

**A práxis trans estética: o desenvolvimento gráfico e o saber sensível em um abrigo de menores**  
**The Trans Aesthetics Praxis: graphic development and the sensitive knowledge in a shelter for minor-age children**

*Cláudio Tarouco de Azevedo<sup>1</sup>*

*Ana Carolina Sampaio Zdradek<sup>2</sup>*

*Luciano Soares Lima<sup>3</sup>*

*Carlos Gesley<sup>4</sup>*

*Renata Lopes Sopeña<sup>5</sup>*

*Violeta Isoldi<sup>6</sup>*

## Resumo

Este estudo parte de uma microintervenção em um Abrigo de menores na cidade do Rio Grande/RS. A proposta prevê uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão através de uma oficina de desenho com crianças e jovens, totalizando dez participantes. O objetivo geral foi engendrar uma práxis trans estética e, através desta, promover o desenvolvimento gráfico e o exercício de um saber sensível na prática pedagógica e de pesquisa. A problemática em questão versou sobre como impulsionar uma práxis que possibilite o movimento trans estético e que saberes sensíveis emergem nesse processo. Autores como João Francisco Duarte Jr. e Cleusa Peralta-Castell contribuíram para esta investigação sobre o grafismo e a Educação Estética. Verificamos que o desenvolvimento gráfico foi desenvolvido no nosso olhar, na nossa prática pedagógica e na experiência estética produzida por meio do ensino de arte. Entendemos que este ensino é capaz de integrar de maneira transdisciplinar modos de ser, estar e aprender na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** educação, saber sensível, trans estético, desenvolvimento gráfico.

## Abstract

This study comes from a micro intervention in a shelter for minor-age children in Rio Grande / RS. The proposal provides a link between teaching, research and extension through a drawing workshop with children and youth, totaling ten participants. The general objective was to engender an aesthetic trans praxis and, through this, to promote the graphic development and the exercise of a sensitive knowledge in the pedagogical practice and research. The subject in question expounded on how to boost a praxis that enables the aesthetic trans movement and examined which sensitive knowledge emerge in the process. Authors like João Francisco Duarte Jr. and Cleusa Peralta-Castell contributed to this research on graphics and Aesthetic Education. We verified an increase on the graphical perception, as well as an improvement concerning pedagogical practice and the aesthetic experience produced through art education. We understand that this teaching is able to transdisciplinary integrate ways of being, living and learning in contemporary times.

**Keywords:** education, sensitive knowledge, trans aesthetic, graphic development.

ISSN: 2175-2346

---

<sup>1</sup> Cláudio Tarouco de Azevedo  
Universidade Federal de Pelotas - UFPel  
Bolsista de Pós-doutorado da CAPES (PNPD) no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas - UFPel  
claudiohifi@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Ana Carolina Sampaio Zdradek  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Graduanda em Artes Visuais Licenciatura  
aninha.zdradek@hotmail.com

<sup>3</sup> Luciano Soares Lima  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Graduando em Artes Visuais Licenciatura  
luciano.lima.rs@gmail.com

<sup>4</sup> Carlos Gesley  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Graduando em Artes Visuais Licenciatura  
kinestesian@gmail.com

<sup>5</sup> Renata Lopes Sopena  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Graduanda em Artes Visuais Licenciatura  
re.sopena@gmail.com

<sup>6</sup> Violeta Isoldi  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
Graduanda em Artes Visuais Licenciatura  
violeta\_isoldi@yahoo.com.br

Cláudio Tarouco de Azevedo, Ana Carolina Sampaio Zdradek, Luciano Soares Lima, Carlos Gesley, Renata Lopes Sopena, Violeta Isoldi

## Introdução

Este artigo resulta de uma atividade promovida na disciplina “Arte como conhecimento – Módulo I”, oferecida no curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Um dos objetivos do plano de ensino da referida disciplina é o estudo do desenvolvimento gráfico infantil, e para abordar esse tema foi organizado e realizado um seminário de apresentação com base no livro *Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado* (2012) de autoria da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleusa Peralta-Castell<sup>1</sup>.

Assim, o presente estudo constitui-se de uma investigação que reafirma a necessidade da atuação de estudantes da universidade em ambientes não formais de ensino, não somente pelo compromisso de realizar a partilha do conhecimento produzido entre os “muros” da academia, mas também pela ampliação desses conhecimentos que nascem da interação com o saber sensível que emana das pessoas que participam de tais atividades.

João Francisco Duarte Jr. discute uma educação do sensível (2004; 2008) e compreende que esta é uma necessidade atual e urgente. Segundo ele, precisamos dar atenção a “[...] uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética* [...]” (2004, p. 13). A arte pode ser um caminho para cultivar a educação “[...] na medida em que ela é capaz de configurar uma dimensão do conhecimento passível de estabelecer pontes entre esse saber sensível [...] proporcionado por nossos órgãos dos sentidos e a abstrativa capacidade simbólica do ser humano.” (DUARTE JR., 2004, p. 183).

