com média de dez estudantes presencialmente em aula, aumentando ligeiramente até o final do mês de outubro.

A partir do mês de novembro, as aulas retornaram em regime obrigatório e com totalidade de estudantes em sala, com capacidade máxima. Evidentemente, torna-se complexo atender todos aos alunos e suas demandas criativas individualmente à medida que aumenta a quantidade de estudantes por sala.

### 3.2.1 DESENHO CEGO E SONS DO AMBIENTE

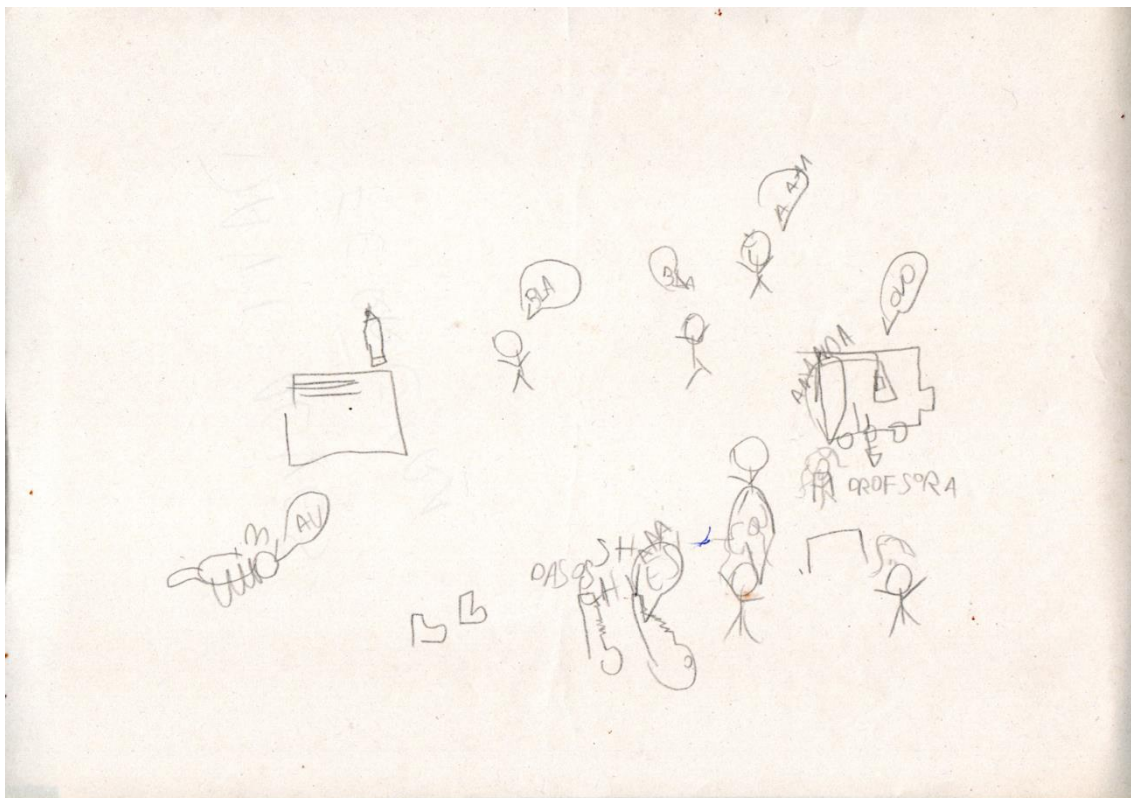


Figura 8 - Desenho cego de Lírio, de 12 anos. Desenho executado em folha avulsa durante atividade.

Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.

A partir de diálogos sobre percepções sonoras e ruídos cotidianos, na proposta de desenho cego, o grupo foi orientado a atentar-se aos sons ao redor e, de olhos fechados, desenhar livremente no papel, traçando o espectro de sons presentes no espaço. Assim, foi possível criar registros gráficos de sons, reunir “pistas” sobre o arredor (escola, rua, bairro), criando um tipo de *cartografia sonora*. (10x10, 2017)

Trata-se da primeira proposta de desenho apresentada, recebida com surpresa pelos estudantes. Alguns não se sentiram confiantes o suficiente para fechar os olhos por completo, por isso observaram ocasionalmente.

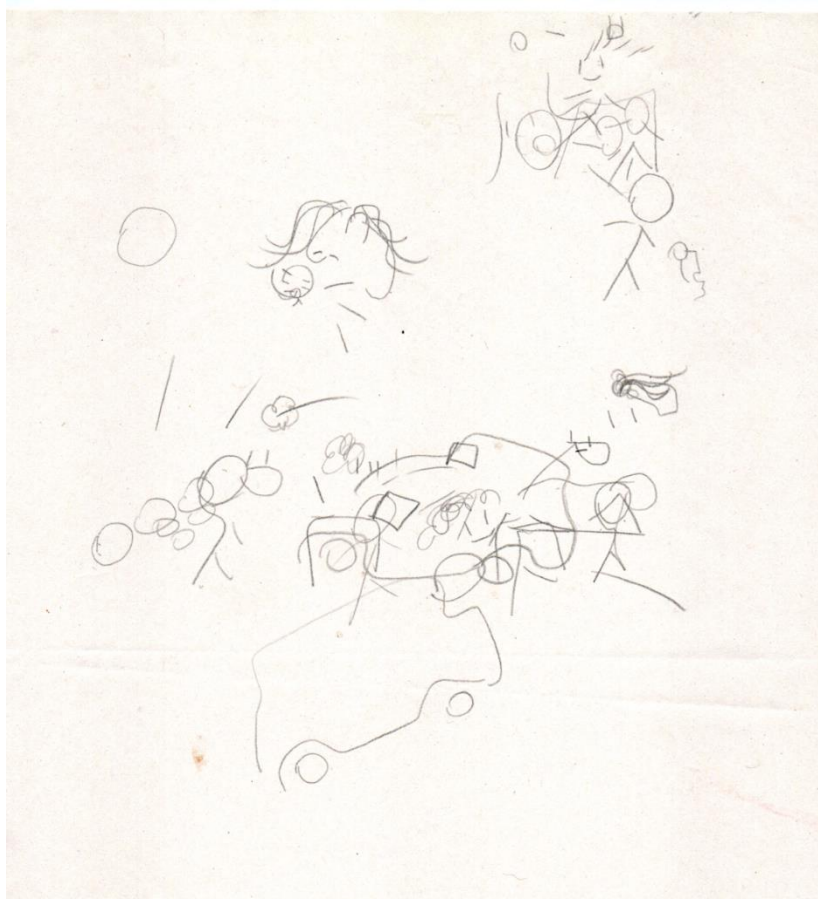
Houve conversas sobre as propostas de desenho não procurarem elencar o melhor ou o pior desenho, ou avaliar a capacidade de representação fiel ao visível.

Durante a atividade, houve risadas, em partes por ser divertida, em partes pelo estranhamento que a proposta causou. Ao final, foram perceptíveis diferenças no comportamento do grupo, que se tornou menos rígido na sala.

Na revisão dos resultados, os estudantes ficaram muito curiosos com os trabalhos dos colegas, locomovendo-se pela sala de aula para observar por si mesmos. Os resultados obtidos foram diversos entre os estudantes, apontando que as representações de percepção do som no espaço foram particulares.

Nesse sentido, foi possível realçar a perspectiva sensível de cada criança na construção de uma narrativa ou representação, já que, cada indivíduo, apesar de receber os mesmos estímulos (nesse caso, sonoros), produziu representações particulares e valorosas sobre um ponto de vista. Nos resultados, portanto, estão representados aspectos diversos da sala de aula, bairro e entorno, de modo a valorizar a percepção de cada indivíduo.

