

<https://doi.org/10.21680/2764-6076.2023v2n3ID32759>

## FORMAÇÃO DOCENTE NAS TRAMAS DE UMA OFICINA DESENHO

Gilvânia Maurício Dias de Pontes<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo apresentar a narrativa de uma das ações vinculadas ao projeto de extensão “Artes Visuais na escola da infância: processos de formação de mediadores para ensino/aprendizagem de Artes”, a oficina de Desenho na educação da Infância. Nessa oficina, foram propostas, às professoras e estudantes, vivências com a linguagem do desenho e momentos de reflexão sobre a construção de práticas docentes que possibilitem experiências de leitura e produções gráficas e visuais.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação da infância; Artes Visuais; Desenho

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS CONVERSACIONES DE UN TALLER DE DIBUJO

**RESUMEN:** El artículo tiene como objetivo presentar la narrativa de una de las acciones vinculadas al proyecto de extensión “Artes visuales en la escuela infantil: procesos de formación de mediadores para la enseñanza/aprendizaje de las artes”, el taller El dibujo en la educación infantil. En este taller se ofreció a docentes y estudiantes experiencias con el lenguaje del dibujo y momentos de reflexión sobre la construcción de

---

<sup>1</sup> Professora Titular da UFRN lotada no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena o Grupo de Pesquisa de Arte e Infância (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GEARTE – UFRGS). <http://lattes.cnpq.br/2536072255193237>  
E-mail: [gilpontes56@gmail.com](mailto:gilpontes56@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9584-5409>

práticas didáticas que permitam a los niños experimentar la lectura y la producción de imágenes.

**Palabras llave:** Formación docente; Educación de la primera infancia; Artes visuales; Dibujo.

## Introdução

Entre o campo da Pedagogia e o campo das Artes Visuais, as práticas de formação de professores para o ensino da Arte, enfoque desse artigo, foram produzidas e realizadas, tendo como pano de fundo as relações entre as crianças e os adultos, mediadas por linguagens. A partir de muitos aspectos para o entrelaçamento de ideias e da constituição de algumas interfaces, assim se delinea o ensaio das experiências que constituem essa narrativa<sup>2</sup>, considerada um rascunho porque sempre está e estará incompleto e aberto às modificações que podem ocorrer como desdobramento das interações, estabelecidas no momento das discussões e das vivências de propostas pedagógicas.

Rascunho, também, porque a própria experiência de escrita de um texto se produz no momento da construção das articulações para comunicar o que se quer dizer. Interações que são arriscadas, pois, mesmo que as vivências sejam previamente planejadas pelo mediador da oficina,

---

<sup>2</sup> Jacques Aumont (2008, p. 106), afirma que “a narrativa é o enunciado em sua materialidade, o texto narrativo que se encarrega da história a ser contada.” Fiorin (2016) referindo ao nível narrativo do texto afirma que neste plano acontecem as performances que viabilizam as transformações. A narrativa expõe uma transformação de um estado a outro. Enquanto uma ação semiótica a narrativa é o encadeamento de signos realizado, de forma particular, pelo sujeito da enunciação. A enunciação consiste em atividade social e interacional na qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciator (aquele que fala ou escreve) tendo em vista um enunciatário (aquele para o qual a fala ou a escrita é dirigida). O sujeito da enunciação produz a materialidade do texto enunciado, o que pode ocorrer por meio de diferentes linguagens: verbal oral, verbal escrita, plástica, ou por linguagens sincréticas, como é o caso do audiovisual. Assim, as narrativas assumem características específicas que são marcadas pelo repertório do enunciator, bem como pela forma como este organiza o processo de enunciação direcionado ao enunciatário.

estão abertas à significação pelos sujeitos que delas participarão e experimentarão interações diferentes.

*Interações Arriscadas* é o título do livro do semiótico Eric Landowski, lançado no Brasil em 2014. Neste texto o autor constrói uma elaboração teórica para explicitar as formas diversas pelas quais o sujeito constrói suas relações como o mundo e com o outro em práticas sociais. Landowski exemplifica as relações por quatro regimes de sentido: programação e acidente, manipulação e ajustamento.

O regime da programação refere-se ao que é previsível, observa o princípio de regularidade, dessa forma, podemos considerar o planejamento como um modelo de previsibilidade que observa o regime da programação. O regime do acidente contempla o risco e a incerteza. O acidente é fundamentado na imprevisibilidade, àquilo que não estava previsto e que, quando ocorre, modifica o que fora programado antecipadamente. A incerteza foge ao previsível e pode possibilitar a construção de outros caminhos.

