

**zonas fronteiriças:**

escrita, desenho, pesquisa e docência em arte em  
deslocamento

**JÚLIA RAMALHO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

JÚLIA MARIA SILVA RAMALHO

**zonas fronteiriças:**

escrita, desenho, pesquisa e docência em arte em  
deslocamento

VITÓRIA - ESPÍRITO SANTO

2022

JÚLIA MARIA SILVA RAMALHO

**zonas fronteiriças:**

escrita, desenho, pesquisa e docência em arte em  
deslocamento

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Professora Doutora Julia Rocha

VITÓRIA - ESPÍRITO SANTO

2022

Dedico este trabalho às crianças,  
sobretudo à que fui e que ainda  
me acompanha.

## **agradecimentos**

Agradeço à minha mãe por ser exatamente quem ela é e, assim, me encorajar a ser cada vez mais eu. Obrigada pelo apoio, pelo amor, por tudo.

Agradeço ao meu pai, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos.

Agradeço aos meus amigos por terem os melhores abraços e rirem das minhas piores piadas, por estarem comigo no processo de transformar essa cidade em casa. Sou grata pelas conversas em cadeiras de plástico, de madeira e nas escadarias, pelos copos de vidro, descartáveis, pelo samba, pelo beat fininho e pelo silêncio. Obrigada por compartilharem as casas, as aflições e os cuidados. Obrigada, Stefani, por estar comigo desde o primeiro dia, por ler essas páginas quando ainda estavam inacabadas, por ser sempre companhia.

Agradeço profundamente à professora Julia Rocha, minha orientadora que desde o início esteve comigo na procura e no encontro dos caminhos e ramificações deste trabalho. Só foi possível construir esta pesquisa pelas suas provocações, Julia. Através dos nossos diálogos pude redimensionar minhas leituras e discursos nestas palavras e me sinto muito contemplada por este trabalho que construímos juntas. Obrigada pelo encorajamento, pela disposição e sensibilidade. Seu trabalho me inspira e me motiva muito.

Agradeço às professoras que durante a minha formação desde a educação infantil de alguma forma me trouxeram até aqui: professora Joana de Língua Portuguesa do ensino fundamental, professora Sícia de Sociologia e História do ensino médio, professoras Margarete, Adriana, Maira, Cristiane e Gilca da graduação e professora Raine, minha mãe e meu primeiro exemplo. À todas estas agradeço por terem dado sentido a minha aprendizagem e por estarem comigo construindo o anseio de encontrar a educação ao lado delas, ao lado do ensino.

Agradeço também àquela que em sua sala de espera encontrei palavras que permeiam este trabalho.

O que terei eu para te dizer com a escrita? O que terei eu para te dizer com o desenho? Talvez desenhar e escrever sejam os assuntos em si.

Sofia Barreira

## **resumo**

Nesta pesquisa busquei traçar relações entre os campos de atuação em arte (docência, criação e pesquisa) ao colocá-los em constante reflexão em diálogo com autoras e autores como Irwin (2008), Barreira (2016), Nunes (2017), Forte (2013), Pimenta e Lima (1996, 2006) e outros. Para isso, a partir de uma escrita inventiva e distanciada dos padrões acadêmicos (ensaística e autonarrativa) apoiada em Versiani (2002), Larrosa (2003), Hernández e Rifà (2011) e em García (2013), estabeleço diálogos com experiências das disciplinas de estágio, momentos vivenciados na minha educação básica e em minha produção artística. O processo com o desenho e a escrita são assuntos que percorrem todo o texto, com isso atravesso os temas criando conexões entre os autores trabalhados para discutir arte/educação e instâncias subjetivas. Ao discutir sobre poética, repertório e processos de criação de planejamentos de aulas busco situar a prática professoral dentro de uma perspectiva autoral, assim, projeto aproximações entre os campos da pesquisa, caminhando pelas fronteiras e expondo as permeabilidades entre os mesmos. Esse deslocamento entre os territórios acontece também quando discuto sobre a questão de estar me tornando professora enquanto aluna; verso sobre a reflexividade da docência desde a graduação como um meio de reocupar os espaços escolares com os olhos de quem pretende ensinar, mas que encara o ofício como uma formação contínua de seus saberes.

**Palavras-chave:** pesquisa; docência; escrita; desenho; autoral; deslocamento.

## ensaios e imagens<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> **ensaios e imagens** trata-se de uma listagem em que mesclo o sumário de ensaios com a lista de figuras. As palavras listadas referentes às imagens são trechos do texto que se aproximam dos desenhos tanto no sentido literal de estarem na mesma página, quanto de estarem próximos discursivamente. Optei por fazer dessa maneira pois quis tratar da construção deste índice de forma inventiva a fim de gerar outros caminhos para além do cumprimento de uma formalidade. A junção dos títulos dos ensaios com os trechos que correspondem às figuras cria uma estrutura versificada; a ideia é que essa lista possa ser lida como um texto inteiro feito de ajuntamentos e que abarca ruídos e quebras, assim como toda a pesquisa.

<b>introdução - para finalizar</b>	<b>12</b>
<b>protagonizar improvisações, ensaiar futuros maleáveis</b>	<b>18</b>
<b>a dança entre as crianças e o desenho</b>	<b>21</b>
a possibilidade de explorar espaços externos	22
essa <i>simplicidade</i> carregava uma preocupação	23
As crianças acharam engraçado	24
e aos poucos construímos juntos	25
uma poética docente irrigada de experiências	26
produzimos aprendizagens e imagens plásticas	27
ao revisitar o lugar de forma coletiva e/ou individual	29
o que cria camadas e abertura de sentidos	31
há um caminho	33
que a linha percorre para constituir	34
uma discussão mais extensa	35
<b>o que mais a linha pode sustentar</b>	<b>38</b>
habitar fronteiras	39
confessar o profundo?	42
uma chance de inundar	44
<b>para que o corpo/grafismo se desdobre</b>	<b>46</b>

troquei o controle pelo espontâneo e trouxe a força para pintar o movimento	48
presente em tudo	50
preenchi muitas páginas	52
como um deslize	54
inacabado	60
<b>às vezes sinto que não tenho nada a dizer / prática artesanal como modo de forjar-se</b>	<b>64</b>
vejo	65
interrogações	67
e lugares dúbios	74
<b>sempre preciso atravessar ou que algo me atravesse</b>	<b>76</b>
imagino uma porta	77
o trajeto	78
Habitei e habito este	80
lugar da experiência	81
<b>considerações finais - há um pouco de início nesse fim</b>	<b>84</b>
<b>referências</b>	<b>86</b>

## **lista de abreviaturas**

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

covid-19 - Corona Vírus Disease 2019

EARTE - Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário Emergencial

## **introdução - para finalizar**

Para construir este trabalho comecei pensando muito nos assuntos que gostaria de abordar e nos quais eu acreditava que seriam minhas âncoras, me dariam a certeza de ao menos haver um chão. Refleti bastante sobre as problemáticas e os campos de conhecimento a serem pesquisados e temi a escrita, por isso evitei pensar sobre ela. Sentia como se escrever fosse algo a ser superado em prol do objetivo de concluir o trabalho, uma barreira a ser rompida e um mero meio de seguir os padrões institucionais de elaborar as minhas ideias e como se fosse só a linguagem comum entre eu que escrevo e o outro que examinaria. Não via a possibilidade de criação, enxergava a escrita como uma formalidade.

Não tinha medo das palavras, mas tinha do que pensava não conseguir fazer com elas. Já havia um tempo em que estava lidando com frases curtas, passagens e me relacionando de forma mais próxima com estilhaços verbais, contudo não tinha o costume de escrever essas palavras, eram pensamentos, mas que eu visualizava em letras e não em abstração. Sempre gostei de simbolizar as coisas, criar artifícios e complicar as simplicidades de modo com que pudesse sentir que eram um pouco mais minhas do que universais, banais e triviais.

Lembro da primeira composição que criei em desenho que fez com que eu sentisse que havia complicado uma coisa ou outra e da satisfação que senti

em subjetivar o grafismo unindo-o a alegorias. Quando entendi a construção de imagens pelo desenho como um processo consciente pude me apropriar de minhas próprias narrativas, tanto no sentido plástico - pensando na elaboração pictórica de ideias -; como também no viés subjetivo e social de se compreender como um sujeito que ressignifica o mundo e as suas relações. Com a escrita não foi diferente, num processo de me apropriar das palavras e do que queria discutir a partir delas é que pude compreender uma possível construção para este trabalho.

Ao pensar sobre o início da convivência com a escrita, procurei maneiras de tratar o texto de forma mais pessoal, por uma via que materializasse minhas reflexões em detrimento do que me é externo, como há um tempo fiz com o desenho e, aos poucos, fui compreendendo que para isso precisaria me distanciar do escrever acadêmico, redimensionando-o para uma autoria em que pudesse me aproximar de maneira direta. Para isso, busquei uma metodologia que permitisse tratar de conteúdo e forma de redigir em diálogo e de modo indissociável e, então, encontrei a possibilidade de fazer uma pesquisa narrativa autoetnográfica. A partir do encontro com autoras e autores como Fernando Herraiz García (2013), Fernando Hernández e Montserrat Rifà (2011) e Daniela Beccaccia Versiani (2002) pude alcançar sentido e fundamento para a escrita que proponho. Lê-los foi uma maneira de entender como poderia apreender minhas narrativas e inseri-las dentro de discussões mais amplas, assim, foi essencial “manter [...] uma postura auto-reflexiva [...] através do imbricamento de curiosidades teóricas e escolhas racionais, afetivas e até mesmo casuais e contingenciais, elementos esses presentes na construção de [meus] objetos de estudo” (VERSIANI, 2002, p. 71).

Nesse trajeto em busca de outras vozes, que falam do labor de escrever enquanto escrevem, encontrei Sofia Moura Pinheiro Barreira (2016), especificamente sua tese de doutorado em que discute sobre a prática docente como professora de desenho e questiona veementemente as normas acadêmicas de estruturação do trabalho de doutoramento. Me identifiquei diversas vezes nas palavras de Sofia, até mesmo em suas dúvidas que também eram um tanto minhas; a fragilidade e a permeabilidade

da escrita em contraste com a consistência de seu trabalho como um todo me incentivou a explorar minhas referências em variadas nuances. Me interessa o que ela escreve sobre a prática professoral, sobre o desenho e - igualmente ou até mesmo em maior escala - me interessa a forma com que ela escreve discutindo sobre a escrita enquanto dialoga com seus outros campos de atuação.

A partir da transversalidade de Sofia (2016) criei aproximações com a a/r/tografia de Rita Irwin (2008). A autora propõe uma metodologia em que o sujeito artista/pesquisador/professor possa explorar seus ofícios como possibilidades criativas e inventivas ao colocá-los em constante reflexão. Para Rita, é possível seguir pela fronteira entre os campos como um meio de reinventar as práticas que envolvem o ensino, a criação e a pesquisa em arte ao pensá-las de maneira permeável, confluyente e que se retroalimentam. Por isso, a leitura feita dessa proposta metodológica da autora não me serviu só como base para os assuntos a serem tratados nas discussões, mas também promoveu uma mudança de postura em relação a tecitura deste trabalho. Trago as palavras de Irwin em alguns momentos do texto de forma explícita e busquei me situar como artógrafa em toda a constituição dessa pesquisa; mantive a reflexão sobre a docência, a poética e a investigação como um modo de dar fruição às experiências percorridas e de sustentar minhas escolhas.

Os reflexos da convivência com as palavras de Sofia e Rita estão presentes de muitos jeitos em todas as páginas; ao me aproximar dessas autoras e dos meus anseios pude compreender quais seriam as minhas palavras e de que forma iria grafá-las aqui. E isso é muito do que importa neste trabalho, o que digo e, sobretudo, como digo. A estrutura do texto, os desenhos, os títulos, a ordem, o tempo da escrita, tudo isso diz alguma coisa. São escolhas.

Escolhi trazer os meus desenhos como informação com o mesmo peso e valor que trago à escrita. As linhas que traço, as figuras que construo e que inseri aqui, se apresentam como parte essencial da construção desse processo investigativo. Desenhar durante este tempo buscativo foi também um meio de articulação e compreensão dos assuntos a serem abordados na pesquisa. Diante de tudo que analisei, produzi textos e desenhos que

caminham juntos e não se substituem, mas que se somam, geram novos caminhos e grafam os trajetos e percursos feitos para constituir os territórios e causar deslocamentos entre os mesmos.

Para isso - em diálogo com as concepções de Jorge Larrosa (2003) - organizei a produção textual e imagética em ensaios:

**protagonizar improvisações, ensaiar futuros maleáveis** é um ensaio de abertura em que utilizo a escrita poética para versar sobre as intenções e caminhos do trabalho como um todo. É um convite, um chamamento.

No ensaio **a dança entre as crianças e o desenho** relato as experiências que tive como estagiária em um período na educação infantil - no qual explorei os Parangolés (1964-1979) de Hélio Oiticica para trabalhar com performance e o movimento do corpo como meio de expressão desprendidos de convenções sociais - e outro no ensino fundamental - em que trouxe o desenho de forma expandida apresentando a produção dos artistas Sandro Novaes e Helena Obersteiner e propondo uma prática de grafismo com o corpo inteiro. A partir da rememoração dos acontecimentos e sensações dos momentos na escola, dos processos de elaboração de planos de aula e interlocução com as crianças e com os meus anseios, caminho pelo texto traçando conexões com minhas leituras mais recentes e tensionando a prática ao falar de autoetnografia, mencionar a docência em deslocamento proposta por Aline Nunes (2017) e iniciar o diálogo sobre a possibilidade de se criar uma poética docente apoiada nas ideias de Marcelo Forte (2013). Sobre o estágio na educação infantil elaboro uma narração mais densa por ter vivenciado as atividades diretamente presente no CMEI, enquanto o trabalho no ensino fundamental ocorreu de modo hipotético e mais centrado em discussões com os colegas de turma por ter sido uma disciplina cursada durante o EARTE.

Em seguida trago **o que mais a linha pode sustentar**, em que discorro sobre o início da minha relação com o grafismo para traçar um paralelo com a convivência com a escrita gerada pela elaboração dessa pesquisa. Neste ensaio discuto sobre a possibilidade de compreender a

escrita como uma ato criativo, ao aproximá-la de afetações cotidianas e instaurar um processo de ressignificação de trivialidades - e encarar outras fontes como referência, como utilizar trechos literários, por exemplo - para isso busco encarar a produção do texto também de modo visual, observar as palavras em suas curvas e formas gráficas a fim de promover uma aproximação subjetiva do processo de construção do texto como fiz com o desenho. Ainda neste ensaio abordo o corpo como extensão da linha e situo os movimentos de retorno e reflexão em um vocabulário geográfico.

***para que o corpo/grafismo se desdobre*** é um ensaio que abarca muitas questões: de início menciono a valorização do processo de alfabetização em relação ao desenho, escrevo sobre como durante os anos na escola a escrita é sempre trabalhada enquanto as demais possibilidades de grafia são postas de lado. Em seguida, e em conexão ao que foi dito anteriormente, traço problematizações acerca do “desenho livre”, um exercício muito comum em salas de aula, principalmente nos anos iniciais. A partir dessa discussão abordo a importância de se pensar a construção de um repertório como forma de aproximar a prática artística da subjetividade dos sujeitos e em sequência descrevo algumas experiências vividas na educação básica conectadas aos assuntos até então repercutidos em variadas ramificações.

Ainda neste ensaio, retomo sobre a questão do repertório apresentando o texto de Mirian Celeste Martins (2006) como apoio, discuto sobre os processos de desterritorialização em diálogo com Nunes (2017), trago a percepção do estágio como práxis trabalhado por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2006) e finalizo com uma interrogação de Larrosa (2003) acerca da educação a fim de lançar uma faísca para os conteúdos do próximo bloco textual.

No penúltimo ensaio, ***às vezes sinto que não tenho nada a dizer / prática artesanal como modo de forjar-se***, escrevo sobre os anseios e receios de ser uma estudante de licenciatura que está passando pelo processo de ser uma aluna que pretende ser professora e como a pesquisa tem sido um meio de compreender o vislumbre da profissão sem

deixar de considerar a realidade em que está inserida. A partir das provocações sobre qual tipo de docente gostaria de ser, rememoro momentos específicos que tive com algumas professoras ao longo da minha trajetória educacional e - a partir da leitura de Ana Paula Aparecida Caixeta e Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (2020) - inicio uma discussão sobre a possibilidade de uma prática artesanal como meio de ir se compreendendo como educador, de manter a reflexividade como base da atuação docente (PIMENTA; LIMA 1996, 2006) e situá-la em uma perspectiva autoral desde a realização dos estágios na graduação.

Como último ensaio temos o ***sempre preciso atravessar ou que algo me atravesse*** constituído em poucas páginas em que faço menção ao momento em que comecei a usar óculos para fazer uma alusão ao meu processo inicial com a produção de desenhos. Relaciono a ressignificação das imagens do cotidiano para dentro das minhas composições com o modo com que me lembrava fazer durante as brincadeiras da minha infância com objetos de casa. Aproveito este assunto para dizer sobre o medo que sentia do desenho nas primeiras aulas práticas na graduação e elaboro conexões entre a proximidade do corpo com o grafismo, considerando-o como o meio que encontrei de me articular com as imagens e como uma maneira de ter mais consciência sobre minha corporalidade de forma menos contida.

Para finalizar, nas ***considerações finais - há um pouco de início nesse fim*** escrevo sobre como foi desafiador encontrar o formato deste trabalho enquanto ressignificava o meu processo de leitura e faço uma reflexão sobre as possíveis formas que os caminhos grafados aqui encontrarão a minha prática docente e continuarão a irradiar na minha prática com o grafismo.

## **protagonizar improvisações, ensaiar futuros maleáveis**

Este é um trabalho feito de retornos e vislumbres.

Quando decidi começar a produção do trabalho de graduação, pensava que só escreveria sobre o que ainda não sabia, acreditava que pouco poderia ser aproveitado de tudo o que já sabia. Encarava esta afirmativa - às vezes de relance, outras de frente - enquanto não sabia ainda muito bem sobre o que seria essa pesquisa. Sabia que queria falar de arte/educação, mas levei um tempo para compreender o recorte que queria fazer e acabei abrindo uma fenda, uma passagem. Atravessando os assuntos fui marcando os caminhos, sendo marcada por eles e entendendo que ir era tão importante quanto saber para onde estava indo. A deambulação, inicialmente descompromissada, me possibilitou cartografar o que já sabia com o desejo de saber ainda mais, de trocar os óculos, de tatear outros significados para o que já era conhecido pela via das palavras. Esta escrita surge de uma tímida transformação que aos poucos foi se aprumando e fazendo questão de ser vista como inteiramente é.

