

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**PAULA DE OLIVEIRA CAMPANHA FARIA**

**CORPO**

**DESENHANTE:**

*experiências artísticas em desenho, ocupação, corpo  
e subversão na educação básica*

**UBERLÂNDIA-MG  
2025**

**PAULA DE OLIVEIRA CAMPANHA FARIA**

**CORPO**

**DESENHANTE:**

*experiências artísticas em desenho, ocupação, corpo  
e subversão na educação básica*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Artes (PROFARTES) pela Universidade Federal de Uberlândia - MG, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Maira de Melo

**UBERLÂNDIA-MG  
2025**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F224 Faria, Paula de Oliveira Campanha, 1970-  
2025 CORPO DESEHANTE [recurso eletrônico] : experiências artísticas  
em desenho, ocupação, corpo e subversão na educação básica /  
Paula de Oliveira Campanha Faria. - 2025.

Orientadora: Roberta Maira de Melo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Artes.  
Modo de acesso: Internet.  
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.673>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Artes. I. Melo, Roberta Maira de, 1971-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes. III.  
Título.

CDU: 7

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	28/10/2025	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	16:23
Matrícula do Discente:	12312MPA006				
Nome do Discente:	Paula de Oliveira Campanha Faria				
Título do Trabalho:	Corpo desenhante: experiências artísticas em desenho, ocupação, corpo e subversão na educação básica.				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Metodologias Contemporâneas: a interculturalidade no ensino de Artes Visuais.				

Reuniu-se na sala Sala 112 li a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Prof. Dra. Elsieni Coelho da Silva, Prof. Dr. Fábio Fonseca e Profa. Dra. Roberta Maira de Melo, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Profa. Dra. Roberta Maira de Melo, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Maira de Melo, Presidente**, em 28/10/2025, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Fonseca, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/10/2025, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elsieni Coelho da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/10/2025, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6760292** e o código CRC **C5B6F99B**.

Referência: Processo nº 23117.072154/2025-58

SEI nº 6760292

## RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Corpo Desenhante: experiências artísticas em desenho, ocupação, corpo e subversão na educação básica*, investiga as interseções entre as identidades de educadora, artista e pesquisadora a partir de experiências pedagógicas e artísticas vivenciadas no Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem pós-estruturalista, fundamenta-se em teóricos como Deleuze, Guattari, Dewey, Larrosa e Freire, e explora como a prática artística em desenho, performance e instalação influencia e ressignificar a docência em arte. Por meio de uma metodologia cartográfica e rizomática, a autora analisa registros de processos criativos realizados com alunos em espaços escolares, incluindo ambientes abertos e não convencionais. Os resultados evidenciam a ampliação do conceito de desenho para além do suporte papel, incorporando materialidades diversas, ocupação espacial, corporeidade e gestos subversivos. Conclui-se que a integração entre prática artística, pesquisa e ensino potencializa a construção de uma identidade docente híbrida, sensível e politicamente engajada, favorecendo experiências significativas de aprendizagem e expressão artística.

Palavras-chave: Desenho; Corpo; Educação Básica; Performance; Subversão; Ocupação; Professor-Artista; Experiência Estética.

## ABSTRACT

This dissertation, entitled *The Drawing Body: artistic experiences in drawing, occupation, body and subversion in basic education*, investigates the intersections between the identities of educator, artist, and researcher based on pedagogical and artistic experiences in Elementary Education. The research, qualitative in nature and with a post-structuralist approach, is grounded in theorists such as Deleuze, Guattari, Dewey, Larrosa, and Freire, and explores how artistic practice in drawing, performance, and installation influences and re-signifies art teaching. Through a cartographic and rhizomatic methodology, the author analyzes records of creative processes carried out with students in school spaces, including open and unconventional environments. The results demonstrate the expansion of the concept of drawing beyond the paper support, incorporating diverse materialities, spatial occupation, corporeality, and subversive gestures. It is concluded that the integration of artistic practice, research, and teaching enhances the construction of a hybrid, sensitive, and politically engaged teacher identity, fostering meaningful learning and artistic expression experiences.

Keywords: Drawing. Body; Basic Education; Performance; Subversion; Occupation; Teacher-Artist; Aesthetic Experience.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Joseph Beuys. Performance “Como explicar imagens a uma lebre morta”.....	23
FIGURA 2: Joseph Beuys. Detalhe/Performance “Como explicar imagens a uma lebre morta”.....	24
FIGURA 3: Variações de registros de sombras projetadas no chão, compondo uma narrativa visual sobre a relação entre professora e aluno em contexto de aprendizagem estética.....	28
FIGURA 4: Composição com gravetos, sementes e folhas sobre uma superfície de azulejo.....	29
FIGURA 5: Grupo de alunos desenvolvendo atividade, utilizando gravetos, sementes e folhas sobre uma superfície de azulejo.....	30
FIGURA 6: Sombra do aluno projetada sobre desenhos no chão.....	31
FIGURA 7: Reprodução da obra “O Grande Rio”, de Leonilson.....	39
FIGURA 8: Montagem do trabalho dos alunos.....	39
FIGURA 9: Sequência de imagens que remontam o processo de criação do grande rio.....	43
FIGURA 10: Reportagem “Alunos do S. Park convivem com salas cheias”...	46
FIGURA 11: Reportagem “Falta vaga em escola do S. Park”.....	46
FIGURA 12: Reportagem “Moradores apresentam reivindicações a Zaire”....	47
FIGURA 13: Mutirão de voluntários trabalhando na construção da escola.....	48
FIGURA 14: Variações de registros do mutirão de voluntários trabalhando na construção da escola.....	49
FIGURA 15: Refeitório da escola com cobertura e paredes abertas, algumas cadeiras e mesa.....	50
FIGURA 16: Celebração da festa junina na quadra da escola com o piso e a cobertura.....	51
FIGURA 17: Reportagem “Bairro Shopping Park: quem te viu e quem te vê!” por Luis Hermida.....	51
FIGURA 18: Espaço da Tenda ao fundo, construído para o projeto de circo..	52
FIGURA 19: Laboratório de informática e a professora Lucinéia.....	53
FIGURA 20: Corredor de acesso à sala da direção, vice-direção, sala dos professores e secretaria e centro de tecnologia.....	55
FIGURA 21: Acesso à escola pelo estacionamento dos funcionários e vista da parte de trás da sala de tecnologia.....	55
FIGURA 22: Pátio de entrada e área de recreação, com acesso à cantina e à cozinha.....	55
FIGURA 23: Estacionamento dos funcionários, seguido do primeiro bloco da parte administrativa e dos segundo e terceiro blocos das salas de aula (da direita para a esquerda).....	56
FIGURA 24: Espaço entre o primeiro e o segundo bloco.....	56
FIGURA 25: Espaço da tenda, seguido do terceiro bloco das salas de aula, da biblioteca e da quadra ao fundo.....	56

FIGURA 26: Espaço aberto entre o refeitório e a quadra.....	59
FIGURA 27: Espaço aberto entre o primeiro e segundo bloco.....	60
FIGURA 28: Espaço aberto conhecido como “tenda”, localizado ao lado dos primeiro, segundo e terceiro blocos.....	60
FIGURA 29: Espaço aberto conhecido como “Tenda”, localizado ao lado dos primeiro, segundo e terceiro blocos.....	61
FIGURA 30: Variações de duas imagens com crianças desenhando e observando a própria imagem refletida, em uma investigação sobre identidade.....	63
FIGURA 31: Autorretrato feito por um aluno.....	64
FIGURA 32: Autorretrato feito por um aluno.....	65
FIGURA 33: Desenho a carvão/olhar para o gesto.....	68
FIGURA 34: Composição com vagem e folhas/olhar para fora.....	69
FIGURA 35: Desenho com sombras e linhas/olhar para fora.....	69
FIGURA 36: Aluno desenhando com giz na área cimentada da Tenda.....	69
FIGURA 37: Variações de imagens de desenho/objeto com tira de borracha e vagem da moringa oleífera.....	70
FIGURA 38: Detalhe da instalação "Desenhos Instalacionais", desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso.....	71
FIGURA 39: Aluno desenhando com água/desenhos efêmeros.....	71
FIGURA 40: Aluno desenhando com giz e sombra.....	72
FIGURA 41: Desenho com tiras de tecido entre a cantina e a quadra.....	72
FIGURA 42: Desenho com tiras de tecido na Tenda.....	73
FIGURA 43: Sequência de imagens que remontam o processo de criação de uma aluna.....	73
FIGURA 44: Variações de imagens de alunos fazendo desenho de observação das árvores plantadas pelo projeto “7mil Cerrados”.....	74
FIGURA 45: Variações de imagens de alunos desenhando com carvão na tenda e lugares de passagem e desenhos.....	74
FIGURA 46: Sequência de imagens da vídeo performance “corpo/desenho corpo/persona”.....	78
FIGURA 47: Vídeo de apresentação dos trabalhos em sala de aula titulado materialidade na arte para a Mostra Visualidades.....	79
FIGURA 48: Autora desenhando com grafite.....	79
FIGURA 49: Sequência de imagens da vídeo performance “ventar”.....	80
FIGURA 50: Vídeo performance “desenho de memória”.....	80
FIGURA 51: Sequência de imagens de um aluno desenhando com carvão..	82
FIGURA 52: Desenho de observação de um cachorro deitado ao lado do próprio animal.....	83
FIGURA 53: Detalhe da instalação realizada pela autora como parte integrante do trabalho de conclusão de curso na graduação chamada “Desenhos Instalacionais”.....	84
FIGURA 54: Sequência de imagens de diferentes ângulos de um boneco de papelão feito por um aluno.....	85

FIGURA 55: Sequência de imagens de diferentes ângulos de um brinquedo de papelão feito por um aluno.....	86
FIGURA 56: Variações de imagens de desenhos a carvão.....	87
FIGURA 57: Variações de imagens de alunos desenhando com giz.....	88
FIGURA 58: Variações de imagens de alunos desenhando no papel através de imagem projetada.....	89
FIGURA 59: Registro do processo de montagem do trabalho dos alunos.....	89
FIGURA 60: Sequência de imagens que capturam o processo de criação de aluna utilizando giz e gravetos.....	90
FIGURA 61: Desenho/objeto feito de forquilha e borracha de caminhão.....	91
FIGURA 62: Desenho/escultura feito de pedaços de tijolo madeira e pedra de cimento.....	92
FIGURA 63: Sequência de imagens de aluno desenhando com brita.....	93
FIGURA 64: Detalhe de desenho/ocupação feita com tiras de tecido.....	94
FIGURA 65: Alunos desenhando com água no espaço da Tenda.....	94
FIGURA 66: Aluno desenhando com água no espaço da Tenda.....	95
FIGURA 67: Variações de imagens de desenhos feitos com açafraão, álcool, bicarbonato e água.....	95
FIGURA 68: Registro de instalação realizada pela autora como parte integrante do trabalho de conclusão de curso na graduação.....	99
FIGURA 69: Detalhe do desenho/ocupação feito com tiras.....	100
FIGURA 70: Sequência de imagem do processo: alunos organizam os tecidos e observam o espaço da Tenda e do gramado entre a cantina e a quadra consecutivamente.....	101
FIGURA 71: Variações de imagens dos alunos brincando entre as tiras do desenho na Tenda.....	102
FIGURA 72: Alunos brincando entre as tiras do desenho no espaço aberto entre a cantina e a quadra.....	103
FIGURA 73: Sequência de imagens que capturam o processo de criação do aluno desenhando no chão com carvão.....	105
FIGURA 74: Paula Campanha. Vídeo performance “aFeto”.....	107
FIGURA 75: Sequência de imagens que capturam o processo de criação do aluno desenhando sobre a sombra de um galho de árvore.....	108
FIGURA 76: Aluno desenhando e observando a sua sombra.....	110
FIGURA 77: Alunos fazendo desenho de observação do Ipê.....	114
FIGURA 78: Sequência de desenhos produzidos pelos alunos a partir da observação do Ipê.....	115
FIGURA 79: Variações de detalhes dos objetos observados.....	116
FIGURA 80: Sequência de desenhos produzidos pelos alunos a partir da observação dos objetos. Uberlândia.....	117
FIGURA 81: Variações da montagem da ocupação dos barcos no corredor da escola.....	118
FIGURA 82: Sequência de desenhos produzidos pelos alunos sobre barquinhos de papel.....	119

FIGURA 83: Sequência de desenhos produzidos pelos alunos sobre pássaros de papel.....	120
FIGURA 84: Variações de imagem dos alunos desenhando sobre o papel kraft.....	121
FIGURA 85: Autora desenhando com grafite.....	122
FIGURA 86: Registro de desenhos feito em caderno de folha de papel vegetal.....	123
FIGURA 87: Desenho/grafite sobre papel.....	123
FIGURA 88: Desenho/palavra feito a grafite na parede da escola, com a frase "te o deio" e uma seta direcionada para a pessoa "o diada".....	126
FIGURA 89: Desenho sobre a borracha branca.....	127
FIGURA 90: Variações de desenhos feitos a grafite em carteira escolar.....	128

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>capítulo 1</b> .....	21
TRANSITANDO ENTRE OS TERRITÓRIOS.....	21
<b>capítulo 2</b> .....	36
CARTOGRAFIA DOS ENCONTROS.....	36
<b>capítulo 3</b> .....	44
TERRITORIALIDADE.....	44
<b>capítulo 4</b> .....	58
DESTERRITORIALIDADE.....	58
<b>capítulo 5</b> .....	67
5.1 O MARCO - MEMORIAL DURADOURO.....	67
5.2 DESENHOS MATERIALIDADE.....	81
5.3 DESENHOS OCUPAÇÃO.....	97
5.4 DESENHOS CORPO.....	104
5.5 DESENHOS PAPEL.....	111
5.6 DESENHOS SUBVERSÃO - O DESENHO NOS OBJETOS.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133
<b>ANEXO</b> .....	135
PLANO DE CURSO.....	135

## INTRODUÇÃO

---

Não são as experiências que levam os grandes sonhadores a se perguntarem sobre as origens de seu processo de criação, mas talvez a consciência clara, que indaga seus percursos em diferentes pontos de partida, que se desenha enquanto caminhos maleáveis com obstáculos e saídas, pelos quais desliza o sonhador, e que pode mudar de uma obra a outra, em devaneios poéticos singulares. (Silva; Santos, 2023, p.73)

**CORPO DESENHANTE:** *experiências artísticas em desenho, ocupação, corpo e subversão na educação básica* busca entender as interseções entre os conceitos de educador, artista, pesquisador e docência a partir das experiências artísticas e pedagógicas adquiridas no processo de fazer-se educador e artista. Explora os modos e possibilidades de atuação do artista que ensina no contexto da educação básica, analisando como o transitar entre as experiências desenhantes<sup>1</sup> na prática de sala de aula e na prática artística pessoal contribui para a construção de uma docência que se nutre no diálogo com a criação artística. Partindo do questionamento sobre como a condição de ser professora, artista e pesquisadora tem construído/constituído uma identidade docente a partir das linhas, das maneiras de habitar o espaço e dos movimentos e gestos do corpo em relação com o entorno, ao mesmo tempo que potencializa a construção de práticas pedagógicas desenhantes que, em interface com a ação/performance e a ocupação, ampliam o conceito de desenho para os alunos.

O objetivo principal desta pesquisa<sup>2</sup>/investigação é aprofundar os conceitos de educador/artista/pesquisador a partir das experiências pessoais, entendendo como se dá a urdidura entre as ações de ensinar, produzir e pesquisar tanto no processo artístico quanto no ensino-aprendizagem a fim de ressignificar a prática docente. Para isso, os objetivos específicos incluem investigar sobre a prática artística, pedagógica e de pesquisa pessoal a fim de refletir sobre a integração dessas ações no processo contínuo de fazer-se artista/educadora/pesquisadora; e analisar como os processos de criação pessoal e trabalho plástico em desenho, instalação e performance atravessam, alimentam e se manifestam no ensinar arte a partir dos documentos de processo.

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo *experiências desenhantes* para designar não somente o desenho mas também a prática da instalação e performance porque as duas dialogam com o desenho a partir de linhas matéricas - na utilização de materiais como barbante, tiras de tecido, ou pela ocupação de territórios aberto que exigem a presença de todo o corpo ao desenhar com giz ou carvão. Assim, desenhar torna-se também um modo de habitar o espaço e de traçar sentidos com o movimento e a matéria.

<sup>2</sup> “A pesquisa aqui é compreendida como processo de busca permanente pela compreensão de nós mesmos como sujeitos históricos, político, social e cultural.” p.100 (Paulo Freire, 1993, p.134)

No processo retroalimentativo<sup>3</sup> do olhar que busca a consciência de si a partir tanto do conceito como também do processo criativo e dos referenciais teóricos artísticos/visuais, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza pós-estruturalista, ancorada no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que enfatiza a descentralização do sujeito e a multiplicidade de significados. Compreendendo a pesquisa como um campo de criação, dialogando com conceitos centrais como o rizoma, a desterritorialização e o devir, que possibilitam uma organização não linear e não hierárquica da investigação, funcionando como uma rede de múltiplas direções ao estabelecer as possíveis conexões entre ideias e experiências. Favorecendo a análise de deslocamentos, rupturas e reinvenções. Convidando a pensar os sujeitos e os fenômenos não como entidades estáveis, mas sim em processos de fruição em experiências singulares e subjetivas alinhando-se com a perspectiva de Jorge Larrosa e John Dewey sobre experiência reconhecendo que cada sujeito não somente vive a experiência de forma única, como também que a verdadeira experiência é incomunicável, intransferível e inapropriável. Para Larrosa: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." (Larrosa, 2002, p. 21) A experiência não se traduz diretamente em conhecimento transmissível. Ela atravessa, afeta e transforma o sujeito, cujo sentido não está dado, mas é construído no tempo, na linguagem e na relação com o outro e consigo mesmo pois considera que existe uma relação entre o sujeito e o seu entorno tendo como objetivo central entender com profundidade o fenômeno, a possibilidade de compreensão do ser educador/artista/pesquisador a partir das experiências artísticas e pedagógicas adquiridas no processo de fazer-se educador e artista na sua totalidade e a possibilidade de ser nessa compreensão.

No contexto da pesquisa, essa concepção implica um envolvimento do pesquisador com os documentos escritos e imagens/documentos que compõem o corpus da investigação. O pesquisador se permite ser afetado por esses vestígios, permitindo que o processo investigativo também o transforme. A produção do

---

<sup>3</sup> Segundo SILVA e SANTOS (2023) o artista "tende a olhar para o processo, (...) em um movimento cíclico, o fazer artístico e o pensar sobre esse fazer se retroalimentam. Lança um olhar para o processo de criação, para indicadores materializados em diferentes fontes, mas em uma perspectiva pessoal, subjetiva, que suscita percepções dialogadas com referenciais teóricos, artísticos ou visuais, em narrativas interpretativas reflexivas." p.68

conhecimento, portanto, ocorre no encontro entre presença e devir, entre vestígios da experiência e a ação criativa da escrita.

A escrita é entendida como um gesto criativo, performativo e processual, que se constrói no entrelaçamento de vozes, imagens, memórias e afetos. Escrever é fazer passar a experiência pela linguagem, é criar fissuras no já dito, é constituir-se também no movimento da própria escrita. Nesse processo, o pesquisador assume uma posição ética e sensível diante do outro e de si mesmo, implicando-se nas histórias narradas, permitindo-se ser afetado por elas e reconhecendo que a produção de conhecimento nasce desse encontro entre experiências, vestígios e palavras.

Ao dar voz aos sujeitos, aos rizomas, aos devires, à experiência e atravessamentos, a presente investigação se compromete com uma epistemologia do sensível, na qual a escuta, o olhar e a escrita se tornam dispositivos para compreender a complexidade de ser educador, artista e pesquisador. Trata-se, portanto, de uma proposta investigativa que se abre ao devir, à multiplicidade e à potência das experiências singulares vividas no cotidiano da educação e da arte que conferem sentido à vida, permitem captar as complexidades e contradições da experiência humana. Levando em conta o contexto, o texto, o tempo e as relações.

Esta pesquisa estrutura-se em cinco capítulos. O primeiro, "Transitando entre os Territórios", apresenta a fundamentação teórica. O segundo, "Cartografia dos Encontros", traça a trajetória pessoal que conduziu à investigação. O terceiro e o quarto capítulos, "Territorialidade" e "Desterritorialidade", respectivamente, cartografam o espaço físico da escola onde a prática se desdobra. Por fim, o quinto capítulo, "O Marco – Memorial Duradouro", desdobra-se nas linhas de ação que compuseram a pesquisa: Desenhos Materialidade, Desenhos Ocupação, Desenhos Corpo, Desenhos Papel e Desenhos Subversão - o desenho nos objetos.

No capítulo 1 - *Transitando entre os Territórios* nos traz uma reflexão sobre a identidade do educador que transita entre o artista, o professor e o pesquisador, além de contextualizar como a prática artística pessoal pode influenciar o processo de ensino aprendizagem na educação básica. Nesse sentido, a identidade andarilha que percorre os caminhos e atravessamentos entre o artista, o professor e o pesquisador traçando um processo onde a prática educativa não se limita à transmissão de conhecimento, mas se configura como um ato criativo e investigativo, ressignificando não somente a atuação docente em si, mas também a

atuação artística. Essa identidade não é fixa, mas sim um campo em constante construção, resultado de uma prática docente auto reflexiva, na qual o professor analisa suas ações, decisões e o modo como suas contribuições moldam tanto sua própria identidade quanto o ambiente de aprendizagem promovendo um espaço de diálogo, no qual o conhecimento é construído coletivamente. Esse ambiente colaborativo transforma os alunos em co-participantes e co-criadores do conhecimento, ampliando sua autonomia e envolvimento no processo de aprendizagem e criativo pessoal estimulando a sensibilidade e a reflexão crítica, levando tanto o professor quanto o aluno a analisarem seus percursos com um olhar mais atento. Diferentes autores contribuíram para as reflexões acima, entre os quais Jociele Lampert (2016) que explora o conceito de "professor artista" e reflete sobre a articulação entre a prática artística e a prática pedagógica contribuindo no entendimento dos educadores como profissionais que podem integrar suas experiências artísticas em suas abordagens de ensino e Sarah Thornton (2015) que destaca que ser artista é um ofício que envolve a construção de identidades. Paulo Freire defendendo a compreensão do educador como um agente transformador na ação de promover um diálogo crítico entre educador e educandos. Apoio-me também nas reflexões de John Dewey e Jorge Larrosa Bondía para pensar a experiência como eixo estruturante dos processos formativos. Embora oriundos de tradições filosóficas distintas, ambos convergem ao afirmar que é na experiência que se dá o processo ensino e aprendizagem. Em Dewey, encontramos a compreensão da experiência como algo ativo, situado na relação do sujeito com o ambiente, articulada à ação e à reconstrução reflexiva da vivência. Em Larrosa, reconhecemos a experiência como aquilo que nos atravessa, nos desestabiliza e, por isso mesmo, nos transforma. Ambos defendem que a experiência não se reduz a dados ou conteúdos, mas envolve o corpo, o tempo, o sentir, a palavra e o sentido. Contudo, também acolho as divergências entre eles. Enquanto Dewey acentua a dimensão ativa e investigativa da experiência, Larrosa a compreende como abertura, exposição, escuta e entrega. Essas diferenças, no entanto, não se anulam: elas coexistem, inclusive dentro do mesmo indivíduo, em tempos diferentes de um mesmo processo. Somos, muitas vezes, sujeitos que atuam e produzem, e em outros momentos, sujeitos que são tomados, afetados e transformados pelo que nos acontece. E para compreender essa coexistência entre perspectivas aparentemente inconciliáveis, aproximo-me do conceito de rizoma, proposto por Deleuze, como uma

forma de pensar o conhecimento e a experiência não a partir de estruturas lineares ou dicotômicas, mas por meio de conexões múltiplas, não hierárquicas e imprevisíveis. Dewey e Larrosa, nesse sentido, são rizomaticamente articuláveis no entendimento de que pensar a experiência na educação exige múltiplos olhares que se entrecruzam, se tocam, se afastam e se reencontram, abrindo possibilidades para pensar a experiência como um campo aberto no acompanhar dos movimentos que se desdobram entre elas

O capítulo 2 - *Cartografia dos Encontros* apresenta a experiência pessoal como professora na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e a trajetória em diferentes contextos educacionais e a busca em resgatar nos alunos o prazer de desenhar, incentivando-os a se verem como seres criativos, investigativos e críticos.

O capítulo 3 - *Territorialidade* relata sobre a Escola Municipal do Bairro Shopping Park e a história da sua fundação, que surgiu da mobilização da comunidade local em busca de educação para as suas crianças e em como os moradores se envolveram ativamente na construção da escola, realizando mutirões para erguer as paredes com o material de construção que foi doado. Uma história que foi contada a partir do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Bairro Shopping Park, de recortes de jornais, fotografias e relatos de professores que atuam na instituição desde a sua fundação.

O capítulo 4 - *Desterritorialidade* ressalta a importância da arquitetura e do espaço construído da escola na orientação e interação como um espaço educacional, mas também chama a atenção para os espaços abertos, frequentemente negligenciados. Nesse contexto, aprofunda-se o diálogo sobre a ocupação de espaços não institucionalizados e sua relação com os espaços abertos da escola no processo pedagógico. À medida que a sala de aula se expande para além de seus limites físicos, ela se desterritorializa, ressignificando suas funções e possibilitando novas formas de aprendizagem. Paralelamente, os espaços abertos se reterritorializam ao assumirem um caráter pedagógico e interativo, estabelecendo uma conexão rizomática com a sala de aula. Esse movimento contínuo de deslocamento transforma as possibilidades de ensino, promovendo uma dinâmica de desterritorialização e reterritorialização mútua entre os diferentes espaços escolares.

O capítulo 5 estrutura-se em cinco linhas que dialogam entre si: O Marco – Memorial Duradouro, Desenhos Materialidade, Desenhos Instalacionais, Desenhos

Corpo e Desenhos em Papel. Essas linhas foram estruturadas a partir da necessidade de categorizar formas distintas de se relacionar com o desenho, saindo do espaço branco do papel e indo em direção a outras materialidades, ao entorno, à percepção do corpo, até retorno ao papel, ainda que, na prática, essas relações não se apresentam de forma isolada. Essa estrutura traduz, também, um modo de perceber o desenho que foi se delineando na minha própria prática de transitar entre os territórios do desenho, da instalação e da performance.

*O Marco - Memorial Duradouro* relata as primeiras experiências pessoais trabalhando o desenho, a instalação e a performance em sala de aula, criando um ambiente propício às experiências significativas de aprendizado e expressão artística por parte dos alunos na superação das suas inseguranças em relação ao desenhar. Além disso, apresenta como a Abordagem Triangular para Ensino e Aprendizagem da Arte, formulada por Ana Mae Barbosa, se concretiza na prática pedagógica pessoal, desde o planejamento e é organizado em quatro blocos: o primeiro trata da concepção e organização do planejamento; o segundo aborda as estratégias de leitura e contextualização de imagens; o terceiro enfoca os processos de produção artística e, por fim, o quarto discorre sobre os modos de avaliação.

*Desenhos Materialidade* reflete sobre a ampliação do conceito de desenho a partir da exploração de suportes e elementos que transcendem o papel e o grafite tradicionais, bem como de experiências pessoais e docentes destacando como diferentes materialidades como: tecidos, sementes, carvão, água, gravetos, borrachas entre outros ampliam a noção de desenho apenas como representação, abrindo-o para o campo da presença, da experiência e da soltura do gesto. Tendo como referências a Arte Rupestre, a Land Art, artistas como Heather Hansen, Sandra Cinto, Ernesto Neto, Richard Long, Jackson Pollock e Hokusai que sustentam esse percurso, sublinhando o caráter formativo e poético da materialidade como campo de criação, investigação e ensino.

*Desenhos ocupação* apresenta o desenho como prática que se transforma em ocupação do espaço. Partindo da experiência pessoal em instalações, como a realizada em um prédio em construção, e dialogando com artistas como Ernesto Neto, os trabalhos desenvolvidos com os alunos buscaram explorar o espaço escolar como território de criação utilizando linhas feitas de tecidos tensionados, trançados e suspensos. A proposta evidenciou que o ato de desenhar pode se tornar ocupação: uma prática que envolve cooperação, deslocamento e leitura do entorno.