Portanto, a atividade representou um passo importante no sentido de valorizar as percepções sonoras individuais, reconhecer as diferentes vivências e repertórios no grupo e como aplicam-se nos desenhos de cada estudante. Além disso, possibilitou um olhar atento ao bairro e à realidade da escola.



*Figura 9 - Desenho cego de Íris, de 12 anos. Desenho executado em folha sulfite durante a atividade.*

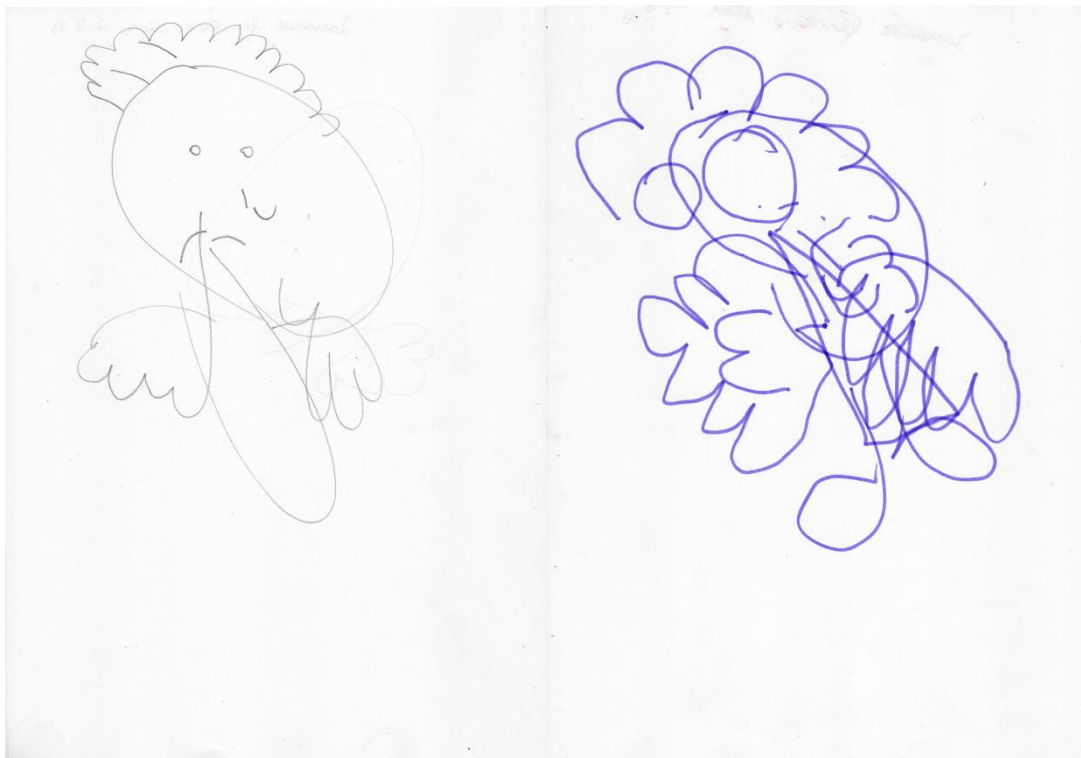
*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

Por exemplo, alguns estudantes representaram colegas dentro da sala, pois ouviam ruídos como vozes, risadas e respiração. Houve representações da área externa da rua, como carros e um bar que há em frente à janela da sala. Para representá-lo, os estudantes incluíram garrafas e copos no desenho. Outro aspecto notável são as onomatopeias<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> As HQs lidas pelos estudantes costumam apresentar a sonoridade por meio de onomatopeias.

### 3.2.2 DESENHO CEGO E RETRATOS DOS COLEGAS



*Figura 10 - Desenhos cegos de Dália, de 13 anos. Respectivamente, o primeiro e o último desenho do exercício. Desenhos executados em folha sulfite avulsa durante a atividade. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

Para a atividade “desenho cego e retrato do colega”, cada estudante executou cerca de cinco desenhos. A proposta consistiu em desenhar um colega sem olhar para o papel, apenas observando-o. Essa proposição foi baseada no Desenho Cultivado.

Naturalmente, a atividade iniciou-se com estranhamento, mas logo foi assimilada. Com o andamento, entre experimentações e risadas, os estudantes passaram a apropriar-se das regras e sugerir variações.

Em relação aos materiais, disponibilizei canetas hidrográficas e sugeri que utilizássemos, pois observei que a *canetinha* conduzia a um traçado necessariamente mais decisivo, menos inseguro.

Ao final da atividade, os estudantes lançaram uma série de desafios de desenho uns aos outros, como o desenho de observação com os colegas e desenho cego no quadro branco, por exemplo. As variações sugeridas foram executadas.

É comum que, após a total assimilação das propostas, os adolescentes solicitem a utilização da lousa, o que aparenta interesse em uma posição de protagonismo. Assim, os estudantes passaram a executar a proposição de desenho traçando na lousa, de maneira fluida e confiante. Esse processo foi de grande importância porque representou uma apropriação dos estudantes em relação à proposta inicial, ou seja, sentiram-se confiantes o suficiente para experienciar à sua maneira e coletivamente, em outros suportes, modalidades e materiais.

No caso de Dália, é perceptível que, no percurso dos cinco desenhos, o estudante passou a adquirir confiança para não olhar para o papel, realmente experienciando a proposta. Além disso, tomou liberdade para traçar mais e de maneira mais confiante, acrescentando mais elementos à composição do seu desenho.

### **3.2.3 DESENHO DE OBSERVAÇÃO COM COLEGAS**

Nessa modalidade, os estudantes foram orientados a desenhar, a partir da livre observação, os colegas da turma. Posteriormente, instruídos a adicionar um elemento imaginário ao desenho\*, o que também provocou risadas e resultados diversos e particulares por parte dos adolescentes.

Parte dos desenhos apresentam resquícios de elementos gráficos moldados pela escola, que foram adicionados por último, como a representação do sol na parte superior e outros elementos “paisagísticos”. A partir da minha percepção, parece uma ação que busca estabilizar o desenho.





*Figura 11 - Desenho de observação com adição de elementos imaginários, feito por Gerânio, de 12 anos. Desenho executado em folha sulfite durante a atividade.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

Nessa proposta, houve diversidade notável de elementos imaginários adicionados.



Figura 12 - Desenho de observação dos colegas com adição de um elemento imaginário, feito por Gerânio, de 12 anos.

Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.

As particularidades de cada adolescente na execução dos desenhos favoreceram as trocas entre as crianças, que passaram a mostrar seus desenhos entre si naturalmente.

No caso de Narciso, desde o início da atividade solicitou ajuda para executar o desenho, no sentido de representar mais detalhes e “*desenhar maior*” no papel. Com a minha orientação direcionada, foi possível aproximar-se mais do que desejava traçar, compondo a espacialidade da folha.

Essa experiência evidencia que as proposições descondicionadoras, mais especificamente, do desenho cego, auxiliam o desenvolvimento da linguagem gráfica, no escopo da confiança, ao livrar-se do “medo do desenho”.

Contudo, é importante destacar a supressão de membros do corpo nos desenhos dos adolescentes, como mãos e pés, consideradas membros “difíceis

de desenhar” e por isso, suprimidos. Esse processo é notável pelo desconforto que os estudantes apresentam ao serem questionados sobre partes do desenho que suprimiram, justificando que não sabem como os desenhar.