Nesse sentido, a promoção do desenvolvimento gráfico em consonância com atividades lúdicas pode potencializar a construção de um saber sensível. Logo a seguir será apresentado o campo da pesquisa, o objetivo e a problemática da mesma, mas antes é importante observar que

a “educação” é apenas uma abstração, um genérico quase fantasmagórico, o produto total do exercício cotidiano de inúmeros educadores, estes sim, concretos e viventes. De onde se depreende que, na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo (2010, p. 31).

Por isso, é fundamental o exercício das sensibilidades dos docentes em formação. O espaço de experiências pedagógicas deve existir a fim de promover uma educação sensível através da práxis (FREIRE, 1996), nesse labor dialético entre o que é estudado na academia e o exercício prático de metodologias e saberes cotidianos.

Assim, nosso objetivo geral foi engendrar uma práxis *trans estética*<sup>2</sup>. E como im-

---

<sup>1</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleusa Peralta-Castell é professora aposentada do curso de Artes Visuais da FURG.

<sup>2</sup> Termo discutido por Cleusa Peralta-Castell no seu livro indicado no primeiro parágrafo deste texto.

pulsionar uma práxis que possibilite o movimento *trans estético* e que saberes sensíveis emergem neste processo? Primeiramente, precisamos entender a noção de estética. Para isso, Duarte Jr. nos convida a uma viagem etimológica:

Aisthesis: em grego, a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, aisthesis tornou-se estesia, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo anestesia a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo originou-se também a palavra estética que, referindo-se hoje mais especificamente às questões artísticas, não deixa ainda de guardar o sentido geral de uma apreensão humana de harmonia e da beleza das coisas do mundo, que aos nossos órgãos do sentido permitem (2010, p. 25).

Estética e transdisciplinaridade, um desafio para os educadores. Entre os principais problemas para essa transformação, de acordo com Peralta-Castell (2012, p. 39), aparecem as relações hierarquizadas entre as áreas do conhecimento, entre as disciplinas e docentes nem sempre explícitas. Esta perspectiva fragmentada e linear do currículo não é a que buscamos para uma orientação. Queremos uma educação que tenha um compromisso com o sensível e integração com distintos conhecimentos que possam estimular a produção de saberes sensíveis. Assim, é preciso um olhar integrado sobre as disciplinas.

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 46).

A partir de uma prática *trans estética*, pretende-se, aqui, investigar que saberes sensíveis emergem desse processo. Para isso, fundamentamos nossa práxis pedagógica e investigativa na pesquisa-intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010). A partir dessa proposta metodológica interventiva, que prevê uma pesquisa implicada com a práxis do pesquisador, os estudantes da disciplina citada anteriormente dividiram-se em dois grupos e criaram duas oficinas microinterventivas<sup>3</sup> distintas a serem desenvolvidas em diferentes espaços não formais de ensino. Essas atividades foram planejadas em conjunto com o professor e executadas após o seminário em sala de aula.

As oficinas de desenvolvimento do desenho gráfico destinaram-se ao asilo de idosos da cidade do Rio Grande e ao Abrigo *Lar da Criança Raio de Luz*, localizado no mesmo município. Este artigo surge, e se desenvolve, para apresentar a proposta<sup>4</sup> executada no Abrigo e realizar a análise da produção gráfica dos participantes da atividade,

---

<sup>3</sup> O termo microintervenção é inspirado no filósofo francês Félix Guattari a partir da escrita do livro “Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo” e pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo prof. Dr. Alfredo Martín na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

<sup>4</sup> Importante destacar que, por uma questão ética, encontra-se ao final deste artigo uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice) que foi assinado pela responsável do estabelecimento para que a atividade fosse desenvolvida.

bem como observar os saberes sensíveis promovidos nessa prática *trans estética*. A partir disso, vale ressaltar que um objetivo específico das oficinas foi promover a interação e a produção de conhecimentos e experiências entre os discentes do curso de Artes Visuais envolvidos e a comunidade dos referidos espaços.

O grupo de trabalho foi constituído por cinco estudantes do terceiro ano do curso de Artes Visuais Licenciatura da FURG no ano de 2013 e o grupo de jovens e crianças do Abrigo. A oficina foi oferecida com o intuito de promover saberes sensíveis entre os envolvidos – acadêmicos e moradores do Abrigo –, bem como estimular o desenvolvimento gráfico das crianças e adolescentes durante o processo. A partir da execução da atividade, um dos nossos objetivos foi analisar em que etapa do grafismo encontravam-se os participantes e observar, a partir dos relatos produzidos, os saberes sensíveis nas relações afetivas deles com os desenhos.

A microintervenção no *Lar da Criança Raio de Luz* foi uma proposta que envolveu a extensão, o ensino e a pesquisa universitárias. Foi planejada e executada uma oficina extensiva à comunidade através da qual foi desenvolvida uma prática pedagógica promotora de dados de pesquisa que serão analisados a seguir. Para a produção dos dados utilizou-se a câmera fotográfica e materiais para a realização dos desenhos por parte dos participantes da atividade. Além da produção gráfica como dados da pesquisa contamos com relatos dos participantes, o que possibilitou observar a construção de saberes sensíveis a partir da prática lúdica do brincar e a produção de desenhos.