*Desenhos corpo* aborda o desenho como prática corporal integrada, ancorada na noção de cognição onde conhecer não é uma operação puramente mental, mas um processo que envolve o corpo inteiro, suas percepções e movimentos, e explora isso a partir do trabalho pedagógico realizado em grandes superfícies — o piso da Tenda e o pátio da escola, investiga-se como a ampliação da escala transforma o gesto de desenhar, convocando deslocamentos, giros, agachamentos e torções que tornam o traço inseparável do corpo em movimento. Influenciado por referências como Jackson Pollock e Heather Hansen e o uso de materiais como o carvão, giz e água, a experiência enfatiza a efemeridade da obra, a soltura do gesto, a consciência corporal e a aceitação do acaso.

A linha traçada em *Desenhos papel* reflete sobre a parte de um fluxo de experimentações que inclui desenhar com o corpo, em paredes ou no chão. Mais do que ponto de partida ou de chegada, o papel se integra a um movimento contínuo entre corpo, espaço e outras materialidades. O retorno à folha em branco, atravessada pelas memórias dos gestos ampliados e pelas marcas do entorno, transforma-se em momento de elaboração e aprofundamento do processo criativo. Ao mesmo tempo, o papel dialoga com práticas de observação — como os registros do ipê e de objetos em sala —, expande-se em dobraduras de origami e ganha dimensão coletiva nas produções realizadas sobre o kraft. Assim, o desenho se revela como uma prática investigativa que articula o olhar, o pensamento e a criação, e que pode ser tanto individual e minucioso quanto coletivo e expansivo.

*Desenhos Subversão - o desenho nos objetos* discute o ato de desenhar e escrever em carteiras e paredes escolares como gestos que escapam ao controle institucional e revelam subjetividades em processo. Tais marcas, muitas vezes classificadas como vandalismo, podem ser compreendidas como narrativas visuais, práticas sensíveis e políticas de resistência que tensionam a ordem escolar. Dialogando com Deleuze, compreende-se que esses traços operam como linhas de fuga que desterritorializa os usos convencionais dos objetos, e com Artigas, que associa desenho a desígnio, evidencia-se o caráter intencional e subversivo dessas inscrições. Ao transformar carteiras e paredes em suportes de expressão, os estudantes inscrevem memórias, identidades e presenças, revelando o potencial crítico e criativo da ação de desenhar “fora das margens do papel”.

## **capítulo 1**

### TRANSITANDO ENTRE OS TERRITÓRIOS

---

O contrabando de sinais que transitam entre os territórios da vida e da arte, da natureza e da cultura, da experiência e do conhecimento, da ética e da estética, do profano e do sagrado, tornam as fronteiras porosas, aberturas suscetíveis: invasões territoriais em ambos os lados. São dessas passagens, destas regiões incertas, informes e indeterminadas que portais se abrem para a navegação em territórios desconhecidos. (Derdyk, 2001, p. 22)

*Corpo desenhante: experiências artísticas em desenho, ocupação, corpo e subversão na educação básica* surge da necessidade e do desejo de revisitar, observar, apreender, relatar, desenhar e redesenhar o vivido, o experimentado, o planejado, o registrado - tudo aquilo que envolve o processo pessoal no trânsito entre os territórios do ser e do fazer na arte e no ensino. "(...) criar o que aconteceu. Só porque viver não é relatável." (Lispector, 1994, p.17). Um processo de olhar para as fronteiras porosas e as invasões territoriais entre a identidade e o fazer do artista e do professor que habita em mim. Meu objetivo é trazer à luz e em palavras um universo de intuições, sentires, atos cegos, devires, presença, acasos, imagens impregnantes e impregnadas, pensamentos, desejos, coletividade, solidão, corpo, criação, materialidades e tramas.

*Dilatar-se* para expandir os territórios, aprofundar os conceitos de educador, artista e pesquisador a partir das práticas artísticas em performance e desenho. *Desdobrar-se* para compreender a urdidura entre as ações de ensinar, produzir e pesquisar no processo artístico pessoal e processo ensino-aprendizagem a fim de ressignificar a prática docente. *Recolher-se* para investigar sobre a prática artística, pedagógica e de pesquisa pessoal a fim de refletir como essas ações se integram no processo contínuo de fazer-se artista/educadora/pesquisadora.

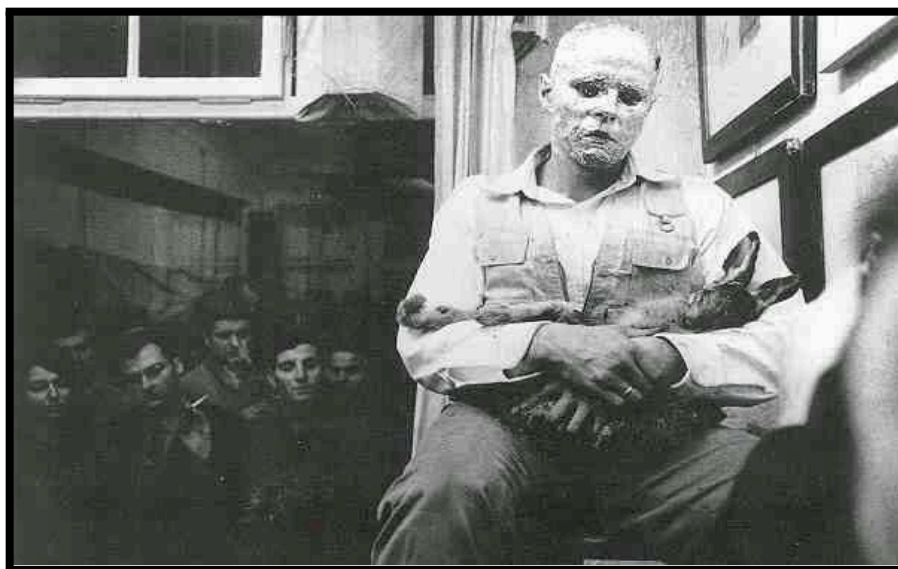
Refletir sobre o processo no contínuo fazer-se artista/educadora/pesquisadora é, verdadeiramente, um traçar auto reflexivo de debruçar-se sobre o planejar e o fazer, sobre os rastros e registros do processo enquanto educadora e artista. Estar atenta às questões suscitadas a partir da revisitação dos territórios e dos espaços *entre* importantes para que o arte/educador se conscientize de sua identidade na rotina de fazer-se professor ao mesmo tempo em que produz artisticamente, e de fazer-se artista ao mesmo tempo que educa. A fim de objetivar a construção de uma docência coerente, coesa e política a partir da pesquisa contínua, da investigação, dos atravessamentos, da experiência e das decisões, em um movimento dialético contínuo entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer que a narrativa de si se revela não apenas como ferramenta

pedagógica, mas como prática de vida. Nesse contexto, como observa Pimentel (2017) que:

A narrativa de si não é relato do que se passa com alguém, mas a construção de como o sujeito se percebe e se apresenta; é um processo contínuo que não se fixa em um papel ou em um arquivo digital, não é somente um discurso, mas algo que deixa marcas e memórias em fluxo. Mais que escrever ou gravar palavras e sons, é firmar compromissos de vida consigo mesmo e com quem compartilha sua vida. (p. 309)

No artigo de Lampert (2016) titulado "[Entre Paisagens] ou sobre 'ser' artista professor", a autora estabelece uma reflexão sobre o conceito professor artista sustentada na sua observação, vivência e percepção de artista professora na articulação entre a prática artística e a prática pedagógica. Logo no início do seu texto, Lampert reflete sobre a performance de Joseph Beuys, titulada *Como se explicam quadros a uma lebre morta*<sup>4</sup>. No registro fotográfico em preto e branco, Figura 1, podemos observar o momento em que o artista está sentado, no canto direito da imagem, segurando uma lebre morta nos braços. Seu rosto está coberto com mel e folhas de ouro, e ele veste um colete sobre uma camisa clara. À sua esquerda, há alguns quadros com molduras escuras na parede e ao fundo um grupo de pessoas que observa a cena através de uma grande janela e cortina abertas<sup>5</sup>.

FIGURA 1: Joseph Beuys. Performance "Como explicar imagens a uma lebre morta".



Disponível em: [http://coletivocoatoarte.blogspot.com/2014/05/blog-post\\_2753.html](http://coletivocoatoarte.blogspot.com/2014/05/blog-post_2753.html). Acesso em 29 jul. 2023.

<sup>4</sup> Joseph Beuys realizou a performance "Como Explicar Quadros a uma Lebre Morta" ("How to Explain Pictures to a Dead Hare") em 1965, na galeria *Galerie Schmela*, em Düsseldorf. Na qual Beuys explorou a relação entre arte, comunicação e o papel do artista na sociedade.

<sup>5</sup> A performance acontece com o público do lado de fora da galeria.

Mas a performance não se resume a esse momento. Beuys caminha pela galeria conversando com a lebre e apontando para as pinturas e desenhos nas paredes, como se estivesse explicando a ela o significado das obras. Depois de um certo tempo, ele se senta e segue seu diálogo com o animal, com seus braços cruzados sobre o corpo do animal, sustentando-o e garantindo que o corpo permaneça alinhado em seu colo. E diante de suas possíveis interpretações, Lampert diz que em algum momento todos nós nos comportamos da mesma maneira como a lebre morta, Figura 2, com suas patas decaídas e a cabeça inclinada para o lado, quando, por exemplo, "passamos por imagens e não as olhamos, ou nem mesmo as percebemos" (2016, p. 88). Por sua vez, semelhantemente como o artista "quando indagamos perguntas que muitas vezes não têm respostas ou quando prestamos atenção em algo que parece desinteressante para a maioria das outras pessoas." (Lampert, 2016, p. 88)

FIGURA 2: Joseph Beuys. Detalhe/Performance "Como explicar imagens a uma lebre morta"..



Disponível em: [http://coletivocoatoarte.blogspot.com/2014/05/blog-post\\_2753.html](http://coletivocoatoarte.blogspot.com/2014/05/blog-post_2753.html). Acesso em 29 jul. 2023.

Nesse sentido, podemos estabelecer um paralelo entre as reflexões da autora sobre a lebre e o artista e os possíveis posicionamentos/comportamentos de educadores, destacando-se que não são posturas rígidas e dualistas, pelo contrário, como Lampert diz em seu artigo todos nós nos comportamos ora como lebre ora como artista. Às vezes nos posicionamos ou nos comportamos como educadores

inertes, passando pelos processos e práticas pedagógicas sem percebê-los, sem direcionar o olhar atento a eles. Outras vezes, procedemos como educadores artistas quando indagamos perguntas sobre nossas práticas ou quando prestamos atenção em algo que parece "desinteressante" como os rastros deixados no processo/percurso. Podemos acrescentar aos posicionamentos/comportamentos citados acima os educadores/espectadores, no qual observam com um certo distanciamento a sua prática e rotina pedagógica, sem sistematizá-la no resgate da experiência vivida com o intuito de produzir conhecimento, identidade e sentido de devir assim como o público que observa o artista e a lebre pela janela .

Desse modo, se olharmos para nós mesmos, podemos identificar traços do educador inerte, do artista e do espectador. O que nos tira da inércia ou do distanciamento é a linha que entrelaça a pesquisa e a poiesis no campo do conhecimento e da prática artística, no contexto das ações propositivas de experiências. Na proposição do olhar e do diálogo entre o sujeito/corpo desenhante e o objeto/corpo desenhado.

O termo artista professor, segundo Lampert, foi inicialmente utilizado por George Wallis (1811-1891), um artista, curador de museu e educador de arte, e que ao longo do tempo vem se desenhando uma identidade que alinhava o fazer, o saber e o sentir na arte educação. Existem duas linhas de pensamento sobre o que se considera como professor artista: uma que estabelece que é necessário produzir obras, ser reconhecido e validado pelo circuito de arte, ou seja, “que é preciso ter produção, reconhecimento, receber crítica, curadorias e ser legitimado pelo sistema de circuito de Arte”. (Lampert, 2016, p. 91).

E outra abordagem mais abrangente e inclusiva, que considera a percepção artística no processo de planejamento das aulas e metodologias adotadas, focada nos processos criativos, experimentações e experiências. Como sintetiza a autora:

seja por meio de cadernos, diários, anotações, até em produção sistemática que pode estar (ou não) inserida em um sistema e circuito de Arte, ou da conversa com artistas e reflexões sobre outros textos e diálogos e exemplos de outros processos. Ou seja, para ser um artista professor, é necessário ter a pesquisa poética como inerente ao processo de criação, também ponderar sobre o lugar/tempo/espaço de produção e recepção do ‘objeto’ artístico. Assim como, compreender a produção de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem, articulada com o espaço da sala de aula, da Escola, do estúdio do artista ao diário, ao caderno e/ou à cidade, onde deambulamos sobre diferentes visualidades, e que, poderá servir de lugar para outros processos formativos, fora de conteúdos e currículos. (Lampert, 2016, p. 91).

O fazer artístico e o fazer pedagógico estão estreitamente ligados à maneira como o sujeito se percebe e se entranha com o seu entorno. É preciso uma imersão nas suas memórias, histórias de vida, testemunhos, diários, imagens e planejamentos pois a aprendizagem em arte se trata tanto do que o sujeito apreende dos outros e das coisas, como também de si próprio. É conhecer-se através da arte no processo constante de afetar e deixar-se afetar através das imagens, vivências, relatos e das trocas com o outro.

Para Paulo Freire, a docência é algo que se constrói no dia a dia - na rotina escolar, pois tornar-se professor é um processo contínuo. Recusando-se a ver-se como um ser completamente pronto, o professor é aquele que busca se transformar enquanto contribui para a transformação da sociedade. O educador é um agente transformador, alguém que, ao invés de impor saberes, se envolve em um processo de troca e construção conjunta com o educando, respeitando o conhecimento que este traz consigo e promovendo um ambiente de diálogo desenvolvendo uma leitura crítica do mundo.<sup>6</sup>

Sarah Thornton em "O que é um artista?: Nos bastidores da arte contemporânea com Ai Weiwei, Marina Abramovic, Jeff Koons, Maurizio Cattelan e outros" irá pontuar, entre outras, que "ser artista é um ofício. (...) ofício de construir identidades, além das ideias." (2015, p. 9). Assim como ser professor também é um ofício e ambos desempenham um papel na estrutura social, permitindo que o sistema olhe para si mesmo.

O professor, artista e pesquisador busca na sua linha do tempo os diferentes traços e as tramas do seu exercício de escolha, mediação e ação propositiva, no processo de fazer-se professor e fazer-se artista a fim de desenvolver propostas cada vez mais contextualizadas e significativas para si e para o artista/educando abarcando a política, a filiação e o ofício<sup>7</sup>. Importar-se com o impacto que deixamos

---

<sup>6</sup> Do mesmo modo que a docência, o ser artista também se constrói no cotidiano — na prática constante e nas experiências do fazer artístico, pois tornar-se artista é um processo contínuo. Recusando-se a ver-se como alguém inteiramente formado, o artista é aquele que se permite transformar enquanto também atua na transformação sensível e simbólica da realidade. O artista é um agente provocador, alguém que, ao invés de impor significados, se compromete com um processo de troca e interação com o público, dando vozes a diferentes leituras e promovendo espaços de reflexão, expressão e crítica.

<sup>7</sup> Em acordo com Sarah Thornton, a política refere-se à postura ética focada nos direitos humanos e na liberdade de expressão. A filiação direciona nosso olhar para a conexão do artista com seus pares, enquanto o ofício aborda as competências técnicas e todos os elementos envolvidos na criação das obras, desde a ideia inicial até a realização e divulgação. (Thornton, 2015, P.11)

no mundo, estabelecer vínculos profundos com os outros e empenhar-se para criar algo significativo.

Nesse sentido o *Corpo Desenhante* passa a ser um lugar onde habito dentro da escola pública de Ensino Fundamental II/Escola Municipal do Bairro Shopping Park. Um lugar no qual me territorializo como educadora e artista. Um lugar de paragem pensado para o outro no sentido de ser um espaço de mar acessível à navegação - criação, experimentação, reflexão e interação. Um lugar de paragem que direciona o olhar sobre o fazer artístico e pedagógico em desenho e performance como pesquisa, como objeto de estudo. Como Gerda Margit Schutz-Foerste diz em seu texto: *Imagens no ensino da Arte em novas e/ou velhas perguntas*:

O professor de arte, como um intelectual, traz em sua prática uma continuidade histórica, os discursos e práticas construídos no processo coletivo da definição de seu campo profissional. Porém, como ser social e intelectual, o pesquisador se coloca a urgente necessidade de perceber-se como um *novo intelectual*. (2010, p.118)

No artigo "Arte, só na aula de arte?" Mirian Celeste Martins (2011) busca, através do sentido da arte, três conceitos centrais em uma ação mediadora: a nutrição estética, a curadoria educativa e a ação propositora. A autora define o termo *nutrição estética* como aquilo que alimenta o olhar, o pensamento e a percepção: imagens, poesia, filme, obras de arte, nossas influências/pares. A partir desse entendimento Martins (2011) destaca algumas questões como:

Quais reproduções de obras nós levamos para nossos alunos? (...) O que escolhemos para mostrar e com quais critérios? Seleccionamos apenas o que gostamos ou obras que nos provocam, que nos causam estranhamento, sobre as quais 'sabemos falar' e queremos problematizar para ir além das primeiras impressões? Como propomos os encontros entre educadores/imagens/aprendizes? De onde vêm as imagens que utilizamos? (p. 312)

Essas questões irão gerar o conceito de *curadoria educativa*, que não está ligada a uma função, mas sim a uma atitude, uma postura consciente do arte/educador na escolha/recorte das obras e imagens que irá gerar a experiência estética pela apreciação/fruição, contextualização e produção de poéticas visuais. Como Martins (2011) diz em seu artigo, somos:

propositores quando lançamos nossos aprendizes na criação, na produção de sentidos, no enfrentamento do não saber (...), movemos o outro e nós mesmos a viver experiências estéticas, (...) na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa

que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais. (p. 314)

*Movemos o outro e a nós mesmos a viver experiências estéticas*, como nas sombras projetadas da Figura 3 em que percebemos a minha silhueta, enquanto professora, e a do aluno, materializando a presença de dois sujeitos em um campo compartilhado de experiências. Duas figuras que se encontram no mesmo plano, movidas por um processo mútuo de criação e descoberta. Mútuo porque, embora nossas práticas estejam alicerçadas nos objetivos a serem alcançados, nos conteúdos a serem abordados, nas metodologias a serem utilizadas, ao nos depararmos com a sala de aula, estamos diante do nunca vivido, da surpresa, do encantamento e, por vezes, do desapontamento.

O encanto, quando se manifesta, não vem do que já sabíamos, mas do que irrompe inesperadamente por exemplo de um traço carregado de sentido ou de um silêncio cheio de presença. Acontecimentos que trazem mais luz sobre o outro e/ou sobre nós mesmos na nossa prática ou no nosso trabalho.

FIGURA 3: Variações de registros de sombras projetadas no chão, compondo uma narrativa visual sobre a relação entre professora e aluno em contexto de aprendizagem estética.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Mas não seria verdadeiro se não disséssemos também dos desapontamentos gerados quando o planejamento não alcança seus objetos ou quando a experiência se esvazia. Desapontamentos que também fazem parte do cotidiano docente pois a nossa prática em sala de aula não se mede apenas pelos acertos, mas pela disposição de rever, refazer ou deixar de fazer e seguir. Sua potência emerge

justamente no imprevisível da sala de aula, naquilo que escapa ao planejado e nesses momentos nós nos lançamos também como aprendizes que se transformam na relação com o outro.

Se não houver, diante do desapontamento, a disposição de rever, refazer ou, em certos casos, até mesmo deixar de fazer e seguir por outro caminho, corremos o risco de sustentar nossa prática sobre um suporte frágil, que não acompanha o movimento vivo do que se está formando. Educar é reconhecer que a experiência se constrói em processo, e que mergulhar no desapontamento pode ser tão formativo quanto o maravilhamento. Nas Figuras 4 e 5, o contexto da atividade havia sido pensado para acontecer ao ar livre. No entanto, o vento incômodo e imprevisto levou um grupo de alunos a se deslocar para a sala, abrigados do vento, mas sobre uma superfície que não dialoga com o que está sendo criado. Assim somos nós se diante do desapontamento não houver uma disposição de rever, refazer ou deixar de fazer e seguir; estaremos nos colocando sobre um suporte que não se sustenta diante do que se está formando.

FIGURA 4: Composição com gravetos, sementes e folhas sobre uma superfície de azulejo.



Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 5: Grupo de alunos desenvolvendo atividade, utilizando gravetos, sementes e folhas sobre uma superfície de azulejo.



Fonte: Acervo da autora (2021).

Para John Dewey existe uma "sintonia entre o fazer, o pensar, o conteúdo e a forma, interconectando os fins e os meios na unicidade de ação e consequências: os fins são criados no próprio processo." (Martins, 2011, p. 312)

Partindo do conceito de experiência, Dewey (2010) compreende a experiência como o agir mediado pela razão e pela emoção/sensibilidade. No contexto escolar, é um modo de colocar o educando diante do mundo social, articulando o sujeito com o mundo exterior de cultura e natureza proporcionado um ambiente capaz de provocar estímulos e respostas de forma que o conflito seja enfrentado a partir do movimento da inteligência, na articulação entre a razão e a sensibilidade, da experiência do indivíduo com o mundo, com a solução de problemas.

É o processo de ensino-aprendizagem focado nas experiências/vivências e em sua resignificação, à semelhança do processo e do fazer artístico. O fazer artístico/criativo exige a presença do artista, no desenvolvimento da observação, questionamento e investigação. Nessa perspectiva, a arte e o pensamento estão conectados com a ação, com a capacidade de tocar o intelecto e o emocional.

A distinção entre experiências singulares e gerais, proposta por Dewey, revela implicações importantes para a compreensão da consciência humana e da construção de significado e enfatiza que a vida consiste em histórias distintas, cada uma com seu próprio ritmo e qualidade não repetida. As experiências gerais, por sua

vez, são incompletas ao serem marcadas pela distração e desconexão entre observação, pensamento e desejo. Em contraste, uma experiência singular é caracterizada pela presença, continuidade, integração e conclusão significativa. Possui uma unidade e uma qualidade única que permeia todo o processo vivido, destacando-se por se diferenciar do que veio antes e depois - como um marco.

A imagem da sombra do aluno, projetada sobre desenhos a carvão no chão da Figura 6, revela uma sobreposição de tempos, camadas e presenças. A sombra sobre o carvão pode ser compreendida como metáfora do próprio processo formativo: a aprendizagem enquanto gesto que se deposita, que se sobrepõe a outras camadas, a experiência adquirida no atrito entre a matéria e o sensível. A sombra que insiste em nos indicar a presença que impede que a experiência se esvazie. O vestígio de um sujeito em travessia, que se inscreve no mundo ao mesmo tempo em que é por ele tocado. Corpo, sombra e traço se encontram numa mesma superfície, compondo uma cena que materializa o que John Dewey nomeia como *experiência singular*: aquela que permanece, que se encadeia sem rupturas, que ganha forma mesmo nos gestos aparentemente insignificantes “e que, talvez por sua própria insignificância, ilustra ainda melhor o que é ser uma experiência” (Dewey, 2010, p. 110). A sombra efêmera, como o próprio desenho à carvão, torna visível uma presença que se move, que ocupa, que habita.

FIGURA 6: Sombra do aluno projetada sobre desenhos no chão.



Fonte: Acervo da autora (2023).

No fluxo entre o corpo/sombra, o desenho, o chão e o grafite, a imagem se aproxima da noção de experiência singular descritas por Dewey (2010):

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. (...) Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência *singular*. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem aquilo por que se passou e impedem sua dissipação e sua evaporação displicente. A aceleração contínua é esbaforida e impede que as partes adquiram distinção. Em uma obra de arte, os diferentes atos, episódios ou ocorrências se desmancham e se fundem na unidade, mas não desaparecem nem perdem seu caráter próprio ao fazê-lo - tal como, em uma conversa amistosa, há um intercâmbio e uma mescla contínuos, mas cada interlocutor não apenas preserva seu caráter pessoal, como também o manifesta com mais clareza que é seu costume. (p. 110 - 112)

Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Jorge Larrosa Bondía (2002) defende uma pedagogia sensível, na qual a experiência ocupa o centro do processo educativo. Em sua análise, a abundância de informação e de opinião no mundo atual não amplia, mas restringe as possibilidades de experiência. Como ele afirma: “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (Larrosa, 2002, p. 21). A experiência, é entendida aqui como aquilo que realmente nos toca e nos transforma, exige suspensão da pressa, abertura ao silêncio, tempo para sentir, elaborar e dar sentido ao vivido. Nesse contexto, Larrosa (2002) propõe revisitar o conceito de experiência, resgatando sua dimensão etimológica e existencial. Derivada do latim *experiri*, que remete à travessia e ao perigo, a experiência não é algo que se adquire ou se acumula, mas algo que nos atravessa. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Ela exige exposição, receptividade, abertura. Não se trata de uma experiência programada ou garantida, mas de um acontecimento incerto, arriscado e transformador. A experiência, nesse sentido, é também uma paixão: algo que nos afeta, que nos desestabiliza, que nos forma. Quando Larrosa afirma que “a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética” (2002, p. 26), ele está dizendo que ela cria uma forma própria de produzir e sustentar o saber deslocando o eixo da formação do campo do saber objetivo para o território do vivido. A experiência, nesse sentido, não é apenas algo que acontece, mas algo que nos constitui — e ao nos constituir, transforma tanto o nosso modo de conhecer quanto o nosso modo de estar no mundo. A ordem epistemológica da experiência não se organiza por critérios de objetividade, neutralidade ou repetição. Ela se

ancora na escuta do singular, no corpo que sente, no gesto que hesita, na palavra que busca nomear o inominável. Saber, aqui, não é acúmulo, mas elaboração; não é domínio, mas abertura. Por sua vez, a ordem ética que se desdobra da experiência não é normativa, mas relacional: nasce da disposição para ser afetada, da coragem de não se defender do que nos acontece, da responsabilidade com aquilo que, ao nos tocar, nos exige uma resposta sensível. Assim, cada experiência vivida se torna um campo de formação que se desenha na ética do cuidado, da presença e do sentido.

O saber da experiência não é transmissível, mas apenas partilhável. Trata-se de um saber que não pode ser separado da vida de quem o viveu; é um saber encarnado, que transforma a sensibilidade, a percepção, a ética e o modo de estar no mundo. “O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2002, p. 27). Em contraposição à lógica do experimento (repetível, mensurável e previsível), a experiência é singular, imprevisível e irrepetível. O que se aprende com a experiência não é um conteúdo objetivo, mas uma forma de se posicionar diante da vida, de atribuir sentido ao que se vive. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (Larrosa, 2002, p. 27)

Ao refletir sobre a experiência como aquilo que nos toca, nos atravessa e nos transforma, torna-se necessário ampliar o campo da palavra escrita para aquilo que também se diz no gesto, no corpo e naquilo que não se diz. Nesse sentido, podemos recorrer à Figura 05 não como um recurso ilustrativo, mas sim como parte integrante do pensamento que aqui se desenvolve. O vídeo intitulado *Afeto* (2022) aproxima-se do conceito de experiência ao tornar visível uma forma de saber que emerge do corpo e da relação com o espaço, revelando uma experiência que é ao mesmo tempo estética, ética e existencial; a ideia de que o conhecimento se faz também no encontro sensível com o mundo, e que esse encontro não se dá sem marcas. Trata-se de uma performance executada a partir da pausa, escuta, silêncio e presença. Acontecimento que nasce da disposição para ser afetada e na sensibilidade da resposta ao atravessamento.

Nas ações desenhantes o espaço da escola é trabalhado de inúmeras possibilidades e é ocupado por corpos desenhantes se deslocando de diferentes formas e direções - é a arte sendo vivenciada no ambiente escolar em um tempo de convivência entre iguais (alunos/artistas e professor/artista), na relação com o outro -

no trabalho coletivo. A ênfase do trabalho artístico passa a ser o processo/experiência, a ação de fazer. Por muito tempo fui à escola com metade de mim - a professora. E com a percepção da minha subjetividade e identidade híbrida desvelou-se a realidade de ser integral e integrada à coletividade - tudo ao mesmo tempo e em todo tempo. Onde o ofício de artista, pesquisadora e professora andam juntas, em coexistência, hibridizadas. O artista é aquele que se dedica à criação artística, está comprometido com o fazer artístico e a prática intelectual e experimental. O pesquisador é aquele que está ligado à investigação, ao levantamento de hipóteses, à observação e ao espírito crítico. O professor é aquele que educa, mediador do conhecimento e que apresenta caminhos e possibilidades.