O regime de manipulação comporta as estratégias que podem provocar transformações, baseia-se no princípio de intencionalidade, envolve “um sujeito que deseja (quer) que o outro deseje (queira); um sujeito que sabe e quer que o outro saiba, um sujeito que crê e quer que o outro creia” (FECHINE, 2010). A manipulação pode ocorrer, entre outras formas, por sedução, isto é, por cativar os sujeitos para querer fazer algo. Na condução da oficina, a sedução foi característica das interações para provocar as participantes a quererem vivenciar as situações que compuseram a programação da oficina. Nas ações que envolveram a manipulação por sedução as participantes da oficina atuaram como sujeitos de vontade, capacitados a avaliar e escolher se inserir nas

situações de formação ou não. A manipulação envolve um contrato entre sujeitos que é diferente do regime de interação por ajustamento. Neste, a maneira pela qual os sujeitos interagem, para fazer algo, passa pelo contato entre corpos condutores de sentido. “Um sujeito não busca mais, unilateralmente, fazer um sujeito fazer. Busca-se agora fazer junto na medida em que sentem juntos” (FECHINE, 2010). Na oficina de desenho, o outro para quem a nossa ação, intencionalmente, se destinava, interagiu conosco sentindo e narrando suas experiências. Tanto nós, que estávamos propondo as vivências, quanto aqueles para o qual estas foram destinadas, nos movemos em ajustamentos. O ajustamento é semelhante a uma dança a dois na qual os corpos, em interação, se ajustam para realizar o passo. Também na formação de professores é preciso atuar juntos e, dessa maneira, as mediações das situações de formação passam a ser compartilhadas.

As interações que se estabelecem em uma experiência de formação docente são, entre programações e ajustamentos, da dimensão do inesperado e do acidente porque se produzem no encontro entre sujeitos com repertórios diferentes e que reagem de forma diversa às propostas, com as quais se defrontam.

Dessa forma, entre programação, ajustamentos e riscos, o traçado, que modifica o rascunho do planejamento de uma oficina, é produzido em interações que são estéticas e estésicas. As interações envolvem entrar em contato com formantes estéticos dos objetos – cores, texturas, cheiros, sons e sabores. Nesse contato, o corpo como um todo é acionado na produção de sentido para aquilo como o qual está se relacionando. Esse encontro, que mobiliza os sentidos corporais como um sistema, desencadeia processos estésicos.

Para delimitar a estrutura do artigo, organizamos o texto em quatro sessões: a *introdução* trata do anúncio da temática e objetivos do trabalho; na sessão *traçados de uma oficina* são explicitadas as escolhas teórico-metodológicas que orientaram o planejamento das situações de formação; na sessão *nós desenhamos a forma(ação)* apresentamos a narrativa de algumas experiências vivenciadas durante a oficina e na sessão *considerações sobre o rastro de uma programação* são apontados alguns elementos constitutivos do vivido e elaboradas algumas considerações sobre a formação de professores para abordagem do desenho na educação da infância.

### **Os traçados de uma oficina**

A oficina “Desenho na educação da infância” está vinculada ao projeto de extensão *Artes Visuais na escola da infância: processos de formação de mediadores para ensino/aprendizagem de Artes e à pesquisa Artes Visuais e práticas docentes na Educação Infantil*. Desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP/UFRN), as atividades são coordenadas pelo Grupo de Pesquisa Arte e Infância (UFRN).

O projeto de pesquisa teve como principal objetivo investigar as interfaces entre artes visuais, práticas docentes e Educação Infantil em contextos escolares. No início da investigação, a equipe de pesquisa percebeu a necessidade de oferecer momentos de formação para o trabalho com as linguagens das artes visuais direcionados para o público interno, do NEI/CAP/UFRN, e externo, professoras de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas do RN. Tal

demanda originou o curso *Artes Visuais na Educação Infantil*, ofertado para estudantes e professoras.

A opção pela diversidade de público decorreu do intuito de promover diálogos sobre o trabalho com Artes Visuais na Educação Infantil, entre pessoas com experiências e repertórios de formação diferentes, inserindo as/os estudantes em contextos de discussão, diversificado com profissionais que já atuam nas redes públicas de ensino. O Curso foi composto por 12 módulos, com carga horária de 15h, preocupando-se em refletir acerca dos fundamentos do ensino da Arte Visuais e da Educação Infantil, da organização curricular para o trabalho com crianças e das práticas docentes nas linguagens das Artes Visuais: desenho, fotografia, cinema, linguagem tridimensional e pintura. Entre os anos de 2018 e 2019, após a realização do curso, os módulos foram transformados em oficinas e receberam inscrições de outros profissionais. Trataremos neste artigo da oficina de *Desenho na educação da infância*.

A oficina *Desenho na educação da infância*, foi realizada no Laboratório de Artes do Centro de Educação da UFRN (UFRN/Campus Natal) com carga horária de 08h, dividida em dois dias. A divulgação do evento foi feita por meio digital e por canais de comunicação do Núcleo de Educação da Infância, recebendo um total de 649<sup>3</sup> inscrições pela plataforma de Formulários Google - dentre alunos de Pedagogia, Artes Visuais e professores da rede pública e privada e outros profissionais. Desse total de inscritos, trinta foram selecionados por ordem de inscrição, para compor o público da oficina que não comportaria um número maior de pessoas: 42,2% estudantes de graduação (Pedagogia e Artes Visuais); 37%

---

<sup>3</sup> Não esperávamos que ocorresse esse volume de inscrições, foi preciso reduzir o público aos 30 primeiros inscritos, nos comprometendo a promover outras formações com a mesma temática. O formato de oficina e o espaço do Laboratório de Artes do Centro de Educação da UFRN não comportava mais que 30 participantes.

professores da Educação Infantil; 11,8% professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 6,7% outros: professores de Artes Visuais não atuantes na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares, gestores, professores do ensino superior, auxiliares de biblioteca, monitores de alfabetização e psicopedagogos e 0,3% estudantes de pós-graduação em Educação.