Justificamos a retomada e análise desse processo ocorrido em 2013, pois partimos dos pressupostos de Fernando Becker, ou seja, “[...] tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento.” (2010, p. 13). Por isso, passados dois anos da realização da oficina, decidimos nos reunir novamente e aprofundar a primeira escrita com base na vivência que tivemos enquanto graduandos. O professor pode entender-se como pesquisador da sua própria prática e, assim, ampliar a sua capacidade de aprender e, conseqüentemente, a sua capacidade de ensinar, algo favorecido pela atividade por nós realizada, descrita e problematizada neste artigo. Nessa ação pode-se engendrar saberes sensíveis produzidos em experiências *trans estéticas*.

### **O planejamento da proposta pedagógica e de pesquisa**

O planejamento da oficina de desenho microinterventiva foi elaborado em sala de aula, nos horários da disciplina de Módulo I. Eventualmente, ajustes finais foram feitos através de mensagens eletrônicas entre os membros do grupo. Através de um contato prévio entre o professor da disciplina, que já havia desenvolvido pesquisas no Abrigo, e a administração do *Lar da Criança Raio de Luz*, ficamos a par de que cerca de oito crianças e adolescentes, de diferentes faixas etárias (entre 1 ano e 2 meses a 16 anos), haviam apresentado interesse em participar da atividade, sendo que pelo menos uma delas tinha necessidades especiais. Ao final da atividade realizada, totalizou-se a presença de cinco meninas e cinco meninos.

Tomamos o cuidado de não fotografar o rosto das crianças para preservar a identidade e, pelo mesmo motivo, utilizamos na escrita do artigo apenas a inicial do

nome de cada um/a dos/as participantes. Também estivemos com a escuta atenta para os muitos relatos e diálogos tecidos durante a visita ao local. A oficina foi executada em uma tarde, das 14h às 17h, e, para estimular a criação dos desenhos, levamos folhas de papel sulfite nos tamanhos A3 e A4, lápis de desenho, lápis de cor, canetinhas hidrográficas e, além disso, uma caixa de materiais<sup>5</sup>. A proposta da caixa foi para promover uma interação dos organizadores da oficina com as crianças e os adolescentes.

No planejamento da atividade, nós, pesquisadores, concordamos que era necessário utilizar um espaço amplo do local, de forma que todo o material fosse disposto para que as crianças e adolescentes pudessem utilizá-lo livremente e, ao mesmo tempo, que o grupo pudesse observar e interagir. Decidimos que cada um dos participantes da oficina (Fig. 1) fizesse pelo menos dois desenhos sendo que um deveria envolver um dos objetos da caixa de materiais e o outro desenho deveria ser do lugar que o participante mais gostasse no Abrigo. Avisamos previamente que todos os desenhos produzidos seriam recolhidos para análise posterior em nossa sala de aula da universidade, baseada no conteúdo do livro da autora Cleusa Peralta-Castell.



Figura 1: Realização de desenhos na oficina  
Fotografia: Violeta Isoldi

Como a equipe era composta por cinco integrantes, houve uma facilidade em relação a aproximação e o atendimento a todos os participantes da oficina, estimulando ainda mais a comunicação e a produção gráfica dos mesmos. Concluída a oficina, doamos todo o material de desenho e a caixa de materiais com todos os objetos inclusos. Na sequência, realizamos uma confraternização com as crianças, adolescentes e funcionários do local, na qual cada um dos organizadores da oficina levou um lanche

---

<sup>5</sup> Uma caixa grande de papelão contendo brinquedos diversos, jogos didáticos e revistas de histórias em quadrinhos. Todo o material levado, incluindo o material de desenho foi adquirido com recursos próprios do grupo de pesquisadores.

para partilhar com o coletivo. Antes de partirmos alguns dos participantes quiseram apresentar as dependências do Abrigo, principalmente os lugares onde eles gostavam de passar mais o tempo, como, por exemplo, a sala e os dormitórios. Em nossas análises, será possível constatar a importância dessa partilha sensível da experiência não só durante a produção dos desenhos, mas também durante todo o tempo em que estivemos lá.

### **Execução da oficina: a produção de dados, saberes sensíveis e os desafios vividos**

As crianças e adolescentes foram requisitados e estimulados durante a atividade a expressarem suas capacidades gráficas. A partir dos desenhos produzidos, realizamos uma análise com base nos três eixos transversais: o pensamento cinestésico, o pensamento imaginativo e o pensamento simbólico (PERALTA-CASTELL, 2012). Utilizamos dois procedimentos metodológicos como forma de proporcionar um direcionamento para a produção gráfica dos participantes. Solicitamos que fossem elaborados:

- Desenhos de observação dos objetos inclusos na caixa de materiais;
- Desenhos de um ambiente do Abrigo que fosse mais significativo para cada um dos participantes da oficina.

O nosso primeiro passo foi propor que cada integrante da oficina retirasse um objeto da caixa de materiais e fizesse um desenho de observação (Fig. 2).