O artista, pesquisador e professor é aquele que reconhece que o processo de ensino aprendizagem, de criação e de pesquisa só pode acontecer a partir da investigação, da experiência singular e atravessamentos, da observação e do espírito crítico. As práticas artísticas, de pesquisa e docentes são indissociáveis e se amplificam mutuamente. A experiência artística contribui para o desenvolvimento do olhar pedagógico, a docência amplia a capacidade de reflexão sobre o processo criativo.

Pessoalmente esta ação reflexiva encontra-se em conformidade com a ação de mapeamento dos modos de ser e trabalhar do fazer-se artista e educadora na Educação Básica/Ensino fundamental II por meio das práticas e trocas de experiências artísticas em sala de aula - das práticas artísticas e pedagógicas utilizando como ponto de partida o Desenho, a Performance e a Instalação.

À medida que as trocas de experiências vão se intensificando, internalizando e se tornando intencionais inicia-se um processo de reflexão e questionamentos a respeito da própria prática, a ação de desvendar o real no diálogo entre o conhecimento teórico vindo da pesquisa e a experiência empírica. Por outras palavras é quando o olhar artístico e pedagógico se encontram com o olhar teórico-metodológico. De acordo com esses três olhares, a prática, a sensibilidade, a estética, a fruição, a análise, a investigação e o conceito ganham um novo contorno, um compromisso maior não só com o sujeito como também com a educação.

A ação de desvendar ou desvelar a experiência do cotidiano, tanto como educadora bem como artista é geradora de identidade/consciência de si e sua prática, marcas e memórias, de relatos, conhecimentos, teorias e valores na área, mas antes de tudo e sobretudo é geradora de questionamentos. Impregnado a cada

ação que realizamos está a memória de tudo o que já vivemos e experimentamos. As vivências se entrelaçam umas às outras, fluindo de maneira contínua de forma que os pensamentos, projetos e desejos estão sempre em movimento - atravessando diferentes momentos de nossa trajetória e construindo narrativas singulares. Questionar a prática pedagógica nos leva a um estado de presença sistematizado diante dos acontecimentos, das subjetividades, dos processos, planejamentos, conteúdos, imagens, tempos e espaços distintos e complementares. Nos leva a descobrir novas possibilidades e práticas a partir do cotidiano escolar. Nos leva a descobrir os caminhos para se chegar ao que se é.

A partir dessas experiências, passo agora a refletir sobre minha trajetória pessoal como artista, professora e pesquisadora. No próximo capítulo, compartilho os caminhos que venho percorrendo e como eles contribuem para a construção da minha identidade profissional, na busca constante por compreender o que faço, por que faço e como isso me transforma.

## **capítulo 2**

### **CARTOGRAFIA DOS ENCONTROS**

---

Sou Paula Campanha, artista, professora e pesquisadora. Moro na cidade de Uberlândia e, nos últimos anos, atuo como professora de arte na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Ao longo do tempo desde a graduação, tenho traçado uma forma de desenhar no mundo pautada no desígnio de "fazer e se fazer"<sup>8</sup>, na busca contínua de dar aulas melhores e ser uma boa professora, através do conhecimento, do amor pelo que se faz e do entendimento do porquê se faz. No sentido de estar presente no processo contínuo de fazer-se e refazer-se professor/artista/pesquisador no entendimento de que a docência é forjada no cotidiano, nos embates, na prática e diálogos reflexivos das relações artísticas e educacionais, "pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação." (Streck; Redin; Zitkoski, 2008, p. 330).

Apesar de exercer como professora por um curto período na área da educação básica no município e como professora substituta na Universidade Federal de Uberlândia - UFU<sup>9</sup>, na maior parte do tempo atuei em escolas particulares em uma jornada solitária. De acordo com Gonzaga (2012):

Segundo determinados pontos de vista, a solidão em si é mero isolamento social, mas se acompanhada de autocrítica, elegância poética, ironia e uma paixão por questionar, ela se torna uma avenida rica e criativa para um crescimento com propósito. Cada indivíduo que se encontra só, metaforicamente ou fisicamente distante da sociedade, deve decidir como viver e criar na presença de si mesmo. (p.118)

Nietzsche retrata a solidão como uma necessidade de autoconhecimento e oportunidade para a afirmação da individualidade/existência, desenvolvimento de uma voz única e uma visão de mundo própria. O filósofo vê no isolamento um meio de refletir sobre sua própria existência e transformação pessoal, um estado interior que oferece a oportunidade de se conectar com algo que ele chama de sagrado e transcendente.

Quando Nietzsche fala sobre "o sagrado e o transcendente", ele se refere a algo que está além da esfera do cotidiano, a solidão que proporciona um espaço interior onde se pode mergulhar nessa dimensão mais profunda da existência. Um

---

<sup>8</sup> Paulo Freire frequentemente discute o conceito de "**caminhar fazendo**" ou "**caminhar se fazendo**" em suas obras. Um processo dinâmico no qual os indivíduos estão comprometidos na construção de conhecimento e na transformação de si mesmos e de suas realidades. Sugere um caminho de criação e recriação à medida em que avançamos.

<sup>9</sup> Atuei como professora da educação básica, na **Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto** no período de 2002 a 2003 e retorno em 2020. E como professora substituta da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais do Departamento de Artes Plásticas/Instituição: UFU/Universidade Federal de Uberlândia no período de 2003 a 2004.

espaço onde se pode encontrar o significado e o propósito em sua jornada pessoal e para o mundo ao seu entorno. A solidão faz parte tanto no processo criativo artístico quanto no pedagógico, em seus momentos de introspecção, leitura/interpretação e criação. É uma condição necessária para o desenvolvimento da sua prática, permitindo que tanto o artista e o professor encontrem na solidão a sua potência criativa na superação das formas preestabelecidas de pensar e fazer.

Nesse sentido, resgato um pequeno texto autoral de 2021, intitulado "abrigo", onde, pela sincronia entre o fato de retornar a desenhar e retornar à rede municipal de ensino, pode-se perceber este mergulho profundo proporcionado pela solidão. O texto permite uma leitura tanto pelo olhar do artista/desenhante quanto pelo do professor/desenhante:

Depois de um período longo de tempo sem desenhar começo a me perguntar onde estaria a linha, o traço e a mancha. Onde estariam as ações interrompidas e os diálogos silenciados?

Posso perceber a pulsão mesmo que distante pois sempre esteve latente. Se fez presente nas frestas, nas rachaduras, no ar que atravessa a fissura. No estranho e no imanente; em toda a sua potência e autonomia, deslizando no devir.

No tempo de escuridão ela esteve abrigada. Habitou o abrigo. Não por estar desamparada ou desprotegida porque esse nunca foi o seu lugar. Mas sim porque o desenhante se embaraçou nas linhas da sua própria história e se fez vulnerável suficiente a ponto de não mais sustentar-se nesse desenho. (não publicado)

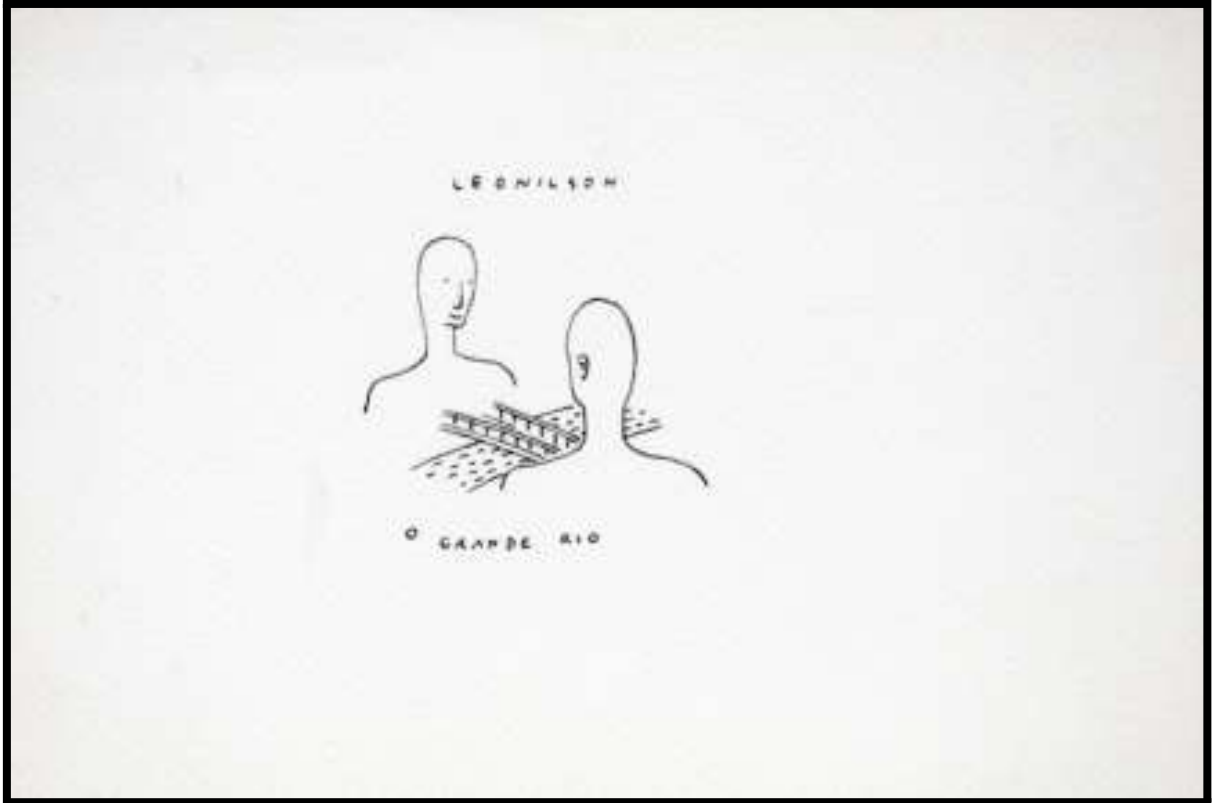
Ao mesmo tempo, para Nietzsche a solidão não é um fim em si mesma/isolamento completo mas está alinhavada à interação e o compartilhar com o outro. Pessoalmente, percebo que as interações acontecem no entre. Entre tantos traços e linhas retas, curvas, quebradas, fluidas, espiraladas e espontâneas que se entrecruzam. O que segundo uma leitura pessoal dialoga com o desenho do artista Leonilson intitulado "O Grande Rio"<sup>10</sup>, da Figura 7. Esta imagem é significativa pois foi a imagem utilizada e discutida na abertura de um dos encontros de formação continuada do CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, no embaraçar das linhas, na construção das pontes e no fazer-se vulnerável. Vulnerável suficiente para que algumas lacunas se tornassem perceptíveis. Momento em que reingresso no município e começo a participar das discussões levantadas na formação continuada, discussões que me levaram para

---

<sup>10</sup> *O Grande Rio* é um desenho de Leonilson produzido em 1990, em São Paulo. A obra foi realizada com nanquim preto sobre papel branco. Com dimensões de 15 x 22 cm, a peça integra uma coleção particular.

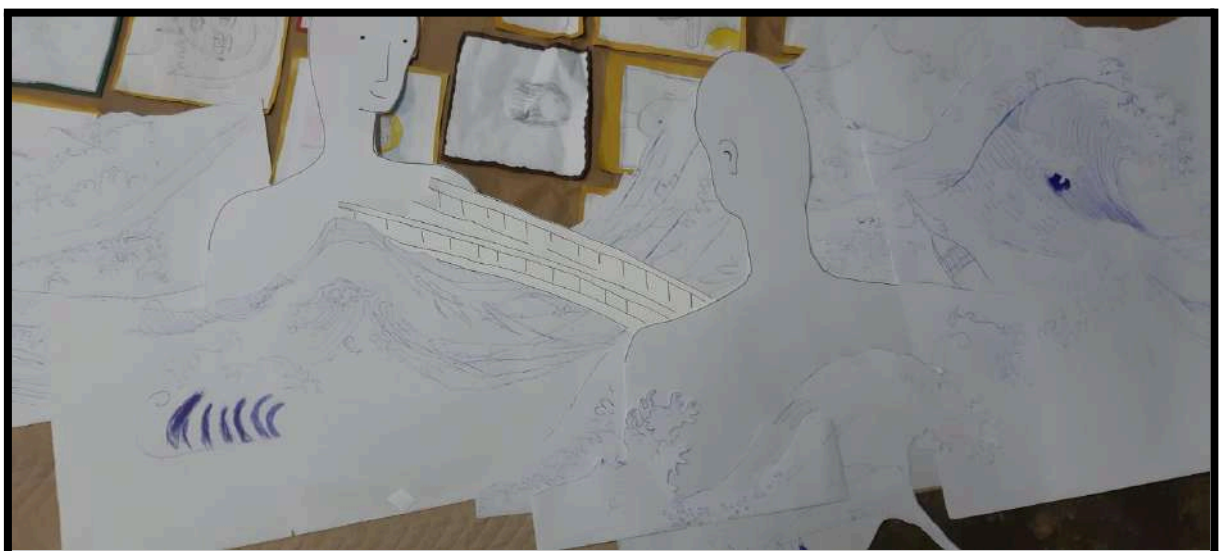
fora de mim mesma, para então me ver e me reconhecer em minha própria história e identidade. Imagem que mais tarde iria utilizar em sala de aula:

FIGURA 7: Reprodução da obra "O Grande Rio", de Leonilson.



Disponível em: <https://acreandoporai.wordpress.com/tag/leonilson/>. Acesso em: 08/11/2023.

FIGURA 8: Montagem do trabalho dos alunos.<sup>11</sup>



Fonte: Acervo da autora (2022).

<sup>11</sup> Trabalho feito a partir da obra "O Grande Rio" de Leonilson e "A Grande Onda" de Kanagawa e as obras de Sandra Cinto.

A cada encontro essa lacuna aumentava na mesma proporção que crescia uma inquietação quanto à necessidade de refletir sobre a prática pedagógica e atuação na escola bem como o processo de criação pessoal. Entendo essa inquietação como a curiosidade epistemológica, conceito cunhado por Paulo Freire, que Streck, Redin e Zitkoski (2008) definem como:

necessária postura para que o ato de conhecer se efetive numa perspectiva crítica. A *curiosidade epistemológica* não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É própria da *consciência crítica* (...) e se desenvolve no processo de *conscientização* (...). A promoção da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica* requer o desenvolvimento da *rigoriedade metódica* (...) e representa um desafio à formação com educadores/as. (p.107)

É o olhar para si e entender que seria preciso aprofundar na relação híbrida entre ser professora e artista, entre a sala de aula e o ateliê, me capacitando enquanto pesquisadora para o exercício da docência. Pois é justamente a falta do pesquisar, investigar, e refletir sobre essa prática pedagógica cotidiana que produz a alienação de si e do trabalho, do que é identitário.

Até então, percebo que os acontecimentos e as escolhas foram feitos a partir de uma intuição, ou seja, a ação de olhar para a realidade, a experiência vivida em sua totalidade, permitindo o acesso à essência dos movimentos, das possibilidades, das desordens, das multiplicidades de linhas, manchas e dos espaços, das complexidades do não-ser. Em "Bergsonismo", Gilles Deleuze aborda, dentre outros conceitos, o conceito de intuição. Logo no início de suas análises ele pontua que:

A intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia. Ele tem suas regras estritas, que constituem o que Bergson chama de 'precisão' em filosofia. É verdade que Bergson insiste nisto: a intuição, tal como ele a entende metodicamente, já supõe a *duração*. 'Essas considerações sobre a duração parecem-nos decisivas. De grau em grau, elas nos fizeram erigir a intuição em método filosófico. Aliás, 'intuição' é uma palavra ante a qual hesitamos durante muito tempo' (Deleuze, 2008, p. 7).

A intuição, segundo o filósofo, seria o "fio metódico" entre as relações de duração, memória e impulso vital. Deleuze interpreta a duração como uma dimensão essencial da experiência do tempo, que se difere fundamentalmente da concepção de tempo quantitativo e mensurável e tampouco deve ser reduzida a uma sucessão de instantes. Pelo contrário, a duração seria uma continuidade fluida e heterogênea na qual cada momento contém em si mesmo uma multiplicidade de potências. A duração não pode ser compreendida apenas através do pensamento conceitual ou

da análise do discurso e só se pode "reagir contra essa tendência intelectual suscitando, ainda *na* inteligência, uma outra tendência, crítica" (Deleuze, 2008, p. 13), uma forma de conhecimento que Deleuze chama de intuição. A intuição permite que o sujeito entre em contato com a duração, fazendo a distinção entre os falsos problemas e os verdadeiros.

Quando optei por fazer licenciatura, o fiz por gostar da pesquisa e do ensino, por acreditar na troca e na capacidade de transformação. Realmente escolhi ser professora e artista por acreditar no poder da arte e do ensino.

Como professora/pesquisadora, além do cotidiano de investigações/aprofundamentos pertinentes ao conteúdo, materiais e metodologias a serem trabalhados em sala de aula, o que é inerente à prática docente, gostaria de destacar que participo regularmente dos encontros de formação continuada/arte proporcionados pelo CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, que tem como objetivo promover a capacitação profissional dos educadores da RME; também participei da 18ª Mostra Visualidades|Entre lentes e olhares (2021) e 19ª Mostra Visualidade/2022;, apresentando o processo de trabalho desenvolvido na Escola Municipal do Bairro Shopping Park<sup>12</sup>; participei como ouvinte do "22º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte" (2022) promovido pelo Arte Na Escola polo UFU e em abril de 2023 participo do "23º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte - Práticas no Ensino de Arte: desafios e possibilidades" com relato de pesquisa em mesa redonda "Partilhas e Saberes: Arte em Processo".

Como artista/pesquisadora, inserida na prática artística visual, desenvolvo minha poética e investigação através do Desenho, da Instalação e da Performance, abordando temas como a linha, mancha, sombra, corpo/desenho e corpo/persona. Os trabalhos que venho desenvolvendo estão expostos virtualmente no canal do YouTube<sup>13</sup> e na página do Instagram<sup>14</sup>, o que considero meios acessíveis de promover a prática artística e a prática docente.

Intuitivamente estas experiências artísticas sempre apareceram nas propostas lançadas em sala de aula. Pontual e intuitivo porque não havia nessas práticas uma consciência a respeito das possibilidades de ensino/aprendizagem a partir do híbrido

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://youtu.be/1Ery4RaBk3M>

<sup>13</sup> Disponível em: [paula campanha - YouTube](https://www.youtube.com/channel/UCpaulacampanha)

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/paulacampanha28/>

professor/artista/pesquisador pois até então o fazer artístico, o ensino de arte e o ofício do pesquisador eram marcados por suas singularidades, sendo ora professora/pesquisadora, ora artista/pesquisadora.

Percebo que desde a minha formação como discente do curso de arte essa identidade se mostrava latente nos planejamentos e práticas em sala de aula, durante os estágios práticos. O que veio acontecer esporadicamente no exercício da docência com propostas que escapam ou afloram em meio a uma série de outras propostas, não sendo o foco ou o objeto de trabalho pois não havia uma consciência híbrida. Daí vem a importância dos programas de pesquisa e dos grupos de estudos na valorização da investigação dos saberes produzidos a partir da experimentação e identidade docente.

O ofício de ser professora está intrinsecamente ligado à postura investigativa. A medida que nas capacitações do CEMEPE discutimos/trocamos experiências sobre temas como por exemplo: decolonização, ser artista ou não ser artista e trabalhar com ensino de arte, arte indígena e consciência negra, começo a refletir sobre o meu fazer enquanto artista e professora pois a docência deve estar em constante diálogo entre o universo das artes e o da educação.

Ser uma professora/artista é fazer arte no exercício em sala de aula. É construir juntamente com os alunos os diferentes modos de criar e fazer e refletir a arte, é surpreender-se com o trabalho realizado e estimulá-los na curiosidade e descobertas. É cultivar nas crianças uma postura artística diante dos trabalhos que produzem. E é essa experiência que me faz entrar em sala de aula e dar o meu melhor e ir além do que já sei ou me permiti fazer. Essa é a minha motivação para abordar sobre o conceito de desenho como registro do movimento corporal/corporeidade, de experimentação e identidade docente: que nossos alunos possam se ver como seres criativos, investigativos, críticos e que resgatem o prazer de criar. O conceito de ponte e rio, antes evocado como metáfora de encontros, atravessamentos e vulnerabilidades, manifesta-se de forma concreta na prática pedagógica, como podemos ver na Figura 9 onde na Tenda, ao desenharem coletivamente um grande rio com carvão diretamente no chão. Nesse fluxo, o rio deixa de ser apenas representação para se tornar experiência compartilhada, atravessada por deslocamentos, cooperação e descobertas. A ponte, por sua vez, se revela no próprio ato de criar coletivamente em um território comum, onde o desenho se converte em travessia e presença no processo de ensinar e aprender.

FIGURA 9: Sequência de imagens que remontam o processo de criação do grande rio.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa cartografia pessoal desemboca em um território específico onde minha prática se desdobra: a Escola Municipal do Bairro Shopping Park.

**capítulo 3**

TERRITORIALIDADE

---

A Escola Municipal do Bairro Shopping Park está localizada na Rua Ivete Cordeiro da Silva, número quatrocentos e cinquenta, no Bairro Shopping Park, região sul do município de Uberlândia. O bairro foi estabelecido e oficializado pela Prefeitura Municipal em dois mil e quatro. Antes desse processo de legalização, a área consistia em um espaço ocupado por um grupo de pessoas sem moradia fixa, que reivindicavam habitação popular no município de Uberlândia.

A história da escola<sup>15</sup> é muito significativa e tem o seu início no ano de 2000, quando foi sonhada e concretizada pela mobilização da comunidade local juntamente com a Associação de Moradores. Visto que não havia uma escola pública e gratuita de Educação Básica no bairro e as crianças tinham que se deslocar para o bairro mais próximo, levando por volta de uma hora de ônibus.

Essa insatisfação, mesmo após tanto tempo, ainda ecoa nos recortes de jornais guardados. Neles reencontramos as falas dos pais, dos alunos e das professoras, suas insatisfações, desejos e o que os move. Esses registros trazem detalhes que não estão presentes no Projeto Político Pedagógico da escola ou nas plataformas digitais institucionais. Nas Figuras 10 e 11 é possível escutar o apelo do aluno C. B. F., de 07 anos que diz que “queria estudar na outra escola porque é mais perto da minha casa. As salas aqui são quentes e a gente fica com preguiça de estudar.” Também ouvimos a professora preocupada ao comentar que “todos os dias o sol bate na sala de aula e não tem como mudarmos as carteiras porque as mesmas já estão apertadas. Com isso a criança fica com preguiça e desanimada para aprender.” Há ainda o relato angustiado de uma mãe que, sem ter onde deixar o filho enquanto trabalha, afirma: “Levo meu filho mais cedo, mas não tem ninguém para receber os alunos antes das 7 horas. Eles têm que ficar na rua e correm perigo.” Tomamos consciência de que por falta de servidores, as professoras faziam o lanche e faxinavam a escola suja, mofada e sem condições de receber os alunos; e que “um dia faltou gás e tivemos que improvisar um fogão à lenha no quintal para preparar o lanche para os meninos. Outro dia, a pia ficou de um dia para o outro repleta de louças sujas porque não tinham como lavar.”

---

<sup>15</sup> A história da sua fundação e registros fotográficos podem ser acessados por meio do vídeo **"Milton Teixeira Uberlândia Bairro Shopping Park vídeo - 2"** do minuto 0:42 ao minuto 1:59, disponível em: <https://youtu.be/hN6Z7DO3si8>. Acesso em 14/08/2021. Através do site **"Galera Cerrado"**, na publicação "Você conhece a história do seu bairro?" disponível em: [A História do bairro Shopping Park | site](#). Acesso em 14/08/2023. Como também no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Bairro Shopping Park.

FIGURA 10: Reportagem "Alunos do S. Park convivem com salas cheias"



Fonte: Acervo particular de Lucinéia C. Souza [s.d.].

FIGURA 11: Reportagem "Falta vaga em escola do S. Park"



Fonte: Acervo particular de Lucinéia C. Souza [s.d.].

Ouvimos a indignação de uma moradora com as autoridades diante da demora em resolver os problemas do bairro, na Figura 12, quando diz que “dinheiro para aumentar os próprios salários eles têm, já para fazer melhorias para nós, eles arrumam várias desculpas.” E revela também a força do coletivo de moradores que apresentou reivindicações à prefeitura solicitando asfaltamento, aumento da frota de ônibus, um posto de saúde e segurança, mais salas de aula para a escola do bairro.

FIGURA 12: Reportagem “Moradores apresentam reivindicações a Zaire”.



Fonte: Acervo particular de Lucinéia da Costa Souza [s.d.].

Dessa forma, esses documentos ampliam nosso entendimento sobre a realidade que impulsiona os pais a sonharem.

Nesse caso específico, recobramos o sentido da palavra "sonho" em sua natureza ética e política onde "Sonhar (...) não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã" (Freire, 2004 p. 293). Uma escola sonhada por uma comunidade caracterizada pelo entendimento de que a mudança e o processo de fazer a história se constroem, ou melhor dizendo, se arquitetura por meio da luta e da coletividade. Através da "denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É nesse sentido que, (...) não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está

sendo a realidade, *denunciado-a* anuncia um mundo melhor. (...) não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não." (Freire, 1997, p. 672)

Desde o princípio, tanto o bairro e as suas moradias quanto a escola se estabeleceram das demandas e reivindicações de um coletivo/comunidade. Especificamente em relação à Escola Municipal do Bairro Shopping Park, diante da necessidade e do direito a uma escola no próprio bairro, a conquista veio através da Associação dos Moradores que realizou várias reuniões e negociações com a empresa responsável pelo loteamento, em colaboração com a Prefeitura Municipal de Uberlândia. Como relatado<sup>16</sup> da professora Lucinéia da Costa Souza:

Desde o início, a história do bairro e da construção da escola mostrou que é possível fazer muito com poucos recursos, permitindo que crianças, adolescentes e adultos da EJA vissem um futuro repleto de oportunidades. Cada pessoa envolvida nesse processo se tornou uma peça fundamental para abrir caminhos que já existiam dentro de cada indivíduo, mas que precisavam ser descobertos. A colaboração sempre foi o coração da nossa escola, refletindo a essência do bairro, que também foi construído com união e esforço coletivo. Esse ambiente colaborativo permitiu que todos ensinassem e aprendessem juntos, encarando os erros como oportunidades de crescimento e superação. Cada pessoa, direta ou indiretamente, contribuiu para a formação do bairro e a construção da escola. Foram tantos projetos, tantas ações significativas ao longo do tempo.(2024)

O terreno e o material de construção foram doados, o que possibilitou aos moradores construírem a escola para seus filhos estudarem, por meio de mutirões e trabalho voluntário de pais e parceiros da comunidade. Esse processo pode ser observado nas Figuras 13 e 14:

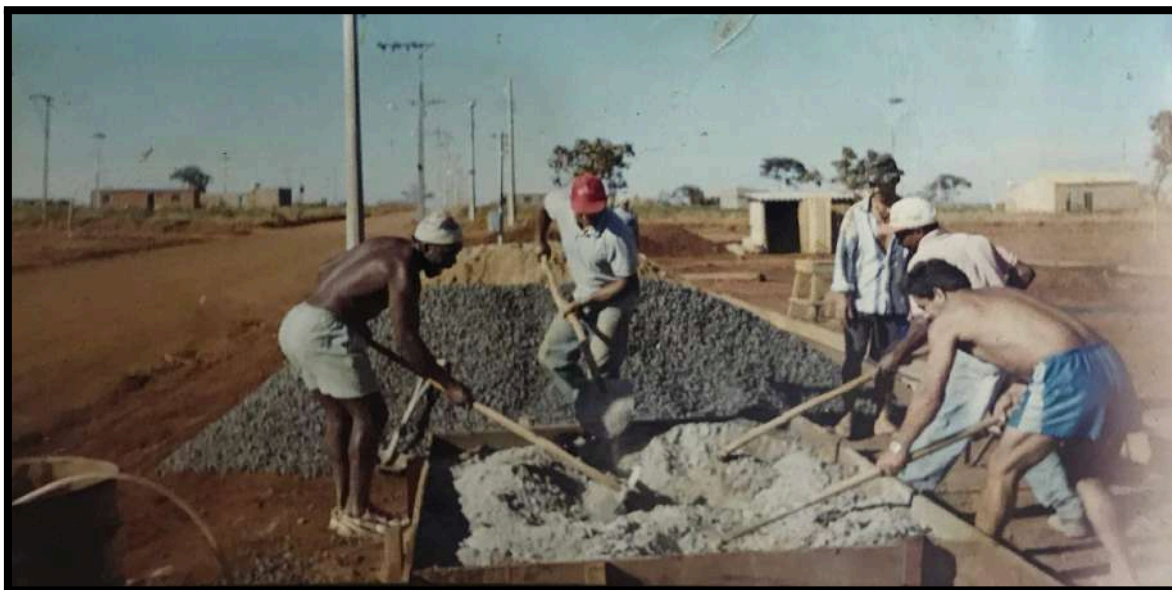
FIGURA 13: Mutirão de voluntários trabalhando na construção da escola.