Para escrever o que escrevo, preciso escrever assim: mudando as coisas de lugar, encostando-as até que respinguem frases. Estes textos são feitos de retalhos bem costurados uns aos outros. Sempre tive a preocupação de criar uma trama que fosse bem estruturada, mas que ainda pudesse ser

reconhecida como um ajuntamento e não como uma coisa só. Conto com a possibilidade de pensar o formato do que quero dizer justamente para abrir caminho para o indizível; as palavras se entregam e o que fica entre elas é a leitura, o não-dito que também pode ser compreendido e considerado.

Muito desta investigação irradia do que é implícito, do que precisa ser revelado em linguagem. Todo o processo de rememoração de experiências não consiste apenas em criar registros das memórias, mas sim confrontá-las com a atualidade dos pensamentos e, através de uma escrita investigativa, gerar novos encontros e novas pulsões. Caminhar pelo subentendido é um meio de ampliar os diálogos e as perspectivas do que já foi experienciado e que pode ser revisitado em deslocamento. “Quando nos deslocamos entre lugares, saindo de um território para (aos poucos) conquistarmos outro, como vamos narrando a nós mesmos a partir deste ato?” (NUNES, 2017, p. 95).

Faz muito sentido aqui pensar em narrativas, sobretudo relacionadas à ideia de apropriação de si. Isso tem a ver também com o que há pouco disse sobre o não-dito. Este ensaio está sendo construído após ter escrito a maioria dos outros que poderá ler em seguida; sinto a necessidade de te localizar nesse tempo, você que lê, para que eu possa desde aqui afirmar que este é um trabalho feito de deslocamentos e encontros. O trânsito entre leituras, lembranças, cotidiano, reflexões e escrita deu fruição para que os trajetos fossem traçados de forma explícita; caminhar dentre os assuntos em diálogo com autores e com as afetações da vida de maneira mais próxima. A pesquisa tem sido essencial para desnudar toda a sutileza que tratei como alicerce por muito tempo.

Então, para finalizar essa interlocução, escrevo mais uma afirmativa e esta um tanto extensa: este trabalho é uma cartografia da minha graduação, vivida e registrada em muitas perspectivas, em diálogo com muitos outros e muitos *eus*. Entrego páginas cheias do que aprendi refletindo sobre o ensino que vivenciei enquanto aluna e pretendo reocupar como professora de arte e artista visual. Lançar um olhar carregado de significações e outras possibilidades de discussão sobre as minhas experiências, tanto nos estágios quanto no meu processo com o desenho e com a escrita, foi o que

alavancou esta pesquisa e permitiu que eu desbravasse todos os caminhos já percorridos a ponto de recriá-los em outras paisagens gráficas e discursivas.

## **a dança entre as crianças e o desenho**

No segundo semestre de 2019 cursei a disciplina de estágio supervisionado na Educação Infantil, na qual pude elaborar e colocar em prática um projeto de experiência performática com crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória. As intervenções e vivências dentro do CMEI aconteceram ao lado e em parceria de um amigo<sup>2</sup> que também cursava a disciplina; inicialmente fizemos uma cartografia afetiva do espaço, dos arredores, dos professores e outros funcionários e das crianças. Em um caderno, registrei minhas primeiras impressões, sensações, receios e vontades que me passaram nas semanas iniciais ali, por meio de anotações, desenhos e diálogos comecei a criar aproximações entre os textos estudados nas aulas da universidade e a presença no espaço escolar. Além disso, essas páginas contendo atravessamentos deste início, sobretudo os desenhos, fizeram emergir um anseio de pensar um planejamento que, de alguma forma, alcançasse minha prática artística e que se relacionasse com as nossas imagens, corpos e identidades.

Naquele ano a professora de artes que acompanhamos estava trabalhando com todas as turmas conteúdos de arte contemporânea, mais

---

<sup>2</sup> Aqui me refiro ao Dante, um dos meus melhores amigos. Ele é uma pessoa não-binária e que utiliza pronomes masculinos. A possibilidade de estarmos juntos na escola refletiu na construção de muitas reflexões acerca da experiência de estágio.

especificamente as obras das Lygias: Clark e Pape. Tivemos a oportunidade de presenciar algumas atividades de experimentação como o



Divisor (1968) e O Ovo (1968), de Lygia Pape e os Bichos (1965), de Lygia Clark. A partir desses momentos de observação, notamos a proximidade das crianças com essas artistas e suas formas de produzir, a possibilidade de explorar espaços externos da sala e a fácil comunicação com a professora. Assim, nossas ideias se construíram e foram potencializadas pela noção de experimentação e pelo “trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores [...], situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 21).

Antes mesmo da cartografia afetiva ou de conhecer o CMEI presencialmente, meu colega de turma e eu ficamos pensativos sobre como se dariam nossas conversas com as crianças, havia uma insegurança em relação às aulas e também dúvidas de quais questionamentos chegariam até nós, sobre as nossas roupas, cortes de cabelos e trejeitos. Logo nos primeiros encontros com a turma, a qual realizamos as atividades, as perguntas vieram de muitas crianças:



“Tia, você é mulher **mesmo?**”;

“Tio, **por que** você pinta as unhas?”;

por exemplo. Essas indagações vinham constantemente, em um tom simples e curioso, e as nossas respostas devolviam a simplicidade:

“Meu cabelo é assim porque eu gosto **desse jeito?**”;

ou quando questionaram os brincos do meu amigo:

“Uso porque fiz o furo e combina com o meu estilo”.

Com estas respostas diretas buscamos ser práticos e compreensíveis, mas ao mesmo tempo essa *simplicidade* carregava uma preocupação em dar conta desses questionamentos de forma breve, para que não se desenrolassem para além do que acreditávamos conseguir dialogar. Estávamos dispostos a explorar essas interlocuções, porém inseguros.

Afim de sutilmente trazer esses diálogos sobre os nossos visuais para o plano de aula e ainda criar conexões com o projeto desenvolvido pela professora, escolhemos trazer os Parangolés (1964-1979), de Hélio Oiticica, como um modo de abordar a vestimenta de forma não-binarizada, propor uma outra visão sobre ela e trazer a ativação das peças como um meio de expressar corporalidade para além de convenções da cisheteronormatividade.

Dialogando entre si e com a supervisora do estágio elencamos os objetivos a serem alcançados nas atividades: apresentar vida e produção do artista, propor experiências performáticas, vivenciar releitura de obra ambiental e estimular o protagonismo das crianças. Escrevemos o planejamento e estruturamos as intervenções divididas em 3 aulas.

No primeiro dia reunimos a turma do grupo 6 em uma roda no chão do laboratório para iniciarmos a apresentação do artista com um cartaz que preparei previamente. No papel havia um retrato de Oiticica, imagens das obras que trabalhamos e desenhos meus representando o movimento dos Parangolés. Durante a fala comentei da aproximação do artista com Lygia Clark (que eles já conheciam) e reiterei a questão do corpo e seu movimento como fundamental no desenvolvimento de nossas atividades. As crianças acharam engraçado o sobrenome de Hélio e as figuras - com braços e pernas alongados - desenhadas na cartolina e contei para elas que esse é



o meu jeito de desenhar.

Em seguida, introduzimos a confecção dos Parangolés, a partir de um molde confeccionado anteriormente, cortamos os pedaços de tecido providos pela escola com a ajuda da professora. As crianças tinham a possibilidade de escolher as cores que gostariam de vestir e também podiam sugerir cortes a serem feitos para que passassem as mãos e os pés no tecido. Enquanto produzíamos as peças continuamos conversando, sobre o movimento do corpo, a mistura de cores que criaríamos com a dança e o nosso protagonismo. Pontuei que o tecido sem ser vestido por nós era só pano, mas que quando vestimos e nos pomos a dançar - e ocupamos o espaço pelo ato corporal - nos tornamos Parangolés, protagonistas de si. Algumas crianças logo foram se mexer perto do cartaz e os meus desenhos em que haviam achado graça se tornaram inspiração para que ampliassem seus movimentos e brincassem de ser-obra uns com os outros.



No meu ponto de vista, esse foi um dos momentos mais interessantes das intervenções no CMEI, pois pude dialogar um pouco mais com as crianças, principalmente ouvir sobre as decisões delas, o porquê da escolha das cores e os locais dos vincos na vestimenta. Muitos demonstravam movimentos e poses que gostariam de fazer, outros pediam sugestões e aos poucos construímos juntos as capas e os sentidos da atividade. Assim, pude perceber que mesmo nesse caso o desenho não sendo o centro da proposta, ele balizou o diálogo entre as crianças, o exercício e eu. Essa percepção me acendeu um ponto: para me aproximar do que proponho não preciso necessariamente falar de mim, ou só do quê e como eu faço o que faço, tanto como artista ou como licencianda. Com isso, quero salientar que para estar envolvida, não se faz necessário buscar traçar similaridades só com o que vem do meu produto artístico, mas assumir um estado de pesquisa dentre os campos e processos. O caminho não precisa ser apenas de levar o meu desenho como forma de conectar a arte com a educação, essa é uma das possibilidades, mas não a única. Essas ligações se estabelecem de muitas formas, nem sempre plásticas, não são estanques e se ramificam. Como pontua Forte (2013, p. 60):

E é essa conexão que me lança à pesquisa, a querer aprofundar esses caminhos de uma formação inicial docente em Artes Visuais. Uma docência-artística, que esteja permeada pela interdisciplinaridade e que possibilite ao acadêmico inventar suas práticas de maneira rizomática, contaminando-se e produzindo-se com cada um dos campos.

Nessa primeira vivência como proponente no CMEI, a dança entre as crianças e o desenho no cartaz foi o que me convocou a compreender o planejamento não só como uma resposta aos questionamentos das crianças, mas também como meio de formação aproximada com as interlocuções que envolvem a prática. Digo, a experiência me fez perceber a inserção, ainda que incipiente, de uma autoria dentro da docência. E aqui sugiro uma autoralidade que não se limita ao desenhar e que considera igualmente a construção de uma poética docente irrigada de experiências que borram os limites entre arte e educação.



Na segunda semana iniciamos a aula retomando o que havíamos conversado no momento anterior, fazendo perguntas, apontamentos e ainda utilizando o cartaz - que fora fixado na parede da sala - a fim de recordá-los da proposta. Além disso, antes de irmos para a área externa, orientamos as crianças sobre a possibilidade de produzirem registros em foto e vídeo durante a experimentação, utilizando nossos próprios celulares, e, por fim, distribuímos os tecidos, auxiliamos as crianças a se vestirem e nos vestimos também. Inicialmente a turma se atentou a explorar o espaço correndo e aos poucos foram dando um pouco mais de atenção para as músicas e para a possibilidade de fotografar e serem fotografados. Alguns dançaram sem ligar para o ritmo que vinha da caixa de som, outros se importavam mais com as características musicais. Contando com a ambientação da praça (na qual a escola se localiza) e de músicas instrumentais de diversos ritmos (samba, funk, rock, pop, mpb e clássica), selecionadas para dinamizar e alterar a paisagem sonora, experienciamos juntos e subjetivamente o improvisado e os movimentos coloridos de vestir e ser Parangolé.

Escolhi esta obra de Oiticica como eixo do planejamento por conseguir mapeá-la dentro de diálogos que gostaria de traçar com as crianças - e que

ao mesmo tempo eram questões que estavam me passando - como pensar uma aproximação subjetiva da proposta e como assumir a construção de uma autoria. O Parangolé possibilitou que abordássemos o corpo como matéria criativa e também agiu como uma forma de expor a lógica do estágio para os educandos, ao proporcioná-los atividades de experimentação e ser proporcionada por eles a experimentar a docência mapeamos uma mutualidade na aprendizagem. Através do ato corporal produzimos aprendizagens e imagens plásticas espontâneas e fugazes:

As imagens são móveis, rápidas,

**i n a p r e e n s í v e i s**

- são o oposto do ícone, estático e característico das artes ditas plásticas - em verdade a dança, o ritmo, são o próprio **ato**

**plástico** na sua **crudeza**

**essencial.** Esse ato, a imersão no ritmo, é um puro ato

**criador**, uma arte (OITICICA apud FAVARETTO, 1992, p. 115).



Ao brincarem de ser-obra as crianças se apropriaram do espaço escolar e o recriaram dentro de “paisagens próprias, nas quais outras relações de pertencimento [puderam ser] inauguradas” (NUNES, 2017, p. 98).

No terceiro e último dia do projeto, rememoramos as propostas anteriores perguntando se lembravam do nome do artista e da obra que havíamos vivenciado juntos, em seguida falamos da *Cosmococa* (1973). Usando a memória visual que as crianças tinham das imagens do cartaz que utilizamos para apresentar as obras de Oiticica, conversamos sobre quais eram as expectativas delas para essa experiência final. Preparamos a sala de artes para que se configurasse como espaço de *Cosmococa*, trocando as lâmpadas comuns por lâmpadas de luz negra e vermelha, cobrindo as janelas com tecidos escuros, acomodando as mesas e cadeiras nos cantos e dispondo uma porção de Parangolés sobre elas, espalhando balões brancos e bolas de borracha pelo chão, colocando o vídeo produzido com os registros feitos pelas crianças na TV e ligando a caixa de som. Ao adentrar o espaço, os pequenos ficaram eufóricos e muito agitados, se atentaram quase que exclusivamente a brincar com os balões.

Aos poucos foram explorando mais as outras possibilidades oferecidas, perceberam que havia música e Parangolés prontos para serem dançados e assim o movimento da turma foi ganhando nuances. Entre o rápido e o lento, o moderado e o brusco, o consistente e o disperso compuseram contrastes pelas cores e luzes; o ritmo do grupo não se adequava às músicas, mas utilizava-as como suporte e alegoria da experimentação. No processo, a *arte ambiental*<sup>3</sup> de Oiticica foi se compondo pela multiplicidade de ressignificações que as crianças apresentaram ao revisitar o lugar de forma coletiva e/ou individual. Assim, o momento de experienciar o registro foi também a exposição de um território sensível e de produção de subjetividade a partir do contexto e da revisitação do espaço escolar.



Nesse período de estágio, pude iniciar uma investigação interna de intenções e vontades relacionadas à licenciatura em artes, o desenvolvimento dessas intervenções no CMEI me trouxe questões de como aproximar a minha

---

<sup>3</sup> Hélio Oiticica diz que a arte ambiental é eternamente móvel e transformável, se modifica pelo ato corporal dos participantes que não são mais só espectadores mas interatores e construtores da obra.

produção artística à docência. Como mencionado anteriormente, a escolha de trabalhar com a obra de Hélio Oiticica foi uma forma sutil que encontrei de me aproximar subjetivamente das experimentações propostas com as crianças, entretanto, em um dado momento percebi que a sutileza estava um tanto quanto desproporcional em relação ao meu objetivo de traçar conexões entre o eu/estagiária e o eu/artista. Por saber da superficialidade que ainda pairava sobre minhas indagações, esse desencontro de anseio e prática não me frustrou e ainda serviu como um ponto de partida para a instauração de uma lógica reflexiva perante minha formação como artista e educadora simultaneamente.

Minha constituição como artista se deu - e ainda se dá - como um movimento constante de construção e apropriação da minha forma estética de simbolizar o que me atravessa. Quando encontrei o desenho como uma possibilidade gráfica de estudo e registro, não optei por esse fim, mas mantinha distância entre o caderno e o que me afetava. Era necessário - para mim - ser sutil. Desse modo, permaneci um tempo no raso, me atentando quase que exclusivamente a grafia da linha e os motivos plásticos que acabavam em si. Pouco depois pude perceber os meus gestos, o imbricamento do meu corpo com aquilo que era traçado pela caneta e essa ligação entre o eu/físico e a linha me inseriu dentro de outros lugares de pensamento. Como me distanciar do que surge das minhas experiências? Por que me distanciar do que surge das minhas experiências?

Agora, depois de um tempo dessa experiência no CMEI, consigo enxergar alguns motivos para tamanha sutileza e superficialidade. Havia uma grande insegurança em me expor demais e perder o controle do quão conectada  *pessoalmente*  estaria às propostas e acreditava que essa aproximação afetaria o meu desempenho no exercício da docência. É até um pouco incoerente centralizar o controle dentro de uma atividade que privilegia e celebra o imprevisto. O receio de trazer a personalidade e conferir certa restrição ao acesso de questões singulares perpassa uma preocupação simplista em me afastar do ego e desconsidera a subjetividade enquanto produto de uma realidade compartilhada. Não quero dizer que a solução seria tratar da minha vivência como tema ou metodologia de um

planejamento, mas considerá-la como basilar no meu processo de construção de identidade e formação acadêmica. Assim, segui com essas questões refletindo até chegar a essa pesquisa “com sentimentos alternados e muitas vezes contrastantes, em algo que eu não sabia decifrar, mas que era intensamente meu” (FERRANTE, 2016, p. 86).

A produção de uma pesquisa narrativa ligada diretamente ao meu universo simbólico e as minhas referências visuais propõe uma expansão da experiência como forma de tornar visível o diálogo entre o professorado e a prática artística. Além disso, um trabalho que se insere na perspectiva autoetnográfica possibilita o ir e vir entre o que é individual e o cultural, desse modo, a escrita se edifica pela construção de relatos críticos contextualizados que produzem realidades e não se limitam à representação do “eu”, “o interesse não está em sua experiência pessoal e em seu “eu” interno, mas na ação social através da qual as subjetividades se constroem e se promulgam” (GARCÍA, 2013, p. 277).