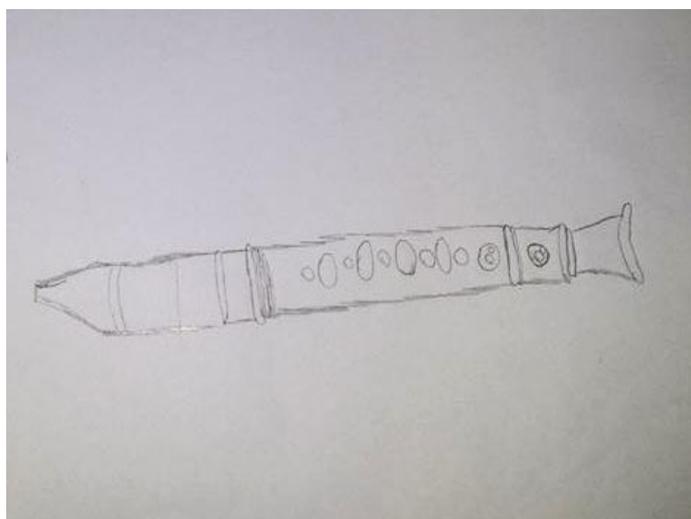


Figura 2: Desenho de uma flauta realizado por E. 11anos.  
Fotografia: Ana Zdradek

Como tínhamos uma variedade etária diversa, os menores brincaram e aproveitaram ludicamente a interação com os objetos. Essa primeira proposta serviu como um diagnóstico para identificar em que etapa do grafismo cada um deles se encontrava. Em um primeiro momento, quando chegamos ao Abrigo e estabelecemos contato com os participantes da oficina, percebemos um estranhamento por parte deles. Aos poucos, a partir de nossa apresentação e contato, foi criando-se uma atmosfera de afeto entre os presentes na atividade, o que permitiu um vínculo de confiança inicial para desenvolver a proposta capaz de promover saberes sensíveis.

No segundo momento da oficina, percebemos que o número de crianças havia aumentado, pois chegaram outros integrantes, os quais estavam atentos, olhando tudo que acontecia. Também queríamos o contato e a participação deles na atividade, este foi o momento em que V., de 15 anos, decidiu ficar junto com o grupo, porém, levou ainda algum tempo até que ele se integrasse efetivamente. Foi preciso que uma das oficinas conversasse com ele para que o mesmo se sentisse a vontade para participar, V., na época, encontrava-se no 6º ano do ensino fundamental e contou-nos um pouco de sua vida e suas dificuldades, imensa responsabilidade para todos nesse momento e principalmente para a oficina com quem ele estava conversando.

É nessas horas que lembramos que, como professores, seremos também mediadores do mundo para as crianças e jovens com os quais dividiremos os espaços educativos. A maioria das crianças e adolescentes vivenciam conflitos pessoais, e não é diferente para os que estão abrigados, entretanto, a situação destes é potencializada por se tratarem de vítimas de violência familiar. Ao considerar isto, é fundamental atentar que o

nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. [...] Emprestar sentido – ao mundo – depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir – vale dizer, o sentimento – manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente, ‘ser com significado’.” (DUARTE Jr., 2004, p. 130).

O exercício de desenhar pôde auxiliar na expressão desse *corpo* (e *toda a sensibilidade que ele carrega*) para construir significações afetivas com o Abrigo. Portanto, após a inserção de V. e mais alguns no grupo, realizamos a segunda atividade na tentativa de perceber o sentimento deles com relação ao local e, talvez, até mesmo estimular suas relações de pertencimento ao Abrigo. Este que é um espaço de acolhimento onde adolescentes e crianças são assistidas e podem estabelecer relações afetivas entre si e os funcionários.

Todos foram convidados a desenhar, individualmente e com total liberdade, o ambiente que mais gostassem do Abrigo. Diversos desenhos foram surgindo e quando não conseguiam desenhar o local em si, procuravam representá-lo por meio de algum elemento pertencente ao mesmo. Um menino desenhou a sala da psicóloga (Fig. 3) e, além de desenhá-la, escreveu “sala da psicóloga”, ou seja, usou da escrita para dar

ênfase ao grafismo:

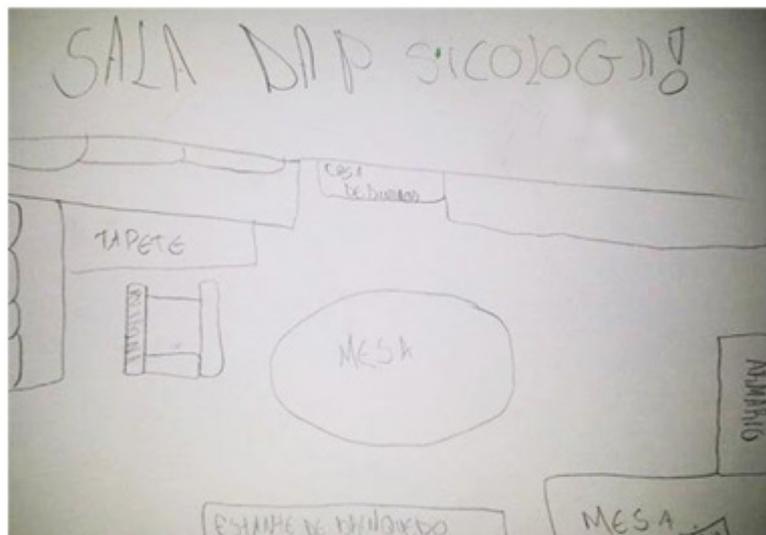


Figura 3: Desenho da sala da psicóloga, realizado por J., 13 anos.  
Fotografia: Ana Zdradek