Fonte: Acervo particular de Lucinéia da Costa Souza (2000).

<sup>16</sup> Os depoimentos apresentados neste trabalho foram coletados por meio de mensagens de áudio enviadas via aplicativo WhatsApp. Os professores participantes autorizaram o uso de seus nomes reais e de seus relatos para fins acadêmicos. Para fins de organização textual, algumas falas foram editadas apenas para correção gramatical e adaptação à linguagem formal, sem alteração do sentido original das declarações.

FIGURA 14: Variações de registros do mutirão de voluntários trabalhando na construção da escola.



Fonte: Acervo particular de Lucinéia da Costa Souza [s.d.].

Como relatado pelo Professor Lucimar Alves:

Fui aprovado no concurso público para merendeiro e comecei a trabalhar na cantina da escola. Naquela época, a escola ainda dava os seus primeiros passos e com o esforço de um mutirão comunitário, foram erguidas algumas paredes que formavam as primeiras salas de aula. No início, o refeitório era apenas um espaço aberto, sem cobertura e algumas cadeiras, já que não havia bancos. A demanda de alunos ainda era pequena, e a escola não tinha muros, sendo completamente aberta. Nos dias de chuva ou vento forte, a poeira tomava conta. O bairro também estava apenas começando. Não havia asfalto, e a rua era de terra vermelha. Além disso, os animais da região – como gatos, cachorros, cavalos e até um urubu acabou se amansando por ali – frequentemente invadiam a escola. Tudo fazia parte da rotina. (2024)

FIGURA 15: Refeitório da escola com cobertura e paredes abertas, algumas cadeiras e mesa.



Fonte: Acervo particular de Lucinéia da Costa Souza [s.d.].

A Escola Municipal do Bairro Shopping Park foi inaugurada em dois de fevereiro do ano de dois mil e um, na ocasião, como anexo da Escola Municipal Profa. Olga Del Fávero. Atendendo a aproximadamente cento e oitenta alunos do primeiro ao terceiro ano nos turnos da manhã e tarde em três salas de aula, com trinta alunos cada, uma cantina, três banheiros, uma sala de professores, uma sala da diretoria, uma sala de secretaria e uma dispensa. Como afirmou o professor de educação física Flávio Acácio Limongi:

Quando começamos na escola, havia apenas um bloco de salas e o espaço da quadra, que era de terra batida. Não tinha cobertura e estrutura, apenas os gols de futebol no campo de terra. Não havia materiais disponíveis, e eu precisava comprá-los por conta própria. Saía de lá debaixo

de sol e poeira - sujo e queimado de sol. A construção da quadra estava nos planos, mas tudo era muito lento e com o tempo fizeram o piso da quadra, mas sem as muretas ou qualquer outra estrutura. Anos depois, as muretas e a cobertura foram construídas. (2024)

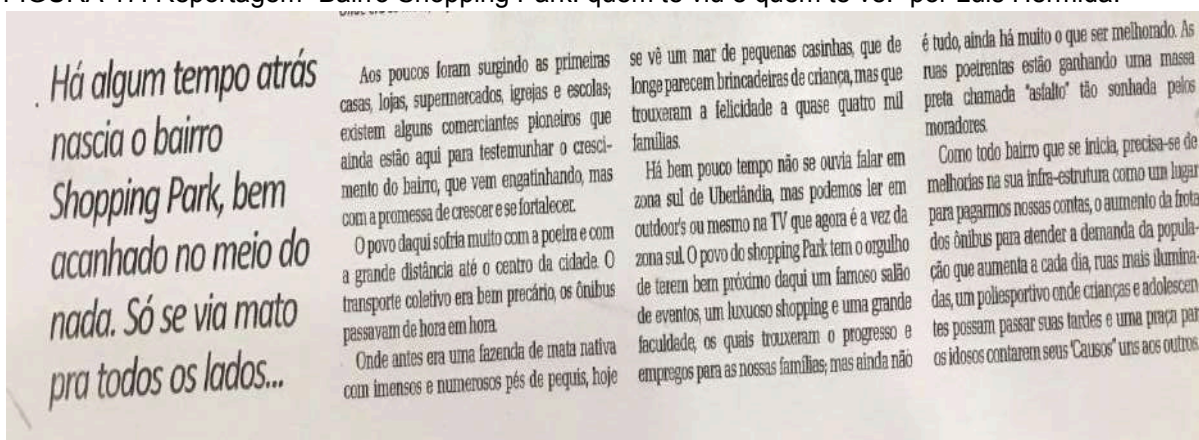
FIGURA 16: Celebração da festa junina na quadra da escola com o piso e a cobertura.



Fonte: Acervo particular de Lucinéia da Costa Souza (2005).

Assim como o bairro foi crescendo e se desenvolvendo, conforme mostra o recorte de jornal acima, ao longo do tempo várias modificações e implementações aconteceram na escola, com o objetivo de atender às necessidades tanto da comunidade local e às demandas do contexto escolar.

FIGURA 17: Reportagem “Bairro Shopping Park: quem te viu e quem te vê!” por Luis Hermida.



Fonte: Acervo particular de Lucinéia da Costa Souza [s.d.].

Uma dessas demandas são destacadas no relato do professor Flávio Acácio Limongi:

Houve um período de expansão da escola em que não havia salas suficientes para atender todos os alunos e como solução temporária, montaram salas de divisórias na quadra, e os professores de educação física ficaram sem um espaço para trabalhar. Para tentar resolver o problema, construíram o projeto de circo, onde fizeram um piso e instalaram uma tenda. Contudo, uma forte tempestade arrancou a tenda, deixando apenas o espaço, que acabou sendo improvisado como uma espécie de pseudo-quadra, usada pelos professores de educação física. E o espaço continua até hoje sendo chamado de *Tenda*. (2024)

FIGURA 18: Espaço da Tenda<sup>17</sup> ao fundo, construído para o projeto de circo.



Fonte: Acervo particular de Lucinéia da Costa Souza [s.d.].

Da mesma forma, outra implementação relevante é destacada no relato de Lucinéia C. Costa:

Em 2005, buscamos parcerias para promover uma aprendizagem inovadora e com muita determinação, conseguimos doações de computadores. Embora fossem equipamentos antigos, que ainda utilizavam disquetes – e, não raramente, os disquetes ficavam presos nos drives –, esses computadores foram instalados em uma pequena sala e com apenas três ou quatro máquinas, organizávamos os alunos em pequenos grupos.

<sup>17</sup> A tenda é um Espaço aberto, localizado ao lado dos primeiro, segundo e terceiro bloco. E pode ser visto nas figuras 25 e 26 no capítulo “Desterritorialidade”.

Apesar das limitações tecnológicas, os computadores eram recebidos com entusiasmo pelos alunos, como se fossem equipamentos de última geração. Além de atender às necessidades da administração escolar, os computadores também foram utilizados para ministrar cursos de capacitação para os auxiliares de serviços gerais, que aconteciam durante o intervalo entre turnos, na hora do almoço. À noite, esses mesmos computadores eram usados pelos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), proporcionando a todos uma oportunidade de aprendizado e inclusão digital. Anos mais tarde, inauguramos o laboratório de informática, parte do "Projeto Digitando para o Futuro", atendendo diariamente centenas de alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. (2024)

FIGURA 19: Laboratório de informática e a professora Lucinéia.



Fonte: Acervo particular de Lucinéia da Costa Souza [s.d.].

E em dois mil e seis, a escola elabora o seu primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP), para definir sua identidade e indicar caminhos para ensinar com qualidade, através dos eixos temáticos: Convivência, Gestão Democrática, Currículo e Avaliação. Além da construção de mais seis salas de aula e ampliação do seu refeitório.

Atualmente, além da infraestrutura inicial, a instituição conta com dezessete salas destinadas à aprendizagem escolar, uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sala de analistas pedagógicos, depósito, laboratório de informática, pátio, biblioteca, refeitório e quadra de esportes coberta. Atende aproximadamente 900 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental (primeiro ao nono ano) , EJA - Educação de Jovens e adultos (sexto ao nono período) e

Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado. Conta com uma equipe docente composta por setenta e dois professores (vinte e sete docentes no Ensino Fundamental I, trinta e quatro no Ensino Fundamental II e onze na Educação de Jovens e Adultos).

Ao longo do tempo, a escola, a comunidade e o próprio bairro foram crescendo e tomando formas distintas a partir das interconexões e interações colaborativas, de ajuda mútua e senso de coletividade a fim de transformar a realidade. Podemos perceber que o processo de reconhecer o que há de desumanização (diante das desigualdades, nesse caso, relacionadas ao direito à educação pública e gratuita), de sonhar e de "arquiteturar" a escola física através do processo coletivo/colaborativo do fazer e diálogo entre as partes imprimiu a identidade da comunidade escolar. Para Streck, Redin e Zitkoski (2008):

O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da "educação como prática da liberdade".

No trabalho coletivo podemos exercitar sua "teoria da ação dialógica" que pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o envolvimento coletivo em um processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas. Ambos construídos dialogicamente, num processo de problematização que relaciona os fatos da realidade histórica entre si, com suas causas e efeitos; o simples e o complexo; o local e o global, o novo e o velho. Nesse momento promove-se a aproximação entre teoria e prática, permite-se compreender melhor o funcionamento da sociedade, na medida em que vai desnudando a realidade. (p.77)

Uma identidade criada, como Deleuze conceitualiza, não a partir das semelhanças mas sim a partir das diferenças presentes na comunidade podendo ser percebida no cotidiano da escola, na convivência e devido suporte para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.- da interação de diferentes identidades impulsionadas pela "vontade de potência" e pelas "repetição" das ações de sonhar, reivindicar e concretizar. São "forças ativas" concebidas como potências ou intensidades que operam e que têm o potencial de gerar mudanças e transformações tanto na arquitetura da escola e seu espaço físico como também nos indivíduos, em direção à criação de uma sociedade mais justa, igualitária e criativa.

É a materialização dessas "forças ativas" e a concretização das ações de sonhar, reivindicar e concretizar que se revelam no espaço físico da escola hoje. As Figuras 20, 21, 22, 23, 24 e 25 convidam-nos a observar o cenário atual, reflexo de uma identidade construída por meio das interconexões e transformações coletivas:

FIGURA 20: Corredor de acesso à sala da direção, vice-direção, sala dos professores e secretaria e centro de tecnologia.



Fonte: Acervo da autora (2024).

FIGURA 21: Acesso à escola pelo estacionamento dos funcionários e vista da parte de trás da sala de tecnologia.



Fonte: Acervo da autora (2024).

FIGURA 22: Pátio de entrada e área de recreação, com acesso à cantina e à cozinha.



Fonte: Acervo da autora (2024).

FIGURA 23: Estacionamento dos funcionários, seguido do primeiro bloco da parte administrativa e dos segundo e terceiro blocos das salas de aula (da direita para a esquerda).



Fonte: Acervo da autora (2024).

FIGURA 24: Espaço entre o primeiro e o segundo bloco.



Fonte: Acervo da autora (2024).

FIGURA 25: Espaço da tenda, seguido do terceiro bloco das salas de aula, da biblioteca e da quadra ao fundo.



Fonte: Acervo da autora (2024).

A história da escola, portanto, nos mostra um território constituído pela força da comunidade. Mas é na capacidade de desfazer e refazer constantemente esses

territórios, de deslocar sentidos e práticas, que a arte e a educação encontram seu gesto mais revolucionário, como veremos a seguir.

**capítulo 4**

DESTERRITORIALIDADE

---

No contexto da territorialidade é possível perceber como os pais e moradores do bairro se apropriaram do espaço e a área construída foi sendo estruturada e ocupada por alunos e professores. Tanto os documentos históricos da escola como o Projeto Político Pedagógico registram o processo de construção e ampliação da instituição destacando sua localização fixa e formas identificáveis, com características específicas que definem o lugar e o tornam reconhecível para a comunidade. A arquitetura e o espaço construído da escola são importantes pois servem como referência para a orientação, a identidade e a interação entre as pessoas e o ambiente. No entanto, frequentemente a ideia de sala de aula é associada apenas aos espaços delimitados por quatro paredes, ignorando-se os espaços abertos da escola como potenciais ambientes de compartilhamento de experiências, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental reconhecer os espaços abertos da escola como territórios para a construção de experiências sensíveis e significativas. Pátios, corredores, jardins e áreas de circulação não são apenas locais de passagem, mas podem se tornar lugares de criação.

Com o intuito de evidenciar essas possibilidades, apresento as Figuras 26, 27, 28 e 29 que documentam esses espaços abertos em minha escola com a intenção de destacar como esses territórios, muitas vezes negligenciados ou utilizados como somente como recreação, podem se configurar como espaços de aprendizagem<sup>18</sup>:

FIGURA 26: Espaço aberto entre o refeitório e a quadra.



Fonte: Acervo da autora (2024).

---

<sup>18</sup> Nos capítulos seguintes, pretendo apresentar como esses espaços foram ocupados na prática pessoal, evidenciando suas potencialidades no desenvolvimento das propostas realizadas.

FIGURA 27: Espaço aberto entre o primeiro e segundo bloco.



Fonte: Acervo da autora (2024).

FIGURA 28: Espaço aberto conhecido como “tenda”, localizado ao lado dos primeiro, segundo e terceiro blocos.



Fonte: Acervo da autora (2024).

FIGURA 29: Espaço aberto conhecido como “Tenda”, localizado ao lado dos primeiro, segundo e terceiro blocos.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Quando deslocamos o nosso olhar, ação e intenção para os espaços abertos, reconfiguramos o território nos seus aspectos físicos e simbólicos. Deleuze, em *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*, aborda a desterritorialização no contexto do conceito de rizoma, afirmando que todo rizoma contém linhas de segmentaridade e desterritorialização. As linhas de segmentaridade são aquelas que organizam, territorializam e significam o rizoma, enquanto as linhas de desterritorialização permitem que ele escape continuamente dessas estruturas, ocorrendo quando algo perde sua referência fixa e se desloca para novas formas de organização:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 17).

A desterritorialização é um movimento contínuo, sempre acompanhado por um processo de reterritorialização, que envolve novas formas de organização e apropriação do espaço. Nesse processo, novos significados e estruturas podem emergir, formando uma conexão dinâmica entre diferentes elementos e contextos. Diante dessa afirmação Deleuze faz o seguinte questionamento: “*Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não*

*fossem interdependentes, constantemente ramificados e conectados?”* (Deleuze; Guattari, 1995, p. 17).

No contexto escolar, ao refletirmos sobre a sala de aula, tradicionalmente delimitada entre quatro paredes, e os espaços abertos<sup>19</sup> podemos compreender que a sala de aula se desterritorializa, expandindo-se para os espaços abertos, ressignificando suas funções e limites; ao mesmo tempo, os espaços abertos se reterritorializam ao assumirem características pedagógicas e interativas. Os espaços abertos se desterritorializam ao se tornarem parte do processo de ensino-aprendizagem, mas também reterritorializam a sala de aula ao ampliar suas possibilidades e integrar novas dinâmicas. Sala de aula e espaços abertos formam um rizoma em sua heterogeneidade. Poder-se-ia dizer que a sala de aula se adapta aos espaços abertos, moldando-se a eles de maneira funcional (como se fosse uma simples transposição de um ambiente para outro). No entanto, isso seria uma leitura superficial, restrita a uma comparação linear entre dois contextos distintos. O que ocorre, na verdade, é algo muito mais dinâmico: não se trata de imitação, mas de um deslocamento e expansão das possibilidades de ensino. O devir-espaço-aberto da sala de aula e o devir-sala-de-aula garantem a desterritorialização de ambos, enquanto se reterritorializam mutuamente. Esses devires se interligam em um fluxo contínuo, impulsionando a aprendizagem para além das fronteiras físicas tradicionais. Não há mera reprodução de formas preestabelecidas, mas um sistema rizomático que escapa a qualquer categorização fixa.

Ao refletir sobre os deslocamentos e trânsitos entre territórios, compreendo que o conceito de desterritorialização, conforme desenvolvido por Deleuze e Guattari, aplica-se não apenas às “salas de aula” e “espaços abertos” da escola,

---

<sup>19</sup> A reflexão sobre a relação entre a sala de aula e os espaços abertos, a partir da perspectiva do rizoma, foi desenvolvida com base no texto do próprio autor em *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*: A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. Poder-se-ia dizer que a orquídea imita a vespa cuja imagem reproduz de maneira significativa (mimese, mimetismo, fingimento, etc). Mas isto é somente verdade no nível dos estratos — paralelismo entre dois estratos determinados cuja organização vegetal sobre um deles imita uma organização animal sobre o outro. Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja de significativo. (1995, p. 17-18)

mas também às práticas e aos modos de expressão dos sujeitos dentro desse espaço.

Nesse sentido, apresento a seguir um exemplo: um olhar distinto sobre territórios aparentemente não convencionais. As Figuras 30, 31 e 32 trazem registros de uma proposta realizada com os espelhos dos banheiros da escola. Esse espaço foi escolhido para a proposta de autorretrato aproveitando a disposição das portas do banheiro feminino e masculino que são próximas, para acompanhar os dois grupos. Nesse momento, o banheiro tornou-se um território de aprendizagem:

FIGURA 30: Variações de duas imagens com crianças desenhando e observando a própria imagem refletida, em uma investigação sobre identidade.



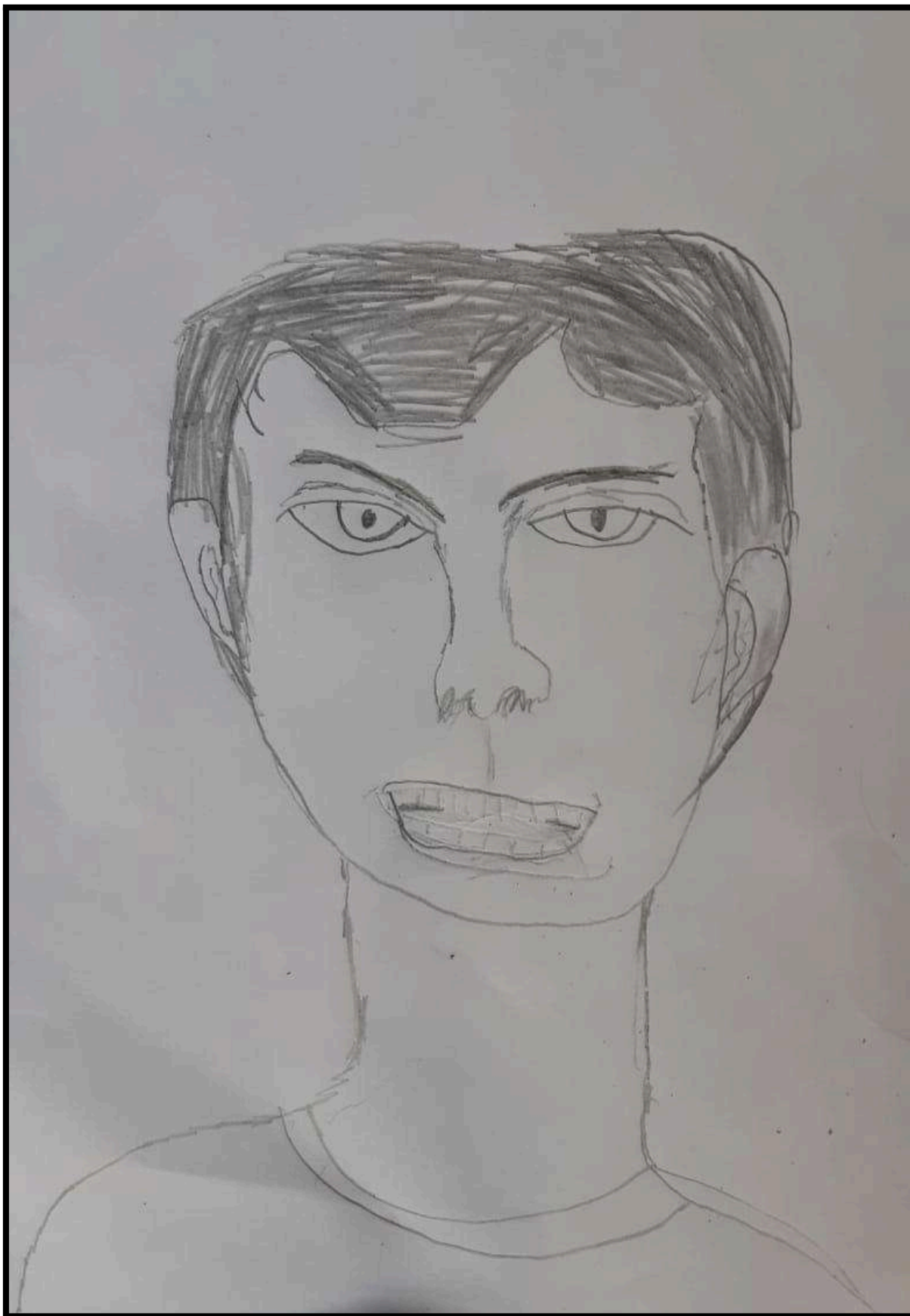
Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 31: Autorretrato feito por um aluno.



Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 32: Autorretrato feito por um aluno.



Fonte: Acervo da autora (2021).

O movimento de desterritorialização dos espaços escolares não é um fim em si mesmo; ele cria as condições para que experiências singulares, aquelas que Dewey chamaria de "marcos duradouros" possam emergir. É dessas experiências, categorizadas em cinco linhas de ação, que trataremos a partir de agora.

## capítulo 5

### 5.1 O MARCO - MEMORIAL DURADOURO<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> “memorial duradouro” é uma expressão utilizada por John Dewey em *Arte como Experiência* (p. 111) ao abordar a experiência singular destacada como um marco representativo do que o fenômeno pode ser.

Minhas primeiras experiências inserindo o desenho, em sala de aula, vieram da constatação de que a maioria dos meus alunos de 6º ao 9º ano tinham uma experiência negativa com o desenhar. Os relatos eram de que não sabiam desenhar ou que não eram criativos. Constatei que havia realmente uma defasagem enquanto a técnica do desenho, mas maior do que isso era o sentimento de incapacidade que os paralisava ou desestimulava.

Foi necessário despertar nas crianças o sentimento de ser possível criar e desenhar, como também reviver o prazer do fazer artístico. Uma das primeiras estratégias foi levá-los a desenhar sem ter que enfrentar as suas inseguranças e o "papel em branco". Comecei a trabalhar com as turmas nos espaços ao ar livre da escola e utilizando materiais como tiras de tecido, carvão, água, galhos secos e giz começamos a criar grandes desenhos, como suporte teórico a Land Art, a Arte Rupestre, as obras de Ernesto Neto e as ações de Jackson Pollock. Com isso, foi possível ampliar o conceito de desenho que os alunos tinham para a linha palpável/matérica, para o suporte parede/chão e restabelecer a relação dos alunos com o desenhar e com os espaços abertos da escola, pois estávamos retornando do isolamento social provocado pelo Coronavírus.

Vivências estas registradas em vídeo através do Canal 18ª Mostra Visualidades I Entre lentes e olhares<sup>21</sup>) e também documentadas nas Figuras 33, 34, 35 e 36:

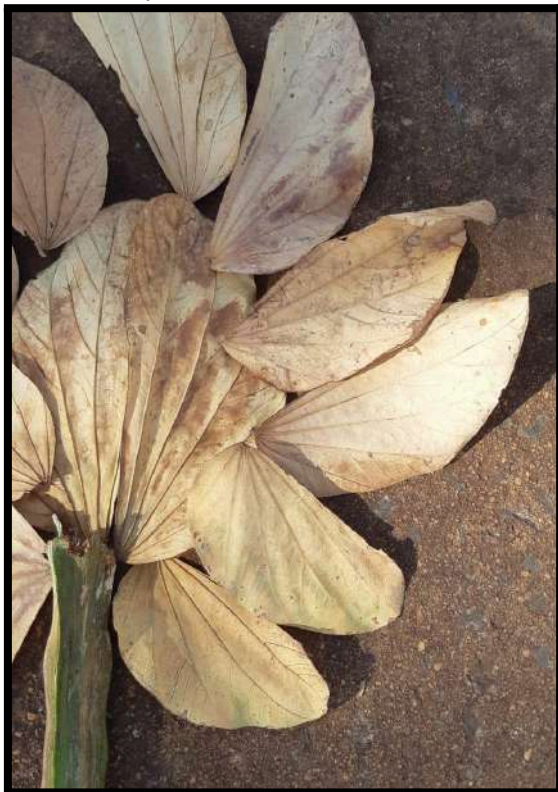
FIGURA 33: Desenho a carvão/olhar para o gesto.



Fonte: Acervo da autora (2022).

<sup>21</sup> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/1Ery4RaBk3M>

FIGURA 34: Composição com vagem e folhas/olhar para fora.



Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 35: Desenho com sombras e linhas/olhar para fora.



Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 36: Aluno desenhando com giz na área cimentada da Tenda.

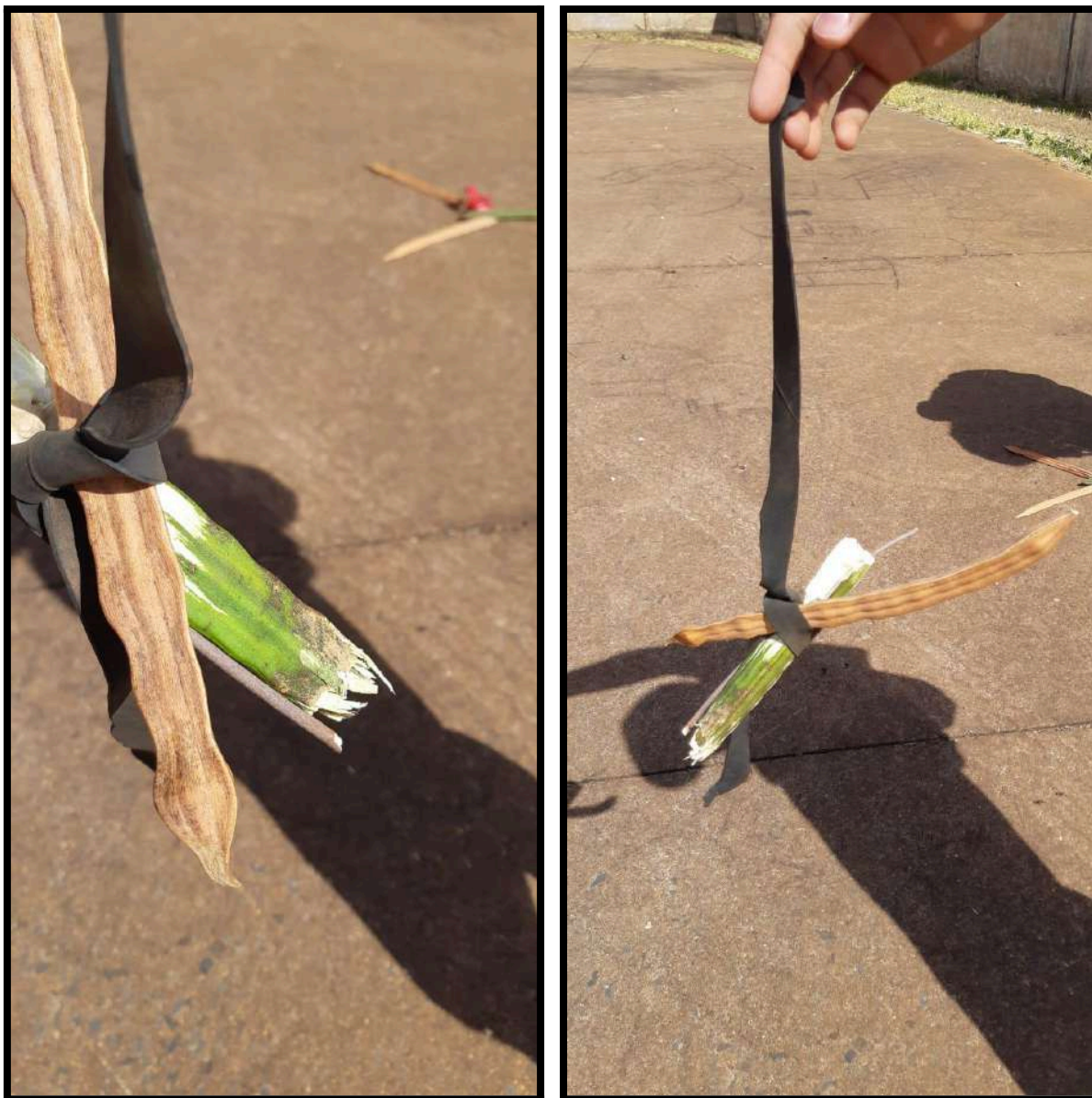


Fonte: Acervo da autora (2021).