Grande parte dos estudantes apresenta dificuldades para representar a anatomia do corpo humano de maneira geral, o que passou a ser trabalhado, de acordo com a demanda dos adolescentes, ao longo das aulas de desenho, com a orientação técnica adequada.

No último desenho, Narciso adicionou, aos olhos de sua colega, características de seu anime favorito.



*Figura 13 - Desenho de observação dos colegas com adição de elementos imaginários, feito por Narciso, de 13 anos. Desenhos executados em folha sulfite durante atividade.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

### **3.2.4 ATIVIDADES COM DESENHOS IMPRESSOS**

Os desenhos impressos foram solicitados desde o início das atividades na disciplina de Artes. O objetivo dessas proposições é a elaboração um esquema criativo que estimula a completude do desenho à maneira de cada estudante. Dessa forma, cada estudante resolveu as formas impressas da maneira que melhor lhe pareceu. Os resultados se mostraram diversos.

No trabalho de Saul Steinberg, o traçado acolhe diversos raciocínios de seus espectadores e, sendo assim, os adolescentes puderam completa-lo. Cada estudante foi capaz de construir suas composições apresentando soluções próprias e observar as soluções dos colegas.



Figura 14 - Desenhos a partir da série de ilustrações "The Line", de Saul Steinberg. Realizados respectivamente por Jasmin e Violeta, ambas aos 12 anos,, em folha sulfite durante atividade.  
Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.

Foi possível notar a inclusão de elementos consumidos pelas adolescentes em suas culturas visuais, como séries e animes. Muitos incorporaram em seus desenhos elementos que observaram nos desenhos de outros colegas.

Esse processo impulsiona relações de imaginação e observação, uma vez que os adolescentes conceberam novas composições baseadas em seu

repertório e ao mesmo tempo observam elementos presentes na folha que podem ser incorporados nos seus desenhos.

Assim, representou um processo importante, no sentido de observar símbolos que fazem parte do cotidiano de cada adolescente e seu significado para si, isto é, o porquê adicioná-los em sua criação.



*Figura 15 - Desenhos de Gerânio e Tulipa, ambos aos 12 anos, respectivamente, na atividade com máscaras de sociedades africanas. Desenhos executados em folha sulfite durante atividade.*

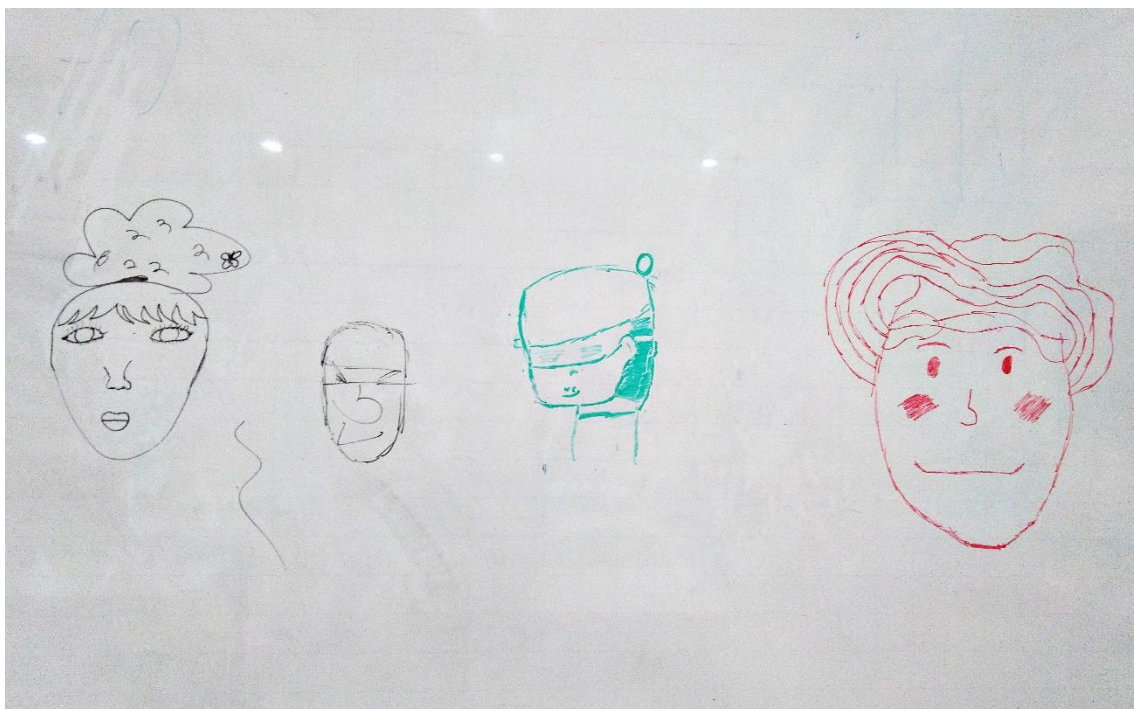
*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

### **2.3.5 AUTORRETRATOS, MEMÓRIAS DA INFÂNCIA, UMA INVENÇÃO MALUCA**

No exercício de autorretrato, que se derivou da proposta de imaginar-se e desenhar-se no futuro, os estudantes apresentaram certa insegurança,

provavelmente por se tratar da representação da figura humana. Por isso, os exercícios requereram cerca de três aulas.

Muitas orientações foram feitas na lousa, e houve trocas entre os estudantes sobre como representar partes específicas do rosto ou corpo. Assim, uma das partes mais interessantes foi o movimento de trocas e ensinamentos uns aos outros sobre como cada estudante representaria cada rosto.



*Figura 16 – Fotografia de desenhos realizados na lousa como possíveis respostas para a pergunta: “como se desenha um rosto?”. Fonte: Acervo da pesquisadora.*

Um evento recorrente foi a neutralidade da cor branca da folha. Quando foram executados desenhos em folhas coloridas, a maior parte das representações se tratou de elementos que remetiam às cores. No caso dos autorretratos, pela suposta neutralidade da cor do papel e a insegurança de colorir o desenho (e “estragá-lo”) os estudantes adotam o branco para suas cores de pele.

Este exercício representou um movimento importante de olhar para si mesmo, possibilitou que juntos observássemos como desenhar múltiplos olhos, narizes e bocas. Para além disso, foi possível observar traços uns dos outros, e representá-los.

Muitos elementos de interesse dos adolescentes e que fazem parte de sua identidade também surgiram nos desenhos, o que representou uma pequena conquista, pois representa um espaço de reflexão sobre identidades presentes e o que as representa.

Um movimento comum foi a apresentação de desenhos executados em casa, considerados pelos estudantes como “bons desenhos”, para serem submetidos à avaliação da professora.

O material para o traçado foi livre, mas os estudantes foram estimulados a variar o lápis 2B. A dupla a seguir escolheu representar-se mutuamente utilizando seus lápis azuis.