A autoetnografia permite que o pesquisador recorra a sua subjetividade enquanto a investiga em relação ao coletivo, esse intercâmbio institui certa performatividade ao sujeito pesquisador, que ao mesmo tempo pesquisa o *outro* e é pesquisado por si mesmo. A instituição de uma prática dialógica torna a escrita permeável e entende a construção de conhecimento como um processo relacional e aqui considero relações tanto entre indivíduos como também entre os campos de interesse do trabalho: pesquisa, criação e ensino de arte. “Abordamos este propósito tentando centrar nosso relato nos momentos de troca que vivemos, que foram importantes para nossa trajetória e que refletem ao mesmo tempo a singularidade e os aspectos compartilhados de nossas experiências” (HERNANDEZ; RIFÀ, 2011, p. 8). A partir da lembrança é possível instaurar uma tradução crítica para a constituição da escrita, dentro de um bloco de acontecimentos fazer recortes que promovem continuidade e conferem densidade aos relatos, essa aproximação com o que está sendo descrito possibilita a inserção de uma poética no texto, que cria camadas e abertura de sentidos.



Antes de fazer o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, cursei a disciplina de Projeto em Artes e a de Práticas Curatoriais simultaneamente e nessas duas matérias busquei conteúdos relacionados à mediação e complementação do repertório artístico como um meio de produzir proximidades entre a arte contemporânea e a educação escolar. Essas pesquisas iniciais sobre arte/educação, somadas à carga teórica e prática do estágio anterior e os anseios surgidos com as experiências vividas no CMEI, me fizeram pensar de forma mais direta nas possibilidades de conexão entre o meu processo criativo enquanto artista e a poética que eu poderia trazer para o planejamento para turmas de ensino fundamental. Essa disciplina de estágio foi realizada no segundo período de ensino remoto adotado pela UFES para o retorno das atividades durante a pandemia do covid-19, por isso toda a elaboração das aulas e exercícios aconteceu por meio de videochamadas.

Para o desenvolvimento das atividades iniciei uma busca de artistas e exposições que já havia visitado, para utilizar como referência e suporte. Procurei especificamente trabalhos e formas de produzir que conversassem com a minha maneira de pensar o desenho, não só como produto bidimensional e que também tivesse o processo investido sendo considerado dentro da obra, e, ainda, que fosse possível relacionar ao corpo e à experiência de desenhar. Encontrei 2 artistas, uma que acompanho por uma rede social, a Helena Obersteiner e outro que tive a oportunidade de visitar uma mostra em que havia uma instalação sua, o Sandro Novaes. Os trabalhos deles são bem distintos, mas o encontro dos pensamentos envolvidos produzia uma intersecção com o meu objetivo de levar a minha poética para o plano de aula. A produção de Helena gira em torno do desenho gestual, exploração de materiais simples e superfícies amplas, já o trabalho de Sandro é centrado em linhas, que modificam os planos de visão

pela grande escala das instalações e possibilitam o caminhar dentro da obra como forma de expansão dos sentidos.

Partindo da ideia panorâmica da linha e do gesto pude traçar questionamentos e propostas práticas para o planejamento, em diálogo com os colegas de turma com que estava trabalhando a sequência didática, defini que a minha aula se estruturaria em dois momentos: apresentar os artistas e propor uma prática de desenho com o corpo inteiro. Para apresentar as instalações de Novaes, rememorei sensações da experiência no museu, busquei em meu arquivo fotos do dia e os pontos que se fizeram relevantes para a atividade emergiram pelas memórias. Para apresentar a produção de Helena, explorei sua página online e salvei imagens de obras finalizadas e vídeos dela desenhando, com o material selecionado elaborei uma apresentação de slides.

A execução desse plano pedagógico se deu no campo hipotético, pois não fomos para a escola devido ao modelo de ensino remoto. Produzi um vídeo<sup>4</sup> pretendendo estar em sala de aula, desse modo, utilizei a apresentação de telas para direcionar o conteúdo e mostrar imagens das obras que utilizei de referência. Iniciei a *aula* apresentando duas obras de Sandro, a primeira de uma série de barras de ferro presas na parede, levemente direcionadas para a frente com uma luz próxima que projeta uma sombra na parede que as suporta, com isso aproveitei para fazer provocações sobre a observação, instigando uma saída da apreciação passiva do objeto artístico. A relação entre o material e a luz produz desenhos na superfície e se movimentar multiplica essas possibilidades. A segunda obra que apresentei reforçou a interação como potencializadora da experiência, esta se estabelece em um espaço grande de um galpão ocupado por linhas presas entre o chão, o teto e as paredes que compõem um emaranhado e entre tantos cruzamentos de retas há um caminho, para se pensar um percurso e obter outras visões de dentro para fora da instalação.

---

<sup>4</sup> Para assistir o vídeo acesse: <https://youtu.be/1rKAy1tUO6I>

---

## SANDRO NOVAES



Em seguida, apresentei Helena e seus trabalhos e para isso reuni diversos desenhos da artista em um só slide,

## HELENA OBERSTEINER

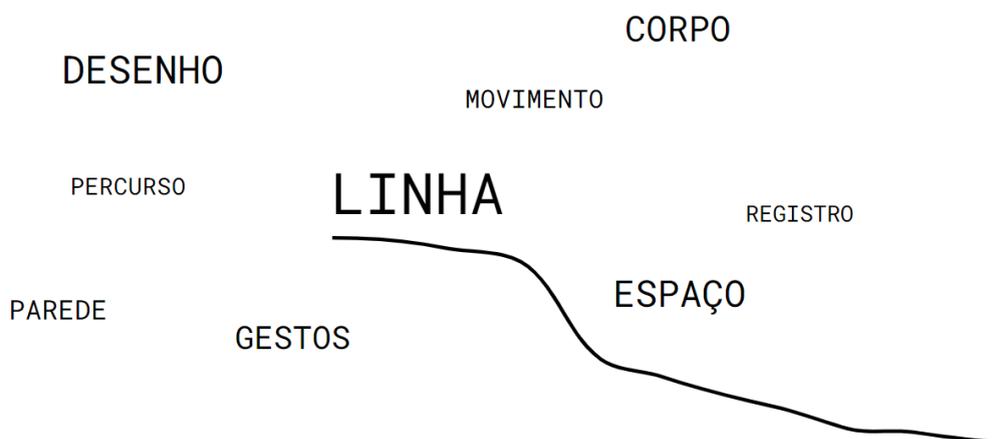
---



para trazer detalhes de cada um utilizei o zoom da tela como forma de *aproximação*. Logo após inseri alguns vídeos de Obersteiner produzindo, com registros feitos muito de perto, de modo que era possível acompanhar o caminho que a linha percorre para constituir o desenho, aproveitei essas imagens para fazer uma conexão com o segundo trabalho de Novaes.

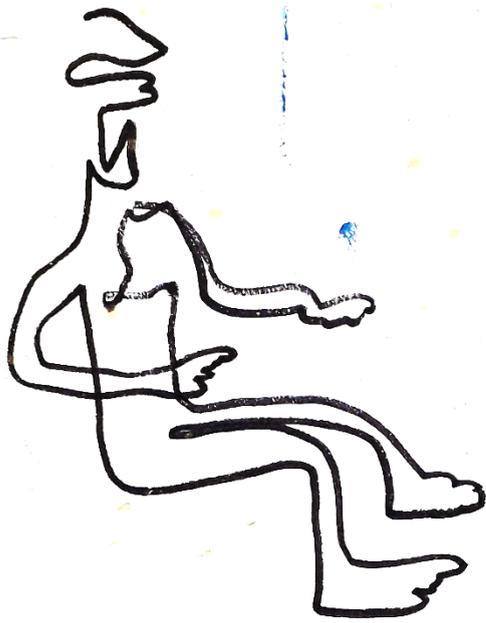
Relacionando o caminhar, o corpo e os movimentos ao desenho, introduzi a atividade prática e a proposta se estruturou em torno do grafismo gestual como forma de integrar o corpo todo à experiência. A ideia era de dispor

papel craft no chão e na parede, produzir um dispositivo com cabo de vassoura com uma caneta presa na ponta para alongar o braço e, assim, convocar os membros inteiros para a produção. Com esta proposta busquei deslocar o desenho dos limites do papel a4, da pura representação, do comodismo de estar à mesa e procurei instituir o processo como a prática e o resultado em si. O objetivo maior foi ativar o corpo pelo desenho, cobrando consciência de todos os membros e se estendendo ao grafismo como forma de produzir registros imagéticos que grafem o gesto e contemplem a experiência não como um produto final, mas sim como o testemunho da ação.



Como dito anteriormente, este planejamento foi realizado por meio da elaboração de um vídeo em que pretendi estar em sala de aula e que foi apresentado em um momento da disciplina de estágio. Assim, a ação não ocorreu de fato com uma turma do fundamental, contudo tive a oportunidade de ter uma discussão mais extensa e direta com os colegas de turma sobre a proposta. Continuo com a vontade de explorar essas ideias em torno do desenho e da docência, considerando tanto o fazer artístico quanto o fazer professoral como espaços permeados por interlocuções; tenho lido sobre o ensino de arte como uma forma de escuta e escrito sobre arte/educação pela via do ensaio como uma maneira de materializar o diálogo entre autores, as minhas experiências e as palavras e suas formas.

Para continuar a pensar a prática didática que seguirei construindo na educação básica - como professora licenciada em Artes Visuais - conto com este anseio de seguir refletindo sobre os caminhos dos planos de aula e a elaboração criativa de planejamentos - entre outros processos do ensino - como um meio de me situar dentro da docência por uma perspectiva autoral. Essa observação diante da minha própria atividade me fez entender ainda mais que o estágio não funciona como um experimento ou um teste, mas sim como um período de experiência indissociada da realidade, no qual os licenciandos podem se deslocar entre os seus papéis de aluno e professor para pesquisar possibilidades de atuação e também de reocupação dos espaços educacionais, agora pelo olhos de quem busca ensinar a partir de suas próprias aprendizagens.

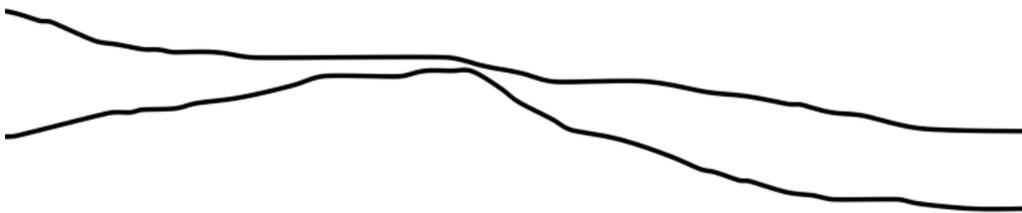


## **o que mais a linha pode sustentar**

Em um memorial descritivo que elaborei para a exposição de alguns trabalhos meus lembro-me de escrever “trato a linha de igual para igual”. No momento dessa escrita acredito que a sentença tenha surgido com intenção de efeito e não tenha sido pensada com tanta atenção, mas de toda forma, essas palavras foram grafadas no texto em que falava um pouco do que produzo. Voltei a pensar nessa frase, agora pesquisando, buscando modos de versar que não sublimem meu desenho, que não o coloquem no cargo de ilustrador ou adorno de alguns pensamentos caligrafados meus ou de autoras e autores que tenho lido. Com os conjuntos organizados de letras posso produzir discursos, sintetizar articulações e estabelecer relações epistêmicas. E com o desenho? O que é que posso fazer com o desenho?

Com a linha posso traçar símbolos, registrar sensações que me passam, criar imagens de algo que senti ou que quero que alguém veja? Posso. Eu já sei. Só que tudo isso parece um pouco individual demais e fica a impressão de que o subjetivo simplesmente corresponde às coisas do sentir, das inspirações ternas e gentis. O que mais a linha pode sustentar? Como digo que a trato de igual para igual enquanto a subestimo? Se a subestimo, consequentemente subestimo-me. O que é que não estou conseguindo considerar? Houve um tempo em que o desenho me fazia bambear igual a escrita ainda faz. Para desenhar tive que me encarar, assumir que queria

produzir registros e me comunicar com as canetas e papéis. Precisava estar ali fazendo a mediação entre as imagens que já conhecia e as que queria criar. Era um pouco constrangedor estar no meio disso tudo, sentir esse embaraço e conscientemente continuar insistindo. Agora convivendo com o desenho há um tempo, percebo que alguns processos já se instituíram e a prática me acompanha mais próxima, não desenho só para criar obras acabadas que poderiam ser expostas ou que tenham remetentes e destinatários definidos, o desenho me organiza, me convém e me frustra. A linha contorna e contorce muito do que vivo e do que sou, ela me sustenta e em paralelo continuo a treinar o equilíbrio, por que o tempo não garantiu terra firme, mas vontade de seguir em deslocamento e habitar



fronteiras. Desenho para dizer o que não elaboro com as letras. E agora escrevo para não correr o risco de ilustrar. Tenho pensado se essa timidez com a escrita seja por entendê-la como algo universal de entendimento, por ter a sensação de que vinte e seis signos<sup>5</sup> podem dizer tudo e articular interpretações e me sinto intimidada por esse poder que não tenho, ou que ainda não reconheço ter.

Para conviver com a escrita tenho tentado olhá-la de frente, para enxergá-la antes do que constrói-se discursivamente, observo suas serifas ou a falta delas, curvas e como esta se põe visualmente. Com isso, não pretendo remetê-los a poesia concreta ou algo do tipo, materializo este pensamento para que possam, como eu, tratar a linha de igual para igual. Mencionei o alfabeto como quase três dezenas de signos para que ficasse explícito as u n i d a d e s que compõem o coletivo de um texto e poder estabelecer o paralelo que irei lhe expor a seguir. Para desenhar primeiro encontrei a linha contínua e depois o anseio por registrar. No início era tudo muito estático, desenhava com o mesmo corpo que utilizava para fazer anotações em uma aula pouco interessante. Os movimentos eram mínimos, ainda que a linha

---

<sup>5</sup> Referência às 26 letras do alfabeto da língua portuguesa.

aparecesse com efervescência, a maioria dos desenhos tinha o mesmo fim, imagens cimentadas vistas de frente, sendo figuras humanas ou objetos. Porém, a continuidade do traço já não podia mais se conter aos limites do papel pequeno, dos movimentos curtos e do distanciamento, foi necessário romper e expandir.

O que havia acumulado criou fissuras, o corpo do desenho não era mais o das anotações entediadas, talvez nunca tenha sido, mas teve de ser, pela contenção e pelo controle na evasão de ideias e pontos de contato, como se o desenho não pudesse me acessar por completo. Pela centralização do gesto pude reconhecer o corpo como extensão da linha, a minha mão é a extremidade de um todo que desenha. A partir do estabelecimento dessa relação intrapessoal com o registro, iniciei a construção de significantes e símbolos que perpassam minha produção. Não sei dizer-lhes sobre exatamente o que desenho, entretanto arrisco dizer que o desenho como conjugação em primeira pessoa é uma forma de operar e o desenho como substantivo é a matéria de uma ação, de um processo temporal.

Entendendo o desenho como uma narrativa visual constituída de signos e enunciados chego a escrita com o olhar esmiuçante em busca de aproximações entre a imagem e a visualidade do texto. Para isso, revisitei e escrevi aqui alguns pontos do meu processo de convivência com o desenho para poder relacioná-lo à forma como tenho percebido a escrita. Acredito que a procura por essas conexões e a explicitação desse trajeto seja efeito do lugar em que a pesquisa se insere e caminha, o *entre*. O *entre* arte e educação e o *entre* desenho e escrita possibilitam a construção de um terceiro espaço, que considera a completude dessas intersecções como um território de formação e construção deste trabalho. “Penso ser também esse espaço que procuro. Um lugar que me faça ir, indo” (BARREIRA, 2016, p. 25).

Ao escrever sobre a escrita a anuncio e pretendo observá-la.

Todo o processo de iniciação que tive com o grafismo percebo acontecer agora com o texto, a construção de sentido e diálogo com a escrita e a elaboração de relatos reflexivos sobre as experiências que tive nos estágios me parece tecer uma malha de identidades que coexistem e se manifestam

de maneira rizomática. Tenho percebido a escrita com certa performatividade, como quem nomeia o que faz, para além de sintetizações causais de leituras de textos de referência e também como uma presença, as palavras antecedem as ações, vejo tudo que leio - “na rua, no emprego, em casa, na vizinhança, em viagem - os gestos, os comportamentos, as falas e aqueles pormenores em que habitualmente não se atenta, [...] são essenciais ao trabalho de composição” (CARVALHO, 2014, p. 36 apud BARREIRA, 2016, p. 161) da minha escrita, absorvo as palavras dos meus dias com a mesma atenção que tinha quando estava aprendendo a ler, dessa forma sinto que aprendo a escrever um pouco mais a cada vez que escrevo um pouco mais. Estamos - eu e a escrita - dividindo o cotidiano e ainda a estranho, tropeço e desvio dela algumas vezes por dia, mas estar com as palavras tem me modificado e enriquecido os olhares acerca das minhas experiências enquanto artista e licencianda em artes. Convivendo com o pensamento de que devo escrever tenho me encontrado sempre atenta à linguagem, à espreita de algo que dispare um parágrafo, o mesmo acontece com o desenho, mas de modo mais natural, pois já o conheço, com a escrita ainda há preocupação em me apresentar e em lhe conhecer.