As atividades trouxeram-nos a liberdade e o prazer no fazer artístico, não havia preconceitos ou julgamentos pois, por incrível que pareça, as crianças não haviam experienciado este desenhar anteriormente. Elas começaram a ver e

observar o desenho, o traço, a linha nos galhos e folhas secas, na borracha de pneu cortada, nos fios pendurados nos postes, nas grades e janelas, nas pernas de mesas e cadeiras da sala de aula, no cadarço do sapato. E começaram também a perceber as possibilidades de composição, diálogo e desenhos a partir da combinação desses elementos diversos, como podemos perceber na Figura 37:

FIGURA 37: Variações de imagens de desenho/objeto com tira de borracha e vagem da moringa oleífera.



Fonte: Acervo da autora (2021).

Uma das vertentes do trabalho pessoal é explorar o desenho através das linhas de arame recozido e bastões de cimento, conforme ilustrado na figura 38. Este

exercício de ver desenho pelas linhas matéricas faz parte do meu processo como artista.

FIGURA 38: Detalhe da instalação "Desenhos Instalacionais", desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso.



Fonte: Acervo da autora (1998).

E assim como no processo criativo pessoal, aos poucos, fui conduzindo nossas investigações e descobertas para o campo do desenho e da performance. Retomando a leitura das obras/ações de Jackson Pollock, demos um passo em direção ao hibridismo da performance e desenho através das obras/performances de Heather Hansen e Tony Orrico onde utilizam carvão e papel nos registros. Inspirados nas performances destes artistas iniciamos nossas investigações/ações desenhantes pelos espaços abertos da escola com potes de água e giz nas mãos. Os registros dessas atividades podem ser acessados em vídeos<sup>22</sup> e também documentados nas Figuras 39 e 40.

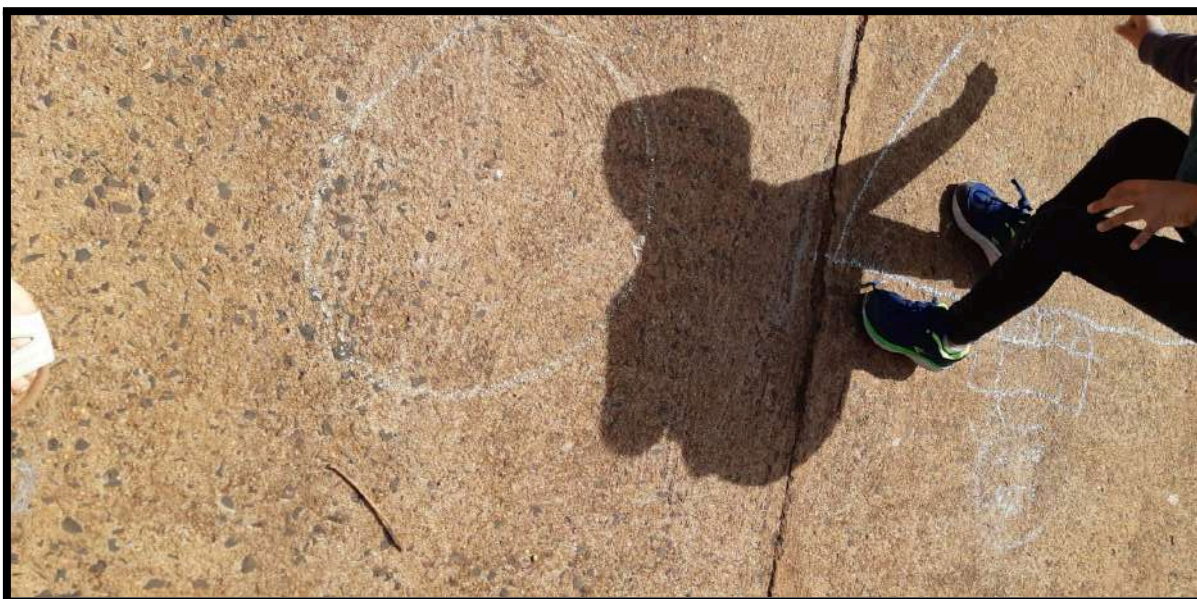
FIGURA 39: Aluno desenhando com água/desenhos efêmeros.



Fonte: Acervo da autora (2021).

<sup>22</sup> Vídeos disponíveis em: <https://youtu.be/-Tys2y8Lr8o>

FIGURA 40: Aluno desenhando com giz e sombra.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Após essa experiência, abrimos um espaço de experimentação a ser explorado a fim de alcançar a liberdade de criar sem pré-julgamentos e estabelecendo uma cumplicidade entre os alunos e as linguagens. Um ambiente seguro para soltar o traço e o corpo, para que a prática do desenhar/performar seja prazerosa visto que está alicerçada nos referenciais teóricos e artísticos, no debate, nos questionamentos e na investigação.

Desse modo, a oportunidade de trabalhar no entorno/espços abertos da escola, conduziu a nossa percepção para a relação entre os materiais trabalhados, o espaço físico e o outro. O desenho transforma a geografia da escola, documentada, por exemplo, nas Figuras 41 e 42.

FIGURA 41: Desenho com tiras de tecido entre a cantina e a quadra.



Fonte: Acervo da autora (2023).

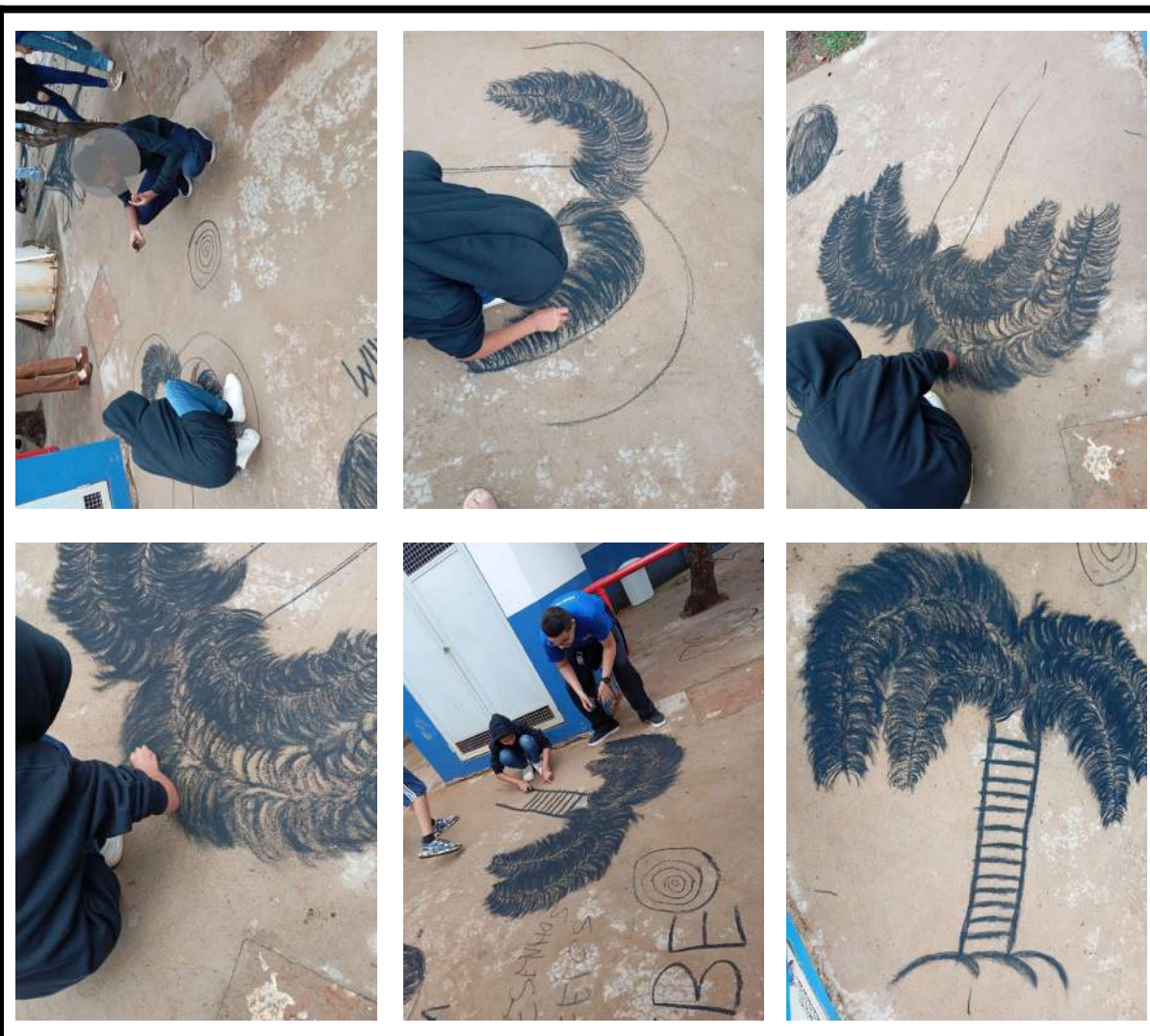
FIGURA 42: Desenho com tiras de tecido na Tenda.



Fonte: Acervo da autora (2023).

Redesenha sua paisagem, documentada, por exemplo, nas Figuras 43 e 44.

FIGURA 43: Sequência de imagens que remontam o processo de criação de uma aluna.



Fonte: Acervo da autora (2025).

FIGURA 44: Variações de imagens de alunos fazendo desenho de observação das árvores plantadas pelo projeto “7mil Cerrados”.



Fonte: Acervo da autora (2025).

E arquitetura novos espaços, documentada, por exemplo, na Figura 45.

FIGURA 45: Variações de imagens de alunos desenhando com carvão na tenda e lugares de passagem e desenhos.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Criamos grandes desenhos e ampliando assim o olhar para fora (vendo o desenhos nas linhas das janelas, nas mesas e cadeiras, nos galhos, folhas, nas tiras de tecido e borracha); o olhar para gesto que se expande em um suporte maior/muros e chão da escola (linhas e manchas feitas em giz e carvão, açafrão e álcool); o olhar para o entorno escolar/ocupação instalação utilizando tiras de tecido;

o olhar para dentro<sup>23</sup> na relação com o corpo na ação performática de desenhar com a água, giz de quadro e carvão. Sempre partindo do entendimento de processo - de processo criativo - onde o foco não está no desenho e/ou objeto final e sim na ação de desenhar<sup>24</sup>. Uma postura que se abre e expande o tempo, o espaço e a imprevisibilidade do traço. E esse descompromisso com o resultado final acaba gerando uma série de imagens que nos aproximam do ambiente, da geografia, das maneiras de ensinar, dos acasos e dos procedimentos adotados por meio dos materiais e suportes utilizados.

A didática pessoal de ensino e aprendizagem, de pensar a vida e o mundo por meio da arte, se ancora em três eixos fundamentais: a contextualização, a leitura e o fazer artístico - ancorada na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Ações que dialogam, se tocam e se misturam, tornando-se indissociáveis. Regina Stela Machado em “Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular” (2010) diz:

Imagino que desde o início da humanidade, mesmo exercendo as mais diferentes funções dentro do conjunto de ações simbólicas de cada cultura humana, o fenômeno que hoje chamamos de Arte sempre foi aprendido, ensinado e transmitido por meio da produção de formas, da leitura/observação/contemplação dessas formas do pensamento que as contextualiza em diversos planos, relacionando-as entre si. Tudo isso amarrado em cada caso, por um propósito simbólico cultural que dá sentido às ações concretas manifestas nas obras, nos textos críticos, orais ou escritos, nos registros de reflexão estética, orais ou escritos. (Machado, 2010, p. 68).

Na prática pessoal, os três eixos da abordagem triangular não são tratados de maneira fragmentada ou linear, mas como dimensões interdependentes que se entrelaçam ao longo de todo o processo formativo: “fruto das relações entre exercícios de aprender fazendo, lendo e contextualizando arte.” (Machado, 2010, p. 69). A contextualização faz parte da própria leitura, assim como a produção artística resulta do arcabouço construído pela leitura e contextualização. Uma construção estruturada ao longo dos anos, da sedimentação do conhecimento e da prática gerada. Em seu texto Machado (2010) também pontua a inter-relação entre os

---

<sup>23</sup> Registro da atividade realizada com os alunos do fundamental II utilizando giz de quadro podem ser acessados através deste vídeo "**Registro da atividade inspirada nas performances de Heather Hansen e Tony Orrico**". Disponível em: [https://youtu.be/-performances\\_alunos\\_fundamental\\_II](https://youtu.be/-performances_alunos_fundamental_II)

<sup>24</sup> Estas vivências/experiências estão registradas em vídeo através do Canal **18ª Mostra Visualidades I Entre lentes e olhares** (A Mostra Visualidades é um recorte do trabalho desenvolvido ao longo do ano por professoras e professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Em sua 18ª edição, a Mostra registra o trabalho desenvolvido no contexto pandêmico e todos os desafios vivenciados). Disponível em: [https://youtu.be/18ªMostra\\_Visualidades\\_CEMEPE](https://youtu.be/18ªMostra_Visualidades_CEMEPE) . Acesso em: 14/08/2023.

eixos/territórios tanto no trabalho do artista como no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental:

Assim pode-se aprender em contato com a Arte exercitando ações complementares que se conectam de diversos modos, como peças de um caleidoscópio em constante mutação.

No trabalho dos artistas, essas relações ocorrem "naturalmente" e de diversos modos dentro do fluxo de seus processos.

No processo de ensino e aprendizagem, digamos, numa escola do ensino fundamental, um desenho feito por uma criança pode ser fruto de uma pesquisa de materiais, de uma leitura de formas e linhas no espaço da obra de um artista e de uma formulação pessoal, como por exemplo está: "posso criar um espaço com linhas". (Machado, 2010, p. 66).

O planejamento das minhas aulas de arte é compreendido como um processo criativo, semelhante à própria criação artística. Organizo trabalho por meio de projetos, que se desdobram em sequências didáticas e planos semanais. Cada projeto nasce tanto das demandas institucionais quanto das questões que emergem no cotidiano escolar: às realidades vividas na escola e às inquietações dos estudantes. A partir da definição do tema de cada projeto, busco aprofundar e expandir o repertório pessoal sobre o assunto por meio de leituras, vídeos, textos acadêmicos, imagens e artistas, uma ação definida por Mirian Celeste Martins (2021)<sup>25</sup> como *nutrição estética*, ou seja, o processo começa comigo - como professora, pesquisadora e artista alimentando o meu olhar, pensamentos e repertório teórico. Esse mergulho inicial é fundamental para distinguir o que é parte do meu estudo pessoal para me preparar e o que se tornará conteúdo a ser compartilhado com as turmas, por meio de apresentações visuais (como slides contendo imagens de obras de arte, artistas, mapas e vídeos) e discussões em sala. Dentro desse processo, já começo a articulação entre apreciação e contextualização que, posteriormente, orientarão também a proposição das atividades práticas.

A escolha das imagens, artistas e referências que serão trabalhadas com os alunos é feita com base em múltiplos critérios: o repertório dos estudantes, o repertório pessoal, o currículo escolar, os temas que emergem no projeto e também o material coletado durante a pesquisa prévia. Dessa forma, busco construir pontes entre o universo dos alunos e o universo da arte, sem abrir mão da complexidade e da diversidade que esse campo exige. O que Martins conceitua como *curadoria*

---

<sup>25</sup> Os conceitos de nutrição estética e curadoria educativa foram desenvolvidos com maior aprofundamento no capítulo 'Transitando entre os territórios'. Neste capítulo, o objetivo é apresentar exemplos que evidenciem como tais conceitos se articulam com a prática pessoal.

*educativa* aquilo que irá alicerçar a escolha das imagens geradoras de experiência estética e consciência de si.

Compreendo o planejamento como algo "orgânico", que se transforma ao longo do processo, que me permita lidar com o inesperado, a descoberta, o interesse e até mesmo as "lacunas" do próprio planejamento. Por isso, adapto constantemente às propostas e às condições concretas da escola, à disponibilidade de materiais, às necessidades e respostas dos estudantes. Essa flexibilidade me exige estar atenta ao que emerge em sala de aula e ajustar os caminhos conforme os acontecimentos, sempre mantendo o vínculo como princípios que geraram e foram gerados pelo tema.

O eixo da leitura e contextualização são mobilizados nas aulas de arte por meio da exibição de imagens e vídeos de obras e artistas, utilizando recursos como projeções, slides e materiais audiovisuais. As imagens são apresentadas de forma contextualizada, considerando o movimento artístico, a história, os lugares e tempos distintos, que a arte não está isolada do cotidiano e da história pessoal de cada um, as relações formais, a materialidade e a técnica; ao mesmo tempo que abre espaços para que os alunos façam perguntas, expressem dúvidas, percepções e interpretações. As reações dos alunos durante os momentos de apreciação são diversas: há quem manifeste curiosidade, identificação e encantamento, enquanto outros expressam estranhamento ou resistência e outros se colocam à margem do processo naquele momento, permitindo a construção de sentidos plurais a partir das imagens.

As propostas de produção artística são desenvolvidas a partir de uma perspectiva que valoriza a liberdade criativa, a experimentação e a construção de sentidos próprios por parte dos estudantes. As atividades práticas surgem como desdobramento dos momentos de apreciação e contextualização, mas não como ilustração ou cópia, e sim como um campo aberto de criação, no qual os alunos são convidados a produzir a partir de suas percepções, vivências e leituras do mundo. A autoria dos estudantes é entendida como elemento central do processo, e por isso as propostas não seguem um modelo fechado, mas oferecem referências que servem de estímulo e provocação. Compreendo que cada aluno responde de maneira distinta às propostas de produção, e por isso mantenho uma postura aberta a caminhos inesperados, bifurcações e até recusas. Essa abertura é fundamental para sustentar processos autênticos de criação e garantir que a prática artística em

sala de aula não se restrinja a resultados formais, mas se constitua como experiência formativa, sensível e singular. Além disso, costumo organizar exposições dos trabalhos produzidos, utilizando murais, instalações e vídeos mostrando tanto o processo como o trabalho.

A avaliação é compreendida como um acompanhamento atento dos processos de criação e aprendizagem dos estudantes, com foco no percurso individual de cada um. Mais do que avaliar produtos finais, busco observar o envolvimento e os modos singulares com que cada aluno se relaciona com as propostas artísticas ao longo do processo e não são passíveis de redução certo/errado. Acontece principalmente por meio de conversas e observações individuais durante o processo de criação, através do diálogo contínuo com os estudantes. Sempre que possível, proponho momentos de autoavaliação, especialmente por meio de rodas de conversa, em que os estudantes podem compartilhar suas percepções sobre o próprio fazer, suas escolhas, intenções e descobertas.

O que busco enxergar e instigar pessoalmente como artista, professora e pesquisadora e nos alunos, artistas e pesquisadores é “o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho, o que o mapa não mostra e a bússola não define: as escolhas e a intenção do viajante.” (Machado, 2010, p. 79) Nas Figuras 46, 47, 48, 49 e 50, me coloco também como desenhante. Nesses trabalhos, reafirmo a condição híbrida de artista, professora e pesquisadora que traça, experimenta e (ar)risca, sustentando no próprio gesto a mesma liberdade no processo de criação e investigação que proponho aos meus alunos.

FIGURA 46: Sequência de imagens da vídeo performance “corpo/desenho corpo/persona”.



Disponível em: <https://youtu.be/0z23ysPQYyQ?si=nuhpcsCzPxaRZ2a9>. Acesso em: 18 set. 2025.

FIGURA 47: Vídeo de apresentação dos trabalhos em sala de aula titulado *materialidade na arte* para a Mostra Visualidades.



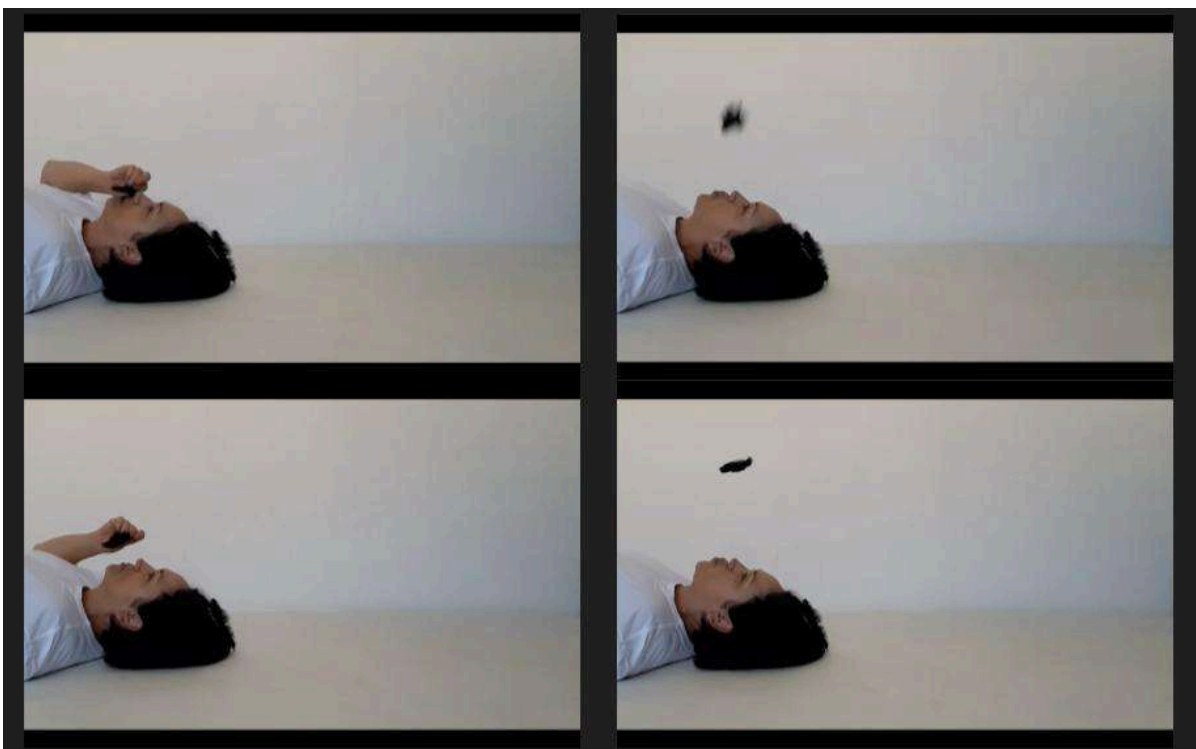
Disponível em: [https://youtu.be/MviqvGIP\\_sY?si=qOQqv\\_d3o6gtxNil](https://youtu.be/MviqvGIP_sY?si=qOQqv_d3o6gtxNil). Acesso em: 18 set. 2025.

FIGURA 48: Autora desenhando com grafite.



Fonte: Acervo particular de Cláudia França [s.d.].

FIGURA 49: Sequência de imagens da vídeo performance “ventar”.



Disponível em: <https://youtu.be/4dnbmedlQCU?si=Xrlt5dCUi0IO2oRR>. Acesso em: 18 set. 2025.

FIGURA 50: Vídeo performance “desenho de memória”.



Disponível em: <https://youtu.be/z5zcBM4XoYY?si=2mC5rUetcluAKddu>. Acesso em: 18 set. 2025.

Nos próximos capítulos, essas práticas se desdobram em diferentes propostas que articulam a prática do desenho em sala de aula. Serão apresentados recortes de experiências organizadas em torno de cinco linhas<sup>26</sup>: Desenhos Materialidade, Desenhos Ocupação, Desenhos Corpo, Desenhos Papel e Desenhos Subversão. Cada um deles revela modos de operar o desenho como material, espaço, ação e superfície.

<sup>26</sup> Como mencionado na introdução, o termo “linhas” é utilizado para designar as seções do capítulo porque, mais do que delimitações fixas, na prática elas se apresentam como tramas que se entrelaçam, sustentando o referencial teórico e abrindo caminhos para a prática.



Objetos de todos os tipos são materiais para nova arte: tinta, cadeira, luzes elétricas e néon, fumaça, água, meias velhas, um cachorro, filmes, mil outras coisas que serão descobertas pela geração atual de artistas. (Kaprow apud Ferreira; Cotrim, 2006, p. 44)

Essa afirmação é citada por Allan Kaprow e aponta que o legado de Jackson Pollock se encontra no “momento em que temos de passar a nos preocupar com o espaço e os objetos da nossa vida cotidiana, (...) sejam nossos corpos, roupas e quartos” (Kaprow apud Ferreira; Cotrim, 2006, p. 44). Ao me deparar com a palavra “cachorro” na lista, recordo o desenho de observação feito por um aluno com carvão no cimentado da Tenda, documentado nas Figuras 51 e 52.

FIGURA 51: Sequência de imagens de um aluno desenhando com carvão.



Fonte: Acervo da autora (2025).

FIGURA 52: Desenho de observação de um cachorro deitado ao lado do próprio animal.



Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa lembrança ativa não só a reflexão sobre a própria materialidade, mas também sobre a potência dos trabalhos realizados pelos alunos e sobre os desdobramentos que emergem desses conhecimentos e experiências, desenvolvido com o intuito de expandir a compreensão sobre o desenho para além da folha de papel. Ao apresentar aos alunos os materiais disponíveis, procuro evitar qualquer direcionamento temático ou técnico. Essa abertura intencional cria espaço para que cada estudante, a partir de suas experiências, estabeleça formas próprias de manipular, explorar e significar o que lhe é apresentado. Observar esse processo torna-se, também, parte essencial do trabalho docente.

Um passo em direção a materialidades distintas do grafite e do papel fez parte, igualmente, da minha trajetória como discente, especialmente durante a disciplina Escultura II, na qual:

(...) comecei a desenhar sobre um suporte tridimensional em cimento, de altura e espessura variada, forma cilíndrica e extremamente alongada, fragmentos de arame recozido à mostra e com partes carcomidas. A princípio a linha descontínua e irregular se encontra tanto nas incisões provocadas no ato de desenhar sobre a peça, como também, nos

fragmentos de arame recozido à mostra, para mais tarde o em cimento ser uma linha. (Faria, 1998, p.219-220)

Essa busca por uma linha que se manifesta na própria materialidade do suporte e na irregularidade do cimento carcomido pode ser vislumbrada na Figura 53, onde a superfície se torna, ela mesma, desenho.

FIGURA 53: Detalhe da instalação realizada pela autora como parte integrante do trabalho de conclusão de curso na graduação chamada “Desenhos Instalacionais”.



Fonte: Acervo da autora (1998).

Essa vivência foi decisiva para ampliar minha compreensão sobre o desenho, não somente em sua bidimensionalidade, mas como presença que se estabelece no espaço, como linha que ganha corpo, volume e matéria. E essa experiência formativa repercute até hoje na minha prática docente. Ao propor atividades com materialidades diversas, busco criar contextos em que os alunos possam experimentar relações novas com o desenho. Trabalhar com tecidos, gravetos, barbantes, carvão, sementes, açafrão com álcool, tiras de borracha ou mesmo com o próprio corpo não é apenas uma alternativa técnica, mas uma forma de deslocar a noção de desenho do campo da representação do real para o campo do real, da presença e da experiência.