A oficina teve como objetivo refletir sobre abordagens teóricas do trabalho com a linguagem do desenho na infância; propor alternativas para a construção de práticas que possibilitassem o desenvolvimento da linguagem do desenho, em turmas de crianças, e vivenciar com as participantes momentos de leitura e produção gráfica. Assumimos como metodologia: aulas dialogadas; leitura de textos escritos, imagens fixas (desenhos e pinturas) e imagens em movimento (audiovisuais); vivências de leitura e produção de desenho.

Como referencial para organização da oficina, optamos por estudos sobre experiência estética em Dewey (2010); Merleau-Ponty (1999); Greimas (2017); e Pontes (2013), abordagens da arte/educação em Barbosa (2010) e pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem do desenho na infância em Pillar (1996; 2012) e Iavelberg (2006; 2013), entre outros textos. Realizamos a avaliação por meio da observação da participação das professoras e estudantes nas vivências propostas. Ao final da formação propiciamos um momento no qual as participantes teceram comentários orais sobre a sua experiência durante a oficina.

Ainda sobre o traçado da oficina, nos referenciando nos regimes de interação e produção de sentido, ressaltamos que organizar situações de formação docente significa programar, prospectar. É estar de frente com o desafio de pensar o necessário e o possível para desencadear

experiências estéticas significativas nos participantes, de forma a envolvê-los na reflexão de suas próprias práticas. Nesse planejamento, além do conteúdo, há que se considerar o tempo e o espaço com aspectos importantes para que as vivências produzam efeitos educativos nos participantes. Estes, como sujeitos da experiência, interagem com os materiais e com o espaço. Interagir com o espaço significa situar-se corporalmente na experiência de formação.

A definição, em linha gerais, da programação da oficina, envolveu retomar princípios da formação de professores nas linguagens das artes visuais. Acreditamos que a formação deve estar pautada pelas interfaces entre as especificidades das Artes Visuais, as demandas do trabalho com crianças e a organização curricular de contextos específicos. Essa foi uma das considerações que ajudaram na elaboração e planejamento do percurso da oficina. Outro referencial importante na organização da programação foi a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), que pressupõe a aproximação ao conteúdo das artes na inter-relação entre as ações de ler/contextualizar/fazer. Assim, o tecido da programação da oficina foi produzido pensando nas interfaces entre as dimensões do trabalho com as linguagens das artes na educação da infância e as vivências das ações de ler/contextualizar/fazer, propostas pela Abordagem Triangular. As vivências foram organizadas observando a dimensão estética de aproximação dos sujeitos ao mundo. Estética em seu significado primeiro que envolve o reconhecimento do mundo por canais sensíveis, via envolvimento corporal que sente e significa as interações com sujeitos e objetos.

Rever a trama da oficina de desenho, para organização desse artigo, nos remeteu a *Semiótica Discursiva* de origem francesa. Tal linha teórica



estuda as linguagens e tem como foco a produção e apreensão de efeitos de sentido a partir das marcas que estão no texto. O texto é entendido com objeto de significação que se organiza em dois planos: o plano de conteúdo e o plano de expressão. "O plano de conteúdo é o lugar dos conceitos ou onde o texto diz o que diz; o plano da expressão é o lugar de trabalho de diferentes linguagens que vão, no mínimo, carregar os sentidos do plano do conteúdo" (HERNANDES, 2005, p. 228).

Observando a proposta de oficina como um texto, as linhas traçadas na programação dizem respeito aos efeitos de sentido que almejávamos provocar. A programação da oficina, enquanto texto, foi constituída por plano de conteúdo e plano de expressão, o plano do conteúdo versava sobre princípios da Arte/Educação e pesquisas sobre desenho na educação da infância, o plano da expressão foi composto por: jogos teatrais; leitura de imagens fixas e audiovisuais; manuseio de livros que tratam do desenvolvimento do desenho na infância; composição de desenho com objetos e realização de desenhos com diferentes riscantes em papel A3 e A4.

Esse entrelaçamento entre os planos de conteúdo e de expressão, que marcaram a programação da oficina, de forma a contemplar estudos teóricos e práticas de desenho, assegurava que tínhamos uma direção a seguir, mas nada garantia que os efeitos de sentido seriam apreendidos da forma como foram programados, pois a significação depende da relação que o sujeito, em particular, estabelece com o texto em determinado contexto. Trata-se de processo de produção de sentido que envolve repertórios anteriores, estabelecimento de relações e consideração das reações no momento mesmo em que o encontro entre leitor e texto acontece. Assim, foi preciso observar a interação das participantes com as

propostas de vivências que compunham a programação da oficina para ajustar os rumos de acordo com a recepção e produção de sentido. Para a semiótica discursiva, o sentido não está impregnado previamente no objeto e não há um sentido único. Também o sentido não está sob posse do sujeito. A produção de sentido requer interação entre sujeito e objeto. Como organizadores da oficina o que podemos perceber são efeitos de sentido particulares a cada interação.