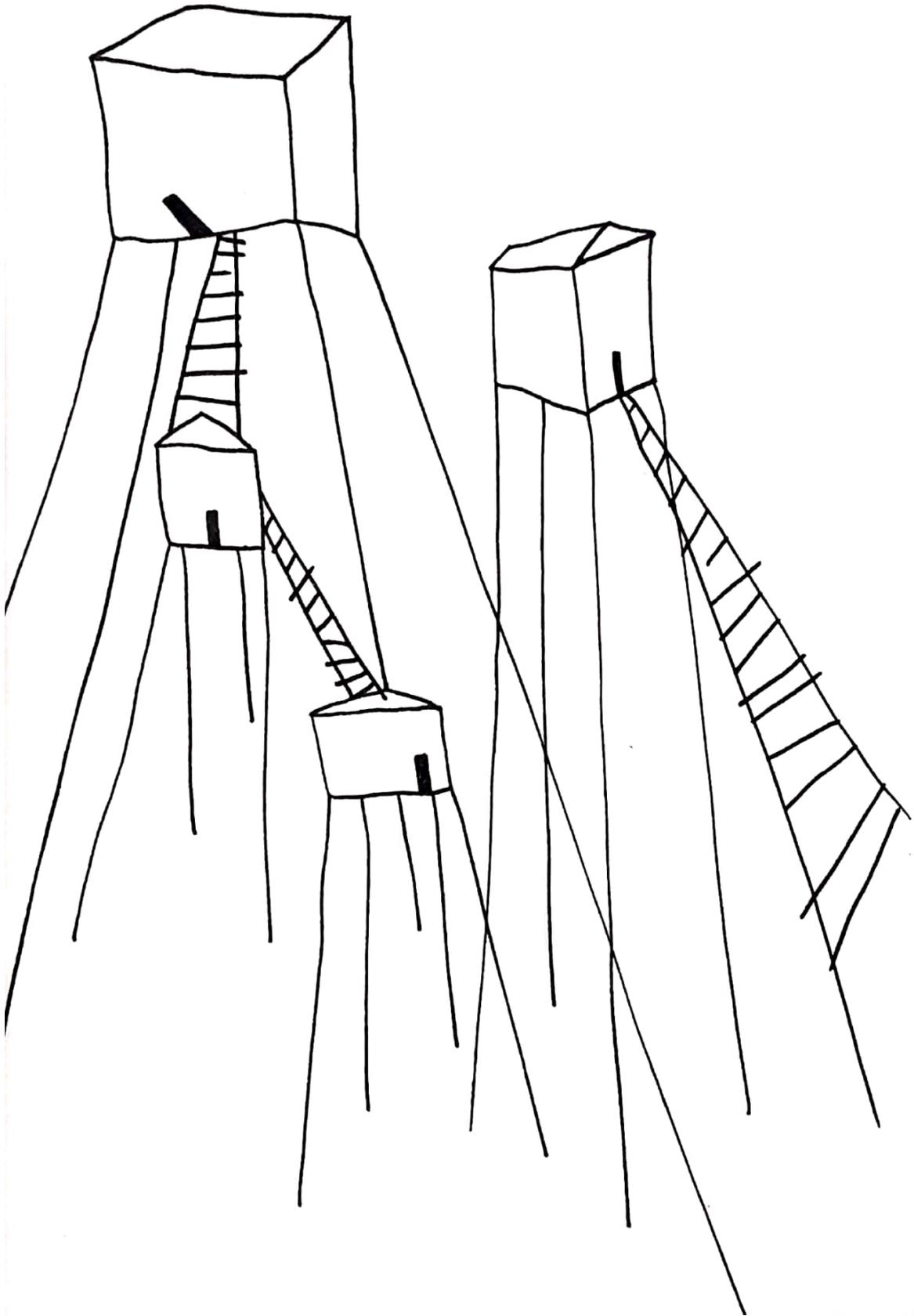
Toda pausa e retorno gera um novo início, releio o que escrevi anteriormente enquanto convoco as anotações do caderno a fim de desgastar o estranhamento, com o intuito de encontrar uma via em que o que quero escrever deslize, que o texto se estenda e me atravesse como a linha o fez. Para isso, escrevo enquanto penso em escrever. E escrever tem sido - não só uma forma de fixação do que tenho pesquisado - mas também um ato criativo. Uma criação em que me vejo assumindo a autoria enquanto a construo. As regras (de estruturação de um texto) parecem exigir uma coreografia, mas penso protagonizar improvisações e ensaiar futuros maleáveis, me instrumentalizar do desenho, da escrita, da licenciatura, da minha formação como um todo, para agregar o deslocamento como meio de construção de saber e de reinvenção.

O ensaísta [...] é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve (LARROSA, 2003, p. 108).

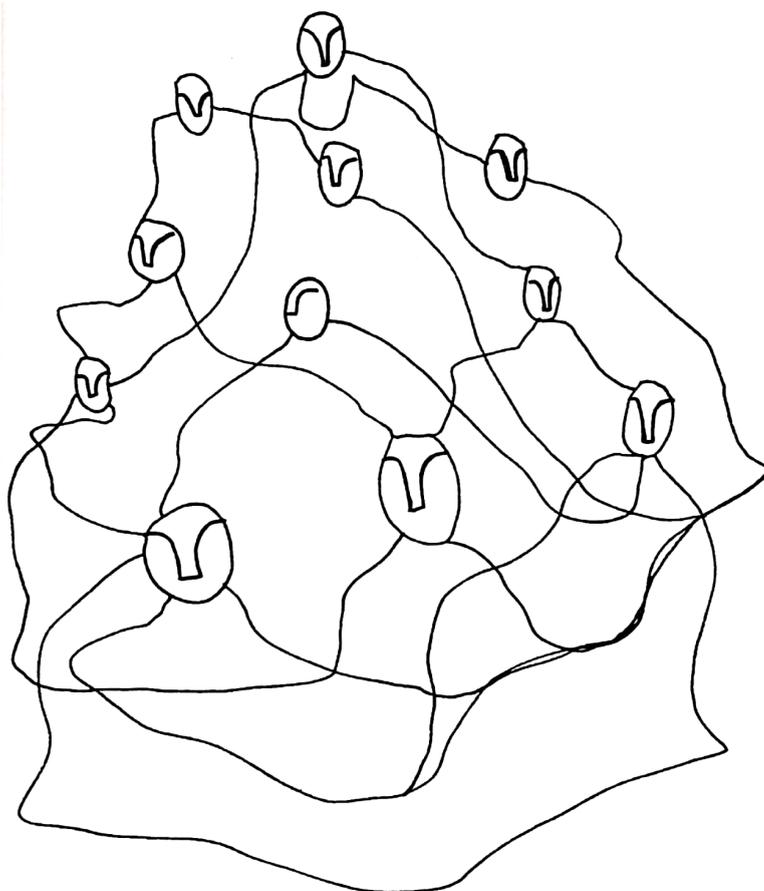
Diante de tantos recortes de leituras uso o que talhei dos textos para remontá-los em combinações que deixam vincos onde posso caminhar e me estender. Sigo na operação de induzir atritos entre autores e pensar no que me conecta a eles, na intenção de que esta pesquisa seja atingida por faíscas que dêem seguimento às ideias e que acendam os subentendidos. Tenho pensado em como, para além de apresentar os conceitos, materializá-los no texto. Talvez por meio de balizas<sup>6</sup>, como em construções e na água, destacar topos para consolidar a profundidade e conseqüentemente considerar as bases, pois a superfície e o fundo só existem em comparação. Se o superficial indica um topo, quer dizer que navegar pelo raso é estar na iminência de confessar o profundo?

---

<sup>6</sup> Baliza topográfica: instrumento utilizado para marcar um caminho navegável ou os níveis de um terreno.



Assim, revisito o que escrevi sobre o início sutil que tive no desenho - pensando que o tempo que permaneci no raso com a linha talvez tenha sido uma preparação para mergulhar e possivelmente escrever agora seja isso, fazer retornos, realocações - e busco causar inundações na escrita como intentei produzir desenhos que derramam. Linhas, como essas anteriores, cheias de dúvidas e *porventuras* retiram um pouco da dureza da escrita e me fazem entender que posso e preciso permeá-la para construir novos pensamentos e elencar sentidos. Tensionar o percurso da pesquisa “tem-me levado a uma escrita autorreferencial, em parte confessional, reveladora daquilo que à partida deveria ser eliminado da escrita que se espera limpa, clara, inequívoca, distante e objetiva” (BARREIRA, 2016, p.171). Rever o que escrevi em outras páginas, como folhear meu caderno de desenho, é uma chance de inundar as frestas que deixei, provocar transbordamentos textuais e visuais que transgridem as margens e convocam intersecções entre as identidades em que existo.



Essa dinâmica de voltar ao que já foi feito e fazer menções traz certa temporalidade às laudas, não no sentido de torná-las perecíveis ou de pensar um retorno com intuito de conserto, mas sim como uma forma de revelar a atuação do tempo na escrita e a da escrita no tempo, ou melhor, trago a ideia de um texto temporal justamente para desdizer uma linearidade e propor uma postura reflexiva que acolhe a re-criação e o "[...] teu recolhimento é justamente o significado da palavra temporão" (GIL, 1975)<sup>7</sup>. Mesmo que os acontecimentos aqui narrados - como as experiências de estágio - tenham acontecido em períodos seguidos de tempo, a pesquisa possibilita esta quebra na *progressão* e movimenta os saberes dentro das práticas. O que sei agora, que não sabia antes, pode ser utilizado para pensar o que já foi praticado e galgar novos campos de interesse e modos de operar.

---

<sup>7</sup> Versos da música "Refazenda" do álbum "Refazenda" (1975) de Gilberto Gil.

## **para que o corpo/grafismo se desdobre**

Dia desses me dei conta que há tantos dias escrevo e há alguns não desenhava. Não considero esse tempo como um bloqueio criativo porque também tenho criado com as palavras, porém ao concentrar-me tanto no texto quase que deixo de desenhar e não pude evitar de me deslocar para uma situação recorrente nas escolas: a sublimação do desenho pela escrita. É comum que as práticas artísticas dentro da escola sejam encaradas com ludicidade, o que não é um problema, a questão se dá quando há uma certa subestimação do potencial de aprendizagem e desenvolvimento de saber das propostas do campo da arte.

Uma evidência dessa característica no percurso de escolarização está na valorização da alfabetização em relação ao processo criativo no desenho, no momento em que é iniciado o percurso de se aprender a ler e escrever é instaurado um distanciamento com as demais possibilidades de grafia. A sublimação da linguagem visual faz parecer que sempre temos mais o que aprender sobre a língua oral e textual do que sobre a imagem e durante os anos da educação básica devemos nos aperfeiçoar sobre as palavras, períodos, orações, conjunções etc., enquanto o desenho gradativamente começa a ser visto como uma distração improdutiva ou simplesmente não é incentivado para além de datas comemorativas ou decorações do espaço escolar. Essa discrepância pode ser notada já no currículo, a diferença de

designação de tempo entre uma área e outra é grande e impacta diretamente no diálogo entre os campos de conhecimento, o que afeta, conseqüentemente, um possível exercício interdisciplinar entre os campos da linguagem.

Ainda a respeito da escola, tenho pensado sobre o “desenho livre”, aquele espaço de tempo em que as crianças recebem uma folha em branco para desenharem o que quiserem, mas o que é que há de tão livre em uma folha em branco? O que é que o lápis e o papel libertam quando a rotina é de seguir modelos e se suster às margens de um impresso? Por que não se discute sobre o desenho? Por que não se apresentam referências? Cabe em uma folha A4, em um corpo condicionado à carteira, o desenho liberto? Pode ser que sim e pode ser que não. Para mim, a maior interrogação perante este assunto é a do repertório. Se conhecemos pouco de nós e dos outros, podemos desenhar muito? De que forma podemos encontrar uma técnica de desenho que nos possibilite criar e redimensionar nossa individualidade em imagens? Para que o grafismo se desdobre para além de uma ação mecânica é preciso que traço e poética se encontrem por meio da exploração de múltiplos materiais e superfícies em convívio com a especulação de um universo simbólico, que se faz necessária para se pensar uma verdadeira autonomia de criação, a apropriação de si diante dos outros e do mundo, nos humaniza e nos potencializa. “Sua vida é obra de arte, a vida dos outros é obra de arte, a vida dos outros e a sua vida são campos de experimentação” (PEREIRA, 2010, p. 72 apud FORTE, 2013, p. 60).

Iniciei o parágrafo anterior com muitas perguntas para agora fazer uma menção ao plano desenvolvido para o estágio do ensino fundamental, no qual produzi uma proposta diretamente relacionada ao desenho, a partir da introdução de referências de artistas (Sandro Novaes e Helena Obersteiner) que trabalham com formas gráficas de maneiras diferentes. Propus uma atividade de desenho gestual com enfoque nos movimentos mais amplos do corpo. No vídeo em que gravei e editei como sendo a aula, conduzi minha fala por meio de questionamentos subsequentes. Desse modo, simultaneamente apresentei o conteúdo e pretendi instigar os estudantes a chegarem à experimentação prática com algumas questões em aberto e

esperava que essas lacunas pudessem incentivá-los a buscar mais nuances na atividade e um maior grau de exploração de suas corporalidades.

O ato de desenhar pode atuar como uma pesquisa de si, tanto em configurações estéticas e criação de composições visuais, mas também como uma forma de se relacionar com as imagens do mundo e caminhar com o que fica delas no nosso imaginário. A manipulação de modos de expressão possibilita que o nosso corpo seja um meio criativo, um lugar de experiência e expansão, os desenhos também podem operar como uma forma de comunicação e construção de identidade pictórica.

A experiência supõe [...] um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 7).

Lembro-me de uma situação que vivi enquanto aluna do ensino fundamental em que fui criticada pela professora e pelos colegas de turma por rabiscar por completo a folha em que tinha acabado de colorir perfeitamente dentro das margens de um modelo mimeografado. Não é que eu simplesmente rabisquei o papel todo por nada ou para “estragar” o que estava ótimo na visão dos demais, na verdade é que para preencher o desenho impresso gastava muita força e concentração para controlar o lápis e a pintura acabava ficando muito forte, então, para cobrir o fundo e criar outra camada de intensidade, fiz movimentos mais rápidos e leves para experimentar algumas misturas de cores ao acaso.

Num período próximo à ativação da lembrança desse acontecimento da minha educação básica, fiz o desenho que inseri a seguir. Numa folha do caderno escolhi utilizar o lápis de cor para desenhar as figuras porque era o que mais usava na escola. Usei força e acaso para a construção da página, combinei cores e gestos bruscos para retomar o material de outra forma, troquei o controle pelo espontâneo e trouxe a força para pintar o movimento. Escolhi preencher o fundo todo com o preto para que as outras cores pudessem ficar ainda mais acesas e emolduradas em suas corporaturas. Estes corpos apresentados assim com mãos, pés e cabeças menores e maiores, inclinados ou retos, são uma tentativa de propor - com a quebra das

proporções - uma sensação de movimento pela possibilidade de enxergá-los em diferentes perspectivas.



Não tenho muitas memórias de criar desenhos, mas tenho muitas de colorir imagens vazadas e fazer cópias. Em casa gostava de copiar desenhos de revistas e isso se prolongou até o início da graduação. Fazendo esta breve lembrança consigo notar alguns dos motivos para a tremenda frustração que senti na primeira aula de desenho do curso de Artes Visuais: o professor queria que eu criasse. Ainda não era nenhum tipo de criação poética, mas um exercício de desenho de observação de sólidos foi o bastante para me desconcertar.

Eu não sabia fazer a tradução do que estava vendo para o papel, tudo ficava preso às ideias já estabelecidas de cópia e desenhar por observação não é copiar o que se vê e sim construir uma imagem condizente com o que foi posicionado e para isso não há só uma forma de fazer. Enquanto não conseguia encontrar a minha linha, as aulas de desenho foram se amontoando em exercícios de forçar o diálogo entre os meus sentidos e acredito que só quando aproximei minimamente o meu corpo ao desenho que consegui criar algo e produzir tais transcrições entre as minhas percepções visuais e táteis. Depois de um tempo pude encontrar um traço, um movimento que me fazia produzir, mesmo que ainda sem muitos significantes, era o começo de uma relação com o grafismo que se distanciava daquelas reproduções e que pretendia se aproximar de uma autonomia.



Agora é um dia diferente do dia em que escrevi o parágrafo anterior e para retomar a escrita o reli. E fiquei pensando que se até eu fiquei divagando sobre o que moveu essa proximidade do meu corpo ao desenho, eu que estive ali presente em tudo, imagino você que me lê - conhecido ou não, se só continuou a leitura até chegar aqui ou se parou para se perguntar também. Por via das dúvidas ou até mesmo das certezas, irei lhe dizer o que pensei

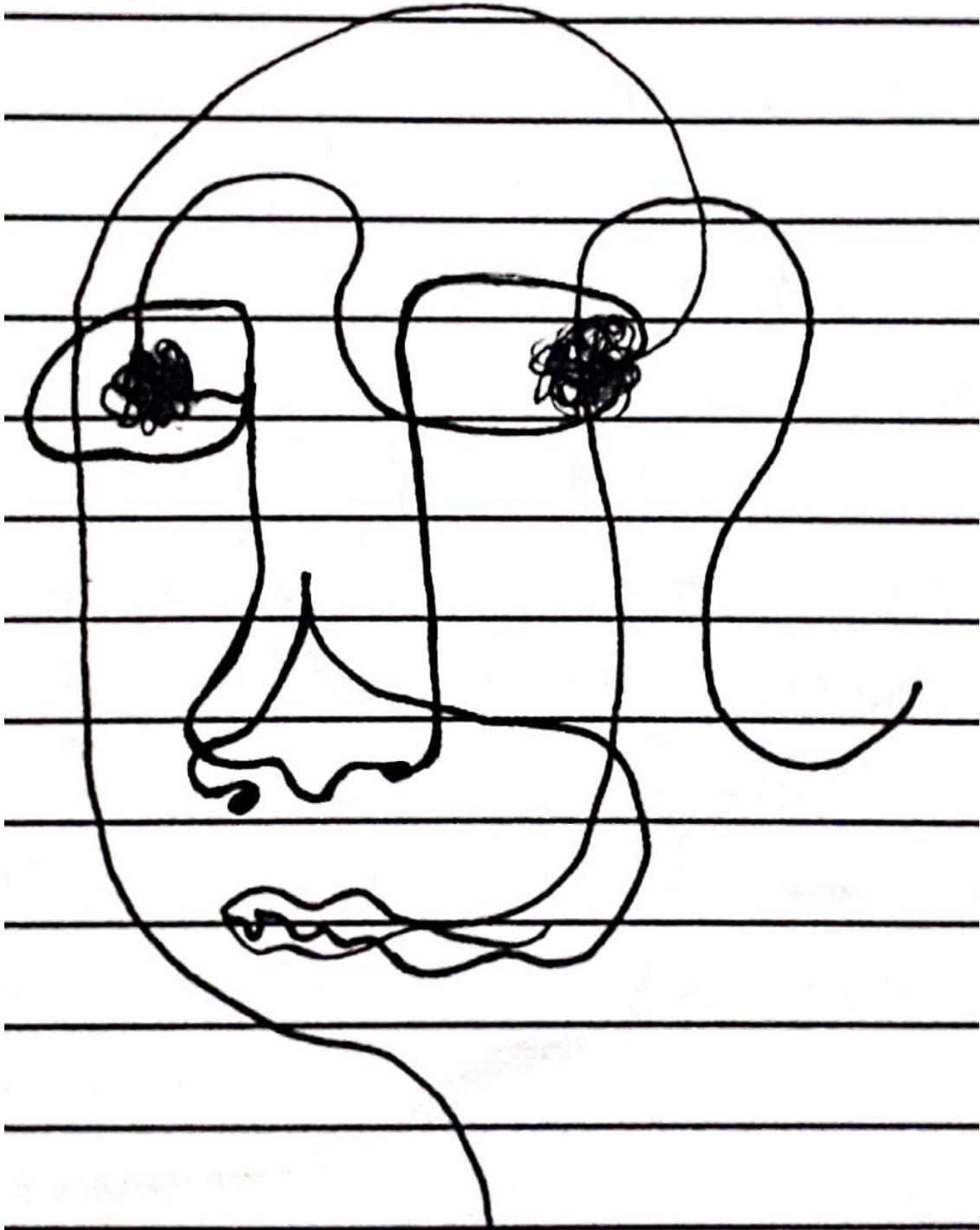
*até este agora. E o que digo é o que meu corpo me falou, de tudo que conversamos e vivemos juntos, unificados, agora posto em linguagem, a escrita protagoniza os vestígios dos acontecimentos enredados por outros/eus e outros/outros, tudo que elaboro com as letras torna mais espessa a memória corporal.*