O desenho, assim, se transforma em um território aberto à criação:

Jovens artistas de hoje não precisam mais dizer “Eu sou um pintor” ou “um poeta” ou “um dançarino”. Eles são simplesmente “artistas”. Tudo na vida estará aberto para eles. Descobrirão, a partir das coisas ordinárias, o sentido de ser ordinário. Não tentarão torná-las extraordinárias, mas vão

somente exprimir o seu significado real. No entanto, a partir do nada, vão inventar o extraordinário e então talvez também inventem o nada. As pessoas ficarão delicadas ou horrorizadas, os críticos ficarão confusos ou entretidos, mas esses serão, tenho certeza, os alquimistas (Kaprow apud Ferreira; Cotrim, 2006, p. 45)

A materialidade produz modos distintos de aprender, imaginar e experimentar o mundo. O contato direto e investigativo com os materiais amplia nossa percepção cultural, social, sensorial e cognitiva. O ato de desenhar a partir do contato com materialidades diversas desestabiliza a noção tradicional de desenho. Cada material convoca um gesto, impõe um ritmo, solicita um tipo de atenção. Ao lidar com esses elementos, os estudantes passam a compreender que o desenho pode emergir do corpo inteiro, do deslocamento, do toque, da escuta. A relação com o desenho torna-se ainda mais livre, aberta e significativa.

Esse deslocamento também me permite ampliar o olhar para os desenhos que acontecem nos territórios para além dos muros da escola — criações de alunos que buscam desenvolver seus próprios modos de experimentar e construir processos criativos. Essas criações podem ser percebidas nas Figuras 54 e 55, realizadas por alunos que, ao compartilharem seus trabalhos, contribuem para expandir as possibilidades do que compreendemos por desenho.

FIGURA 54: Sequência de imagens de diferentes ângulos de um boneco de papelão feito por um aluno.



Fonte: Acervo da autora [s.d.].

FIGURA 55: Sequência de imagens de diferentes ângulos de um brinquedo de papelão feito por um aluno.



Fonte: Acervo da autora [s.d.].

Como referencial teórico e fontes consultadas, foram abordados diferentes artistas, movimentos e manifestações artísticas que possibilitam ampliar a compreensão sobre o desenho e suas materialidades. Iniciamos com a Arte Rupestre<sup>27</sup>, que oferece uma introdução às primeiras formas de expressão gráfica humana, permitindo aos alunos uma reflexão sobre o gesto ancestral de desenhar, sua intencionalidade simbólica e sua relação com o corpo e o entorno. Uma das

<sup>27</sup> 360meridianos. *Serra da Capivara, Piauí: pinturas rupestres, turismo e segredos milenares*. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/EkDozgiw-rw?si=cz8Z7REFaNdq33ea>. Este vídeo é utilizado como material complementar entre outros recursos didáticos empregados em sala de aula.

primeiras manifestações que inspiraram o olhar, como descreve Faria:

Pretendendo achar as origens da interdisciplinaridade - Desenho, Escultura e Arquitetura - remeto-me ao artista pré-histórico, desenhando, delineando formas, com pedras, carvão, pigmentos, etc. Essa artista ao desenhar, apropriou-se do relevo da rocha, de forma que a figura desenhada ganhava volume real. O desenho então estabelecia um diálogo com a estrutura da rocha e vice-versa. (1998, p.219-220)

Podemos observar alguns desses desenhos que ilustram esse diálogo na Figura 56.

FIGURA 56: Variações de imagens de desenhos a carvão.

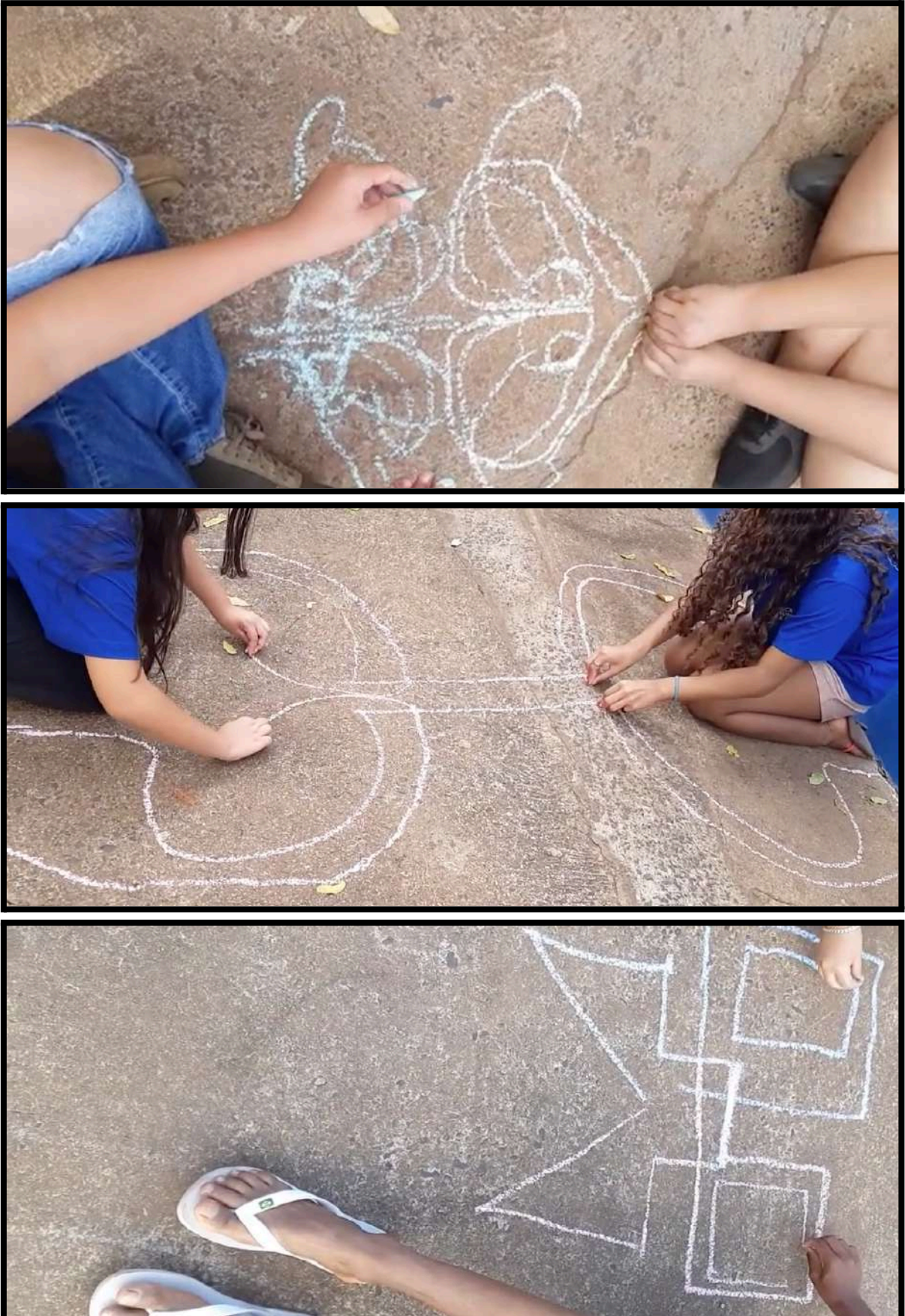


Fonte: Acervo da autora (2023).

Exploramos as performances da artista Heather Hansen<sup>28</sup>, como inspiração para os desenhos realizados com giz, especialmente nas propostas que envolvem a ampliação da escala, a aproximação e o distanciamento do suporte e a soltura dos gestos e traços, documentadas na Figura 57.

<sup>28</sup> WHEN YOU'RE GONE. *Emptied Gestures*. YouTube, 2014. Disponível em: <https://youtu.be/Spo2IE1pNY?si=EAl6f9RXt3pYdif8>. Este vídeo é utilizado como material complementar entre outros recursos didáticos empregados em sala de aula.

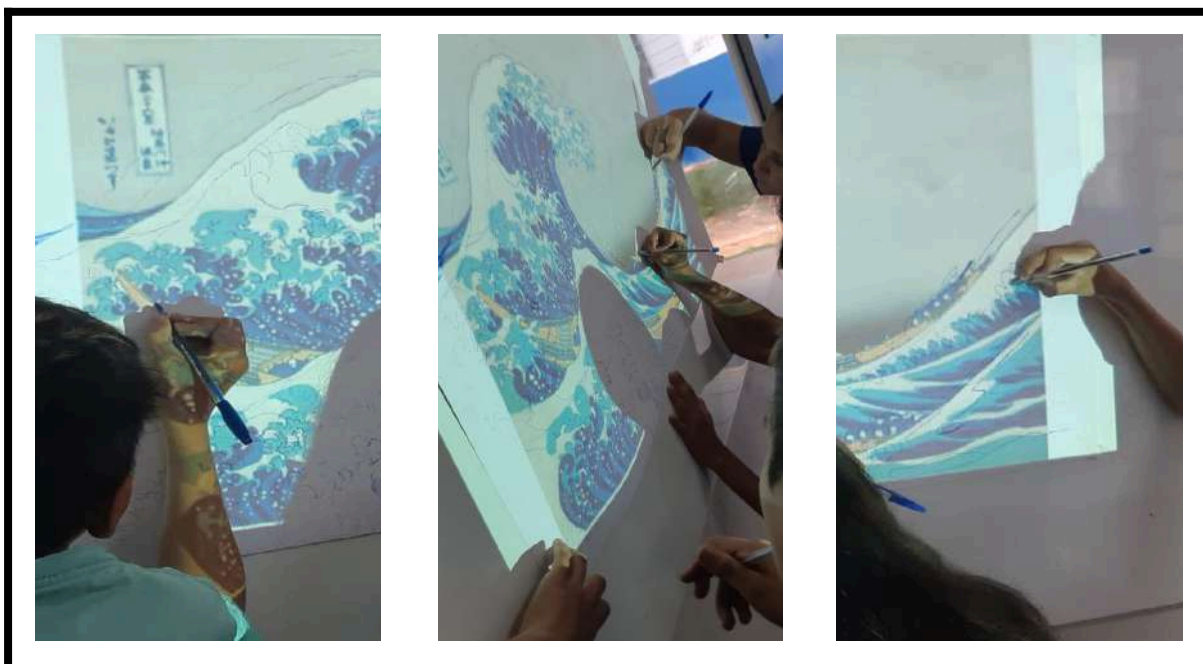
FIGURA 57: Variações de imagens de alunos desenhando com giz.



Fonte: Acervo da autora (2023).

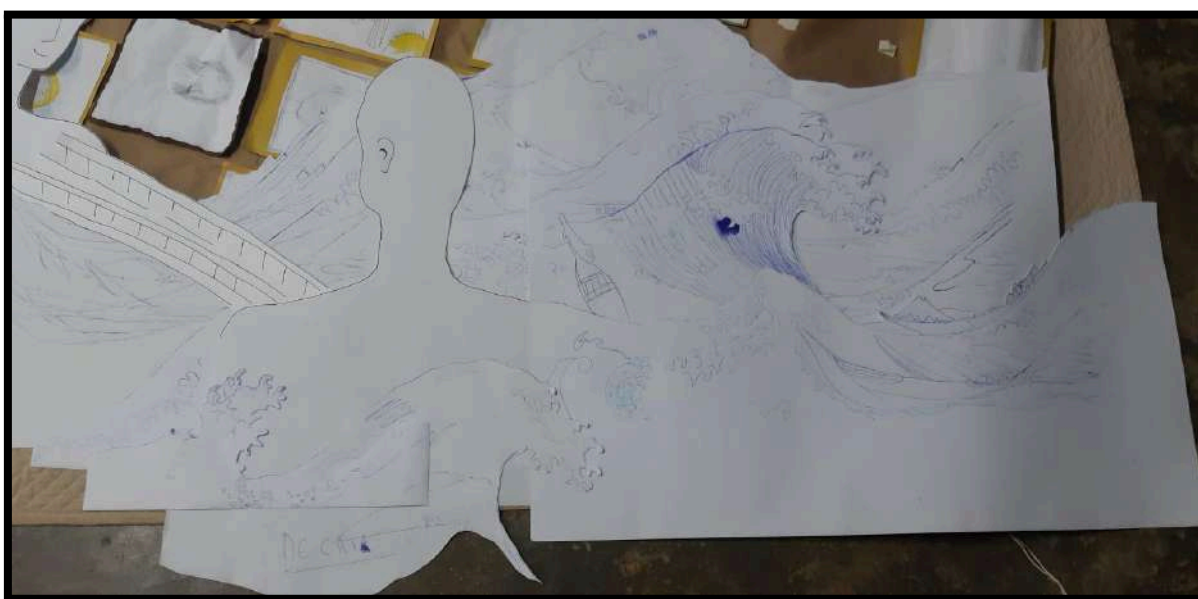
As obras de Sandra Cinto<sup>29</sup>, *O Grande Rio* de Leonilson e a *A grande onda de Kanagawa* do artista Katsushika hokusai foram utilizadas como referência para as criações sobre a temática da água, ampliando o desenho sobre através das imagens projetadas no suporte papel, como podemos observar nas Figuras 58 e 59.

FIGURA 58: Variações de imagens de alunos desenhando no papel através de imagem projetada.



Fonte: Acervo da autora (2022).

FIGURA 59: Registro do processo de montagem do trabalho dos alunos.



Fonte: Acervo da autora (2022).

<sup>29</sup> REVISTA BRAVO. *Ateliê do Artista: Sandra Cinto*. YouTube, 2019. Disponível em: [https://youtu.be/Sandra\\_Cinto\\_-\\_Ateliê\\_do\\_Artista](https://youtu.be/Sandra_Cinto_-_Ateliê_do_Artista). Este vídeo é utilizado como material complementar entre outros recursos didáticos empregados em sala de aula.

Para os desenhos realizados com elementos coletados nas áreas externas da escola, como tiras de borracha, pedaços de tijolos, sementes e pedras, documentados nas Figuras 60, 61, 62 e 63, estabelecemos um diálogo com a Land Art, especialmente com a obra do artista Richard Long<sup>30</sup>.

FIGURA 60: Sequência de imagens que capturam o processo de criação de aluna utilizando giz e gravetos.

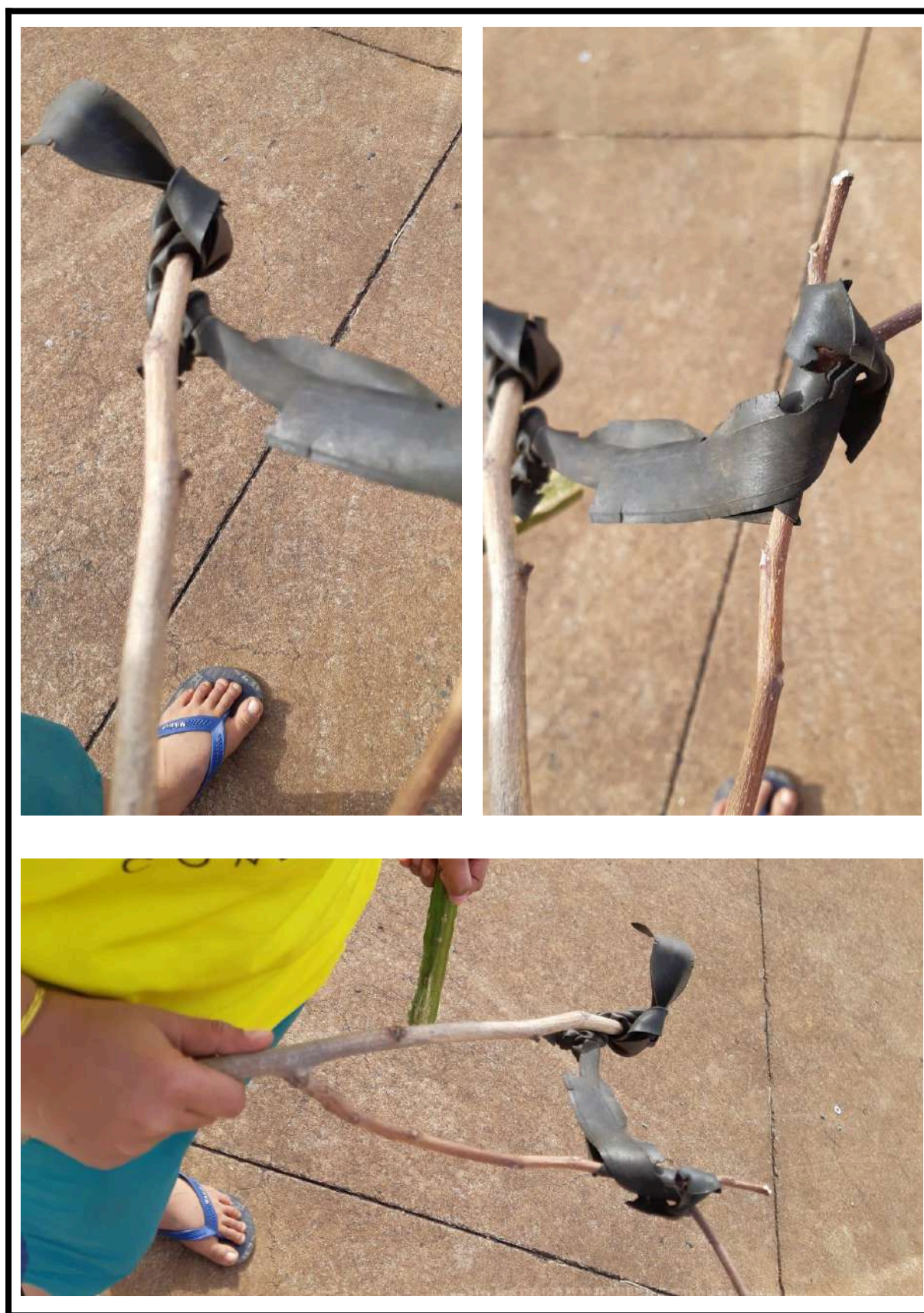


Fonte: Acervo da autora (2021).

---

<sup>30</sup> MILESTONE FILMS. *Stones and Flies: Richard Long in the Sahara (Trailer)*. YouTube, 2012. Disponível em: [Richard Long in the Sahara](#). Este vídeo é utilizado como material complementar entre outros recursos didáticos empregados em sala de aula.

FIGURA 61: Desenho/objeto feito de forquilha e borracha de caminhão.



Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 62: Desenho/escultura feito de pedaços de tijolo madeira e pedra de cimento.



Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 63: Sequência de imagens de aluno desenhando com brita.



Fonte: Acervo da autora (2021).

Os trabalhos que exploram a ocupação do espaço da escola com tiras de tecido, documentados na Figura 64, foram inspiradas nas obras de Ernesto Neto<sup>31</sup>. Eles ampliam a noção de desenho para o campo da instalação, permitindo aos alunos vivenciar o espaço como suporte e extensão do corpo.

FIGURA 64: Detalhe de desenho/ocupação feita com tiras de tecido.



Fonte: Acervo da autora (2021).

As ações desenvolvidas por Jackson Pollock<sup>32</sup> foram referência nas experiências com desenhos realizados com água no chão, enfatizando o gesto corporal e a espontaneidade do corpo, documentadas nas Figuras 65 e 66.

FIGURA 65: Alunos desenhando com água no espaço da Tenda.



Fonte: Acervo da autora (2021).

<sup>31</sup> METRÓPOLIS. *Exposição "Sopro"*. YouTube, 2019. Disponível em: [https://youtu.be/FNHRkFRqNRk?si=3KtjCFsa\\_i0mgTcl](https://youtu.be/FNHRkFRqNRk?si=3KtjCFsa_i0mgTcl). Este vídeo é utilizado como material complementar entre outros recursos didáticos empregados em sala de aula.

<sup>32</sup> PEDROCORRADINI. *Pollock*. YouTube, 2007. Disponível em: <https://youtu.be/Pollock>. Este vídeo é utilizado como material complementar entre outros recursos didáticos empregados em sala de aula.

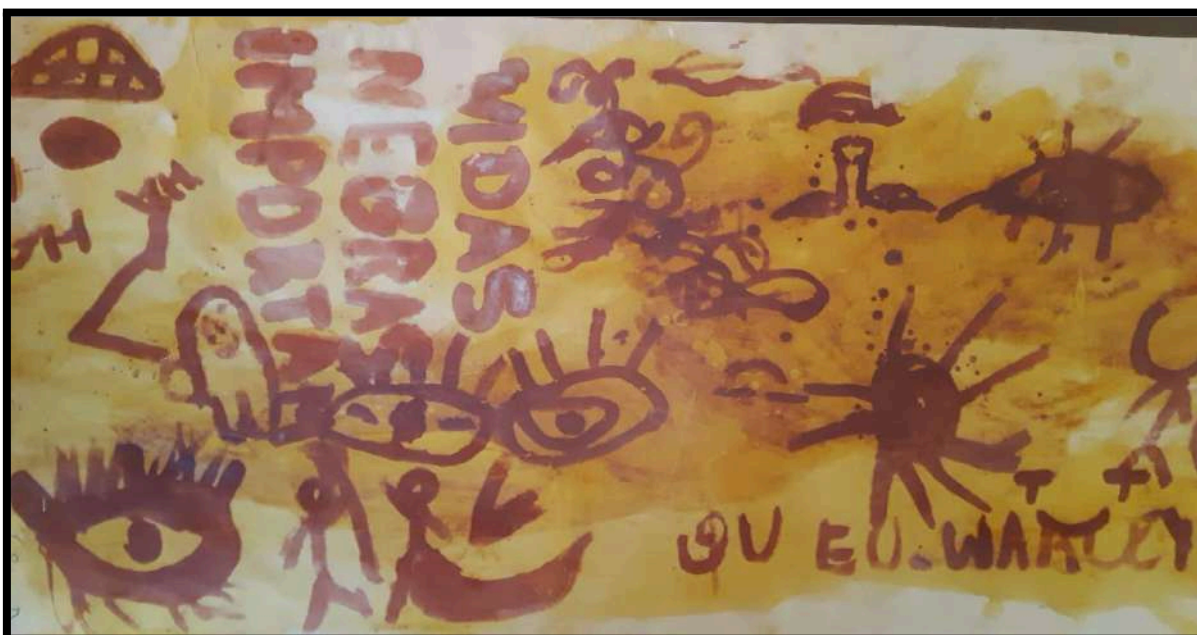
FIGURA 66: Aluno desenhando com água no espaço da Tenda.



Fonte: Acervo da autora (2021).

E, por fim, quando abordamos a educação antirracista, utilizamos o açafrão misturado com álcool e do bicarbonato de sódio diluído em água. Este processo, convocando o olhar para descobertas das cores, reações químicas e texturas imprevistas, está documentado na Figura 67. Nela, o desenho deixa, então, de ser apenas traço e representação, transformando-se em acontecimento.

FIGURA 67: Variações de imagens de desenhos feitos com açafrão, álcool, bicarbonato e água.





Fonte: Acervo da autora (2023).

### 5.3 DESENHOS OCUPAÇÃO

---

O espaço real não é experimentado a não ser no tempo real. O corpo está em movimento, os olhos se movimentam interminavelmente a várias distâncias focais, fixando inúmeras imagens estáticas ou móveis. A localização e o ponto de vista estão constantemente se alterando no vértice do fluxo do tempo. (Morris apud Ferreira; Cotrim, 2006, p. 404)

Partindo dessa compreensão do espaço, as propostas de ocupação apresentadas neste capítulo partem do princípio de que o desenho é um território de encontro entre ação, matéria e espaço. A intenção pedagógica, nesses casos, foi criar experiências em que o aluno pudesse ocupar o espaço com seus próprios modos de ver, pensar e fazer o desenho. Assim, as linhas se estendem pelo chão, sobem pelas árvores e hastes, atravessam o gramado e convocam olhares para o entorno. “As ferramentas da arte ficaram confinadas por tempo demais ao ‘ateliê’. A cidade dá a ilusão de que a terra não existe. Heizer chama seus projetos de terra de ‘A alternativa ao sistema absoluto da cidade’” (Morris apud Ferreira; Cotrim, 2006, p. 184).

A reflexão sobre esses espaços tem sido parte essencial do meu processo criativo desde a graduação, quando realizei uma instalação em um prédio em construção como parte da defesa do meu trabalho de conclusão de curso. A construção da minha poética ocorre em meio aos encontros entre o desenho, a escultura e a instalação no trânsito da bidimensionalidade do papel para linhas que ocupam o espaço onde o gesto de desenhar se expande para além do papel e da superfície plana. Comecei a pensar o desenho como forma de habitar o espaço. Em “Desenhos Instalacionais”, publicado no Caderno de Arte, compartilhei um pouco do meu percurso artístico e da forma como o desenho, pouco a pouco, deixou de habitar apenas o papel para ganhar tridimensionalidade no espaço:

Sobre diversas abordagens, o Desenhos sempre foi alvo de minhas aspirações. Antes de entrar para o curso de Artes Plásticas meu objetivo era desenhar fotograficamente<sup>33</sup>. Entrei para a Universidade e comecei a perceber a alma das linhas. O desenho se resumiu a linhas soltas e descontínuas, pretas sobre o papel branco que começavam a insinuar, sair do papel e ganhar tridimensão. Era uma necessidade interior que pedia a tridimensão, a vontade de tocar, apalpar, compartilhar espaços, era uma necessidade de volume visível e tátil no espaço real. (...) seções aparentemente iguais, que unidas formam o todo da obra. (1998, p.219)

Foi nesse movimento que a proposta de instalação/ocupação se colocou como alternativa capaz de sustentar esse trânsito entre o desenho, a escultura e o espaço. Foi nesse contexto que surgiu a escolha pelo prédio em construção como espaço a

---

<sup>33</sup> A mesma intenção que percebo em meus alunos.

ser ocupado. Inicialmente, foi uma escolha por necessidade, pois os materiais com que as linhas eram feitas não encontravam ressonância com os espaços institucionais disponíveis, que no caso seria o saguão da biblioteca do campus Santa Mônica. No espaço do prédio inacabado, encontrou-se uma afinidade entre os materiais do “desenho instalacional” e a própria arquitetura do lugar. O concreto exposto, os vãos, o inacabado do edifício em construção reverbera com as proposições das linhas/desenho. O que podemos observar na Figura 68.

FIGURA 68: Registro de instalação realizada pela autora como parte integrante do trabalho de conclusão de curso na graduação.



Fonte: Acervo da autora (1998).

Na época, tive maturidade por entender que ocupar o espaço da biblioteca ou de outras salas do bloco das artes seria conflitante, mas ao mesmo tempo acreditei que havia falhado quanto ao "pensamento instalacional" de observar o espaço e respondê-lo de forma que o ambiente não seja um suporte para a obra mas que faça parte dela. Ao revisitar essa experiência, compreendo que fui coerente tanto com a própria natureza do trabalho como com o espaço da biblioteca, optando por não submeter a arquitetura ao papel de suporte e/ou reduzir a obra a um desenho sobre uma superfície branca. Percebo que essa escolha hoje se mostra como parte de um processo que busca coerência entre material, espaço e proposta poética. Essa

compreensão se desdobra em minha prática atual como educadora. Entendo que o uso dos espaços da escola deve estar vinculado à intencionalidade da proposta, ou seja, sair da sala de aula ou ficar em sala de aula é uma decisão a ser tomada a partir do projeto e planejamento das aulas, dependendo da proposta a ser desenvolvida. Não se trata de “sair por sair”, ou apenas porque aos alunos lhes agrada (apesar de gostarem).

Trata-se de reconhecer que determinados conteúdos e atividades pedem espaços específicos, e que a escolha do lugar em que uma atividade acontece é, também, parte do planejamento e da elaboração do trabalho. E para isso, é necessário desenvolver o olhar às características de cada canto da escola, reconhecendo que cada um possui demandas próprias da mesma forma que é preciso reconhecer que cada atividade demanda uma espacialidade a ser explorada.

Inspiradas nas obras de artistas como Ernesto Neto, que propõem relações entre espaço e os materiais têxteis, foram desenvolvidas atividades em que os alunos criaram desenhos com tiras de tecido tensionadas, trançadas e/ou suspensas. A seleção dos espaços da Tenda e do gramado entre a cantina e a quadra foi realizada de forma coletiva, considerando a presença e disposição das árvores e hastes que favoreciam as amarrações e sustentação da estrutura, uma leitura do entorno e das possibilidades oferecidas pelo espaço.

Os alunos foram convidados a interagir livremente com os tecidos e com o espaço, construindo suas próprias relações com o material e entre si. A proposta mobilizou ações como: amarrações, torções, tensões e entrelaçamentos que exigiram cooperação e atenção ao gesto do outro, pois as ações de um intertam diretamente no desenhar do outro. Como podemos perceber na Figura 69.

FIGURA 69: Detalhe do desenho/ocupação feito com tiras.



Fonte: Acervo da autora (2023).

A proposta de trabalhar com tecidos tensionados, trançados e/ou suspensos levou os alunos a compreenderem o desenho como uma ação tridimensional, em que a linha não é apenas traçada, mas “instalada” - ocupando, transformando e sendo transformada pelo ambiente.