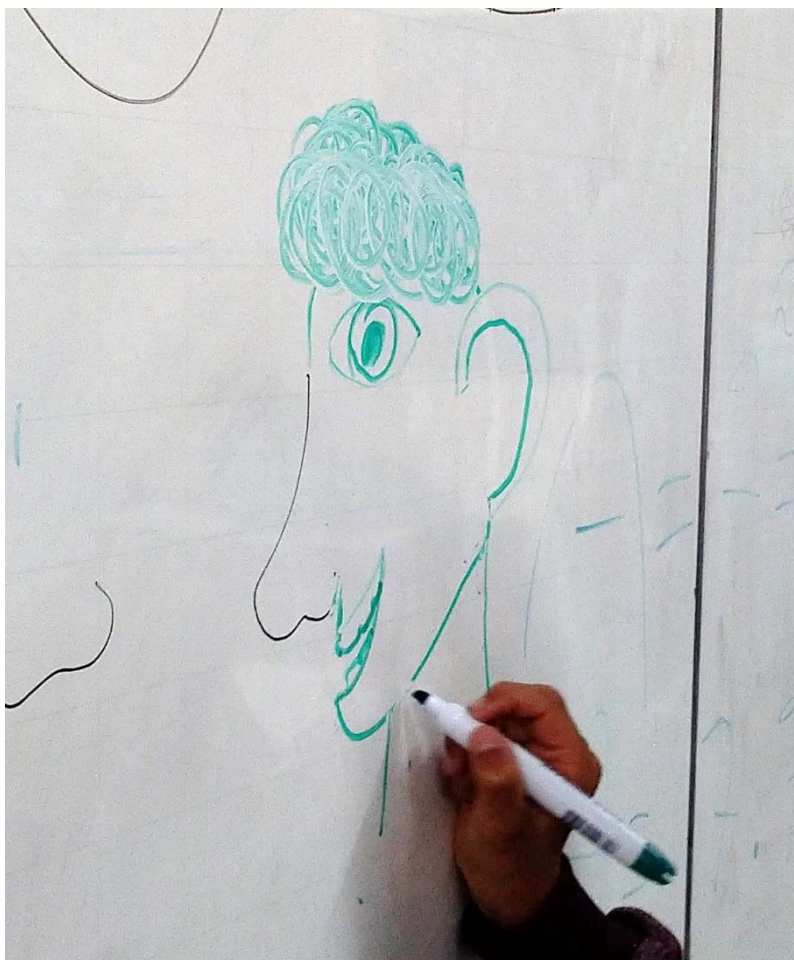


*Figura 17 - Desenhos de observação entre os colegas Lírio e Margarida, de 12 e 13 anos, respectivamente. Desenhos realizados em folha sulfite durante a atividade.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

Tratando-se da representação da figura humana, os estudantes apresentam alguma insegurança para representar. As proposições de retratos e autorretratos requereram cerca de três aulas, além da atenção direcionada às dificuldades dos estudantes em relação à anatomia do rosto.

As orientações técnicas foram elaboradas na lousa, e houve trocas entre os estudantes sobre como representar partes específicas do rosto ou corpo, isto é, um intercâmbio de soluções para a figura humana por parte de cada estudante. Assim, as trocas e ensinamentos coletivos foram parte significativa do processo.



*Figura 18 – Amaranto, de 12 anos, traçando um rosto junto às possibilidades de formatos de desenhos de narizes na lousa, por iniciativa própria.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

A utilização do quadro branco, conforme citado anteriormente, é uma demanda frequente dos estudantes. Por isso, tratando-se de um suporte oportuno para compartilhamento de ideias e desenhos, o seu uso coletivo passou a ser livre, de forma que o quadro se tornou um grande arquivo coletivo de possibilidades de representação em todos os encontros de desenho.

Grande parte dos desenhos de memória representam relações familiares ou viagens, experiências marcantes durante a infância. Tratou-se de um



exercício importante pois, durante sua execução, os estudantes compartilharam entre si sobre o funcionamento de suas famílias, e suas respectivas composições familiares, histórias e memórias.



*Figura 19 - Desenho de memória de infância de Gerânio, de 12 anos, no caderno de desenho: viagem familiar.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*



*Figura 20 - Desenho de Gerânio, de 12 anos, para atividade "uma invenção maravilhosa". Trata-se de uma máquina que captura raios e trovões e converte em energia elétrica.  
Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

### 3.3 A SUPRESSÃO DA COR DA PELE NOS DESENHOS



*Figura 21 - Autorretrato de Narciso, de 13 anos, com inclusão de logotipo.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

A supressão da cor da pele foi um dos eventos recorrentes nas primeiras atividades com autorretratos. Devido a suposta neutralidade da cor branca, alguns estudantes adotaram o branco do papel para suas cores de pele.

Segundo Ana Carolina Farias,

*A cor da pele, como dito anteriormente na presente pesquisa, num primeiro momento, parece tratar-se de uma parte invisível na representação do desenho. (...) Naturalizamos isso e pouco ou nada problematizamos este fato. Embora a própria criança não possua a pele branca ou rosada, ela escolhe essa cor como padrão para a sua representação. (FARIAS, 2016, p.102)*

A aparente neutralidade presente na cor branca do papel indica uma das problemáticas no campo da racialidade, a que se refere a universalidade do sujeito branco. A designação da cor branca como norma e universalidade é racista pois estabelece a *“branquitude como a condição humana ideal”* (KILOMBA, 2019, pg. 19). Enquanto isso, sujeitos negros e/ou indígenas, em oposição, experienciam a condição de *Outridade*; *“o/a Outro/a”*.

*“A criação do sujeito universal é a representação da dominação epistemológica, social, econômica e subjetiva das pessoas brancas sobre as pessoas racializadas”* (ROCHA, ANAYA e LIMA, 2021). Por isso, a condição de *Outridade* a que são submetidos grupos racializados é desumanizadora.

Ainda segundo a autora, a branquitude atribuí ao sujeito racializado aspectos moralmente desonrosos, isto é, o sujeito negro é identificado como o *objeto ruim\**. Ao sujeito negro são atribuídos aspectos que a sociedade branca reprime em si, e transforma em tabus. (KILOMBA, 2019). Portanto, evidentemente, há camadas de privilégios alcançadas à medida que se aproxima da branquitude.

O sujeito branco associa à sua figura noções morais ilibadas. Nesse sentido, o imaginário branco (e estruturalmente dominante)\* projeta sobre a negritude imagens violentamente irrealistas. Assim, experiências cotidianas de racismo configuram-se em vivências traumáticas, pois o sujeito negro é separado de qualquer identidade que realmente possua. (KILOMBA, 2019)

Dessa forma, como consequência do racismo e suas implicações traumáticas, explica-se o processo de supressão, nos desenhos, da cor da pele e/ou demais características fenotípicas pertencentes a grupos racializados (nesse caso, particularmente, características fenotípicas afro-brasileiras e indígenas). Nesse processo, é perceptível a busca pelo afastamento ou mescla dessas características<sup>6</sup>.



Figura 22 - Autorretrato espontâneo de Antúrio, de 13 anos.

Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.

Para Ana Carolina Freitas, a suposta neutralidade do papel branco pode indicar aspectos da exclusão nas relações raciais presentes na sociedade.

*“As evidências de que o papel branco dê um tom de neutralidade aos desenhos das crianças é, em um primeiro momento, vista como natural para quem olha os desenhos de maneira aligeirada, porém, isso pode indicar as escolhas acerca da produção dos modelos apresentados tanto na escola quanto na sociedade.” (FREITAS, 2016, p.103)*

Desse modo, é evidente que exista a supressão da cor da pele por fatores de opressão racial.

---

<sup>6</sup> Nesse sentido, Frantz Fanon descreve este fenômeno como “uma amputação, uma excisão, uma hemorragia”. (FANON apud KILOMBA, 2019)

Esse fato aponta a urgência de ações antirracistas em espaços educacionais. Conteúdos e ações referentes a racialidade devem ser ministrados no currículo escolar em sua totalidade, pois são pertinentes a todos os espaços educacionais, e de responsabilidade de todos, como sociedade. Fazendo-se cumprir, inclusive, a Lei Nº 10.639<sup>7</sup>.