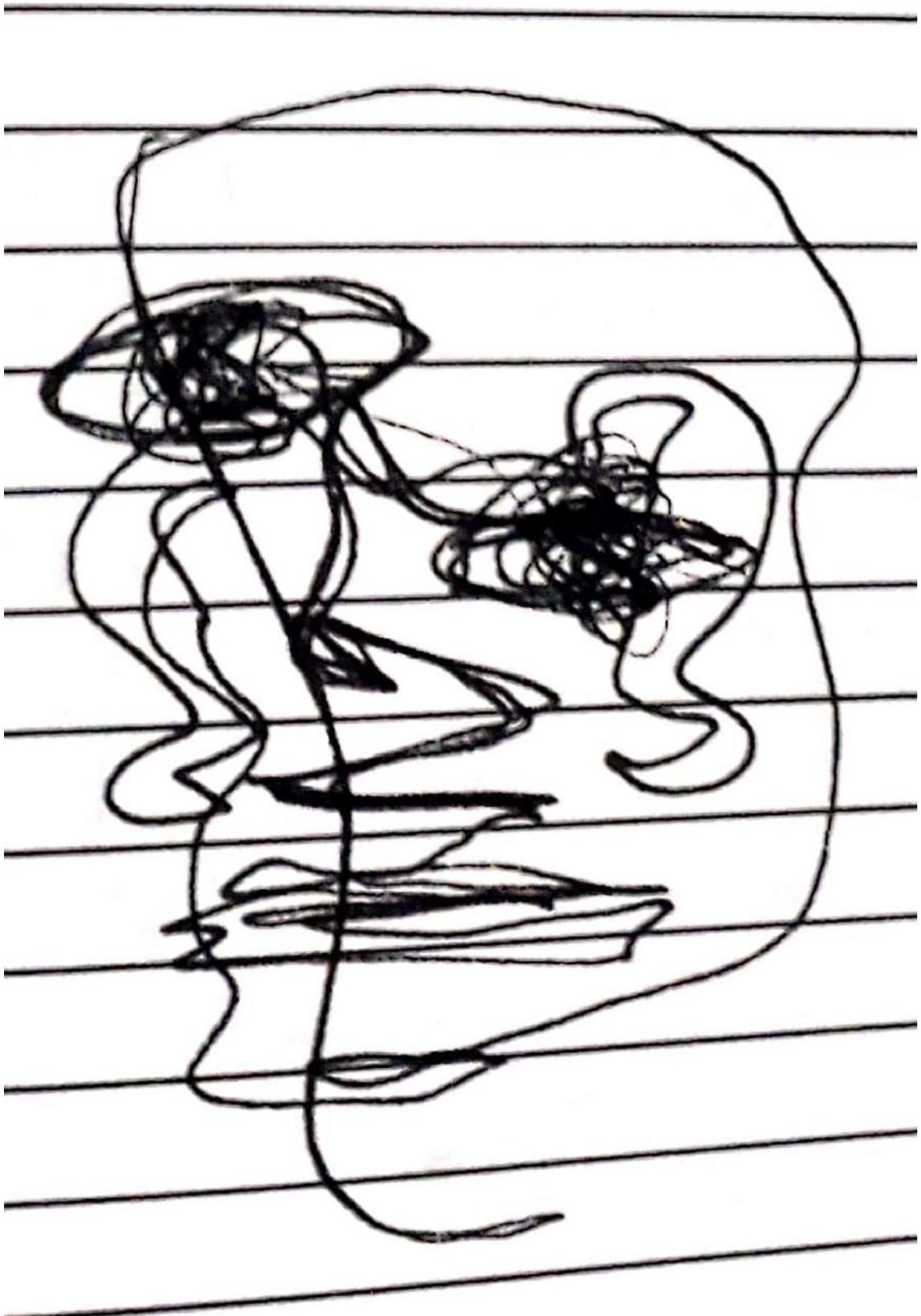
Eu sou uma mulher cis-lésbica que nem sempre corresponde às expectativas do senso comum da feminilidade e sei disso desde muito pequena. Não sabia todas essas palavras e o que elas significavam, porém já sentia a diferença, principalmente na escola. O meu corpo sempre foi o centro das minhas atenções, não em um sentido de pura vaidade, mas sim de controle. Recordo-me de observar os meus movimentos e contê-los, eu me filtrava muito para que os meus colegas de turma não percebessem essa diferença de forma tão palpável como eu sentia. Só queria me mesclar aos outros, ser menos eu para ser mais *natural*. E eu falhava, tentava constantemente silenciar os meus comportamentos, mas algum movimento sempre escapava. Era muito solitário e cansativo me isolar tanto, enquanto, na verdade, eu só queria me mexer sem que meus olhos antecedessem tudo, só queria brincar, ser criança como os outros eram.

Todo o meu percurso na educação básica foi marcado pela performance de um ser fabricado, um corpo disciplinado, educado e que buscava ser homogêneo; todos os anos foram assim: vivendo sob um mecanismo que encobria os meus trejeitos e a minha identidade. Ao entrar na Universidade muita coisa começou a mudar, a convivência com pessoas parecidas comigo ou completamente diferentes entre si e suas produções artísticas, me abriram caminhos de aproximação intrapessoal e finalmente me reconheci em mim e pude manusear algumas formas de expressão, tentativas de deslocar o meu corpo para outro lugar que não fosse o controle e testar ao menos riscos administráveis, como desenhar.

Dentre as frustrações com as aulas de desenho no curso de Artes Visuais, teve um momento específico durante a execução de um exercício, em que estava sentindo muita dificuldade de traçar com o lápis e resolvi trocá-lo por uma caneta hidrográfica e descompromissadamente deslizá-la pelo papel para tentar cumprir a tarefa dada. Esse foi o meu primeiro contato com a

linha contínua. Fiquei eufórica e ainda um pouco resistente, mas no dia seguinte levei uma caderneta para uma aula teórica e preenchi muitas páginas com desenhos de linha contínua, sobretudo rostos. “Senti-me como uma gota que escorrega ao longo de uma folha depois da chuva, impelida por um movimento claramente inevitável” (FERRANTE, 2016, p. 56).





Neste primeiro encontro com a linha pude soltar um pouco a mão, mas confesso que encarei isso como um deslize, então percebi que ainda estava sob os meus olhos controladores e essa distância instaurada com o grafismo ao mesmo tempo em que o encontrei foi uma antecipação, um corte, mais um cerceamento. Tentei esconder de mim o quanto estava animada com a linha e para onde ela poderia me levar, mas não consegui por muito tempo. Na medida em que fui construindo outra relação com o meu corpo, minha forma visual, minha representação perante ao mundo, o gesto teve que me acompanhar, afinal ele partia e parte de mim.

O desenho foi - e ainda é - uma das principais formas de canalizar os meus anseios, uma possibilidade de construção e de articulação interna, uma forma de dialogar com os outros e comigo mesma. Uma forma de me mexer sem vigilância.

Os meus gestos significam muito, pois são a matéria de um desprendimento, demarcam a presença do meu corpo, por isso, agora percebo, que de uma forma ou de outra, são sempre o que utilizo para desenhar. Seja pelo processo ou pelo que fica na imagem, como as figuras que se repetem nos meus trabalhos, corpos que carregam um movimento intrínseco.

A partir da ativação do desenho, pude redimensionar as influências do cotidiano para dentro da minha produção e iniciar uma conversa entre as imagens e afetações que me cercam. Este foi um processo que levou tempo para acontecer e que ainda está em andamento. O meu repertório se constrói muito pela possibilidade de traduções para o desenho de experiências que vivo diariamente; a apropriação de vivências, sensações e outros atravessamentos é essencial para a criação de símbolos visuais e enunciados imagéticos que convivem dentro das minhas composições e modos de fazer.

Para que as imagens do meu convívio físico e psicológico com os outros e com os espaços começassem a adentrar o meu processo criativo, primeiro tive que conhecer algumas possibilidades de linguagens e materiais de expressão e depois estar perto da produção de outros artistas e pesquisadores, visitar exposições, assistir seminários, conversar sobre referências de arte contemporânea com colegas e professores do curso,

enfim, conviver com os assuntos da arte no geral e experimentar momentos de estesia. E tudo isso só aconteceu na graduação, e se tivesse acontecido antes? Será que eu ainda colecionaria memórias de cópias?

Talvez.

Com essa questão não pretendo apontar o que estava “errado” antes, mas sim dizer que acredito que a simultaneidade entre a convivência com a arte - sua pesquisa, criação e ensino - e o desenvolvimento inicial de um desejo pelo grafismo movido pelo desprendimento do corpo, me levou a elaboração de um repertório misto composto por imagens conhecidas na academia e experiências sociais como um todo. O encontro dessas marcas visuais e sensoriais que se somam e se multiplicam desencadeiam um processo de subjetivação que me torna presente dentro das criações, digo, não parto de inspirações imensuráveis, desenho com consciência articulando e pesquisando meus saberes e memórias corporais. Pode até parecer, mas isso não torna o processo mecânico, pois a organicidade está indissociável da subjetividade que percorre este mesmo corpo que a transforma e é transformado por ela.

Para que o repertório não seja só o acúmulo de imagens e nomes de artistas ou obras específicas é necessário que ele seja vinculado à vivência dos indivíduos por meio de experiências estéticas que podem ser provocadas pelo educador que se põe em um lugar de mediação, trata o diálogo com seus estudantes como um momento de aprendizagem mútua e não se atém a buscar respostas imediatas, mas propõe conviver com as perguntas como um meio de ir galgando novos rumos para uma proposta. A convivência com questões em aberto também possibilita que as frustrações e incompreensões sejam entendidas não como uma falha, mas parte da processualidade do ensino de arte; nem toda mediação causará atravessamentos e pode ser que algumas experiências estéticas aconteçam de forma negativa.

Faz-se necessário compreender estes outros aspectos da docência em arte para que possamos situá-la dentro de uma intencionalidade. Afinal, o que buscamos ao lançar interrogações aos alunos? Apenas respostas ou a construção de uma consciência diante do que apresentamos? Para a

constituição dessa percepção ativa é essencial pensarmos em como e quais imagens levar de referência para os planejamentos didáticos, esse *processo curatorial* quando aproximado de diálogos é capaz de:

Ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias, por meio de uma curadoria educativa provocadora pode despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência, um caminho que leve a pensar a vida, a linguagem da arte, provocando leitores de signos (MARTINS, 2006, p. 5).

Essa é uma potente maneira de se pensar o ensino de arte dentro da educação básica, porque desse modo é possível trazer o papel do educador e dos alunos - em interlocução com o docente e também entre si - inseridos em uma lógica relacional mais direta e horizontal. Ao discutir sobre obras, imagens e compartilhar sobre suas percepções, os sujeitos criam canais de comunicação onde a vivência de um pode trazer novos caminhos de construção de sentido para os outros. A conversa é uma forma de se nutrir, de ampliar as conexões entre os conviventes; as discussões a partir de uma experiência não buscam encontrar uma verdade, entretanto “[re]passam significado, no lugar de fatos” (IRWIN, 2004, p. 94). Desse modo, ainda é válido pontuar que essa perspectiva institui as aprendizagens artísticas como uma forma de produzir individualidades para além de um produto final em alguma atividade específica.

Uma experiência estética possibilita o diálogo entre os indivíduos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem por meio da imersão na proposta artística. Ou seja, professor e alunos são mediados pela obra e ao debater suas concepções individuais, a partir de uma experiência em comum, ampliam os significados e sentidos que podem ser compreendidos pela mesma. Assim, é notável que uma lógica conversativa estabelece uma proximidade intencional entre artista e público e se potencializa quando pensada numa relação pedagógica atravessada pela mediação.

Essa aproximação pode ser observada sobretudo na arte contemporânea, campo em que muitos dos artistas produzem já objetivando maior interatividade com os públicos. O enfoque na experiência permite expandir o ensino de artes visuais para além da formalidade de espaços escolares e expositivos, pois entende que o corpo do sujeito é uma superfície

de contato entre o eu/interno e o mundo, assim o cotidiano pode ser ressignificado e produzir aprendizagens. Logo, ao considerar o contexto e a subjetivação, a experiência estética se instaura proximamente ao processo de desterritorialização, caracterizado “pelos fluxos de pensamento, pelos modos de ver transformados na viagem” (NUNES, 2017, p. 98) e pela ressignificação de trivialidades pela constituição da consciência do olhar (VERGARA, 1996).

A subjetivação permite que a sensibilidade seja especulada pela mediação de diálogos pedagógicos e artísticos, a participação ativa do indivíduo busca expandir seu olhar estético para além de experiências diretamente ligadas a uma proposta ou objeto de arte, dessa forma é possível pensar um sujeito que constrói o seu jeito de perceber o mundo e ler as suas imagens. A desterritorialização é esta caminhada marcada pelo sujeito, um caminho sinuoso, transpassado por outros; para desterritorializar é necessário reconhecer este primeiro território e se pôr na trilha de outros, é um percurso que se modifica porque o sujeito também está em transformação; a constante é o movimento, um jogo entre os verbos de ação e o prefixo “re-”: recriar, reler, rever, retornar, reterritorializar etc.

[...] os movimentos de desterritorialização e reterritorialização, não [têm] a ver com o ato de deixar ou ganhar territórios geográficos, mas sim, produzi[r] abalos, revisões de mundos, afetos, negociações consigo e com o outro, movimentos, estados de território (NUNES, 2017, p. 95).

Essas ligações entre o ensino da arte e vivências individuais e coletivas podem ser compreendidas como campo de pesquisa pelo docente que se coloca no fluxo de interferências e negociações intrapessoais e interpessoais e abre fissuras para uma docência artística. Se pensarmos a arte/educação como conexão entre docência e meio artístico, podemos enxergar o professor/artista enquanto sujeito que se produz através da fronteira, que busca nesse encontro as suas formas de trabalhar e que se situa no *entre* de suas pesquisas artística e docente. Além disso, a construção da identidade pela fronteira se constitui como uma proposta de deslocamento constante, como aponta Nunes (2017, p. 104):

A docência que se faz em deslocamento, desterritorializada, atua como lugar de experiência, de reflexão, de criação. Fabricação

continua de territorialidades, de universos nos quais imprimimos nosso estilo, investimos nossos desejos e fabricamos visualidades. Tudo isso carregado de histórias que configuram novas conexões, agenciamentos e, assim, produzem aprendizagens.

Assim, entendendo a docência como lugar de experiência e de criação, torna-se possível compreendê-la também como campo de produção poética, que se relaciona com o processo criativo do professor que pode também ser artista, imprimir suas referências e modos de criar em sua prática docente, ultrapassando a repetição de métodos e a replicação de teorias pedagógicas endurecidas. Nesse deslocamento entre ensinar e produzir arte, há uma construção simultânea do sujeito, esse câmbio atua como forma de pesquisa, um estado permanente de transformação e reflexão de si. A integração de criação, pesquisa e ensino de arte incorpora uma “terceiridade”<sup>8</sup> comprometida com a experimentação e que se configura como um espaço dentre esses três campos, um território do subjetivo, lugar em que o artista/pesquisador/professor dialoga consigo e com os outros.

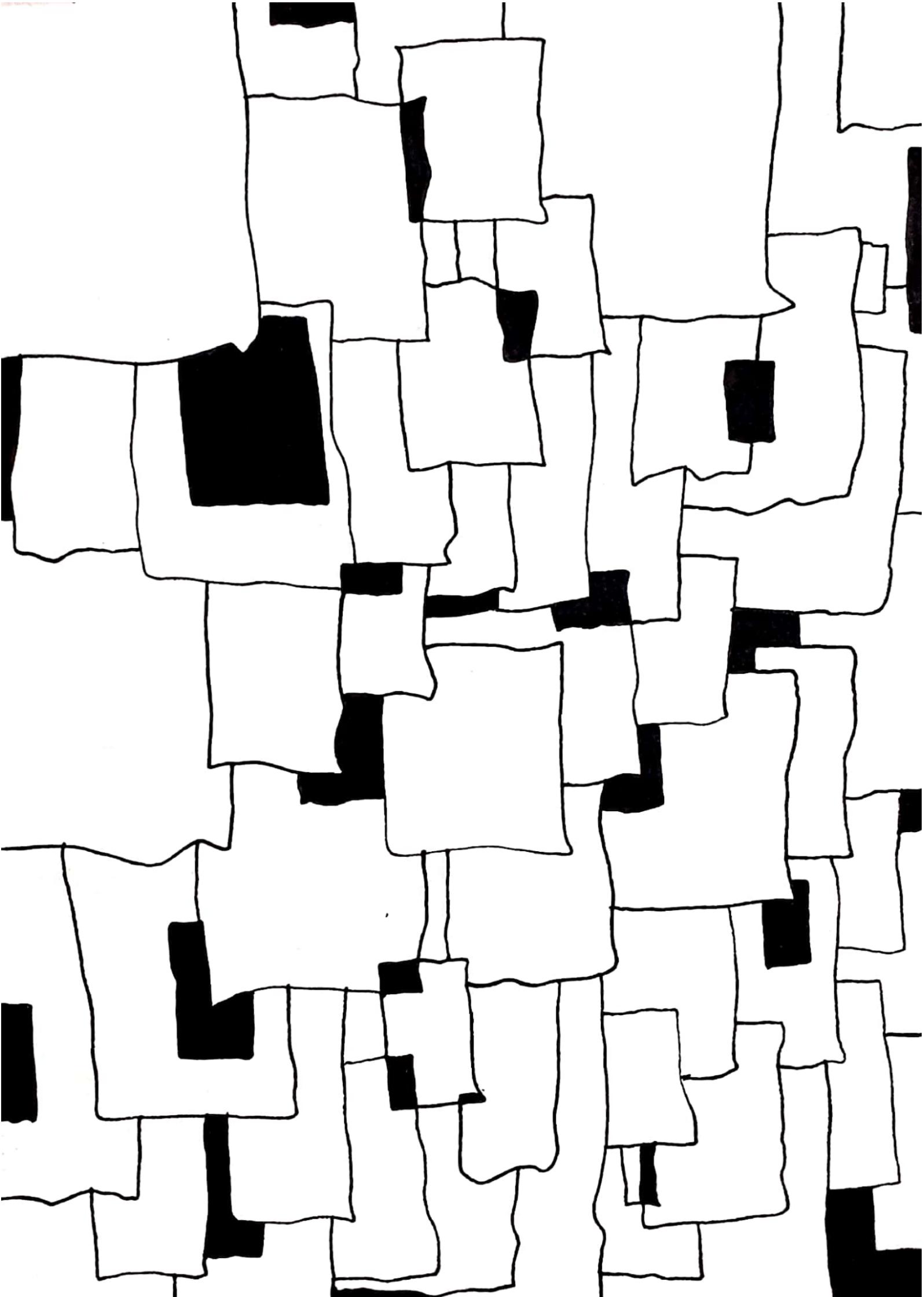
Artistas-pesquisadores-professores são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática (IRWIN, 2004, p. 91).