Outra menina desenhou a frente do Abrigo (Fig. 4), por ser o local onde ficam os brinquedos que ela gosta. Esse momento foi gratificante, pois podemos vislumbrar o sentimento daquelas crianças à medida em que desenhavam e conversavam sobre seus desenhos.



Figura 4: Desenho da frente do Abrigo, realizado por V., 11anos.  
Fotografia: Ana Zdradek

O estado de vulnerabilidade social em que se encontram as fazem precisar de muito afeto. Intervenções que envolvam o ensino de arte podem promover e potencializar a educação para o auxílio e a retomada de valores em espaços não formais de ensino como o Abrigo. O autor Vasili Sujomlinski compartilha:

Se um menino tem cultivado uma rosa para admirar sua beleza, e a única recompensa de seu trabalho é gozar da beleza e ter criado essa formosura para felicidade e alegria de seu semelhante, esse menino não é capaz de fazer mal, cometer uma

baixeza, de cair no cinismo e na insensibilidade (*apud* Estévez, 2000).

O ensino de arte possui característica social, abre caminhos para um indivíduo criador, capaz de admirar aquilo que faz, capaz de descobrir e (re)descobrir sua identidade. Segundo, Gilberto Freyre, “sem um fim social o saber será a maior das futilidades” (2013)<sup>6</sup>.

Aqui o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas [...] (GOHN, 1999, p. 95-96).

Procuramos ministrar a oficina de maneira a estimular o desenvolvimento gráfico dos participantes, enquanto eles desenhavam, nós observávamos o processo dando pequenas dicas. Notamos que, inicialmente, os participantes deram preferência ao uso do lápis grafite na elaboração de seus desenhos, mas fomos sugerindo a utilização dos outros materiais levados para que, dessa forma, explorassem várias possibilidades gráficas. Antes mesmo da conclusão da oficina e de uma análise mais efetiva de seus trabalhos, já era possível perceber que a maioria dos participantes apresentava dificuldades em se expressar graficamente.

Pesquisas comprovam que a grande maioria dos adultos, que dizem “não sei desenhar”, interrompem o seu desenvolvimento gráfico durante o período de alfabetização escolar, entre as etapas de pré-esquematismo e do esquematismo. Nossa hipótese é que a escola, ao priorizar o letramento nos anos iniciais, deixa em segundo plano o conhecimento autoconstruído pelo caminho da arte. Dessa forma, o desenho que era, no início, a forma de comunicação icônica por excelência da criança, passa a ser substituído pelos signos das letras e dos números, perdendo seu caráter de narrativa gráfica, lúdica e metafórica (PERALTA-CASTELL, 2012, p. 146).

Uma das primeiras ações da criança é desenhar, algo que pode ou não continuar, dependendo da forma como essa expressão artística vai ser estimulada e desenvolvida tanto num espaço formal de ensino quanto num espaço não formal. A seguir, vamos apresentar alguns desenhos criados durante a oficina e realizar a análise dos mesmos com base nos pressupostos de Cleusa Peralta-Castell com relação ao desenvolvimento gráfico.

## Da produção para a análise dos dados da pesquisa

---

<sup>6</sup> Disponível em:

[http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Mariane-2.pdf](http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mariane-2.pdf). Acesso em: 20 mar. 2015.

A importância de pesquisar a prática pedagógica e os resultados desta a partir de atividades de ensino e extensão, fez com que o grupo de pesquisadores envolvidos na investigação retomasse esta microintervenção no Abrigo com a proposição de investigar a retroalimentação existente entre tais práticas pedagógicas e a pesquisa. Na perspectiva de Becker:

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório ele inventa implementações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas? Na maior parte das vezes nem sequer são refletidas e sistematizadas (2010, p. 12-13).

Nesse sentido, este artigo busca refletir e sistematizar os processos e os resultados da prática pedagógica realizada no Abrigo para expor a importância de pensar nos conteúdos específicos de arte articulados com a promoção de valores e saberes sensíveis nos processos de ensino-aprendizagem. Acreditamos que esta pesquisa sobre uma experiência docente pode contribuir não só para professores de arte, mas para todos os envolvidos com educação.