Para pensar sobre os efeitos de sentido foi preciso observar o público ao qual se destinava a formação, no caso, para professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, estudantes dos cursos de graduação da UFRN e outros profissionais. A oferta da oficina para esse público estava pautada pela perspectiva de formação de professores que visava aproximar os estudantes da profissão docente em suas rotinas e culturas profissionais (NOVOA, 2009). Assim, os professores poderiam compartilhar reflexões trazendo à cena suas próprias narrativas de formação e organização das práticas docentes em seus contextos de atuação; e os estudantes trariam suas experiências nos cursos de formação inicial, assim como suas experiências com ensino de Artes Visuais em outros contextos. A fala de cada sujeito em formação se apresenta como micronarrativa, a partir da qual podemos perceber indícios do que ocorre nos contextos escolares quando propomos vivências tendo como foco a linguagem do desenho.

Acaso (2007), a partir dos estudos de Jean François Lyotard, faz um paralelo entre macronarrativas e micronarrativas quando discute a cultura visual apresentada pela TV. Para essa autora, as macronarrativas são representações que contém discursos manifestos e discursos latentes com objetivo de convencer a quem interagem com elas de certas “verdades”

como “absolutas”. Os discursos manifestos encobrem discursos latentes e manipulam o espectador para acreditar em explicações globais como sendo válidas e verdadeiras para todos os contextos, impedindo o desenvolvimento de conhecimento crítico e modelando as identidades dos indivíduos. As micronarrativas são constituídas pelo discurso de grupos oprimidos, discursos próprios que se contrapõem às macronarrativas, questionam verdades absolutas com a representação de contextos particulares de produção de significação. Organizamos a programação da oficina esperando a promoção de um movimento de formação que se constitui defendendo o diálogo entre micronarrativas como forma de questionamento de macronarrativas sobre desenho na educação da infância, acreditando que pode ser momento de produção de sentido para práticas docentes e de transformação dos sujeitos envolvidos.

Na organização da oficina consideramos professores e estudantes como sujeitos de sua formação, que podem se transformar quando desafiados a compartilhar suas micronarrativas e a vivenciar experiências estéticas que podem se tornar educativa para eles. A experiência educativa, como preconiza John Dewey (2010), tem continuidade e gera outras experiências. Caracteriza-se por um *continuum* experiencial em que toda ação praticada e/ou sofrida afeta a qualidade das experiências futuras; isso porque gera hábitos e atitudes que estarão presentes na atuação do sujeito em experiência subsequentes. Essa continuidade entre as experiências agrega ao vivido a qualidade estética. Dewey pretende recuperar a continuidade entre as experiências estéticas e o curso da vida cotidiana quando alerta para o envolvimento do sujeito, aquele que atua e sofre a experiência, como alguém que, ao atuar, aprecia o produto de sua atuação. A partir dessa constatação, Dewey questiona: o que há de

estético nas experiências rotineiras e o que caracteriza uma experiência estética?

Estabelecendo relações entre o mundo vivido e a experiência estética, o autor afirma que:

[...] Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e os ouvidos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer do olhar e ouvir (DEWEY, 2010. p. 62).

Ao abordar o aspecto estético das experiências e as experiências estéticas, Dewey ressalta a condição de continuidade e enfatiza o aspecto consumatório da experiência. Para ele “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010. p. 109-110).

As práticas docentes são constituídas por situações com a intencionalidade de desencadear experiências que sejam educativas para as crianças. O caráter educativo da experiência está envolvido pela dimensão estética que remete à sensibilidade e significação do momento por aquele que o vive. É importante lembrar desse pressuposto, também, quando da organização de situações de formação de professores. O envolvimento, ou a forma como o sujeito se deixa afetar *em e pelas* experiências, é corporal, estética, isto é, aciona todos os sentidos com um sistema que se mobiliza para apreender o mundo. Todo processo educativo é corporal, as experiências estéticas são *encarnadas* e significadas pelo corpo em movimento. Também o corpo de profissionais e

estudantes se mobilizam para a produção de sentido para a linguagem do desenho na educação da infância.

Autores como Dewey (2010), Merleau-Ponty (1999), Geimas (2017) e Landowski (2005), afirmam a relação estética como uma das maneiras de interação do sujeito com o mundo. Para eles a experiência estética faz parte do cotidiano e extrapola o campo de abrangência da arte. Esses autores, apesar da elaboração de abordagens distintas sobre a experiência estética, apontam para o envolvimento do sujeito que vivencia efeitos de sentidos e produz significações particulares para as experiências. Na organização de situações de formação de professores tomamos como referência o fato de que a experiência sensível pode ser desencadeada pelas produções da arte e por outros movimentos da existência humana, visto que é a dimensão estética que configura o encontro entre os seres.

Considerando as práticas docentes como criação dos sujeitos que delas participam, interagindo para a produção de sentidos, demarcamos algumas veredas para a oficina de desenho na educação da infância. Veredas propensas às mudanças de itinerário, a depender das interações no momento mesmo da oficina. Dessa forma, o percurso das vivências propostas foi composto por momentos em que as participantes dialogaram sobre suas inquietações acerca da linguagem do desenho na prática docente com crianças; por leitura e produção imagens; por práticas de composição estética com objetos, para, em seguida, desenhá-los; e por reflexões sobre as experiências docentes à luz das pesquisas sobre arte e desenho na infância. Esses momentos foram enriquecidos com os relatos de interações e práticas com o desenho oriundas do repertório particular das participantes da oficina.