Este terceiro lugar se caracteriza pela incompletude de se compreender simultaneamente dentro dos campos, não exclusivamente em um, nem em outro, não é sobre ser uma coisa *ou* outra, mas sim uma coisa e outra. O ser artista/pesquisador/professor não deixa de ser artista quando leciona e não abdica do professorado quando cria ou pesquisa; a docência pode ser um espaço de criação e investigação, assim como um ateliê pode proporcionar pedagogias. Ao estar pesquisador de si, as fronteiras entre os campos deixam de ser uma demarcação limitadora e se tornam planos de permeação. A confluência das três áreas se dá ao assumir esse sujeito inacabado, o ponto de encontro é esta instância móvel, a constante

---

<sup>8</sup> Rita Irwin nomeia como “terceiridade” aquilo que ultrapassa a dialética e o favorecimento de teoria e prática; a integração de pesquisa, ensino e criação de arte.

reinvenção, "o devir, um estado que não se conclui, que está sempre ativo"  
(NUNES, 2017, p. 102).



Percebo mais uma vez o movimento retomando sua função dentro da formação que se situa em uma perspectiva desterritorializada, penso que essa pesquisa seja uma forma de capturar as curvas mais ínfimas destes caminhos da graduação. Em meu histórico curricular ficam registradas minhas notas e créditos e nele também é possível notar que comecei a ter contato com os assuntos do ensino de arte só na segunda metade do curso. Depois de ficar dois anos imersa nas linguagens, senti o início do olhar para o campo da educação como um corte. Como se para estudar sobre a docência eu deveria me afastar dos tópicos de criação e me ater a cargas teóricas mais densas; e ainda, como se a criação de arte estivesse distante de leituras, teorias, pesquisas e o estudo docente fosse tão teórico que sequer seria possível vislumbrar uma continuidade criativa e prática entre o centro de artes e o de educação. Me enganei.

Agora, pesquisando, tenho tentado me lembrar em que momento retomei os meus processos artísticos como estudo e os inseri dentro das discussões docentes e não consigo apontar uma matéria específica que tenha direcionado esta convergência, porém penso na relação que criei com o desenho e as possibilidades que tenho construído junto dele. Desenhar envolve completamente o meu corpo e quando iniciei os estágios em espaços escolares senti que as práticas de ensino também me recobriam essa presença ativa e este itinerário de estar entre muitos territórios. Então comecei a buscar conexões entre o meu processo de construção de desenhos e a elaboração de propostas pedagógicas. Lembro-me de sentir essa ânsia após ter cursado a disciplina de estágio na educação infantil. Foi um momento de desterritorialização e diluição entre as metades curriculares, pois ao ter contato com as crianças e com o processo de construção de uma sequência didática, repensei muitos aspectos do que me dispara a produzir e me vi em deslocamento para outro espaço que pretendia construir: uma zona fronteiriça. Confesso que consigo reconhecer esses processos de forma mais estruturada agora, que os fito através das lentes da pesquisa. No momento em que as ações narradas anteriormente aconteceram, contudo, fui atingida por uma sensação de estar em um não-lugar, sem conseguir conceber esta possibilidade de fluxo.

Aprendi muito ao tentar ensinar as crianças sobre o movimento de seus corpos e a estimulá-las a revisitar o espaço escolar por meio do ato corporal, porque nessa tentativa de ensiná-los acabei experimentando essa reocupação também. Nessa proposta de deslocar uma turma inteira de pequenos percebi que também estava me movimentando e invencionando outras paisagens para as minhas ideias. Ao lado daqueles educandos eu estava ocupando o lugar de professora e ao mesmo tempo o de estudante e foi na prática da licenciatura que encontrei o desejo por alcançar leituras sobre o desenho e a criação como um todo. Foi encontrando o estágio como práxis que pude buscar o desenho como forma de construção dialógica para além dos motivos plásticos.

[...] o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Ao trazer a práxis relacionada ao estágio e ao desenho pretendo reafirmar uma relação consciente com os processos artísticos como um meio de nos apropriarmos de nossas narrativas. No estágio as conexões entre teoria, prática, pesquisa, realidade e relações sociais se materializam e é neste sentido que abordo a motivação para buscar mais sobre o desenho dentro desse contexto, pois me situo numa produção poética que surge justamente da apropriação; de compreender os meus processos criativos a partir da instrumentalização do meu saber em relação às minhas vivências sociais.

Ao pensar sobre este processo de ressignificações e de convivência dessas instâncias - entendido aqui como práxis - compreendo-o também como um processo de deslocamento entre os campos dentro de um vocabulário geográfico, assim, escrevo imaginando linhas, mapas, cartografias. A ideia de habitar a fronteira me parece familiar, pois é neste lugar em que consigo me localizar. Tenho estudado e escrito sobre docência, pesquisa e criação de arte, enquanto construo esses campos na minha jornada formativa, assim me vejo nessa ideia de fronteira. “Pensando permanentemente em passos” (ZIRALDO, 2001, p. 19), tenho os pés que pretendem pisar e deambular sobre estes territórios, mas, para isso, antes preciso construí-los. Falar sobre

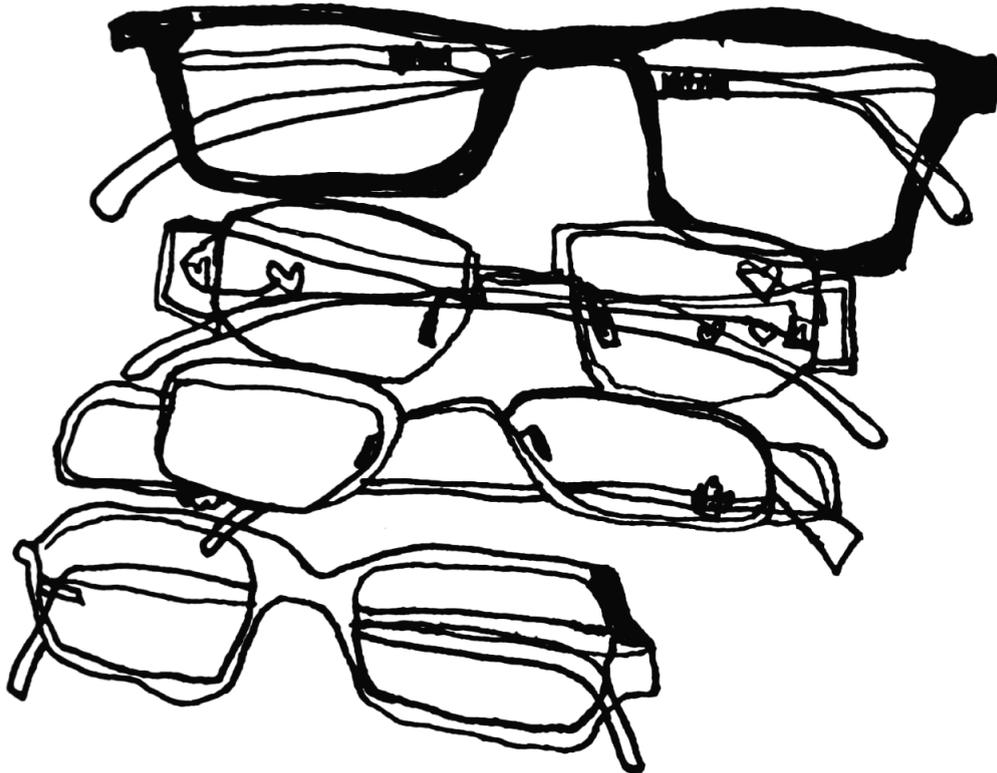
a docência, para mim, é mapeá-la; enquanto escrevo sobre o professorado, sinto uma distância, por me ver aluna e ao pesquisar sobre o ensino de arte, me pergunto: é possível ensaiar a educação? (LARROSA, 2003).

**às vezes sinto que não tenho nada a dizer / prática artesanal como modo de forjar-se**

Falar dos estágios me faz pensar muito na criança que fez eu me tornar a adulta que hoje desenha e escreve, bem como em todas as crianças com que terei contato ao lecionar. Vislumbrar ser professora de arte me traz uma sensação de retorno, de voltar para a escola com outra ótica. A educação é uma paisagem permanente em minha vida, nasci e cresci vendo a minha mãe dando aulas e frequentava outras escolas que não eram a minha sempre que podia, para acompanhá-la, conhecer outras crianças e professoras. Nesses lugares o meu nome era - e ainda é - Filha da Tia Raine<sup>9</sup>. Recordo-me de ver minha mãe folheando meus cadernos, buscando nas páginas referências de atividades que eram passadas pelas minhas professoras e que ela pedia a minha opinião quando eu tinha uns 10 anos de idade.

---

<sup>9</sup> Raine Elizabete da Silva. Minha mãe, professora formada pelo curso de Magistério, graduada em licenciatura pelo projeto Veredas (2003-2005) na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto de Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino (IESDE). Atua há mais de 30 anos como professora regente em escolas da rede pública da educação básica do leste de Minas Gerais.



Às vezes ainda a vejo organizando planejamentos e ela continua a me perguntar o que acho, a diferença é que antes provavelmente eu dizia algo do tipo “essa atividade foi legal de fazer” e agora posso comentar sobre as experiências que tive estagiando e contar sobre as outras professoras e crianças que conheci. Penso que gostaria de ser também uma professora que busca essas conexões e conversas, que se constrói pela escuta.

Isso me faz lembrar que no ensino médio tive uma professora que fazia questão de me ouvir; estudei em uma escola católica e tinha pouquíssima vontade de que as pessoas soubessem qualquer coisa sobre mim. Fiz bons amigos, mas nem para eles dizia muita coisa do que eu gostava de fazer. Naquela época eu gostava de escrever alguns versos soltos, inclusive recentemente reli alguns e achei todos terríveis, entretanto reconheço o contexto de sua feitura.

A professora que mencionei anteriormente dava aulas de Sociologia e História; um dia resolvi mostrar para ela algo que eu tinha escrito sobre um dos assuntos dos quais nos apresentara. Logo em seguida, ela me disse que havia gostado muito e perguntou se poderia ler para a outra turma e eu concordei. Desde então, suas aulas se transformaram em um espaço de fala,

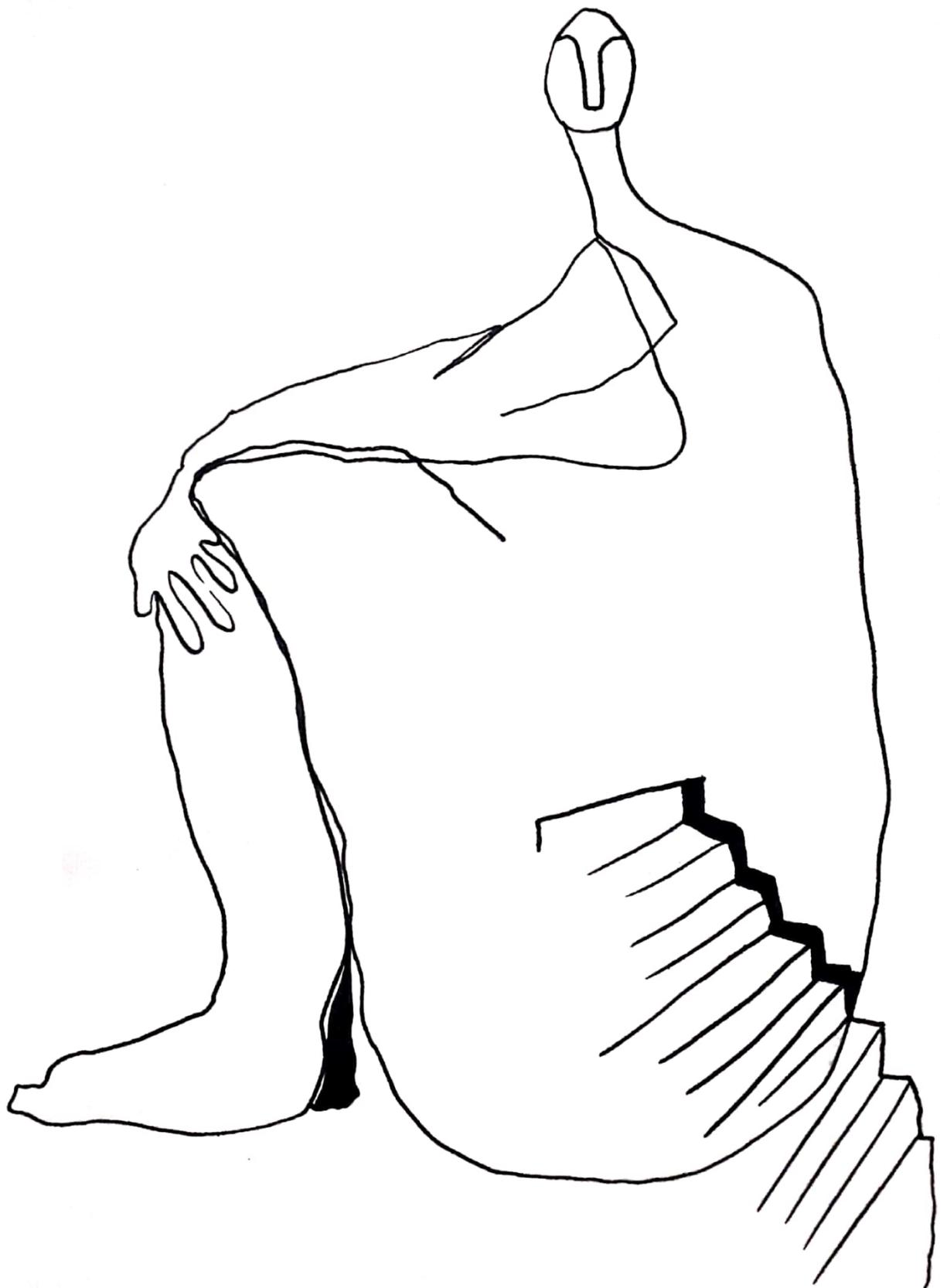
tanto por parte dela que me questionava, como também partia de mim uma maior ânsia de me colocar. Era bom ser ouvida, me fazia sentir ser um pouco mais capaz e entender que ela e os outros professores não eram os detentores de toda a sabedoria, mas outras pessoas com as quais eu também poderia dialogar.

A diferença maior não se deu pelo fato da professora ter querido apresentar algo que eu tinha feito para outros alunos, mas, sobretudo, o que isso explicitou sobre sua prática ou pelos menos o que interpretei e me afetei a partir dela. Eu não sei o que ela esperava de mim e nem o que eu esperava dela antes de eu começar a falar em suas aulas; mas foi algo que me passou a ponto de quebrar a dormência da rotina escolar. Diferentemente dos anos que já havia passado na escola me relacionando com os conteúdos e matérias de forma distante e opaca, essa experiência modificou minha forma de habitar as aulas. Comecei a me atentar mais na busca de assuntos que me interessavam e dos quais poderia produzir algo sobre, não necessariamente textos, mas talvez gerar discussões e buscar aproximações identitárias que me fizessem seguir em movimento.

Não cheguei a considerar cursar História ou Ciências Sociais por conta dessa minha professora, porém mantive comigo a vontade de encontrar uma área em que pudesse produzir e dialogar com muitos outros. “Eu me imaginava como uma peça fulgurante do mosaico do Futuro” (FERRANTE, 2016, p. 150), conseguia me vislumbrar assim e futurei o que é agora meu presente mais real, mesmo que timidamente ou por uma fração curta de tempo confesso que me enxerguei aqui, estudando para ser algo como aquela professora e muitas outras foram e são para mim e para outros estudantes. Eu só não sabia que era aqui, no campo da arte. Até porque antes de entrar no curso de Artes Visuais eu não havia tido um contato marcante com a arte, então, o que é que me trouxe até aqui? O que é que pulsava em mim que me fez pegar esse caminho de - mais ou menos - 400km até este curso? Por que tenho falado tanto sobre os acontecimentos passados da minha formação na educação básica? Não sei se conseguirei lhe contar todas as respostas ou apenas insinuar caminhos para tais, mas essa escrita é uma forma de marcar e compreender este trajeto.

Agora, estudando na universidade e fazendo estágios, tenho a impressão de ainda estar olhando para a mesma paisagem, mas meus olhos são outros. Percebo que busco os acontecimentos da escola com entreolhares de professora/estudante, estagiária/artista, criança/adulta. Estes meus olhos que se mesclam para desenhar, que se sobrepõem e que criam; fico me perguntando em que momento estes olhos serão os que capturam e criam para a docência ou se de alguma forma já o fazem e não sei identificar. Talvez seja por isso que eu sinta uma dificuldade maior para escrever sobre ser professora, meu olhar está se transformando, ainda não consigo me ver lá, no lugar de professora. Ainda me vejo muito aqui, no meu lugar de estudante; e isso também me causa um impasse, porque não imagino que professorar seja estar bastada ou distante de estudo, penso que seja aprender a estudar e não buscar um fim, nem uma finalidade, mas possivelmente uma intenção.