Além disso, a indisponibilidade de recursos materiais adequados é um dos agravantes. Para que os estudantes possam desenvolver repertórios que efetivamente contemplem as mais diversas representações, a premissa é que haja material suficiente para fazê-lo.

Do contrário, permanece uma única cor roseada e clara, designada como a “*cor de pele*” universal. Nas palavras de Ana Carolina Freitas, “*processos que naturalizaram, ou seja, passam como naturais e neutras formas (parciais e enviesadas) de ver e estar no mundo.*” (FREITAS, 2016)

Nesse exercício, destaca-se as implicações do movimento de olhar para si: estabeleceu-se um observatório sobre como desenhar múltiplos olhos, narizes, bocas, rostos. Promoveu o olhar atento dos estudantes para com seus colegas e suas características, assim como para si mesmos; o que é representado e suprimido.

Os desenhos muitas vezes atestam a presença das máscaras de proteção facial como forma de prevenção da covid-19. Esse processo evidencia a relevância documental, histórica, cultural dos desenhos de crianças e adolescentes.

Muitos elementos de interesse dos adolescentes e que fazem parte de sua identidade também surgiram nos desenhos, o que representou uma pequena conquista, pois representa um espaço de reflexão sobre identidades presentes e o que as representa.

### **3.4 O ESTILO CHAVOSO: A REPRESENTAÇÃO DAS MARCAS NAS VESTIMENTAS COMO PARTE DA IDENTIDADE**

---

<sup>7</sup> Lei Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Estabelece a obrigatoriedade no currículo oficial da Rede de Ensino os conteúdos em "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, como "a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil."

*“O consumidor é o agente-chave na sociedade capitalista pós-moderna. O capital modificou todos os aspectos da vida diária, incluindo o corpo humano e até mesmo o processo de olhar para si mesmo.” (HERNÁNDEZ, 2005, p.21) [tradução livre]*

A visualidade desempenha um papel significativo na vida contemporânea. O vestuário é essencial aos processos identitários, principalmente entre adolescentes. Assim sendo, nos desenhos dos adolescentes, a inclusão de logos, marcas e grifes entre as vestimentas é um fenômeno recorrente.



*Figura 23 - Autorretrato de Gerânio, de 12 anos, "portando" óculos Juliet.  
Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

Mais que um reflexo do comportamento de consumo e entretenimento entre grupos de adolescentes, a inclusão desses elementos visuais representa um estilo de vida. O *estilo chavoso*, manifestação cultural comum nas periferias brasileiras, abrange roupas, penteados e aspectos visuais específicos, a fim de externalizar e reafirmar identidades dos jovens em movimentos culturais.

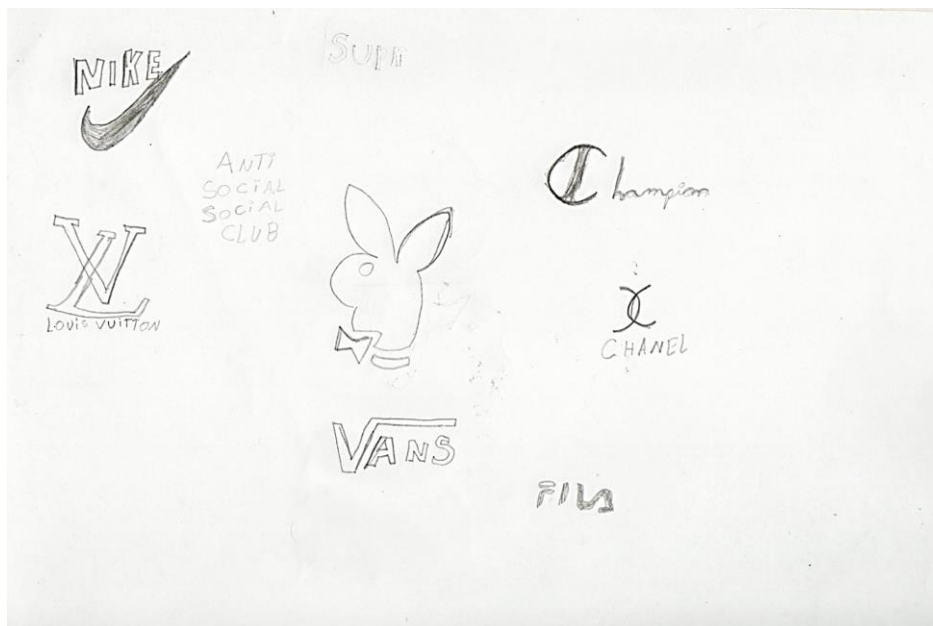


Figura 24 – Desenho espontâneo de logotipos e símbolos, feito por Antúrio, de 13 anos, no caderno de desenho.

Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.

Para Rosana Pinheiro-Machado, a apreciação de marcas de luxo entre grupos periféricos não é um fenômeno novo, tampouco restrito ao Brasil. Entre nuances locais e nacionais, *“trata-se de um fato estrutural à condição periférica na modernidade”*. (PINHEIRO-MACHADO e SCALCO, 2014)

O estilo chavoso está associado ao movimento do *funk ostentação*, estilo musical que apresenta composições repletas de alusões ao alcance de desfrutar bens materiais, objetos de valor como vestuário de grife, carros, motocicletas, entre outros. Assim, as atividades culturais que envolvem o funk ostentação, bailes-funk e o estilo chavoso são permeadas pelo ato da ostentação entre jovens periféricos.

A jornalista Giovanna Preto discorre sobre as origens do termo “chavoso”, a partir de sua pesquisa no bairro do Campo Limpo, na zona Sul.

*Símbolo do funk nas periferias, o estilo chavoso nasceu da expressão “chave de cadeia”, que se refere a uma pessoa propensa a causar problemas. O termo foi readaptado de forma que representasse os “moleques chave”, nome para aqueles considerados os mais estilosos e que se destacam dentro de um grupo. A gíria tem uma definição difusa mesmo dentro de um círculo social de faixa etária próxima: “É aquele moleque que usa roupa de funkeiro”, “É estilo de vida”, dentre diversas outras definições. Os entrevistados são moradores do mesmo bairro de São Paulo – o Campo Limpo – e afirmam se identificar com o estilo. (PRETO, 2020)*

O estilo chavoso, apesar de seguir tendências, carrega aspectos particulares das identidades dos jovens:

*Ser chavoso não é só a pessoa ter o estilo de 'funkeirinho', que é o que as pessoas pensam: camiseta larga, óculos Juliet, calças caindo. Na verdade ser chavoso é ter um estilo que as pessoas olham, acham legal, e se vestir da forma que se adequa a ela e se sente bem", afirma Tiago, um desses moradores, de 18 anos. Com o discurso, é evidente a importância cultural carregada pelas roupas coloridas e o cabelo na régua: expressão e formação de identidade. (PRETO, 2020)*

Conforme o relato, certamente não há uma identidade visual única e imutável relacionada ao funk ostentação e ao estilo chavoso. Aqui, é necessário ressaltar a multiplicidade das identidades presentes entre diferentes grupos, localizações e demais variantes.<sup>8</sup> Ao mesmo tempo, evidentemente, trata-se de um movimento de jovens que buscam sentir-se confortáveis e contemplados através do vestuário e suas identidades.