### **Nós desenhamos a forma (ação)**

Quando pensamos sobre formação de professores, nos remetemos ao movimento de transformação profissional a partir da reflexão sobre seus saberes/fazeres. Nessa reflexão o significativo transformar nos diz do trânsito entre formas para produzir novas maneiras de ação – trans/form/ação. Esse processo nos remete a Dewey (2010) quando afirma que na experiência ocorrem alterações simultâneas entre o agente do conhecimento e o que foi conhecido, porque há modificações nas relações entre eles. Agir e experimentar o conhecimento constitui o processo de aprendizagem e, nesse esforço, o sujeito passa por transformações. Quem atua para que o percurso e modificações aconteçam é o sujeito da experiência, que nesse processo pode transformar a si mesmo, ao conhecimento e ao meio que atua (PONTES, 2013).

A oficina "Desenho na educação da infância" teve, em seu momento inicial, a proposição de jogos teatrais (KOUDELA, 2011) que possibilitassem a troca de olhares e gestos entre as participantes, além da liberação da voz para brincar verbalizando seu nome e os nomes das colegas. Essas ações destinavam-se a proporcionar situações de acolhimento às participantes e, ao mesmo tempo, de interações intersomáticas, através do olhar do gesto e da voz. Os jogos propostos envolveram as participantes no reconhecimento da espacialidade, instigaram a atenção e o olhar para o outro num reconhecimento estésico e estético. O primeiro sujeito/objeto estético com o qual se entra em contato, esperando que ocorra a estesia, é o outro. A visualidade com a qual se depararam, e que

as impulsionou a fazer leitura, referia-se às colegas e ao espaço do Laboratório de Artes, onde ocorreu a oficina.

Inicialmente foi proposto um jogo de *bola imaginária*, no qual as integrantes da oficina trocavam olhares e enviavam sua *bola* para o outro com gestos intencionais e olhando nos olhos daquele para quem enviavam a bola/gesto. Na sequência, a tal bola(objeto) desapareceu e cedeu lugar as palavras, como comando para trocar de lugar, por exemplo. Dizia-se o nome da colega e ao passo que caminhava para ocupar o lugar dela na roda, simultaneamente a destinatária de tal gesto trocava de lugar e continuava o jogo escolhendo outra pessoa para fazer o mesmo. A seguir, foi acordado que fariam o movimento de acordo com uma característica, escolhida pelos componentes do grupo – cor de roupa, tipo de sapato... Ao final, ainda em roda, ocorreram apresentações com informações sobre nome, se estudante ou docente, local de trabalho, entre outros aspectos.

A interação entre as participantes, tornando-se um grupo, foi fundamental para que estivessem *contagiadas* pelas propostas e entrassem em diálogo com os conteúdos dessa ação de formação. O regime de interação por contágio é uma formulação de Eric Landowski (2005) a partir do livro *Da Imperfeição* de A. J. Greimas (2002). O contágio dos sentidos ocorre no encontro entre actantes, como corpos co-presentes que se relacionam – corpos condutores que se contagiam. Landowski (2005) diz que nessa interação ambos os actantes são modificados em contágio. A percepção dos sentidos não se dá apenas na dimensão cognitiva, o encontro é estésico, marcado por um sentir que mobiliza todo o corpo ao significar. Um sentido sentido – sentido enquanto processo de significação e sentido estesia. Na produção do sentido,

sentido a relação entre os actantes<sup>4</sup> é intersomática<sup>5</sup>, além de intersemiótica<sup>6</sup> (PONTES, 2013).

Nos jogos teatrais as trocas entre o grupo se estabeleceram e as participantes da oficina revelaram-se à vontade para expressar suas impressões e comentários sobre linguagem do desenho e práticas docentes. Os jogos teatrais, além de fazerem com que as participantes se olhassem, movimentassem e se comunicassem pela fala, em situações de compartilhamento de ações, preparavam para o momento seguinte, no qual exporiam suas inquietações com relação ao trabalho com a linguagem do desenho na infância.

O levantamento das inquietações teve o intuito da reflexão sobre quais as necessidades de formação que moveram professoras e estudantes a procurar a oficina. Foram muitas inscrições para um reduzido número de vaga, a pergunta que nos ocorreu foi a de qual seria a demanda de formação que mobilizou cada um a realizar a sua inscrição. Perguntar sobre *qual a sua inquietação*, para nós, significava indagar sobre os incômodos e desejos de formação, relacionados à oficina de desenho. A exposição das inquietações poderia nos ajudar a pensar sobre os elementos constitutivos das práticas docentes com a linguagem do desenho, sem a intenção de contemplar tudo no tempo destinado a oficina. Algumas inquietações seriam contempladas na organização das

---

<sup>4</sup> Para Semiótica Discursiva o termo actante diz respeito aos elementos atuantes em uma relação. No Dicionário de Semiótica Greimas e Coutés definem actante como “aquele que realiza ou que sofre o ato” (2008, p.20).

<sup>5</sup> “O fazer somático é quer pragmático (se remete a uma atividade corporal programada), quer comunicativo (o corpo humano enquanto suscetível de significar por gestos, atitudes, mímicas, etc.)” (GREIMAS; COUTÉS, 2008, P. 484).