Em busca de construir essa intencionalidade, faço leituras, penso em minhas experiências, nos lugares e pessoas que conheço, formulo frases que parecem não ter sentido, mas que em algum momento se encaixam; e as que continuam soltas reciclo em outras falas. Não jogo palavras fora, tenho um amontoado guardado delas e mesmo assim às vezes sinto que não tenho nada a dizer. Tenho me sentido intimidada pelo assunto docente, no sentido e no tempo da escrita. Animo-me ao ler textos que versam sobre os meus interesses de pesquisa e sobre os assuntos da arte/educação no geral, entretanto sou atravessada por interrogações bastante espessas que me trazem demasiada paralisia. O tempo da escrita tem sido outro, uma reflexão densa e silenciosa. Leio muito e não escrevo tanto, tenho buscado a minha voz no meio de muitas já tão estruturadas.



Este processo mais fragmentado e lento se aproxima de uma certa ideia de artesanaria que tenho construído recentemente a partir da reflexão de alguns procedimentos presentes na docência. A construção de planejamentos didáticos, por exemplo, apreende um tempo de observação, de reflexão e de construção, assim como há também a presença discente indispensável para a produção desses planos. Todo este exercício elaborativo considera a convivência do professor com os estudantes, porém o que pretendo apontar ao falar sobre a presença é que essa atividade evidencia a criação pedagógica como um meio de formação contínua e que, conseqüentemente, modifica e é modificada pelo sujeito da práxis. Ou melhor, o tempo de observação, reflexão e criação situa a prática docente dentro de uma perspectiva de pesquisa que possibilita que o educador não seja apenas um técnico reprodutor de coisas pré-estabelecidas, mas sim o autor de sua reinvenção. Neste ponto da não reprodução é que farei uma alusão à ideia de uma prática artesanal como modo de forjar-se professor.

A reprodução e a produtividade são ideias totalmente ligadas à lógica industrial em que os indivíduos são meros operadores e mantenedores de sistemas; o trabalho repetitivo e guiado pelo tempo de execução mantém um distanciamento entre trabalhador e o propósito da ação. Transpondo esse funcionamento para refletir sobre a educação proponho que pensemos uma abertura para se fazer educador por meio da artesanaria, como um modo de quebrar o ciclo reprodutivo e também de confrontar nossos próprios processos. Tratarei dos termos “artesanal”, “artesanaria” e seus derivados para versar sobre a possibilidade de se constituir professor a partir de práticas que superem a homogeneização e padronização do ensino de arte e que considerem as camadas educacionais de maneira mais aproximada e passíveis de modificação, assim é possível que o educador tenha presença e deixe suas marcas e afetações no que produz. A docência que se faz distanciada de questionamentos distancia-se também de sua função social de emancipação dos sujeitos. Um professor que apenas replica ideias dificilmente irá instigar em seus alunos uma maior consciência diante do proposto. Por isso, para que os conteúdos não sejam apenas algum produto específico a ser alcançado no final de um ano letivo e para que dar aulas não

seja só aplicar alguma técnica determinada, é necessário pensar a escola como um espaço de trabalho, formação e aprendizagem também para quem busca ensinar muitos outros.

Assim sendo, desde agora, ainda na graduação, tenho pensado muito nessa processualidade de me formar professora, de iniciar a construção de uma identidade docente com traços individuais irreprodutíveis, não visando uma exclusividade, mas sim uma autoria que movimente meus saberes-fazeres (PIMENTA, 1996). “Por esses movimentos ensaiamos, ainda que timidamente, a possibilidade de fazer diferente daquilo que se mostra como desgastado” (NUNES, 2017, p. 100) e essa escrita/pesquisa tem sido uma forma de articular essas tentativas de entender o que está me fazendo professora. O percurso gráfico - referente à escrita e ao grafismo - estabelecido nesta investigação materializa o fluxo de pensamentos e caminhos sinuosos que tenho feito para refletir sobre a minha formação em diálogo com textos, produções artísticas e o cotidiano também como fonte narrativa.

Até então estava buscando motivos para escrever sobre a professora que imagino que gostaria de ser, encontrei alguns pontos para elaborar, entretanto havia sempre um receio de estabelecer uma perspectiva romantizada da profissão e de cair num deslumbramento que fosse desproporcional as minhas leituras e ideias diante da docência. Da mesma forma que não gostaria de lançar à educação críticas esvaziadas e superficiais como quem busca um culpado para o fracasso escolar nos sujeitos e olha para o ensino com o pessimismo do senso comum sem considerar toda a estrutura sistêmica que rege o funcionamento dos espaços educacionais. Por isso, faz-se necessário a construção de um contraponto - que será retomado mais à frente - para compreender essa inquietude e até mesmo para complementar a discussão sobre a artesanaria como processo formativo.

Espera-se, pois, que [a licenciatura] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva [nos alunos] a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes,

num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1996, p. 75).

*Investigar a própria atividade para, a partir dela,* conseguir se deslocar do ser discente para o docente sem deixar de ocupar o território de ser aprendiz. Com isso quero dizer que a prática da docência - quando exercida em reflexão - traz também aprendizagens para quem habita o espaço professoral e não só para os educandos. A tecitura de uma identidade docente pode ser permeada pelas experiências referentes à formação acadêmica e também pelas afetações do cotidiano, desse modo escolhas didáticas e metodológicas constituem uma intencionalidade a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos da escola e a realidade que compartilham, mas que é percebida e vivenciada em particularidades pelos mesmos. “Na tentativa de nos aproximarmos mais de nós na relação com os outros” (BARREIRA, 2016, p. 218) é possível situarmos uma visão aparentemente ensimesmada como forma de produzir coletividades heterogêneas que ultrapassem a padronização do ensinar e do aprender. Pensando este aspecto relacionado à educação e à formação de professores, pretendo retomar a importância de uma prática em deslocamento consoante a transformação dos indivíduos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem. Considerar este processo é também alargar as possibilidades de se pensar a docência como um ofício fecundo e inventivo; que se opõe à repetição e tecnificação do fazer. Isto posto, saliento que experimentações poéticas inseridas em instâncias didáticas

[...] ganham força em uma bricolagem própria da ação de ensinar. Desse modo, a prática educativa no contexto das Artes Visuais torna-se um movimento capaz de sintetizar fundamentos teóricos em gestos pedagógicos, fomentados pelos sujeitos inclusos nesse processo, mas necessários de serem conduzidos senão por uma ação artesanal dos elementos inerentes a essa composição laboral (CAIXETA; FERREIRA, 2020, p. 506).

A ação docente construída no horizonte da investigação possibilita que o exercício poético adentre a didática não como instrumento de uma atividade específica proposta para um grupo de estudantes, mas como modo do educador operar diante de seus saberes (PIMENTA; LIMA, 2006). É na reflexão sobre a possibilidade de uma docência autoral para o ensino de arte que situo esta pesquisa. Ao escrever sobre dicotomias (ensino e criação) e

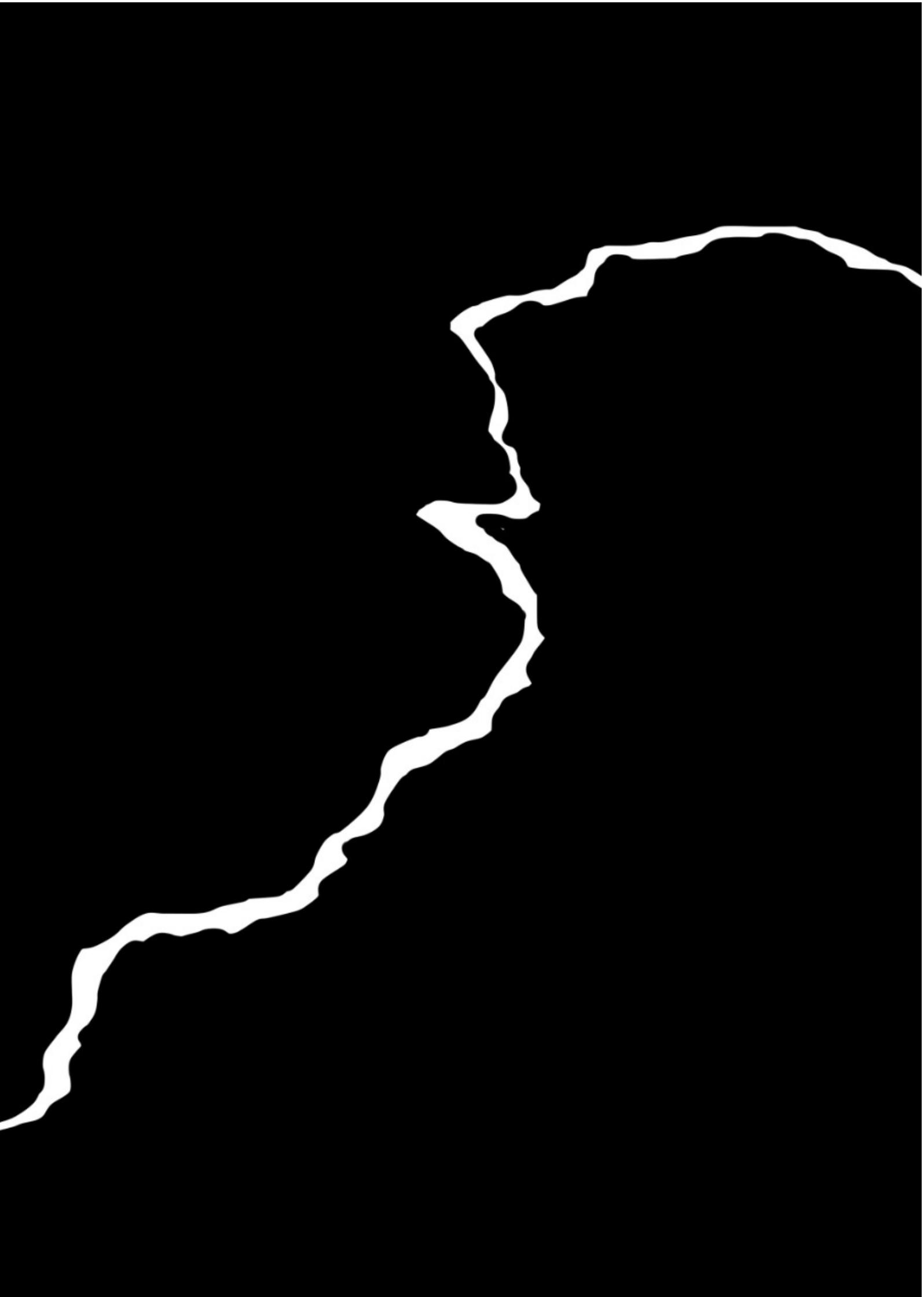
lugares dúbios (professor e artista) busco materializar este caminho percorrido pelas fronteiras e superar a fragmentação entre os campos de atuação, por isso falo sobre fronteiras e não sobre pontes. A inquietação em pensar uma autoria para a prática professoral surge justamente desse deslocamento, porque confrontar o anonimato da repetição de modelos e das proposições limitadoras é também uma tentativa de tensionar estruturas curriculares. E o que é o currículo senão uma regulação do que se aproxima dos sujeitos? Pensar a criação de sequências didáticas, por exemplo, de forma criativa é uma das maneiras de iniciarmos a construção de uma poética docente que entende que o manuseio de seu repertório estético pode ser uma forma de alargar o alcance do currículo.

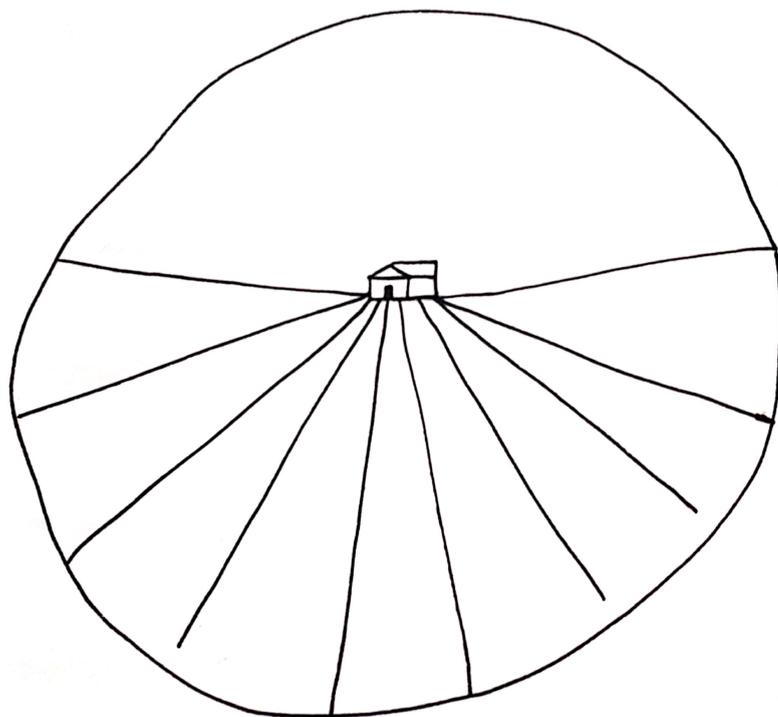
Ao planejar as aulas, entrecruzo olhares sobre educação e experiência artística nas proposições que lanço aos meus alunos, para que entendam que tanto a docência, como a produção e pesquisa em artes podem se retroalimentar. Para isso, é necessário este espírito catador, forjador de coisas e aberto ao desafio de ensaiar novos diálogos (NUNES, 2017, p. 103).

Neste sentido, ao trabalhar com a ideia de artesanaria procuro estabelecer uma relação com o ensino de arte ao pensá-lo em processualidades que requerem a presença ativa dos sujeitos e suas subjetividades. Pela noção de um fazer artesanal é possível tomar uma postura reflexiva diante do saber e da apropriação de conhecimento, pois aquilo que se faz enquanto pensamos em sua feitura pode ser reinventado e experienciado em novas perspectivas. Entretanto, para ser possível tratar do ensino dessa maneira é necessário que sejam estabelecidas condições de trabalho em que a reflexão sobre a prática docente não seja compreendida como uma sobrecarga, uma tarefa a mais para o docente, mas sim como parte essencial do funcionamento dos espaços educacionais. Situar a docência dentro dessa reflexividade não é um intento individual e sim uma mudança de perspectiva no horizonte das ações professorais apoiadas em instâncias que possibilitem compreender a formação de forma contínua.

Existe um desejo de viver num espaço de similaridade e diferenças, de resolução e crescimento contínuo, de nutrição e retenção. Existe o desejo de explorar um novo território, uma fronteira de reforma e transformação, um lugar geográfico, espiritual, social, pedagógico,

psicológico e físico, inter e intra-subjetivamente localizado no diálogo, e através dele (IRWIN, 2008, p. 92).





## **sempre preciso atravessar ou que algo me atravessasse**

Uso óculos desde os 5 anos de idade. Estou sempre por detrás de uma janela de vidro. Não faz mal, eu inteira sou a minha própria casa.

Valter Hugo Mãe

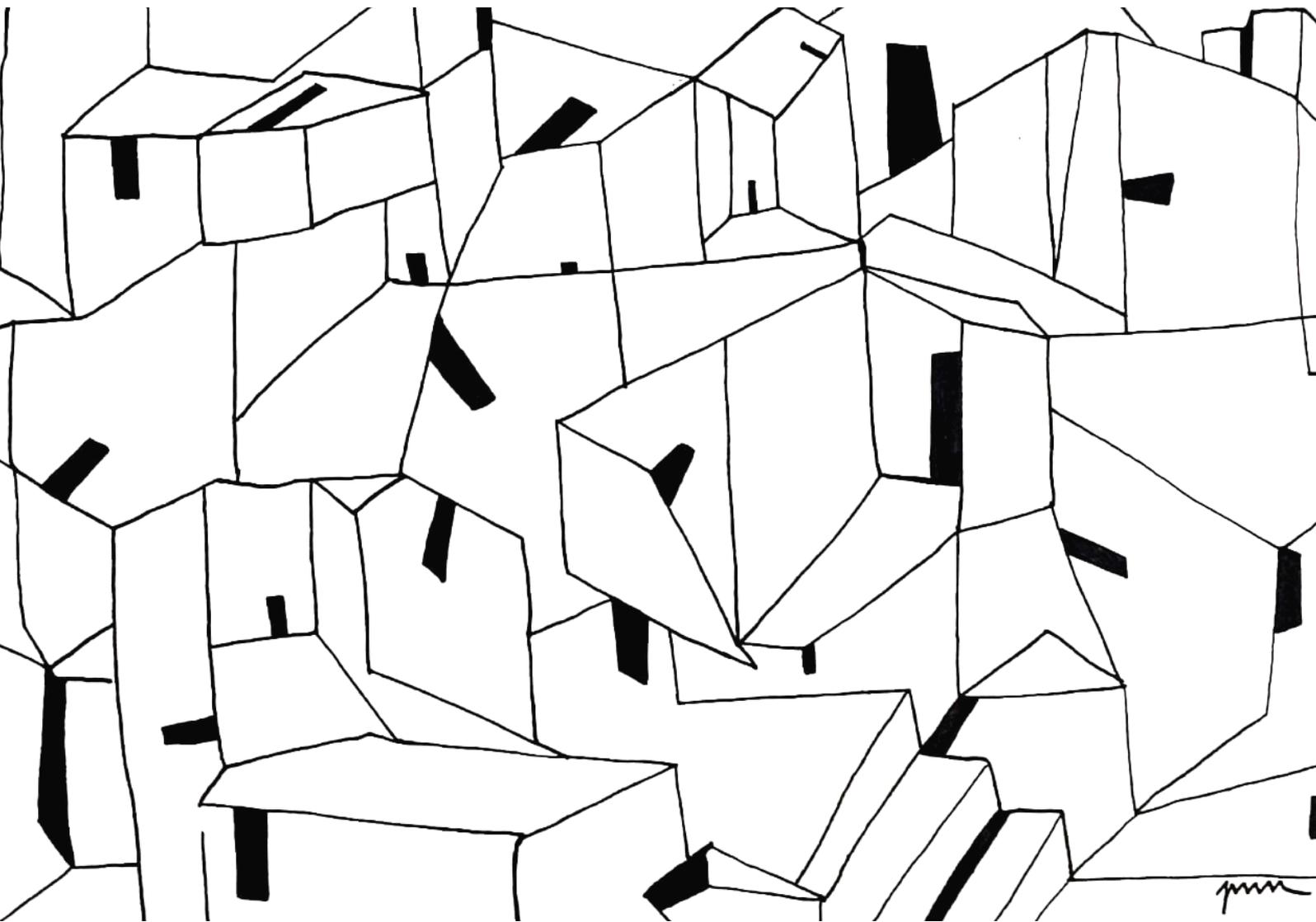
Quando eu era pequena achava que tinha algum tipo de superpoder por conseguir ver uma coisa através da outra, mas aí cresci e descobri que era astigmatismo.