*"O ato de ostentar, valorizar o vestuário e demais artigos de luxo, está vinculado não apenas ao comportamento de consumo impulsionado por estruturas de riqueza, mas também questões de saúde e poder político". (FRIEDMAN apud PINHEIRO-MACHADO e SCALCO, 2014).*

Portanto, trata-se de um movimento de apropriar-se de símbolos de poder, ao desejar objetos valorizados e de qualidade, partindo da premissa de que o sujeito periférico é submetido a profunda negligência de acesso a condições básicas<sup>9</sup>, como a precariedade nos serviços de abastecimento de água, coleta de esgoto, coleta de lixo e fornecimento de energia elétrica.

---

<sup>8</sup> Para Fernando Hernandez, é um equívoco assumir que uma narrativa única pode conter todas as possibilidades de um sistema de visualização, isto é, é *importante "destacar sua extensão polimórfica contínua"* (HERNANDEZ, 2005, p. 11). Além disso, há atravessamentos que oferecem perspectivas mais completas e complexas dos fenômenos observados, como interseções de raça, classe, sexo e gênero nos meios visuais, permitindo formas de visualização e entendimento mais completas. *"Uma rede fractal tem pontos-chave de 'interface' e interação que oferecem uma visão com mais complexidade do que o que é observado à primeira vista nas fases iniciais de fractal. Isso significa que no estudo da cultura visual é importante, por exemplo, prestar atenção à interseção de raça, classe, sexo e gênero nos meios visuais para poder elucidar e observar as operações e formas de visualização e posicionalidade mais complexas"* (HERNANDEZ, 2005, p. 11)

<sup>9</sup> Segundo o IBGE, "Aglomerado Subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos



O apropriar-se de símbolos de poder contrapõe a constante negligência de qualidade de vida entre moradores da periferia. Assim, entre jovens periféricos, a ostentação representa um contraste com seu contexto social.

Nesse sentido, o movimento de apropriar-se de símbolos de poder possui caráter de subversão. Segundo Rosana Pinheiro-Machado e Lucia Mury Scalco, esses jovens “*estão reinventando sua condição de pobreza, ressignificando a carência em abundância*” (PINHEIRO-MACHADO e SCALCO, 2014). Ao mesmo tempo, é necessário atentar-se da persistência da desigualdade, preconceitos de classe e raça, questões que o consumo e o vestuário em si não são suficientes para que sejam superadas.

Ainda assim, a ação de apropriar-se de ícones de consumo, por parte desses jovens, parte de novos movimentos dentro de novas estratégias de olhar, visualizar e imaginar. A partir de novos modos de imaginação, há espaços e possibilidades sendo criadas no cotidiano. Segundo Fernando Hernandez,

*Questões que se conectam com questões relacionadas à construção de ícones globalizados, formas de resistência e apropriação. Essas situações são explicadas porque os indivíduos estão desenvolvendo novas estratégias de olhar, visualizar e imaginar que fazem, como aponta Rogoff, que narrativas visuais inesperadas são criadas, a partir de conexões, recriações e intertextualidades de imagens do cotidiano, uma vez que “no campo da cultura visual, o fragmento de uma imagem se conecta a uma sequência de um filme, ou ao canto de um outdoor ou janela diante da qual passamos, para produzir novas narrativas que são formadas ao mesmo tempo pela experiência.” (HERNANDEZ, 2005, p.24)*

Naturalmente, é comum a inserção de elementos que compõe as culturas visuais consumidas pelos adolescentes nos desenhos, já que o desenho representa um território fértil para o trabalho sobre os interesses e identidades entre crianças e adolescentes. Nesse sentido, no caso das turmas estudadas, os desenhos são frequentemente relacionados a *animes* e *mangás*, séries, jogos

---

essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação. No Brasil, esses assentamentos irregulares são conhecidos por diversos nomes como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, loteamentos irregulares, mocambos e palafitas, entre outros. (...) Assim, permite mapear a sua distribuição no País e nas cidades e identificar como se caracterizam os serviços de abastecimento de água, coleta de esgoto, coleta de lixo e fornecimento de energia elétrica nestas áreas, oferecendo à sociedade um quadro nacional atualizado sobre esta parte das cidades que demandam políticas públicas especiais.” (IBGE, 2020). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 05/01/2021.

e aplicativos para videogames e celulares, imagens populares nas redes sociais, etc.

É comum, em parte das vezes, essas representações partirem de cópias e apropriações executadas pelos estudantes. Esse processo deve ser valorizado à medida que auxilia o estudante a praticar e ampliar o repertório no desenho.



*Figura 25 - Representação de personagem da série Round 6, por Jacinto, aos 13 anos, realizado no caderno de desenho.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

### 3.5 A PRESENÇA DE ANIMES E MANGÁS NOS DESENHOS DAS CRIANÇAS



*Figura 26 - Desenho de Jacinto, de 13 anos, representando uma memória de sua infância: o anime Dragon Ball Z.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

Os mangás e animes referem-se a novelas gráficas e animações com ampla gama de temáticas e enorme potencial comunicativo. Essas histórias inicialmente circulavam como produtos locais no Japão, e posteriormente atingiram proporções de consumo internacional. (SANTONI, 2017) Nesta seção, busca-se entender em que medida esses artefatos atuam nas vidas dos estudantes e constituem suas identidades.

A circulação dos mangás e animes de maneira globalizada deve-se à abordagem de questões humanas universais em suas histórias, produzindo relações de identificação entre personagens, enredo e espectadores. (SANTONI, 2017).

Cada sociedade exerce, à sua maneira, práticas da vida humana e seus atravessamentos, de maneira que a multiplicidade cultural ao redor do globo é inestimável. Ainda assim, histórias narradas em mangás e animes são do

interesse de milhares de pessoas, inclusive os adolescentes do Jardim Santa Margarida, bairro de localização da U.E. na presente pesquisa.



Figura 27 - Desenho de personagem do anime *One Piece*, feito por Antúrio, de 13 anos. Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.

A adolescência, período de transição entre a infância e a vida adulta, é caracterizada por transformações em múltiplos níveis na vida de um indivíduo. Nesse sentido, é repleta de investigações sobre si e o mundo ao redor. A arte, por sua vez, opera como um dos territórios possíveis para que adolescentes possam viver suas transformações.

A prática do *desenho de apropriação* (IAVELBERG, 2021) está profundamente conectada a esse processo, pois o indivíduo, através do desenho, configura sentido ao mundo, representa e assimila estímulos visuais. Assim, é natural que seus interesses culturais estejam voltados também para seus aspectos identitários.

Por isso, a partir da observação dos desenhos produzidos pelos adolescentes (as *fan arts*) é possível entender em que medida essas produções culturais são agentes de seu agir, pensar e vestir. (SANTONI, 2017)



Figura 28 - Autorretratos de Tulipa, no presente e futuro, com técnica semelhante ao desenho mangá, de 12 anos.

Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.

É perceptível que os traços expressivos evidenciam o estado emocional ou físico de um personagem. Por isso, dentre as principais características gráficas do *mangá*, estão olhos grandes e em destaque, conferindo expressividade à fisionomia.

Dentre as principais características presentes nos enredos estão narrativas sobre amizade, valentia, coragem, personagens atravessando desafios de todos os tipos. (SANTONI, 2017) De modo geral, para além de especificidades dos gêneros de mangás e animes, é certo que estão repletos de vivências pelas quais o grupo de adolescente se identifica. Dessa forma, é possível entender a presença dessas produções nos desenhos e demais espaços da escola, como mesas e paredes.