Na oficina, muitos desenhos foram produzidos e, posteriormente, os pesquisadores sistematizaram e analisaram a produção com base na classificação de Peralta-Castell (2012). Durante o desenvolvimento da atividade, as crianças e adolescentes estiveram envolvidos com os objetos oferecidos na caixa de materiais e, ainda que uma das nossas expectativas fosse o desenvolvimento gráfico do grupo, foi preciso considerar, como afirma Joice Esperança<sup>7</sup> e Cleuza Dias<sup>8</sup> em sua pesquisa com infância, a importância do brincar na construção do conhecimento. Assim, “[...] mesmo que os adultos limitem ou sancionem suas intenções e seus desejos” (2006, p. 4), as crianças aprendem significativamente a partir de atividades lúdicas. “O brincar é a atividade produtiva do grupo, aquilo que concentra suas perspectivas e seus objetivos.” (id., ibidem.).

Antes do desenvolvimento da prática com desenhos de observação, foi fundamental o movimento de “experiência” com o brinquedo, pois na relação com este se produz um saber sensível. Os pesquisadores perceberam a importância do brincar em, pelo menos, dois aspectos. Primeiro, estabelecimento de confiança e afeto entre pesquisadores e o grupo envolvido na pesquisa; e, segundo, a relação lúdica com os objetos estéticos, sendo assim a significação destes para o repertório das crianças e

---

<sup>7</sup> Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG) e professora na mesma universidade. O foco de suas pesquisas recai sobre o estudo das infâncias e formação docente na contemporaneidade.

<sup>8</sup> Doutora em Educação pela PUCRS e professora da FURG. Dedicou-se a estudos nas áreas de: formação de professores, cultura e práticas educativas.

adolescentes.

A partir disto, as crianças e adolescentes criaram em média de um a três desenhos. Com base nessa produção realizamos a análise gráfica observando os seguintes eixos de pensamento do desenvolvimento do grafismo:

- Eixo pensamento cinestésico – Etapa da garatuja desordenada, etapa da garatuja ordenada ou longitudinal e etapa da garatuja nomeada;
- Eixo pensamento imaginativo – Etapa do pré-esquematismo;
- Eixo pensamento simbólico – Etapa do esquematismo, etapa do realismo e etapa do pseudonaturalismo.

O desenho (Fig. 5) de G. (1 ano e 2 meses) representa bem a etapa da garatuja desordenada na fase do eixo pensamento cinestésico. Nessa etapa, a criança desenha de forma muito livre, sem controle aparente e sem uma representação específica, pois vemos que o grafismo, criado por G., é feito se utilizando de todo o movimento das mãos e ombros; com nulidade de busca por figuração.



Figura 5: Desenho realizado por G. (1 ano e 2 meses).  
Fotografia: Ana Zdradek

Observando o desenho de G., percebe-se claramente que os traços são aleatórios, realizados com canetinhas hidrográficas ofertadas a ela por um dos componentes do grupo que a acompanhou enquanto riscava no papel sulfite A4. Este tipo de garatuja é caracterizado pelo movimento de cotovelo da criança, que forma as linhas longitudinais, além disso, o uso da cor é casual e resultante dos materiais que proporcionam riscos mais fluentes, como podemos perceber também na escrita gráfica de S. (14 anos), que apresentou um desenho (Fig. 6) com características bem semelhantes aos de G..



Figura 6: Desenho realizado por S. (14 anos).  
Fotografia: Ana Zdradek

Apesar da diferença etária com G., S. tem uma deficiência cognitiva e motora, que aparentemente fez com que seu grafismo ficasse estacionado na etapa da garatuja desordenada. A criança não tinha preferência por cores, nem sentido de representação significativo, as cores eram escolhidas por uma das funcionárias do Abrigo que a estava acompanhando durante a realização da oficina. Percebemos que S. tinha dificuldade em se comunicar tanto pela escrita quanto oralmente, mas mesmo assim demonstrou interesse em participar efetivamente de toda a oficina e todos os seus desenhos apresentaram características presentes na fase do pensamento cinestésico.

Seguindo com a análise, identificamos no trabalho (Fig. 7) de C. (4 anos) características do eixo pensamento imaginativo, mais precisamente características da etapa do pré-esquematismo.

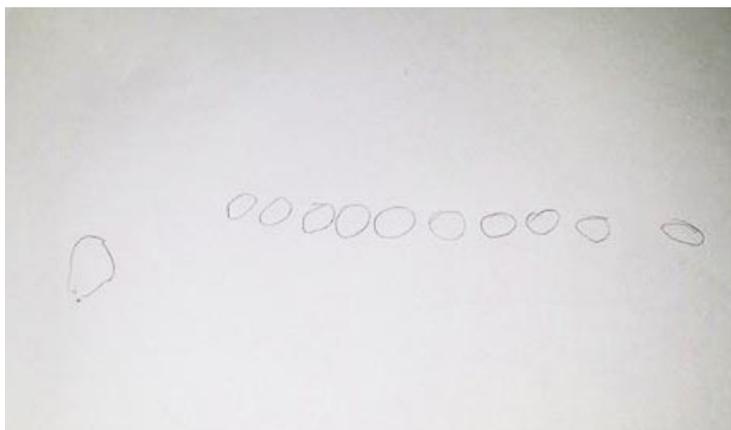


Figura 7: Desenho realizado por C. (4 anos).  
Fotografia: Ana Zdradek

Nos desenhos criados por C., há uma presença constante de círculos, dispostos algumas vezes próximos e linearmente, como na figura acima e outras vezes dispostos aleatoriamente no espaço da folha. Esta característica gráfica da etapa do pré-esquematismo, é exposta por Peralta-Castell nas seguintes palavras:

As primeiras tentativas do fechamento da forma em círculos demarcam a transição do pensamento cinestésico para o pensamento imaginativo e da etapa da garatuja nomeada para a etapa do pré-esquematismo. A criança deixa de grafar o movimento para dar um significado às formas fechadas (2012, p. 65).