<sup>6</sup> Interrelação entre os significantes que constituem os discursos. O processo semiótico aparece como um conjunto de práticas discursivas: práticas linguísticas (comportamentos verbais) e não-linguísticas (comportamentos somáticos significantes, manifestados pelas ordens sensoriais. (GREIMAS; COUTÉS, 2008).



vivências da oficina, outras serviriam com luzes acesas para diálogos futuros sobre desenho na educação da infância.

As inquietações foram escritas e, em seguida, compartilhadas em uma roda de conversa sobre desenho e prática docente. Questões e afirmações variadas foram evidenciadas neste momento de diálogo:

- Como e por que a criança se expressa através do desenho?
- Interpretação das fases do desenho, principalmente na hora de colocar nos relatórios;
- Por que as crianças, quando estão no coletivo, desenhavam de uma forma e quando individual desenhavam diferente, com mais expressividade?
- Como propor experiências de criação no desenho?
- Como estimular o desenho na infância, mesmo com poucos recursos?
- Compreender mais sobre os processos de desenvolvimento das crianças através do desenho, reconhecendo como importante meio de expressão de ser e estar no mundo;
- Qual a simbologia do desenho das crianças e suas implicações no processo de aprendizagem, bem como proporcionar novas vivências?
- As etapas evolutivas quando ao desenho, segundo Piaget, ainda se adequam ao desenvolvimento da criança contemporânea?
- Como mediar as atividades de desenho com crianças especiais? É diferente?
- Há alguma relação entre as fases do desenho e as fases da escrita?

(escrita das inquietações)

Nos questionamentos escritos das participantes foi possível perceber que suas inquietações giravam em torno de como atuavam mediando os processos de aprendizagem das crianças na linguagem do desenho. Preocupavam-se, sobretudo, com “como fazer”, mas não desejam se deixar levar por um “fazer” irrefletido. As respostas ao desafio de elencar inquietações apontaram, em sua maioria, para o como organizar práticas que contemplem as especificidades das crianças e especializasse o olhar docente para a produção gráfica infantil. Muitos conteúdos foram evocados na escrita das inquietações, o desafio para nós foi o de

estabelecer formas de abordar alguns dos elementos trazidos nos momentos subsequentes da oficina.

Seguiu-se ao momento de enunciação de inquietações, o exercício do desenho livre, em linha contínua, numa folha de papel A3. A brincadeira com linha e cor que afagaria a inquietações e deixaria a mão e a cabeça solta para continuidade da oficina. Ao desenhar as professoras se questionavam sobre a relação entre desenho figurativo e desenho abstrato, algumas usavam traços e cores sem a intenção representativa, enquanto outras, após finalizarem seus desenhos buscavam encontrar imagens do cotidiano. Houve aquelas que cansaram de desenhar e pintar em uma folha “grande” e se colocaram no lugar das crianças quando são solicitadas por elas para desenhar e pintar *com esmero*. A reflexão sobre as práticas ocorria ao mesmo tempo em que linhas e cores preenchiam o papel.

À medida que os desenhos eram finalizados iam sendo afixados nas paredes, cada participante podia escolher a local do laboratório para expor o seu desenho e se desejava ou não que fizessem composições com outros desenhos. Assim, várias leituras foram realizadas e sentidos produzidos sobre o desenho, sobre crianças, sobre adultos que desenhavam ou que voltaram a desenhar nesse momento.

**Figura 1: Leitura dos desenhos.**

**Fonte: acervo da autora.**

Após a produção e leituras dos desenhos de linha contínua, o grupo foi convidado a fazer uma leitura da curta *Alike*<sup>7</sup>. Trata-se de um curta metragem 3 D, animado por computador, com duração de 8 minutos, que recebeu mais de 60 prêmios, entre eles o prêmio Goya de melhor curta metragem de animação em 2016.

O filme foi escolhido justifica-se por ser uma produção audiovisual e trazer, como um de seus conteúdos, a temática da infância e arte, em sua relação com o mundo do trabalho e práticas escolares. A temática é aberta e a montagem do filme envolve o sincretismo entre diferentes linguagens, o que possibilita, aos enunciatários, fazer diferentes leituras.

Filme dirigido por Daniel Martínez Lara Cano Méndez e produzido por Daniel Martínez Lara e Nicolás Matji, *Alike* tematiza a oposição entre a

---

<sup>7</sup> O curta espanhol foi desenvolvido no [software livre Blender](#), operado pelo sistema Linux, como um projeto pessoal dos diretores em parceria com estudantes egressos da escola de animação de Barcelona, [Pepe School Land](#). Tomando a premissa do filme como base para o trabalho, a criação de personagens e da narrativa foi toda realizada em diálogo pelo [grupo](#), em um intenso e criativo processo de co-criação. <http://www.daniless.com.br/alike/> acesso em 05/06/2023.

sociedade do trabalho e a criatividade. Para apresentar essa oposição os enunciadores estabelecem uma comparação entre as formas repetitivas do trabalho e o sistema educacional, também repetitivo, apresentando a arte (desenho e música) como a dimensão da vida cotidiana que reestabelece a junção entre os fazeres repetitivos do trabalho e da escola com a ludicidade e criatividade.