A interação entre os estudantes e seus interesses em mangás e animes, para além da identificação com personagens e enredo, apresenta possibilidades de expansão de seu repertório. Ainda que histórias fantásticas, muitas vezes os enredos fantasiosos são alegóricos a elementos da vida humana. Por isso, traçam paralelos entre a realidade dos adolescentes e as possibilidades para ir além dela. Tudo está intimamente conectado com questões humanas cotidianas.

*Através das HQs, segundo MCCLOUD (2005), os artistas trabalham para criar um mundo que seja diferente do nosso, mas que o espectador se identifique com ele ao mesmo tempo. A aventura pode se passar em outro planeta, com outras raças e ainda assim terá elementos que remetem a nossa sociedade em algum momento histórico, seja com escravidão, império e/ou desigualdade social. Tais elementos existem para que o telespectador possa se identificar com ele, assim como os heróis presentes nas histórias, apesar de lançarem raios pelos olhos ou destruírem um prédio com um único soco, estão envolvidos em dilemas como os que vivemos que envolvem aluguel atrasado, problemas familiares, romances, conflitos éticos. Esses elementos fazem com que a identificação com o(a) personagem ocorra com menos resistência, vendo o personagem resolvendo seus problemas ou correndo atrás de seus sonhos. (SANTONI, 2017)*

A universalização do consumo desses materiais torna oportuna sua abordagem nas pedagogias desenvolvidas na escola. O conteúdo, exposto a múltiplos pontos de vista, pode abrir caminhos para perspectivas críticas a respeito do que os adolescentes consomem., fazendo influir as experiências de vida nas formas de significação dos conteúdos. (SANTONI, 2017)

Além disso, estão ligadas às representações das identidades dos alunos, sendo responsáveis pela instituição de valores éticos, estéticos, políticos e cognitivos, comportamental, ou seja, sua formação enquanto indivíduo. Parte-se da premissa de que, cada vez mais, os quadrinhos são formas legítimas de ensino, que instauram novos modos de ser, de conviver, conhecer, criticar e compreender esse mesmo mundo, de forma mais livre, lúdica, prazerosa. (SANTONI, 2017)

Além disso, a multiplicidade de narrativas permite que as histórias se estendam a diversos contextos e áreas de conhecimento, e estabelecer relações com os estudantes em diversos níveis.

*Considero a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador. Essa aproximação permite assinalar ao menos duas posições presentes nas aproximações à pesquisa sobre e a partir da cultura visual na educação. A primeira é a que considera que a cultura visual são os objetos e artefatos visuais que nos rodeiam e com os quais interagimos. Diante dessa posição, o que sustento é que o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles. A segunda convida a explorar a noção de produtores da cultura visual dos indivíduos, na medida em que não se trata somente de fazer com,*

mas também de ser com as representações e artefatos da cultura visual. (HERNÁNDEZ, 2013, p.83 apud SANTONI, 2017).

## DESENHOS DINÂMICOS: RESULTADOS

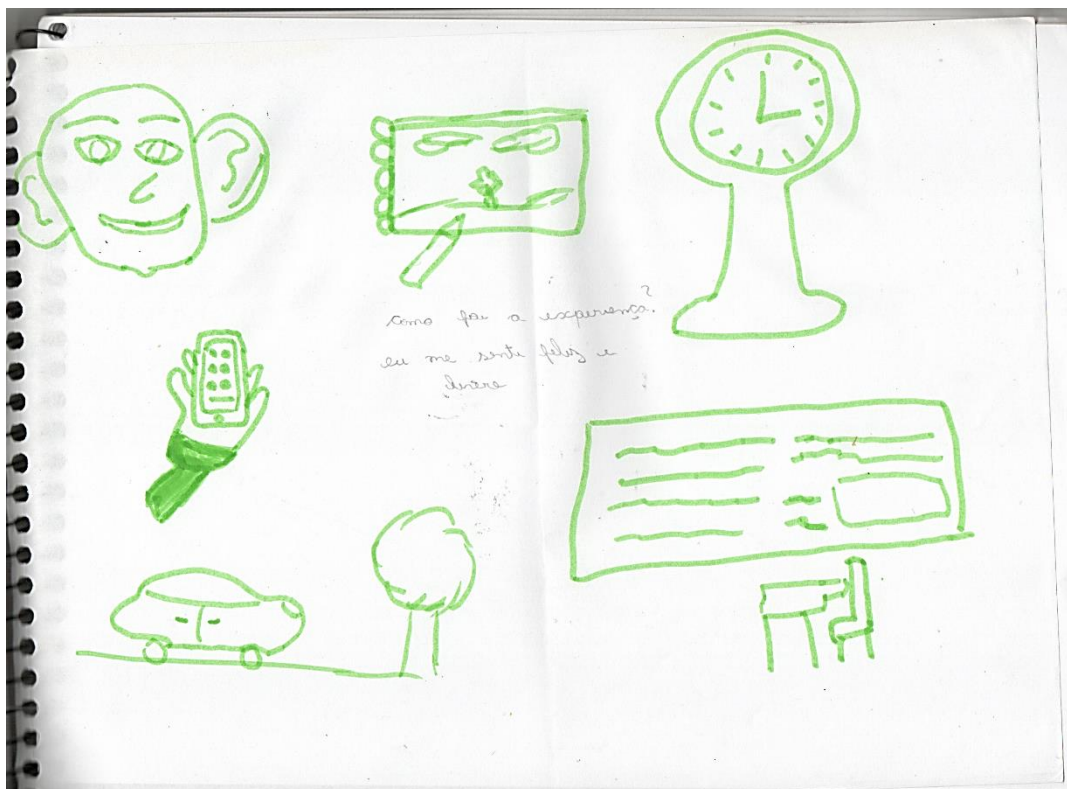


Figura 29 - Desenhos da proposta de traços dinâmicos. Feito por Acácia, de 12 anos, em seu caderno de desenho. Sobre a experiência, escreve no centro da folha: “eu me senti feliz e livre”.

Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.

Ao longo da proposta, naturalmente, houve variações em termos de propostas e tempo. Assim como todas as atividades que se convertem em jogos, essa atividade foi apropriada pelo grupo, que direcionou os rumos de tempos e assuntos. Além disso, a turma aderiu por completo à atividade.

A cada toque do cronômetro, os estudantes riram e compartilharam os resultados diversos com colegas próximos. O compartilhamento dos resultados após cada desenho com os colegas próximos foi amplo e constante, ao final de cada desenho.

Foram observados momentos de profunda concentração e silêncio, raros entre a turma.