O processo revelou diferentes reações dos alunos: de entusiasmo a resistência, com a quebra da expectativa sobre o que é “desenhar”. Ao usar tiras de tecido no espaço aberto, provocamos um deslocamento do olhar que transformou o desenho em ocupação, como documenta a Figura 70. Essa nova prática despertou formas de relacionar-se com o espaço escolar como um território ativo de criação.

FIGURA 70: Sequência de imagem do processo: alunos organizam os tecidos e observam o espaço da Tenda e do gramado entre a cantina e a quadra consecutivamente.



Fonte: Acervo da autora (2021 e 2023).

Como registram as Figuras 71 e 72, a ocupação criada permaneceu no local por duas semanas, período em que professores, estudantes de outras turmas e membros da equipe escolar circularam e interagiram livremente com ela, em uma experiência de arte relacional. Conforme define Bourriaud (2009) como a criação de interstícios sociais em que os “espaços livres, geram durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das 'zonas de comunicação' que nos são impostas.” (Bourriaud, p. 23)

FIGURA 71: Variações de imagens dos alunos brincando entre as tiras do desenho na Tenda.



Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 72: Alunos brincando entre as tiras do desenho no espaço aberto entre a cantina e a quadra.



Fonte: Acervo da autora (2023).



a cognição não é um problema mental, (...) a cognição não está dentro da cabeça. Há um corpo todo cognitivo. A cognição está espalhada pelo nosso corpo, cada uma das nossas células é um sistema cognitivo. (...) para a arte, pois a experiência estética não cabe dentro da cabeça, mas afeta e mobiliza todo o nosso corpo, que é atravessado pelos afetos e sensações. (Kastrup, 2015, p.75)

A cognição, portanto, não se restringe à mente, mas está distribuída por todo o corpo, encarnada nos gestos, percepções e movimentos. Essa perspectiva amplia e transforma a compreensão do aprender e do criar: conhecer envolve o corpo em sua totalidade, em sua dimensão sensorial e relacional. No campo do ensino da arte, essa concepção encontra ressonância nas práticas que exploram diferentes materialidades e suportes/espços que exigem o movimento do corpo como um todo. Dessa maneira, a ação de desenhar, performar ou manipular materiais torna-se um processo cognitivo que integra corpo, entorno e experiência estética. A ideia de cognição como um processo corporificado dialoga diretamente com as práticas artísticas que ultrapassam o gesto restrito da mão, convidando o corpo inteiro para o ato de desenhar. A ampliação da escala, ao incentivar os estudantes a lidar com superfícies extensas, como o chão da tenda e o pátio da escola, fez surgir uma nova consciência sobre a potência do gesto. Nesses espaços de experimentação, o próprio corpo respondeu, inventando novas formas de agir e de construir um traço que se conecta com a experiência vivida. O desenho, que deixa de ser apenas um registro visual, se torna uma experiência incorporada, onde o conhecimento emerge da interação entre corpo, espaço e materialidade. Assim, o aprendizado pela arte não se limita à compreensão intelectual, mas é vivido no esforço físico, no deslocamento e no contato com o entorno.

Essa ideia se encontra em experiências de sala de aula, e também em meu trabalho pessoal, como a vídeo performance *aFeto*. Nas Figuras 73 e 74, podemos observar essa conexão onde tanto o aluno como eu estamos desenhando no chão, e o desenho se faz na nossa relação com o próprio corpo e o entorno. E o corpo, em movimento, se transforma em desenho.

FIGURA 73: Sequência de imagens que capturam o processo de criação do aluno desenhando no chão com carvão.





Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 74: Paula Campanha. Vídeo performance “aFeto”.



Disponível em: <https://youtu.be/w2W-DNoTHFw?si=7GJlpbYKZbgNDiGG>. Acesso em 18 set. 2025.

Kastrup (2011) destaca que a experiência estética não se reduz a uma fruição passiva da obra, mas mobiliza uma atenção que se abre tanto para o exterior: o mundo, os materiais, o espaço; quanto para o interior: a percepção de si, o gesto, a subjetividade em processo. Essa duplicidade é constitutiva da potência transformadora da arte. Ao mesmo tempo em que o sujeito volta-se para o exterior, para o objeto, para a materialidade e para o gesto que se dá diante dele, há também um movimento de recolhimento, de atenção interiorizada, que permite perceber-se a si mesmo nesse processo. É nessa tensão entre fora e dentro que se produz a experiência estética. A Figura 75 mostra o aluno que, ao desenhar a sombra de um galho de árvore com carvão, estabelece uma conexão com o exterior e com o seu próprio interior. Nesse processo, ele se volta para o mundo, a árvore, o chão, a luz e a sombra; ao mesmo tempo que se volta para si mesmo, para a percepção do próprio corpo e do gesto.

FIGURA 75: Sequência de imagens que capturam o processo de criação do aluno desenhando sobre a sombra de um galho de árvore.



Fonte: Acervo da autora (2021).

Essa atenção a que a autora se refere, é capaz de acessar aquilo que ainda não está dado, mas que pode emergir, seja do mundo, seja da própria subjetividade. Opera como força inventiva, produzindo novas formas de perceber, agir e conhecer. Nesse sentido, desenhar em sala ou nos espaços abertos da escola não se restringe a um exercício formal, mas se constitui como experiência estética que transforma ao mesmo tempo o aluno e o ambiente, instaurando um campo de subjetivação e criação. Quando Kastrup fala da articulação entre arte e produção de subjetividade, ela está afirmando que, ao desenhar, pintar, performar ou contemplar uma obra, produz-se também um outro sujeito, uma subjetividade em movimento, ou seja, o sujeito deixa de ser estático e passa a ser entendido como processo.

A ampliação da escala fez surgir uma nova consciência sobre a potência do gesto, deslocando o desenho para a esfera do corpo em movimento. Quando os estudantes foram convidados a lidar com superfícies extensas, foi o próprio corpo que respondeu, convocado a inventar modos de agir e a construir um traço que se conecta com a experiência vivida. O chão da tenda e o pátio da escola transformaram-se em espaços de experimentação, onde o corpo se descobria desenhante e o desenho se revelava como acontecimento.

Ao longo da experiência docente, foi no confronto com os grandes suportes, como o piso cimentado da tenda e do pátio da escola que se tornou evidente a presença do corpo como agente do desenho. O gesto ampliado, a movimentação dos braços, das pernas e do tronco, a necessidade de deslocamento para alcançar superfícies extensas, tudo isso revelou que desenhar pode ser uma ação que envolve o corpo inteiro, e não apenas o olhar, braços, cotovelos e punho. É o desenho que convoca o corpo. A proposta pedagógica parte do desejo de desenhar e aponta para a dimensão espacial que essa ação pode assumir. O foco permanece no desenho enquanto linguagem, mas ele se desdobra em ações corporais, convidando o corpo a participar ativamente do processo criativo. A escala, o ritmo, o tempo e o movimento tornam-se variáveis do ato de desenhar.

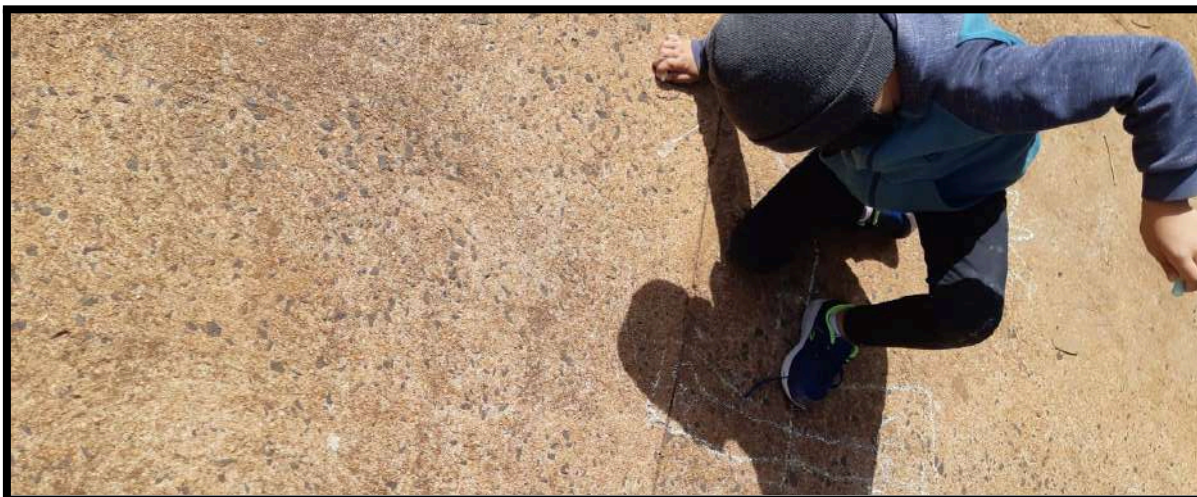
Ao propor que os alunos desenhassem em superfícies em escalas maiores que o próprio corpo, tornou-se evidente que apenas o movimento do braço e do punho já não era suficiente pois o traço exigia deslocamentos, giros, agachamentos e curvaturas. Perceber-se como um corpo desenhante, em relação com o entorno e com os materiais.

Influenciados pelas ações pictóricas de Jackson Pollock e pelas performances de Heather Hansen, passamos a compreender o desenho não apenas como um exercício do olhar, mas como um exercício do corpo em sua totalidade. O gesto e o traço não se separam: um nasce do outro, simultaneamente, criando grandes desenhos com carvão, giz e água.

Esses suportes e materiais, pela sua escala e textura, impunham exigências específicas ao corpo: força, precisão, extensão dos braços e consciência do espaço. Os desenhos se constituíram por meio de deslocamentos, torções, movimentos circulares e ações que não caberiam sobre uma mesa. Observou-se que, quanto maior o gesto, mais solto se tornava o traço, como se o corpo, ao ganhar liberdade, liberasse também a expressão gráfica. E essas experiências provocaram mudanças significativas na relação dos alunos com o ato de desenhar. A escala maior e a liberdade de movimentos estimularam a soltura do gesto, uma maior consciência corporal, a liberdade de experimentar e a aceitação do acaso. Ao lidar com superfícies instáveis e materiais voláteis, como a água ou o carvão, encontramos caminhos para compor de forma intuitiva, sensível e expandida.

Embora os desenhos tenham desaparecido com o tempo, apagados pela chuva, pelo uso cotidiano ou pela ação do vento, cumpriram seu papel na efemeridade que lhes era própria. De forma semelhante, o movimento do corpo se manifesta efêmeramente, dissolvendo-se. Alguns gestos e processos foram registrados em vídeo e fotografia, preservando fragmentos da experiência. Mais do que o produto, o que permaneceu foi a vivência. A essência dessa vivência pôde ser capturada, ainda que de forma etérea, na Figura 76.

FIGURA 76: Aluno desenhando e observando a sua sombra.



Fonte: Acervo da autora (2021).



Na prática pedagógica, o desenho no papel sempre esteve presente, ainda que os processos tenham se expandido para o corpo e para o espaço. São idas e vindas, movimentos de expansão e recolhimento, em que a superfície plana se reatualiza como campo de experimentação. Silva e Ribeiro (2001) fundamentam essa ideia, lembrando que a essência do desenho está no gesto:

O desenho é uma escrita, é o resultado de um gesto feito no espaço, numa superfície. Esse gesto pode ser composto pelo deslocamento de um corpo inteiro, pelo deslocamento de parte do corpo, ou seja, do braço, pelo deslocamento da parte anterior do braço, pelo deslocamento da mão, ou apenas pelo deslocamento do dedo. Pode ser uma explosão de movimento no espaço, partindo de um grande gesto, um grande movimento envolvente, como num balé, como pode ser um movimento somente de dedo, caligráfico e intimista, como numa carta. (Silva; Ribeiro, 2001, p. 28).

Dessa forma, o gesto desenhante, seja ele expansivo ou contido, revela-se como a base da linguagem gráfica, podendo nascer de um movimento amplo de todo o corpo ou do movimento restrito de um único dedo.

O papel, nesse contexto, não é ponto de partida nem de chegada, mas parte de um fluxo contínuo que integra diferentes experiências do desenhar. Ele se articula às práticas no corpo e no espaço. Assim, não ocupa uma posição hierárquica, mas se insere em uma que se expande e se recolhe, ora no chão da escola, ora nas paredes, ora na folha em branco. Essa compreensão amplia a noção de desenho como processo: o papel não encerra, mas prolonga; não delimita, mas reverbera. O papel dialoga com as demais materialidades, afirmando-se como parte essencial de um percurso que é aberto, múltiplo e inacabado.

Depois de desenhar com tecidos, carvão ou água no chão da escola, retornar ao papel já não é o mesmo: a folha em branco passa a ser atravessada pela memória do corpo e pelas marcas do entorno. O aprendizado vivido nos grandes formatos transforma e aprofunda o traço sobre a mesa, enquanto as descobertas no papel, por sua vez, podem inspirar novas explorações com o corpo e o espaço. Esse retorno também se apresenta como momento de elaboração e síntese, pois nele os estudantes trazem à superfície não apenas o gesto imediato, mas as experiências acumuladas de diferentes contextos.

O papel, nesse sentido, reafirma-se como espaço de intimidade e concentração. Se nos grandes suportes o corpo se lança em gestos expansivos, nele o traço se recolhe, torna-se minucioso, exigindo outra qualidade de atenção. É nesse contraste que se revela a riqueza do processo pedagógico: nas possibilidades de experimentar tanto a amplitude do gesto e a delicadeza do traço presente.

O papel não se opõe às outras materialidades, mas dialoga com elas. Ele integra as marcas da corporeidade e sua relação com o todo e, ao mesmo tempo, oferece ao aluno um espaço que acolhe o interno. Ao transitar entre chão, parede, corpo e papel, o desenho assume múltiplas dimensões que se direcionam, por exemplo, do olhar para o entorno ao olhar para si, da ação e materialidade efêmera à duradoura, reafirmando-se no processo das experiências vividas.

As fotografias que seguem buscam traduzir essa diversidade de modos como o desenho se fez presente na prática pedagógica. Do registro individual e atento, como nos desenhos de observação do ipê e dos objetos em sala de aula, à transformação do papel em barquinhos e pássaros de origami, em que o traço/papel ganha tridimensionalidade e movimento, até chegar às experiências coletivas no papel kraft disposto no chão, em que a escala amplia o gesto e convoca a ação conjunta. Diferentes momentos de um percurso vivo, que se reinventa entre o íntimo e o expansivo, entre o individual e o coletivo, entre o registro e a ação.

Essa perspectiva é fundamentada por Derdyk (1994), para quem o desenho possui uma potência que vai muito além do suporte físico:

O desenho em seu continente mais amplo, não é somente uma manifestação gráfica através de lápis e papel, (...). A consciência do campo retangular do papel devolve ao desenho a sua potencialidade como instrumento de reflexão, abstração e conceituação. (...) Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. (p. 23-24)

Essa perspectiva ganha forma nas práticas de observação realizadas com os alunos, registradas nas Figuras 77, 78, 79 e 80. Ao desenharem o ipê florido, os estudantes experimentaram o desafio de traduzir no papel a vitalidade e a complexidade do entorno. Já na sala de aula, voltados para pequenos objetos dispostos sobre a mesa, o exercício de observação aproximou o olhar do detalhe, do contorno e da textura, exigindo outra qualidade de atenção. Nos dois contextos, seja diante da árvore ou de objetos cotidianos, o gesto de desenhar se traduz em um modo de conhecer e se relacionar com o mundo, reafirmando o papel do desenho de observação como experiência de presença e investigação. Esses registros revelam não apenas o resultado gráfico, mas o exercício contínuo de percepção e interpretação, no qual o desenho se afirma como prática investigativa capaz de articular olhar, pensamento e criação.

FIGURA 77: Alunos fazendo desenho de observação do Ipê.



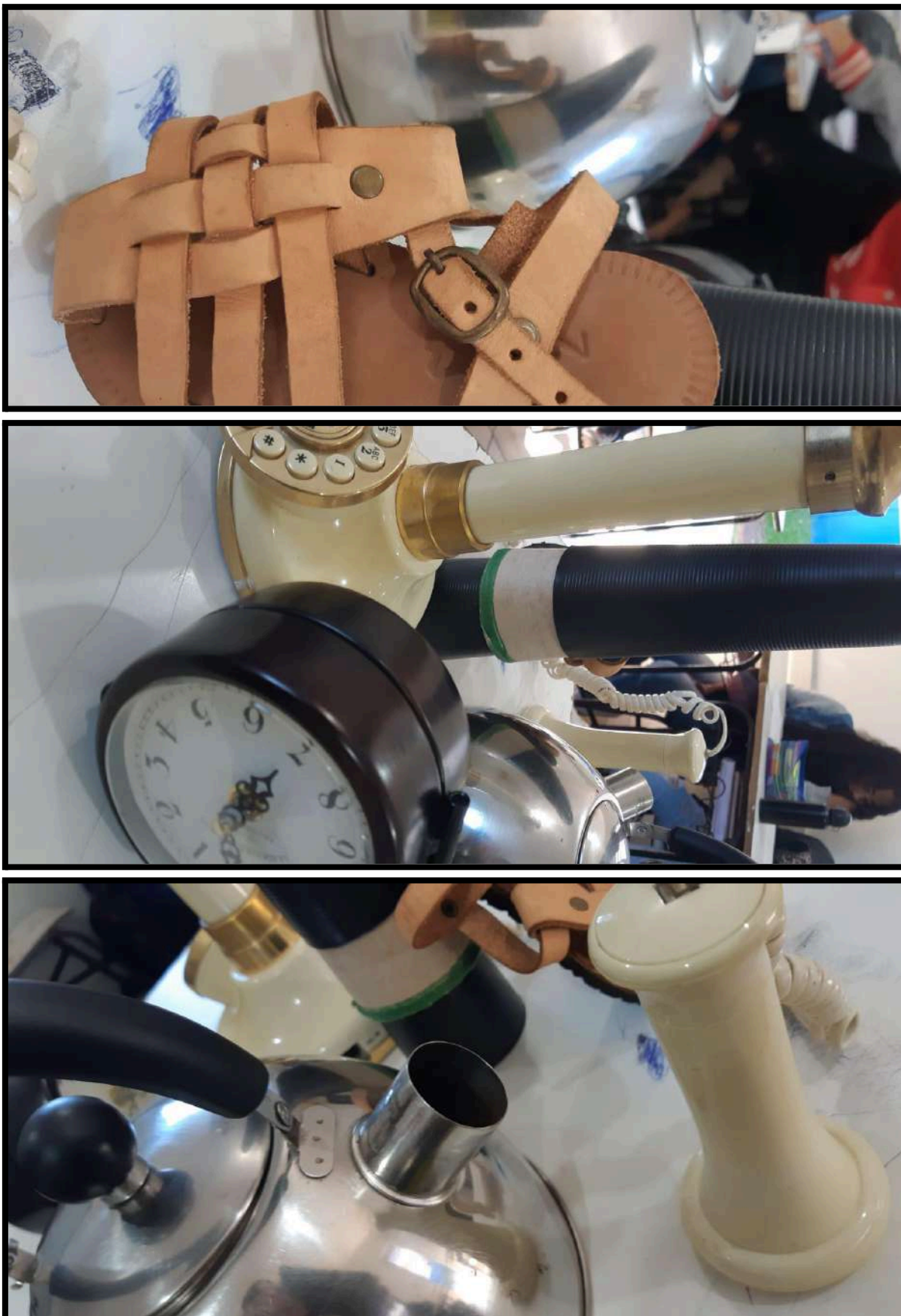
Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 78: Sequência de desenhos produzidos pelos alunos a partir da observação do Ipê.



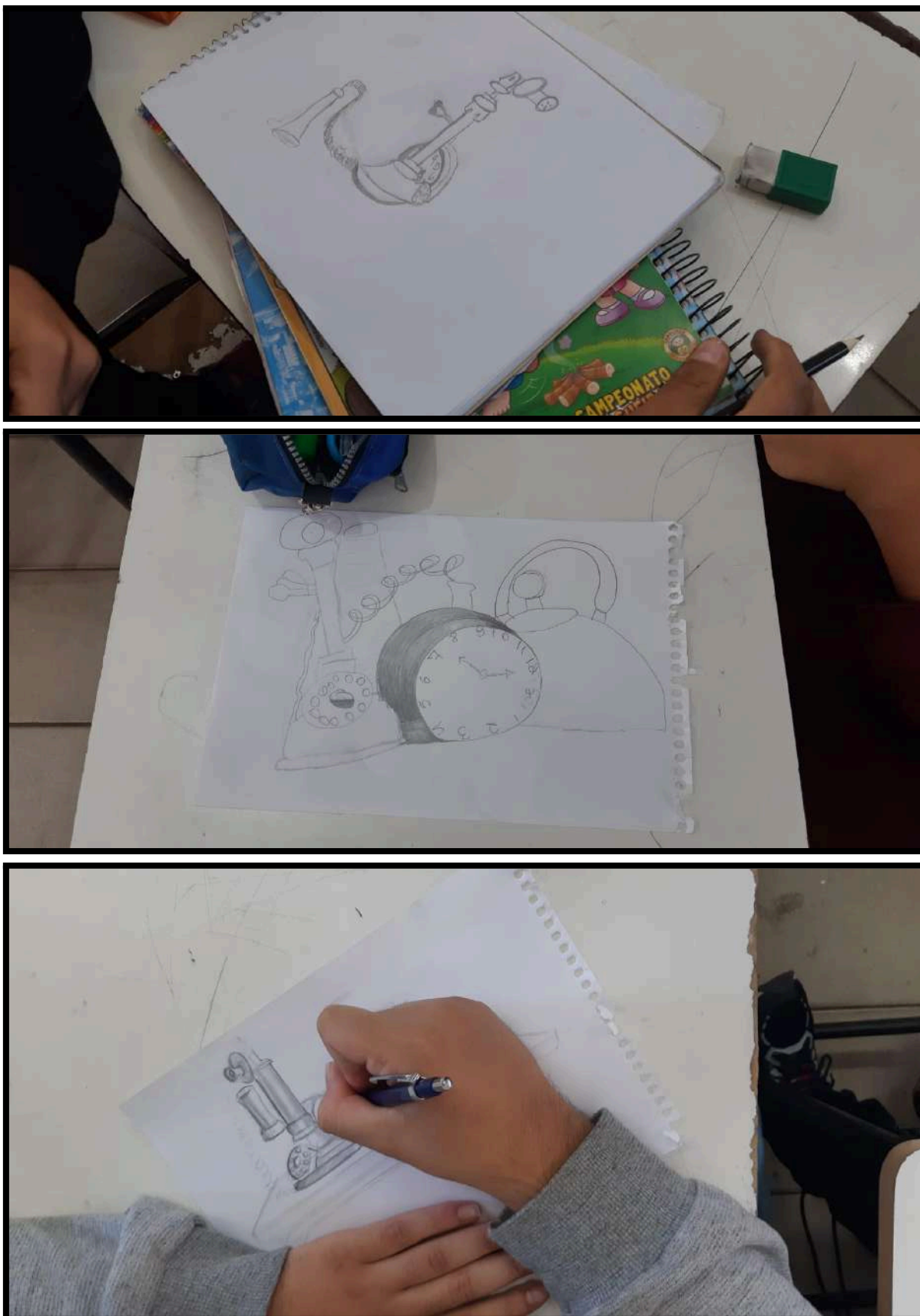
Fonte: Acervo da autora (2021).

FIGURA 79: Variações de detalhes dos objetos observados.



Fonte: Acervo da autora (2023).

FIGURA 80: Sequência de desenhos produzidos pelos alunos a partir da observação dos objetos. Uberlândia.



Fonte: Acervo da autora (2023).

Nesse percurso, o desenho abre caminhos para a percepção e a invenção. Ele transita entre aquilo que está diante dos olhos, aquilo que se encontra na memória e aquilo que se imagina. Como reflete Derdyk:

O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são personagens que flagram esta zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível. (1994, p. 115).

Nas Figuras 81, 82 e 83 o desenho ganha tridimensionalidade ao se transformar em dobradura. Nas superfícies dos barquinhos e pássaros, as linhas se deslocam do plano para o objeto, unindo traço e a forma.

FIGURA 81: Variações da montagem da ocupação dos barcos no corredor da escola.



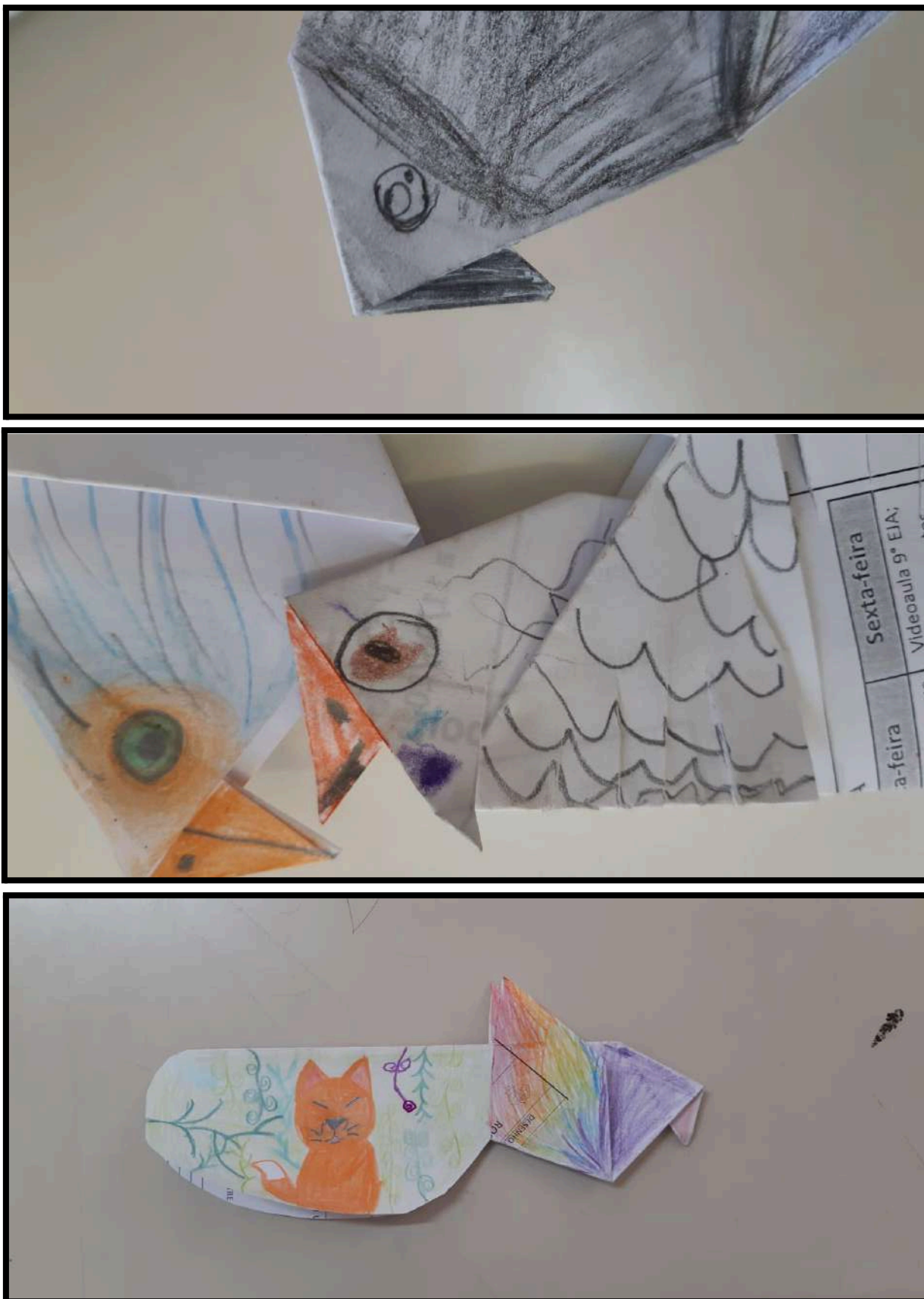
Fonte: Acervo da autora (2022).

FIGURA 82: Sequência de desenhos produzidos pelos alunos sobre barquinhos de papel.



Fonte: Acervo da autora (2022).