Essas formas fechadas, apesar de sua estrutura rudimentar e até mesmo simplista, representam mais um passo do desenvolvimento gráfico infantil que, se devidamente incentivado, pode evoluir para estruturas mais elaboradas, como é o caso de desenhos que estão na fase do eixo pensamento simbólico, o terceiro e último eixo, que veremos a seguir.

Nesse primeiro desenho (Fig. 8) da autoria de E. (11 anos), pode-se observar a representação gráfica de uma casa, do sol, de uma flor, todos estereotipados, isto é, desenhos que são característicos de um modelo padronizado de representação gráfica. Algumas peculiaridades da etapa do esquematismo também estão presentes, como, por exemplo, a linha de base, na parte inferior do papel, onde os desenhos da casa, da

flor e da árvore estão dispostos; a desproporção, outra característica dessa etapa, se percebe na flor e na casa grafadas.



Figura 8: Desenho realizado por E. (11anos).  
Fotografia: Ana Zdradek

Nota-se a presença de uma perspectiva gráfica elementar no desenho da casa, mas os demais elementos não são trabalhados de tal forma que seja possível acompanhar essa perspectiva. Mesmo assim, isso pode indicar que o desenvolvimento gráfico de E. está se encaminhando para a próxima etapa do pensamento simbólico: a do realismo. Nessa etapa, além da presença de uma perspectiva elementar, outra característica importante é o desenvolvimento de uma maior consciência visual, o naturalismo (PERALTA-CASTELL, 2012). A consciência visual possibilita a representação gráfica mais elaborada de figuras humanas, algo que está presente no desenho (Fig. 9) criado por S. (13 anos).



Figura 9: Desenho realizado por S. (13 anos).  
Fotografia: Ana Zdradek

A figura humana representada apresenta detalhes como camisa, calça, sapatos, enfim, adereços de vestuário; nota-se também que há uma proporção adequada entre a figura humana e a figura estereotipada da árvore. A linha de base, outra característica

Cláudio Tarouco de Azevedo, Ana Carolina Sampaio Zdradek, Luciano Soares Lima, Carlos Gesley, Renata Lopes Sopena, Violeta Isoldi

dessa etapa, se faz presente. É interessante observar que o plano de fundo do desenho é representado de forma criativa, como se fosse algo fragmentado, formando uma espécie de mosaico.

No desenho (Fig. 10) de J. (13 anos) pode-se observar que também há a representação da figura humana em detalhes, analisando o seu grafismo, percebe-se características relacionadas à etapa do pseudonaturalismo.



Figura 10: Desenho realizado por J. (13 anos).  
Fotografia: Ana Zdradek

Nesta etapa, a temática concentra-se nas relações inter-pessoais em que a figura humana é a principal forma de expressão usada por eles em decorrência da fase que se encontram: a adolescência. O uso do texto: "Nick", neste caso, serviu como legenda para mostrar que o nome do personagem desenhado é Nick. Na adolescência há a busca por outras formas artísticas em função do desenvolvimento físico-corporal e, muitas vezes, por uma ânsia de melhor entender o corpo, evidencia-se uma busca pela desinibição corporal.

Nessa fase da vida, eventualmente, alguns jovens encontram através do teatro e da dança, maneiras de se expressarem subjetivamente dentro de um grupo. Portanto, o corpo passa a ser suporte para diversos elementos de identificação cultural como bonés, brincos, *piercings*, etc. Em função disso, os projetos gráficos passam a apresentar essas características nas figuras humanas desenhadas. Ao observar o desenho realizado por J., vemos a busca pelos traços fisionômicos, como o cabelo com corte característico de alguns jogadores de futebol da atualidade. Há outras características que Peralta-Castell enfatiza e que podemos relacionar e aglutinar na nossa análise.

As temáticas sofrem influência imediata dos meios de comunicação de massa. O texto aparece frequentemente para acompanhar o desenho como legenda (PERALTA-CASTELL, 2012, p. 115).

O desenho faz parte, mais efetivamente, da fase mais lúdica das nossas vidas, onde exploramos a imaginação e por isso na nossa infância somos mais aptos a usarmos a criatividade de modo mais livre, espontâneo e profícuo; sendo assim, sugerimos que

todos deveriam ter um momento “infantil” em que se possa expressar de uma maneira lúdica o seu grafismo.