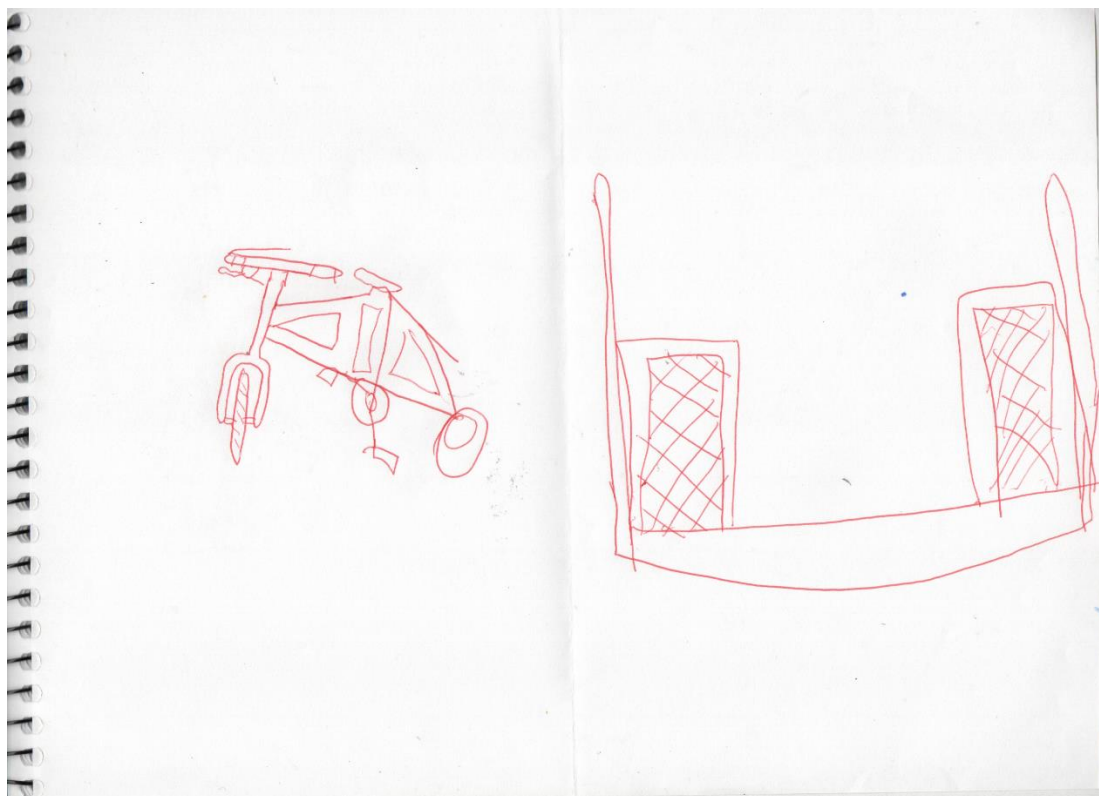
Ao longo da atividade, pude perceber o aumento da confiança entre os adolescentes em seu traçado, com menos medo e preocupação. Assim como os demais jogos, representou simultaneamente diversão e aprendizagem.



*Figura 30 - Desenho dinâmico das propostas de direção e tempo, respectivamente. Feito por Rosa, de 13 anos.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*





*Figura 31 - Desenho dinâmico das propostas de bicicleta e trampolim, respectivamente. Feito por Antúrio, de 13 anos.*

*Fonte: Cedido pelo adolescente e seu responsável. Imagem digitalizada via scanner pela pesquisadora.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise do material produzido ao longo da pesquisa, é perceptível que a prática cotidiana do desenho oferece ao adolescente protagonismo e liberdade para comunicar-se. Através da linguagem do desenho, é capaz de compor milhares de aspectos construtivos identitários e de sua realidade.

Diante de si, experiencia sensações de satisfação ou frustração. Esse processo implica em seguimentos pedagógicos fundamentais, como o descobrimento de si mesmo e de sua realidade de maneira profundamente reflexiva e crítica. Assim, pode partir de individualidades para conhecer realidades possíveis; expandir-se.

Trata-se de uma experiência ao mesmo tempo particular e universalizada. Questões comuns aos recortes definidos nessa pesquisa, como faixa etária,

nível educacional, regionalidade, racialidade, entre outras, são vividas e partilhadas de maneira pessoal e coletiva, paralelamente.

Ainda que entre adolescentes, o brincar foi atividade central na pesquisa. As propostas de desenho melhor assimiladas tratam-se de vivências com desafios, jogos, brincadeiras. Um dos objetivos primordiais da pesquisa, que foi conceber um espaço educacional em que os estudantes fossem estimulados a retomar e aprimorar sua relação com o desenho, foi alcançado especialmente nessas atividades, em que houve menos medo e rigidez.

Ao mesmo tempo, o processo é confrontado com passado e futuro dos estudantes. Para que o desenho de fato ocupe lugar significativo na vida de crianças e adolescentes, é preciso continuidade de processos de criação verdadeiramente fundamentados, que estudantes sejam estimulados e possuam acesso às ferramentas necessárias para alcançar o conhecimento técnico que desejam e, desse modo, seguir com seus processos de criação de maneira independente.

Para que isso aconteça, é necessária uma transformação completa no sistema de ensino brasileiro. Desde a formação de professores, ampla disponibilidade de serviços psicossociais e demais atendimentos de saúde nas escolas, disponibilidade de materiais e infraestrutura adequada, funcionamento e administração das escolas públicas estaduais e seus recursos. De fato, depende de transformações em maior nível, urgentes e necessárias.

As experiências dessa pesquisa proporcionaram outros níveis de percepção dessa realidade através da arte. Assim como “manipular”, a arte de uma maneira para além da educação técnica, mas como emancipação e valorização do ser humano e suas questões; de sua expressão e liberdade; da perda do medo de traçar(-se).

Face as dificuldades uns dos outros que compunham a turma, criou-se um reduto de apoio coletivo, na lousa, de maneiras infinitas de representar qualquer coisa que se propunha (rostos, carros, narizes, barcos), para que todos aprendêssemos juntos com as técnicas, erros e acertos dos outros.

Os resultados, ao mesmo tempo, apresentam a vastidão de possibilidades dentro do desenho e a importância da orientação pedagógica em seu processo.

Os exercícios desenvolvidos, assim como seus resultados, são experiências fundamentais, sobretudo em oposição à tradição demasiadamente

técnica que pude perceber na minha experiência pedagógica; tem-se que a educação é exclusivamente para o trabalho.

Para além disso, questões que a pesquisa não pode abordar devido ao seu recorte, mas que atravessam todas as facetas e experiências com educação pública, como valorização dos profissionais da educação, infraestrutura e material necessário e de qualidade, ampla disponibilidade de serviços sociais e atendimento de saúde mental e física nas escolas, entre outras facetas necessárias às transformações completas do sistema de ensino público estadual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 05/01/2022

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069**, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 05/01/2022.

BUENO, Daniel Oliveira. **O desenho moderno de Saul Steinberg**. 2007. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.16.2007.tde-13052010-111957. Acesso em: 2022-01-06.

CUNHA, Suzana da. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista APOTHEKE**. Santa Catarina. v. 5 n. 3 (2019): Arte e Educação Infantil. 10-24. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827> Acesso em 05/01/2022.

DERDYK, Edith. **Formação de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 4ª ed. rev. Ampl. Porto alegre, RS: Zouk, 2010.

DIAS, Adelaide Alves. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. **Banco de Dados Direitos Humanos DHnet** Paraíba-PB: Editora Universitária/UFPB, 2007.

ENTIDADE FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **10x10: Ensaios entre Arte e Educação**. Lisboa, 2017. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/descobrir/publication/10x10-ensaios-arte-educacao/>. Acesso em 05/01/2022.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. "**Loira você fica muito mais bonita**": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.48.2016.tde-11082016-125924. Acesso em: 2021-12-01.

HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Revista Educação e Realidade**, 30(2), 9 – 34, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo Martins Fontes, 2013.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores.** 3ª ed. Zouk, 2021

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

SANTONI, Pablo Rodrigo. **Animês e mangás: a identidade dos adolescentes.** 2017. 167 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24480> Acesso em: 01/12/2021.

PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. M. Rolezinhos: Marcas, consumo e segregação no Brasil. **Revista Estudos Culturais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98372>. Acesso em: 01/12/2021.

PRETO, Giovanna. O estilo chavoso como manifestação cultural nas periferias. **Jornalismo Junior**, ECA-USP. 05/10/2020. Disponível em: <http://jornalismojunior.com.br/o-estilo-chavoso-como-manifestacao-cultural-nas-periferias/>. Acesso em: 05/01/2022.