Acreditamos que se trata de uma micronarrativa que lança questionamentos sobre o discurso econômico que busca produtividade a todo custo, discurso que é apropriado pelo sistema educacional como modelo de formação humana. Na produção audiovisual em questão a arte não é bem-vinda à escola, mas aparece na rua com acontecimentos que produz estesias e fratura no cotidiano dos personagens centrais da história. Há uma junção entre escola, trabalho e mundo adulto, colocando-os em disjunção com a arte e com a infância.

Quando voltamos à roda de conversa para compartilhar a apreciação do áudio visual, no primeiro momento, muitas reflexões pareciam silenciadas. Foi preciso observar o tempo da escuta e mediar o início do diálogo sobre o filme, pois como nos aponta Landowski (2001, p. 30),

Quando os textos são 'textos' propriamente ditos, seu sentido não procede, inteira e diretamente, daquilo que eles 'são' enquanto 'textos'. Ele depende, ao mesmo tempo, dos pontos de vista de leitura adotados por cada um, isto é, da posição de cada leitor, enquanto ator num universo de práticas em conflito.

Qual teria sido o ponto de vista de leitura das participantes da oficina de desenho? Como cada uma foi contagiada pelo filme? Passado o tempo do encantamento, votando ao contexto, espaço e tempo da oficina, as participantes expuseram suas impressões e inquietações.

Apontaram as características da infância, como algo que tem se tornado invisível para os adultos sejam eles pais ou professores.

As participantes, professoras, lembraram das crianças e pais com quem trabalhavam, relatando situações em que as famílias questionavam a escola de Educação Infantil sobre o aprendizado da escrita. Destacaram que suas famílias criticavam as práticas que envolvem brincadeiras e exigem que sejam aplicados exercício de cópias de letras, representação vista em uma das cenas do filme. Um outro grupo de participantes da oficina apontaram as dicotomias da proposta curricular das instituições de atendimento à infância, que não oferecem espaços e materiais para a vivência da brincadeira ou das artes. Refletiram também sobre como algumas escolas abordam o processo de alfabetização das crianças como externo às suas características de pensamento, sendo encaminhado com a cópia de letras, como se esse aspecto do desenvolvimento e da aprendizagem fosse o mais importante a se fazer para alfabetização de crianças. Colocaram-se preocupadas com as práticas que defendem a alfabetização precoce na Educação Infantil.

As participantes realizaram leituras que envolviam seus repertórios e relações com as temáticas apresentadas no filme, enfatizaram aspectos da relação entre adultos e crianças e das culturas escolares, colocadas em paralelo com as demandas da infância. Questionou-se sobre as práticas repetitivas de cópias de letras ou desenhos; sobre o descaso com as crianças na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que as crianças perdem, mais ainda, os espaços e tempo para a brincadeira. Pensaram sobre as rotinas das crianças que tem seu tempo preenchido por múltiplas atividades, desejadas pelos adultos e não por elas próprias. Dialogaram sobre a escolarização de crianças, que tem

acontecido cedo demais e com práticas forçadas que não respeitam os tempos das infâncias.

Na apreciação do filme as participantes trataram de aspectos que envolvem práticas entre adultos e crianças que ultrapassam e, ao mesmo tempo, se interligam à temática do desenho na educação da infância.

O diálogo provocado pela apreciação do filme *Alike* foi complementado por uma exposição sobre arte/infância e pesquisa sobre desenho na infância. Nessa situação de aprendizagem, a história da relação entre arte e infância foi retomada sob o objetivo de “conhecer estudos sobre o desenvolvimento da linguagem do desenho na infância”. Tratamos inicialmente da relação entre arte e infância no trabalho de Franz Cizek e Viktor Lowenfeld e no MEA (Movimento Escolinha de Arte do Brasil), para abordar de algumas pesquisas contemporâneas sobre desenho, nos trabalhos de Analice Pillar e Rosa Iavelberg. Para essas autoras o desenho é prática autoral das crianças, mediada pelo acesso à cultura. Expusemos alguns livros para serem manuseados pelas participantes. Não era a intenção e nem seria possível, no tempo destinado para oficina, um estudo mais aprofundado sobre as referências teóricas apontadas. O objeto livro, posto em cima da mesa para ser manuseado pelas participantes, poderia instigar a curiosidade de, em outro momento, voltar aos escritos com mais tempo e foco.

Figura 2 – livros sobre a mesa



Fonte: acervo da autora

A defesa da experiência estética na obra de Dewey (2010), que coloca a estética como parte da vida que mobiliza processos de apreciação e criação de imagens; os escritos de Merleau-Ponty (2012), sobre estética e arte, que nos lembram do corpo reflexionante como aquele que vivencia o logos estético para significar as relações com o mundo, e os estudos de Greimas sobre estesia e estética na obra *Da Imperfeição* nos serviram de referências para encontrar na produção artística de Lucimar Bello inspiração para organização da mesa e *Desenho...para comer*. Com o objetivo de provocar diferentes estesias, Lucimar propõe a criação de composições com alimentos em contextos de comunidades, são desenhos de comer com os dedos que ativam a memória cultural/gastronômica dos participantes.