Até que cresci mais um pouco e voltei a ver imagens se perpassando, mas dessa vez por opção. Mesmo de óculos, misturo imagens para criar outras, para desenhá-las. Quando falo em imagens, não quero que pensem só em fotografias, pois me refiro também à cenas, acontecimentos, marcas, ideias visuais que ficam registradas em meus pensamentos e em meu corpo; é tudo isso que vejo e é com tudo isso que desenho. Não sinto que o meu poder seja desenhar, mas agora sei que super-posso desenhar. A diferença é que antes esse desajuste da minha visão me parecia alguma espécie de presente mágico, que eu nem sabia para que servia e logo perdeu a graça. Quando comecei a aprender a ler, via as palavras se mexendo, as letras não paravam quietas e era muito cansativo conseguir terminar um texto. Então decidi contar para minha mãe sobre a dança de letrinhas que estava acontecendo no meu caderno, foi aí que a magia virou exame e escolher armações.

Eu me divertia brincando de ver o que estava perto e de longe ao mesmo tempo, quando comecei a usar o óculos vez ou outra ainda brincava disso, olhando por cima das lentes. Trago este detalhe sobre a minha visão não com intuito de criar uma forte menção aos meus graus de cada globo ocular, mas só para poder fazer essa alusão às imagens, aos meus desenhos. Desenho, para mim, às vezes é brincadeira, é olhar para objetos do meu

cotidiano e ressignificá-los de forma tão pessoal e difundida de sua função essencial como quando brincava que as linhas bordadas no tapete da sala da minha casa eram o mapa de uma cidade e eu uma gigante que movia carros (de plástico) por aquelas vias com as minhas próprias mãos.

Voltei a brincar recentemente, digo, desenhar. Hoje, quando me ponho em frente a um papel vago, vejo um tapete em branco e não me sinto tão grande mais, mas é por querer que o que eu faça com as linhas seja muito maior. Agora quero fazer desenhos que ocupem frestas, das paredes, do chão, do olhar de alguém, talvez do seu, que lê esse ensaio. Quando penso em criar sempre imagino uma porta entreaberta;



sempre preciso atravessar ou que algo me atravesse.

Quando a linha se juntou a mim busquei trilhar caminhos que não marcassem tanto o trajeto, que fosse sutil e distante e ainda que o nosso encontro no papel fosse disfarçável, como se tudo que eu fizesse sobre mim e a linha não parecesse ser sobre mim e ela. Não queria que fossêmos vistas juntas, euealinha. Mas tudo que faço é justamente por que ela se juntou a mim e eu me juntei a ela conscientemente. Reflito sobre isso a partir da escrita, que tem agido como uma forma de retomar esses processos e entendê-los neste outro tempo. No agora, que compreendo e me relaciono com o desenho de maneira mais próxima e menos contida.



Me dei conta de que tem uma coisa que não pode ficar de fora desse trabalho. De todas as coisas que penso sobre e a partir desta pesquisa nem todas escrevo aqui para que possam ler, mas todas - de alguma forma - sustentam as que viram palavras e se materializam no texto, e o que não poderia deixar de lhe dizer é que:

Não entrei no curso de artes pelo desenho, na verdade, entrei com medo dele.

Assim que entrei na sala para minha primeira aula de desenho lembro-me de ter pensado

**EU NÃO SEI DESENHAR**

quase de forma tridimensional no fundo da minha cabeça, de tão palpável que era essa afirmação do que eu não sabia e como se não fosse algo possível de se aprender. Por isso, entrei com medo e com vontade de passar

despercebida pelas aulas de desenho. Logo na primeira aula o professor nos disse

- esqueçam as imagens e ideias que vocês já têm do cubo.

Desenhem o que estão vendo!

E a afirmação anterior se transformou em uma interrogação

*como é que vou ligar meus olhos à minha mão assim?*

É que existe um corpo inteiro nesse caminho e eu não sabia o que fazer com ele. Na verdade, sabia o que não fazer e foi só quando comecei a movimentar o meu corpo que o desenho deixou de ser uma angústia e se tornou verdadeiramente uma prática e uma linguagem para mim. A convivência entre o movimento e as possibilidades gráficas de criação me possibilitaram encontrar uma técnica de desenho que complementa e dá sentido ao que busco representar. A minha poética foi e está sendo construída em cima do meu traço, não seria o mesmo desenho, o mesmo enunciado se a linha me saltasse de outro jeito. Em minhas composições, o modo e o que é desenhado tem o mesmo peso, na verdade, não consigo pensá-los fragmentados, forma e assunto se complementam essencialmente.

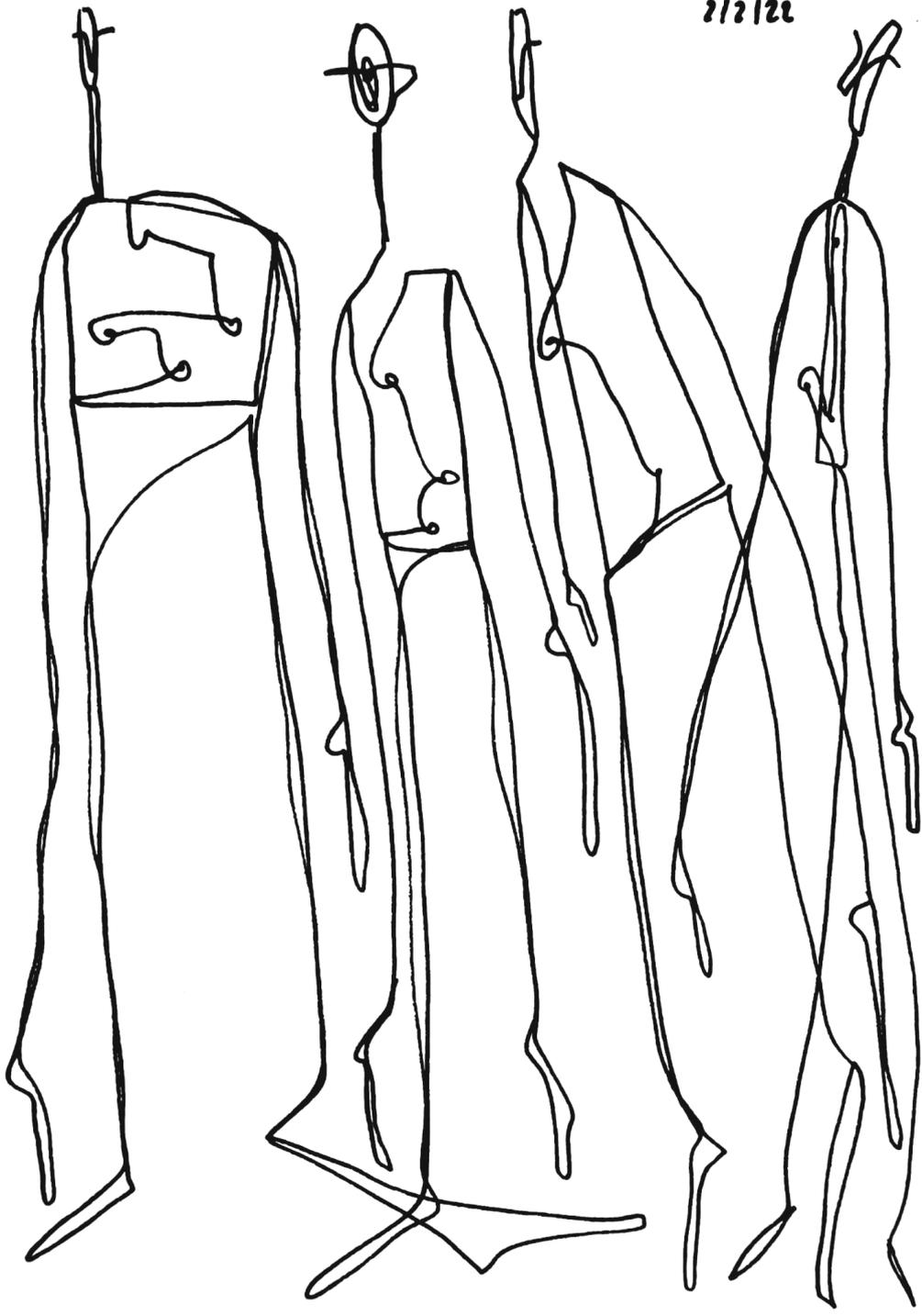
Ao refletir sobre o desenho como prática de grafismo diretamente ligada a articulações dialógicas e corporais, percebo a construção constante de uma consciência perante ao que produzo. E desde que comecei a esculpir o meu traço e me apropriar de signos para as minhas criações às vezes escuto que o meu desenho “parece ter sido feito por uma criança” ou que meu estilo é um tanto infantil e acho muito curioso, pois quando criança eu não desenhava assim, digo, não havia um processo de reflexividade diante do desenhar. Então, de qual criança têm me falado? De qual desenho? É claro que entendo o que querem dizer, mas não deixo de refletir sobre os

comentários. Não me sinto nem um pouco ofendida, tampouco subestimada. Acho apenas curioso e repito aqui porque escrever sobre o desenho, a escrita e a docência têm me feito revisitar muitos momentos da minha formação na educação básica, em como a escola esteve presente em todos os meus processos de construção de identidade e em como só encontrei o desenho agora na graduação e - pela criação de uma relação diferente com o grafismo - ele fez com que eu me movimentasse muito mais.



Com este ensaio finalizo este trabalho, ao menos neste arquivo, pois sei que os rumos dessa pesquisa ainda me levarão a muitos lugares. Habitei e habito este território em busca de muitos outros; escrever sobre tudo o que escrevi é uma forma de me deslocar por saber que ainda há muito a ser dito e grafado. Não vejo esgotamento nos assuntos que abordei, poderia seguir por muitas frestas e começar muitos outros, então, o que determina o fim? Não sei dizer. Precisamos acabar aqui? O tempo do calendário acadêmico diz que sim. Mas não pretendo delimitar esse fim, não faria sentido com tudo o que disse em todas as páginas que precedem este momento. Depois de vislumbrar tanto, agora sinto que posso chegar um pouco mais perto do que estava tão distante e que consegui tatear pelas palavras. Foi tudo muito processual e continuará sendo. Ao ocupar a reflexividade da docência e do ser artista seguirei traçando muitos trajetos neste mesmo mapa, nesse lugar da experiência que sou eu, que é você, que somos nós.

2/2/22



**considerações finais - há um pouco de início nesse fim**

Senti muita dificuldade em escrever em todos os momentos em que esperava dar conta de tudo, quando antes mesmo de iniciar uma discussão já me preocupava em fechar todas as lacunas que ainda nem havia conflagrado. Nesses instantes aflitos diante da escrita, todas as palavras pareciam secar rapidamente os meus discursos, como se o texto me esperasse com expectativas altíssimas e como se o verbo fosse um *outro* distante e não uma forma material e grafada das minhas reflexões. Imaginar e sentir o texto assim, longínquo e independente de mim, era uma forma inconsistente de atenuar aflições, pois ao escolher a escrita autonarrativa optei também por mantê-lo cada vez mais perto e imbricado em toda a processualidade da pesquisa. Escrever esse trabalho nunca foi só um meio formal, a escrita sempre foi parte intrínseca de articulação, de produção e registro dos caminhos percorridos. Levei um tempo para compreender isso. Fico me perguntando se o impasse entre a escrita e o que esperava dela/de mim veio de uma relação diferente estabelecida com a leitura, porque este atrito costumava acontecer sobretudo após ler por uma longa jornada sobre um determinado assunto do qual não sentia ter muita propriedade para falar. Justamente por isso mergulhei em inúmeros escritos de autoras e autores

que muito dizem sobre o que ainda pretendia conhecer, porém às vezes me prendia a buscar sobre o tema apenas em textos, mais precisamente em seus conteúdos e me esquecia de notar a estrutura, de imaginar a personalidade de quem o escreveu e conseqüentemente lia com distância e nem vislumbrava traçar outras referências ao tópico senão o texto e, dessa forma, pouco ficava inscrito dessa experiência de leitura.

Já o meu processo de escrita foi se construindo diferentemente, ao invés de me ater somente ao conteúdo do que escrevo, busco também criar uma organicidade entre o assunto e a estrutura da escrita, para isso observo a construção das palavras e as manuseio como possibilidades criativas e passíveis de complexização. Desse modo, a experiência de leitura foi se transformando durante o processo construtivo deste trabalho. Na verdade, muita coisa foi se transformando e dando sentido e corpo para essa pesquisa, ousou até afirmar que a minha escrita até aqui é a cartografia dessa jornada transformativa, desse deslocamento, afinal, ao me debruçar nos assuntos sempre busquei encontrar as permeabilidades entre os mesmos.

Ao refletir sobre docência, criação e pesquisa em arte pude traçar essas transformações por meio da escrita autonarrativa e gerar novas pulsões para as leituras feitas conectando-as às experiências vividas e que foram revisitadas criticamente por meio das palavras. Esses movimentos de retorno e retomada aparecem no que proponho discutir nos ensaios na medida em que confronto minhas referências com instâncias subjetivas e escolho seguir com lacunas. Não me interessa aqui cessar as minhas próprias dúvidas. Só agora entendo isso. Me interessa encontrar sentido e andamento nas questões para que o que fica em aberto seja sempre uma possibilidade de atravessar e deambular sobre novos territórios.

Diante de tudo que discuti até aqui compreendo que este trabalho possa ser lido dentro de muitas perspectivas e gerar ainda muitas ramificações formativas. Entendo a escrita por ensaios como um meio também de caminhar entre as fronteiras das discussões e não represá-las. Há um pouco de início nesse fim como há também um pouco de meio no início e de fim no meio. O que quero dizer com isso é que enxergo essa pesquisa como um

mapa de caminhos que se encontram, se entrecruzam e se ramificam, bem como enxergo os campos de atuação em arte.

Foi bastante desafiador construir o formato dessa escrita, porque mesmo lendo vários textos sobre a metodologia autonarrativa ainda existia a dúvida de como escrever e abordar os temas de forma direta e pessoalizada, mas sem passar a percepção de que eram questões individuais, só minhas. Ao tratar o escrever desse modo, buscava justamente fazer com que essa pesquisa pudesse ser lida com proximidade, que encontrasse outros sujeitos e suas subjetividades. Por um tempo fiquei entre saber que não queria seguir com a formalidade de um trabalho acadêmico e não saber de que forma faria essa distinção. Até porque não existe um modelo de autonarrativa e até então o que havia sido incentivada a escrever na graduação eram textos nada autodeclaratórios. A convivência com a escrita, com as leituras tanto de referenciais da arte em seus campos como também de literatura e, simultaneamente, a produção de desenhos foi o que disparou a constituição do formato que apresento.

A horizontalidade entre as referências e os meios de articulação discursivos (grafismo e texto) possibilitou que os meus anseios em relação ao que seria abordado e como seria abordado se alinhassem e constituíssem a estrutura do trabalho. Um dos reflexos disso, por exemplo, é o fato de que apresento a artografia de Rita Irwin (2008) e a docência em deslocamento de Aline Nunes (2017) enquanto busco colocá-las em prática tratando os ensaios de forma transversalizada. A partir dessas considerações e de todo o processo de construção dessa pesquisa, consigo enxergar muitos desdobramentos e que essas discussões trazidas aqui encontrarão a minha prática enquanto docente e continuarão a refletir em meus exercícios poéticos no desenho. Vejo a docência, a produção artística e a investigação como instâncias mutáveis que se deslocam, se permeiam e se afetam, então, possivelmente escrever sobre todas essas zonas fronteiriças enquanto as reconhecia tenha sido uma forma mais materializada de adentrar nesse fluxo de movimentos transterritoriais.

## referências

BARREIRA, Sofia Moura Pinheiro. **O que me fez o desenho?** Do não desenhar ao escrever: será para isso que serve também desenhar, ter pretexto para escrever? 2016. Tese (Doutorado em Educação Artística). Universidade do Porto - Faculdade de Belas Artes. Porto, 2016.

CAIXETA, Ana Paula Aparecida; FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Artesania como processo: o estágio curricular em Artes Visuais como espaço de observação e reflexão. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 485-509, set./dez. 2020.

FAVARETTO, Celso. **A invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Editora EDUSP, 1992.

FERRANTE, Helena. **A filha perdida**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

FORTE, Marcelo. Pensando a formação de professores em artes visuais: Possibilidades de uma docência-artística. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 6, n. 10, p. 58-70, mar. 2013.

GARCÍA, Fernando Herraiz. Uma aproximação à pesquisa narrativa autoetnográfica: algumas questões para continuar aprendendo. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat. Investigar sobre o relato da própria experiência. **Coleção Recursos: Investigação autobiográfica e mudança social**, Barcelona, v. 119, n. 1, p. 7-18, fev. 2011.

IRWIN, Rita L. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*. In: AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac Editora, 2008.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2006.

MÃE, Valter Hugo. **O paraíso são os outros**. São Paulo: Editora Biblioteca Azul, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. **Reflexão e Ação** - Revista do Departamento de Educação/UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan/jun. 2006.

NUNES, Aline. Uma aprendizagem em deslocamento: docência, artes visuais e pesquisa. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 1, ano 3, p. 92-105, mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria educativa: Percepção Imaginativa/Consciência do Olhar. In: HELGUERA, Pablo (org.). **Caderno de Mediação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 57-60.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002.

ZIRALDO. **Pelegrino e Petrônio**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2001.