Outro detalhe observado em nossa análise foi a preferência das crianças e dos adolescentes por eletrônicos e por imagens que provêm do mundo midiático. O cômodo mais desenhado da casa foi precisamente onde havia aparelhos de televisão. Encontramo-nos em um dado momento na contemporaneidade onde é preciso refletir sobre este cenário que se coloca a nossa frente, de acordo com COSTA:

é preciso considerar que a sociedade se torna cada vez mais povoada de imagens – não só daquelas que nos vêm do espelho, das pinturas e dos desenhos, mas também as que aparecem nas telas do cinema, da televisão e do computador – tornando urgente a retomada da educação do olhar e do desenvolvimento da leitura das imagens. Assim a opção por uma educação que valoriza a educação pela e para a imagem não se faz em nome de uma ação pedagógica menos disciplinada ou mais espontaneísta, mas em busca de um entendimento mais afetivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva (2013, p. 37-33).

Podemos vir a trabalhar e explorar esta mídia cuja produção de sentidos pode ter grande potencial pedagógico se tratada com criticidade e sensibilidade. Portanto, precisamos levar em conta todas as demandas sociais do ambiente em que estamos inseridos; o professor deve priorizar, tanto em espaços formais de ensino quanto em espaços não formais, o processo educacional como espaço de aprendizagem<sup>9</sup>. Com isso, não buscamos uma única verdade para o exposto, mas, buscamos compreender o tema e tecer algumas considerações que contribuam para o olhar e para a prática dos professores.

### **Considerações finais**

Na pesquisa-intervenção, nossa intenção consistiu em promover um espaço que rompesse com a lógica fragmentária, para isso nos pautamos na perspectiva trans estética, uma noção que tem em seu arcabouço o entendimento de ensino unificado como uma potência da transdisciplinaridade. Nosso desafio visava contribuir na promoção do saber sensível e na superação de possíveis bloqueios gráficos, portanto, buscou-se não ignorar a carga subjetiva implicada na produção empírica dos desenhos. Entendeu-se que as condições do ambiente social em que o sujeito se encontra e suas relações podem afetar o desenvolvimento dessas etapas do grafismo.

Com relação ao desenvolvimento gráfico, a nossa percepção não pode ser guiada unicamente pelo fator idade, pois ocorrem variações em relação a este. O desenvolvimento dependerá do quanto o indivíduo foi estimulado a produzir e praticar graficamente ao longo da vida. A experiência estética é fundamental e reafirmamos a ne-

---

<sup>9</sup> A este respeito ver ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

cessidade do “fazer sentido”, isto é, promover o sentido dos sentidos e estimular uma educação do sensível que é uma das primazias no que se refere ao ensino de arte e às questões transversais.

Se à arte cabe o papel de instrumento para a educação da sensibilidade e para a descoberta de uma outra forma de significação que não a conceitual, parece necessário que sua inserção em processos educacionais se faça em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores éticos e de um raciocínio lógico (DUARTE JR., 2001, p. 213).

Ao descobrir novos meios de interagir com o outro nos parece que o exercício da sensibilidade é uma condição *sine qua non* da educação de forma geral e não só ao que se refere ao ensino de arte. De acordo com Carlos Brandão, a educação é um tema polissêmico que pode variar conforme os diferentes tempos e espaços onde se encontra, a educação manifesta-se por meio de diferentes linguagens, modos de agir e pensar, “[...] não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante” (BRANDÃO, 2006, p. 9).

Após o término da oficina, a partir de reflexões, num primeiro momento individual e depois coletivo, compartilhamos nossas observações e sentimentos, percebemos o quanto fomos afetados com a experiência, porque tivemos a oportunidade de com-viver e com-sentir neste universo de crianças e adolescentes. Assim, podemos vislumbrar uma educação que possibilita o entendimento do professor como pesquisador da sua própria prática, um profissional reflexivo, sensível e atento às demandas implicadas no contexto contemporâneo.

O grafismo foi desenvolvido no nosso olhar, na nossa prática pedagógica e na experiência estética que pôde e pode ser engendrada por meio do ensino de arte. O desenvolvimento afetivo foi nosso também, do coletivo, e promoveu um olhar para um saber sensível.

## Referências bibliográficas

ASSMANN, H. Reencantar a Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In.: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (org). Ser professor é ser pesquisador. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRANDÃO, C. R. O Que é Educação. São Paulo. Brasiliense, 1991.

COSTA, C. Educação, Imagem e Mídias. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE Jr., J. F. O sentido dos sentidos: a educação do sensível. Curitiba, PR: Criar edições Ltda, 2004.

\_\_\_\_\_. Fundamentos estéticos da educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. A montanha e o videogame: escritos sobre educação. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ESTEVEZ, P. R. O belo. Rio Grande; Edgraf FURG, 2000.

ESPERANÇA, J. A.; DIAS, C. M. S. Mídia televisiva e culturas das infâncias: entretenimento e propaganda transformando as concepções e os modos de ser criança. UNIrevista - Vol. 1, nº 2, 2006.

FISHER, R. M. B. Televisão & Educação: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, F. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GOHN, M. G. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

NICOLESCU, B. O manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERALTA-CASTELL, C. Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado. Rio Grande: FURG, 2012.