**Figura 3 – Desenhos de sabores (Lucimar Bello)**

**Fonte:** Desenhos de sabores UFRR-Roraima – Lucimar Bello

Na proposição da vivência não havia pretensão de *reproduzir* os processos desencadeados por Lucimar Bello, pois como ela mesma se refere: “a experiência não se replica, não se imita”. Pode haver provocação, mas a recepção e os efeitos de sentido são particulares a quem se dispõe a vivenciar o que é proposto.

O nosso objetivo foi retomar a obra dos autores acima citados em uma experiência em que possibilitasse às participantes da oficina a criação de imagens quando da composição com objetos, além da transformação dessa composição em desenhos de observação. O grupo se envolveria, como um coletivo leitor e produtor de imagens, para realizar as seguintes etapas dessa vivência: 1) criar composições com alimentos para montar uma mesa de lanche; 2) observar as imagens produzidas; 3) escolher um elemento da composição para fazer um desenho de observação e, finalmente, 4) saborear os alimentos. Foi assim que frutas, biscoitos, café, bolo, serviram de imagens referências para produção de desenhos e reflexão sobre estesia, estética e arte.



Figura 4 – mesa de lanche



Fonte: acervo da autora

Figura 5 – composição de pratos com frutas



Fonte: acervo da autora

A organização da mesa de lanche, com motivos intencionais para a produção gráfica, possibilitou o contato com os alimentos e objetos, frutas variadas, bolos, garrafas, copos, biscoitos... Estes foram experienciados pelos sentidos olfativo, tátil, visual e gustativo e analisados em suas cores, sabores, cheiros, formas e texturas. A mesa foi organizada num movimento de combinação de cores e posição, considerando quais os elementos ficariam

mais bem posicionados em relação a outros e ao conjunto da mesa. Nesse desenho elas tinham a possibilidade de fazer e refazer imagens até a versão final. O grupo participou como um coletivo que desenhava com os olhos, tato, olfato e paladar, antes de escolher um dos elementos da mesa para produção de um desenho de observação. Essa interação envolveu a leitura e produção de imagens montando composições variadas, para, em seguida, escolher o tema para o desenho de observação.

**Figura 6 – Desenho de observação sobre a mesa de lanche**



**Fonte: acervo da autora**

As ações de ver e fazer, como salientadas por Dewey quando se refere à interação com objetos durante a experiência estética, e o ziguezague entre ler/contextualizar/fazer, proposto na Abordagem Triangular foram fundamentais na organização dessa experiência de desenho de observação. Nos referenciando na interrelação entre as dimensões de ver e fazer, observamos que as professoras e estudantes, transitaram entre o estético e o artístico produzindo desenhos comestíveis – composição da mesa – e desenhos no papel.

## Considerações sobre os rastros de uma programação

O percurso da oficina de desenho na educação da infância tinha a intenção de provocar as participantes, instigando leituras e produção de imagens na linguagem do desenho, para fazer refletir sobre os elementos que poderiam ser constitutivos das práticas docentes voltadas para a abordagem do desenho na infância. Ficou, ao final do processo, a mesma inquietação que moveu o início: o que considerar na organização de situações de aprendizagem para abordagem do desenho na infância, em espaços escolares? Trabalhamos com pistas do que acreditamos ser necessário, mas a significação para o que foi proposto é o desafio para cada uma das participantes, em seus contextos de atuação.

Em linha gerais, essa ação formativa apontou para a necessidade de propor situações de aprendizagem para professoras e estudantes em que estas pudessem atuar como leitoras e produtoras de imagens, assim como refletir sobre sua prática tomando como ponto de partida a própria experiência. Possibilitar que as histórias e traçados, aqui tomados como micronarrativas de formação de professores, sejam anunciadas, compartilhadas em momentos de formação coletiva, pode ser componente instigador para a criação e recriação da prática docente.

## Referências

ALMOND Jaques. AUMONT, Jacques et. al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

ACASO. M. **Esto no son las Torres Gemelas**: como apreender a ler la televisión y outras imágenes. Madrid: Catarata, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GREIMAS. A.J; COUTÉS. J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FECHINE, Yvana; VALE NETO, João Pereira. Regimes de interação em práticas comunicativas: Experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE). In: 19o. Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação - COMPÓS, 2010, Rio de Janeiro. 19o. Encontro Anual da Compós - CD-ROM. Rio de Janeiro: Compós, PUC-Rio, 2010. v. 1

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. Trad. de Ana Claudia de Oliveira. Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisa Sociosemióticas, 2017.

HERNANDES, Nilton. Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo. In: LOPES, Ivã Carlos; HERNANDES, Nilton. (Orgs.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 227 – 244.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado na criança**: práticas e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Revista Galáxia**, São Paulo, n 2, p. 19- 56, 2001.

LANDOWSKI, Eric. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**, n.3. São Paulo: Edições CPS, 2005.

LANDOWSKI, Eric. **Interações Arriscadas**. Trad. de Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisa Sociossemióticas, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosacnaify, 2012.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores constituída dentro da profissão. In: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em 20/08/2018.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção do conhecimento na infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética**. 2013. (Tese) Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Recebido em 05 de Junho de 2023

Publicado em 21 de junho de 2023