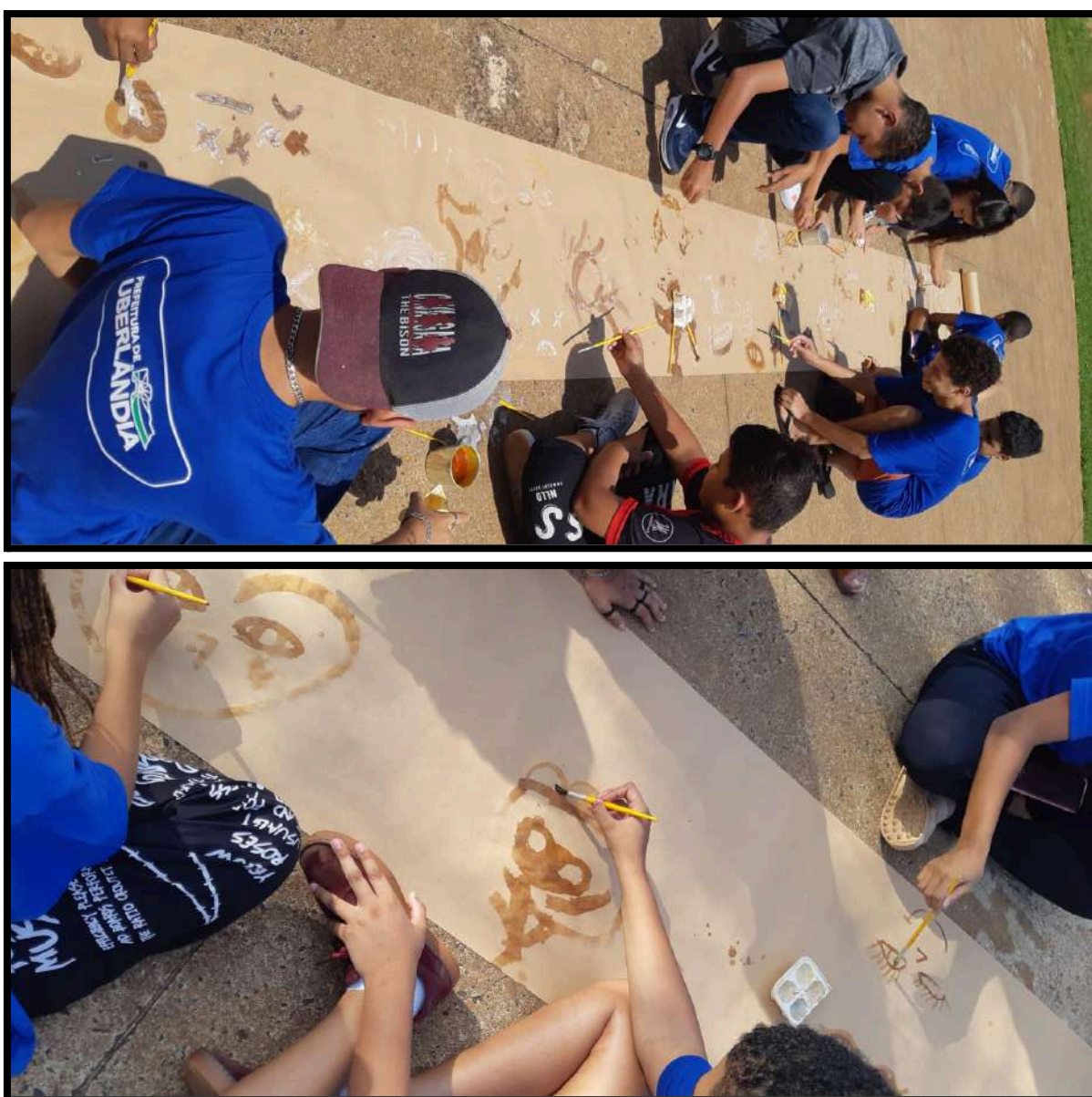
FIGURA 83: Sequência de desenhos produzidos pelos alunos sobre pássaros de papel.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Nos desenhos realizados coletivamente sobre o papel kraft, o processo ganha uma dimensão social e relacional que se diferencia do exercício individual do traço. O suporte convoca os alunos a compartilharem o espaço, exigindo negociações de lugar, tempo e extensão do traço. O desenho, nesse contexto, deixa de ser expressão individual e se constitui como prática colaborativa, marcada pela interação entre os participantes. Essa dinâmica evidencia a potência pedagógica do fazer coletivo, pois estimula a escuta, a observação do outro e a construção de sentidos. A Figura 84 registra esse processo de coautoria, em que os traços se entrelaçam na construção de um espaço comum de criação:

FIGURA 84: Variações de imagem dos alunos desenhando sobre o papel kraft.



Fonte: Acervo da autora (2023).

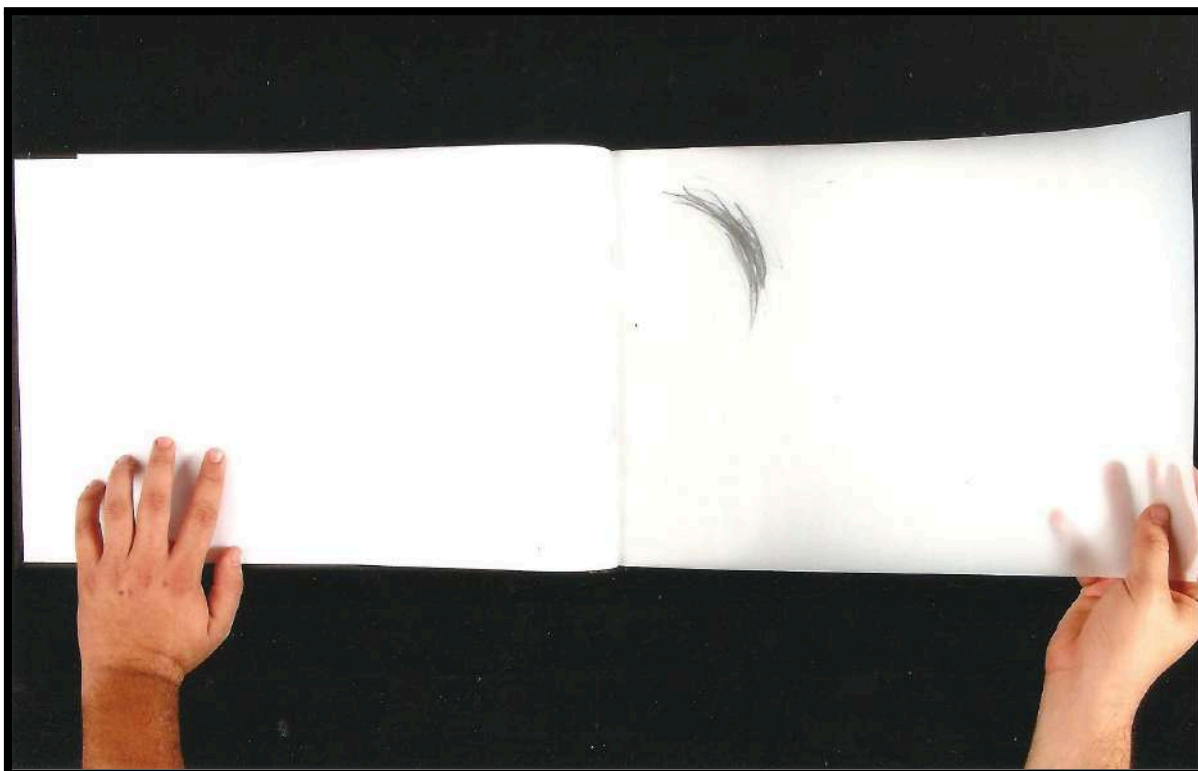
Assim como na prática pedagógica, em minha trajetória artística o papel nunca deixou de ocupar um lugar fundamental, funcionando como território de atravessamentos em que os gestos dialogam com outras experiências corporais e espaciais. Falar sobre meu desenho é sempre um exercício de aproximação, pois nele cabem memórias, deslocamentos e presenças. No ato de desenhar sobre o papel, emergem imagens que evocam o cinema, o chão, o vazio, o silêncio; ao mesmo tempo, revelam o traço íntimo e delicado, mas também o gesto intenso, violento. As sobreposições, as transparências e até mesmo o som do lápis – seja ao golpear a superfície, seja ao deslizar suavemente sobre ela – compõem uma ação que ultrapassa o registro gráfico, afirmando o desenho como acontecimento. As Figuras 85, 86 e 87 registram fragmentos desse percurso:

FIGURA 85: Autora desenhando com grafite.



Fonte: Acervo particular de Cláudia França [s.d.].

FIGURA 86: Registro de desenhos feito em caderno de folha de papel vegetal.



Fonte: Acervo da autora [s.d.].

FIGURA 87: Desenho/grafite sobre papel.



Fonte: Acervo da autora [s.d.].



Existem desenhos/palavras que emergem somente da pura impulsividade subjetiva, registros que escapam da lógica discursiva tradicional. O ato de desenhar e/ou escrever nas carteiras e nas paredes da escola, por exemplo, pode ser entendido como um gesto de deslocamento, uma linha de fuga que escapa das estruturas formais do ensino e desafia os usos convencionais do próprio mobiliário/objeto.

Essa leitura dialoga com o trabalho de conclusão de curso de Ana Luiza Camilo de Paula (2022), que remete às marcas inscritas nas carteiras escolares como práticas sensíveis e políticas de subjetivação. Nesse estudo, as carteiras são tratadas como suportes que registram memórias individuais e coletivas, funcionando como dispositivos da cultura escolar. A autora questiona os modos como a escola classifica tais inscrições como vandalismo, quando, na verdade, podem ser compreendidas como narrativas visuais e modos de presença.

Dialoga também com os pensamentos de Gilles Deleuze em que as escolas funcionam como espaços que operam por mecanismos de controle, onde o mobiliário e as regras disciplinares visam normatizar e padronizar os corpos e as condutas. O desenho na carteira, nesse contexto, surge como uma prática de resistência e criação que operam em níveis cotidianos e aparentemente pequenos, mas que têm um potencial transformador.

É nesse ponto que a abordagem de Vilanova Artigas sobre o desenho se mostra profundamente reveladora. Em sua aula inaugural na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo na Universidade de São Paulo em 1967, Artigas destaca a etimologia da palavra, citando:

Em nossa língua, a palavra aparece no fim do século XVI. D. João III, em carta régia dirigida aos patriotas brasileiros que lutavam contra a invasão holandesa no Recife, assim se exprime, segundo Varnhagen: “Para que haja bastantes no mar com que impedir os *desenhos* do inimigo, tenho resoluto, etc”. Portanto, desenho-desígnio: intenção; “planos do inimigo” (1967, p. 27)

Sob essa intenção, os registros gravados nas carteiras escolares podem ser compreendidos como desígnios, planos subversivos que carregam intenções de afirmar presenças, marcar identidades e inscrever vozes no espaço da escola.

A dualidade atribuída a carteiras, paredes e borracha, ora instrumentos de controle e padronização, ora suportes de liberdade expressiva, revela um ponto de tensão entre o instituído e o vivido. Os registros feitos sobre os objetos escolares são formas subversivas de produção e circulação de conhecimentos e memórias.

Esses traços, muitas vezes considerados apenas como marcas de desordem ou vandalismo, podem ser compreendidos como manifestações de subjetividade, crítica e criação que escapam às normas escolares e, por isso, carregam uma potência simbólica e educativa. Sua força crítica e natureza anti-institucional tem a capacidade de provocar e tensionar os limites da ordem escolar. Ao invés de se submeter passivamente ao controle imposto, o aluno inventa uma nova possibilidade para o objeto, desterritorializando a carteira de sua função estabelecida. Os rabiscos e inscrições constituem-se, assim, como verdadeiras linhas de fuga, pequenos atos de criação que rompem com a homogeneização, abrindo fissuras no tecido do controle e permitindo a emergência de um sujeito em processo.

Há, nessa ação, um componente de deslocamento que só existe porque a ação se dá à margem, no território de fricção com o instituído. E ao revisitar essa compreensão de que desenhar em objetos é um gesto de liberdade e criação, nos lembramos da infância. Uma fase em que os desenhos desafiam o propósito dos objetos: os rostos das fotografias ganham óculos e bigodes, enquanto as páginas dos livros didáticos se enchem de rabiscos e novos personagens. Esses traços parecem se desviar do propósito original, mas, na verdade, são uma forma de nos apropriarmos dessas narrativas e lugares.

É a ação de "desenhar fora das margens do papel" que ganha vida nas Figuras 88, 89 e 90. Expressões que, embora marginalizadas, compõem o universo das narrativas do cotidiano escolar. Nelas, eu também me percebo e me ancoro como uma pessoa que habita essa escola e que encontra seu lugar como desenhante.

FIGURA 88: Desenho/palavra feito a grafite na parede da escola, com a frase "te o deio" e uma seta direcionada para a pessoa "o diada".

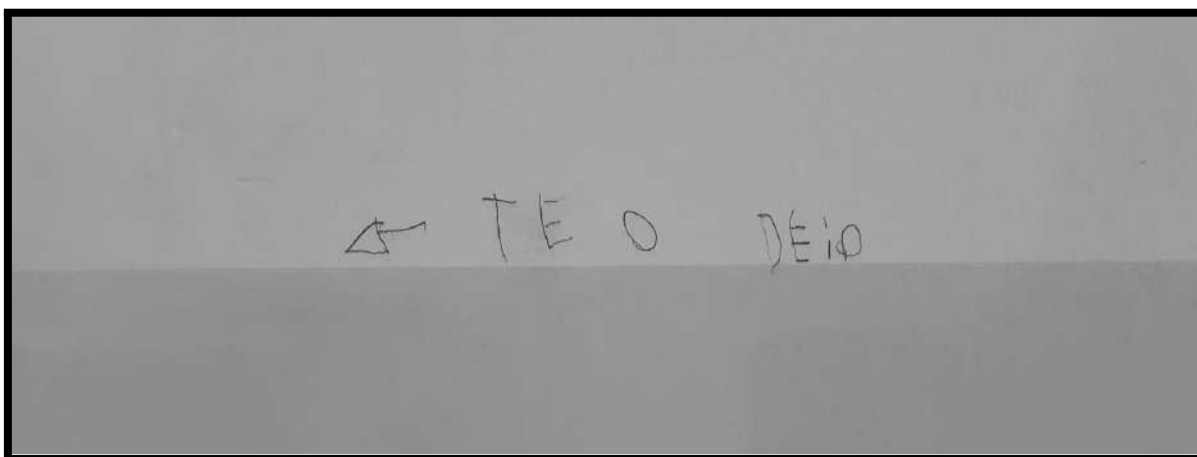
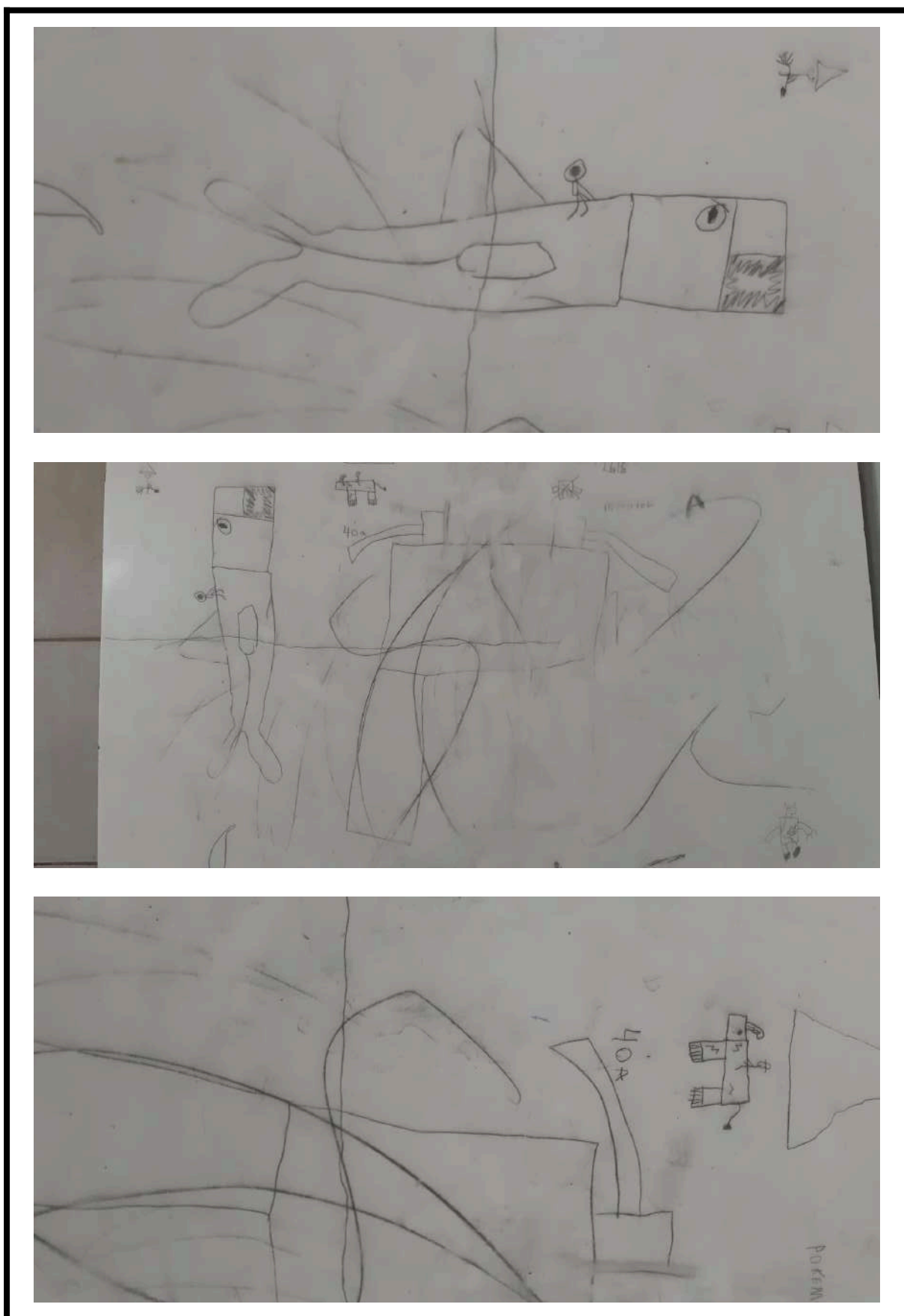


FIGURA 89: Desenho sobre a borracha branca.



Fonte: Acervo da autora [s.d.].

FIGURA 90: Variações de desenhos feitos a grafite em carteira escolar.



Fonte: Acervo da autora [s.d.].

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda criança deseja, mas nem toda criança gosta, necessariamente, de desenhar. Algumas provavelmente preferirão outra atividade expressiva, como pintar, cantar, contar histórias, dançar, construir, representar. A estrutura mental e a sensibilidade de cada criança, individualmente, se adapta a esta ou àquela atividade, que atenta a sua urgência expressiva. Mas o ato criativo estará sempre presente, envolvendo um grande potencial operacional e imaginário. (Derdyk, 1994, p. 51)

Como relatado no início do capítulo 5, o marco - memorial duradouro, meu intento inicial para introduzir novas práticas de desenho partiu da observação de que a maioria dos alunos do 6º ao 9º ano carregava uma relação negativa com o desenho. Com frequência ouvi deles afirmações de que "não sabiam desenhar" ou que "não eram criativos". E mais do que uma questão técnica, o que os impedia era a crença de que eram incapazes.

Portanto, a proposta demandava uma abordagem que priorizasse a ressignificação da experiência e desse corpo desenhante despertando neles o sentimento de ser possível criar, desenhar devolvendo-lhes a potência da mão que risca e o prazer do fazer. Até o momento<sup>34</sup>, com base na pesquisa e nas experiências que vivenciei como professora e artista em sala de aula, percebo que, durante esse processo, foi possível ampliar o conceito de desenho que os alunos tinham. Partindo da ideia de desenho com lápis e papel para uma abordagem mais abrangente, envolvendo a linha palpável/matérica, explorando o entorno e transformando suportes como paredes e chão. Essa mudança permitiu restabelecer a relação dos alunos tanto com o ato de desenhar quanto com o espaço físico da escola. As atividades trouxeram-nos a liberdade e o prazer no fazer artístico, não havia preconceitos ou julgamentos, pois, por incrível que pareça, as crianças não haviam experienciado este desenhar anteriormente. Elas começaram a ver e observar o desenho, o traço, a linha nos galhos e folhas secas, na borracha de pneu cortada, nos fios pendurados nos postes, nas grades e janelas, nas pernas de mesas e cadeiras da sala de aula, no cadarço do sapato. Se perceberam como seres desenhantes na rotina do dia a dia.

Como afirma Deleuze sobre sua colaboração com Guattari, é possível refletir sobre a parceria entre aluno, professor e desenho:

Escrevemos (...) a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. (...) Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os

---

<sup>34</sup> e sempre "até o momento", porque nada é estático - ainda que pareça ser.

seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 10)

Nesse sentido, pelo que percebi e pelos relatos/devolutivas que tive durante o processo, houve um despertar do corpo desenhante - do corpo desenhante/indivíduo e do corpo desenhante/coletivo. O foco deixou de estar em um desenho ser “feio” ou “bonito” - um julgamento válido somente enquanto opinião pessoal - para o que o desenho expressa, de como ele se revela e do que ele está revelando. Tratou-se de compreender o que ele diz ao ser desenhante e da sua fruição no momento mesmo em que se expõe.

Talvez os meus alunos deixem de desenhar quando saiam da escola, pela rotina da vida, sobrecarregados pelos afazeres, e só retornem quando uma criança pedir - como no caso do avião e do pequeno príncipe, do livro “O Pequeno Príncipe” escrito por Antoine de Saint-Exupéry em 1956. Talvez eles deixem de desenhar por um tempo - condição em que tantas vezes eu fiquei e ainda ficarei<sup>35</sup>. Mas, se fosse possível pontuar uma certeza que esta pesquisa me deixou, é a que Derdyk anuncia na citação acima: de que o ato criativo sempre está presente, em meio à rotina e os afazeres, apesar da rotina e dos afazeres e em favor da rotina e dos afazeres. É nesse estado de criação contínua, entre pausas, ruídos, silêncios, miopias e astigmatismos, que esta pesquisa tem, pessoalmente, ampliado minha consciência sobre a prática pedagógica e minha identidade como professora, artista e pesquisadora. Continuo no processo de investigação em sala de aula e em ateliê, promovendo novos diálogos, encontros e trocas desenhantes únicas.

Encontrar-me neste processo está me fazendo enxergar como uma pessoa íntegra no sentido de que em sala de aula a professora, a artista e a pesquisadora se encontram e dialogam. Nesse sentido, essa consciência de identidade passa a ser um lugar onde habito dentro da escola pública de Ensino Fundamental II/Escola Municipal do Bairro Shopping Park. Um lugar no qual me territorializo como educadora e artista<sup>36</sup>. Percebo que, durante esse tempo importante de pesquisa, meu percurso rizomático, transitou por territórios conceituais, cartografias pessoais, espaços escolares e gestos desenhantes, tornando possível vislumbrar a figura que se desenha no entrelaçamento dessas práticas. Longe de ser uma identidade fixa ou

---

<sup>35</sup> Pessoalmente entendo que, quando isso acontece, voltamos mais “fortes” porque o ser desenhante não deixa ser, de desejar, de intentar e de traçar. Entendo essas pausas não como interrupções, mas como dobras no devir.

<sup>36</sup> Falo sobre esse processo no vídeo “Relato de experiência - corpo desenhante - paula campanha”, disponível em: <https://youtu.be/z8dEESdAtSq>. Acesso em: 14/08/2023.

uma soma de “partes”, o que se constituiu foi uma ética do fazer, um modo de habitar o mundo da arte e da educação. A partir das conexões feitas, entendo que ser Paula professora, artista e pesquisadora é encarnar<sup>37</sup> a curiosidade epistemológica de Paulo Freire, transformando a sala de aula em um espaço de investigação coletivo. É assumir, com Dewey, que a educação se funda na experiência singular, aquela que nos atravessa, nos transforma e deixa marcas duradouras. É compreender, com Larrosa, que esse saber da experiência é intransferível, mas partilhável, e que a potência do ensinar está justamente na abertura para ser afetado. É, portanto, abandonar a posição de explicar imagens a lebres mortas – como na metáfora de Beuys trazida por Lampert – para se colocar em estado de encontro, vulnerável e disponível, com a potência criativa que pulsa da sala de aula, da “Tenda de aula”, dos “espaços abertos de aula”, dos “corredores de aula”, dos “banheiros de aula” e de tantos outros “lugares de aula” que irei descobrir.

Para mim<sup>38</sup>, ser Paula artista, professora e pesquisadora é operar, na prática, os conceitos de desterritorialização e rizoma, propostos por Deleuze e Guattari e perceber que o conhecimento não segue linhas retas e hierárquicas, mas se constitui em redes de conexões múltiplas, onde a teoria alimenta a prática, que, por sua vez, redimensiona a teoria, em um movimento contínuo de retroalimentação.

Por fim, ser pesquisadora, professora e artista é assumir, como Thornton, que ser artista é um ofício de construir identidades e compreender que a docência também é um ofício, um fazer-se constante no cotidiano dos embates, das escolhas e das relações. É uma narrativa de si, como propõe Pimentel: não como relato, mas como construção contínua que deixa marcas e memórias em fluxo. Portanto, esta pesquisa permitiu compreender que minha identidade não é um ponto de chegada, mas um devir-contínuo. Ela é o lugar que habito quando me permito ser, ao mesmo tempo, a que planeja, a que se surpreende com o inesperado na sala de aula, a que traça linhas no papel e no mundo, e a que se debruça criticamente sobre os rastros desse processo.

É na ponte sobre esse grande rio dos sentir, fazer, ocupar, subverter, refletir e pesquisar/investigar que encontro um corpo desenhante que, em constante estado de abertura, aprende, ensina e cria, riscando no chão da escola municipal e da

---

<sup>37</sup> Não se encarna um conceito de forma abstrata; encarna-se no corpo, na história, no nome.

<sup>38</sup> Entendo que esta identidade é uma construção pessoal, e não um rótulo a ser colocado em todos ou um modelo que exclua outras formas de ser e atuar.

escola da vida as linhas de uma educação sensível, crítica e poeticamente transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica Medeiros; STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, Marcia M. (orgs.). **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

ARTIGAS, VILANOVA. O desenho. p. 23-32. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/download/45665/49262/54571>. Acesso em: 13/09/2025.

AYELE, Behailu Bezabih. **Desk graffiti as art, archive or collective knowledge sharing: a case study of schools in Addis Ababa, Ethiopia**. *World Academy of Science, Engineering and Technology. International Journal of Humanities and Social Sciences*, v. 18, n. 3, 2024. Disponível em: <https://publications.waset.org/abstracts/search?q=desk%20graffiti>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BARROS, José D'Assunção. **A delimitação do tema na pesquisa em ciências humanas. Akropolis, Umuarama**, v. 19, n. 3, p. 155-164, set./dez. 2011. Disponível em: [\(PDF\) A Delimitação do Tema na Pesquisa em Ciências Humanas](#). Acesso em: 07 mai. 2023.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Disponível em: [https://monoskop.org/images/1/15/Bourriaud\\_Nicolas\\_Estetica\\_relacional\\_2009.pdf](https://monoskop.org/images/1/15/Bourriaud_Nicolas_Estetica_relacional_2009.pdf). Acesso em: 01 ago. 2025.

BRAGA, B. C.; CICILLINI, G. A.; SILVEIRA, T. C. M. **O Papel nem Sempre é Branco como a Primeira Manhã: A constituição de professores e currículos de Arte no ensino fundamental**. In FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 85-103.

CAMPANHA, Paula de Oliveira. Desenhos instalacionais. In Universidade Federal de Uberlândia, Centro de Ciências Humanas e Artes, Departamento de Artes Plásticas. **Caderno de Arte**. número especial. 1998, p. 219-221.

**CONTRIBUIÇÃO de John Dewey para a educação**. [S.l.:s.n.], 2022. 1 vídeo (115 min 05 seg). Publicado pelo canal Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica IFTM. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/oXgjaYBcKXc?feature=share>. Acesso em 30 mar. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (Coleção Trans).

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. [s. l.]: Relógio d'Água, 2000. ISBN 9727085954. Disponível em: Acesso em: [\(PDF\) Gilles Deleuze DIFERENÇA E REPETIÇÃO](#). 23 mar. 2024.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001. p. 22.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**: Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: [BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**. Brasília: Coleção Senado, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. [s. l.]: Atlas, [s. d.]. ISBN 9786559771653. Disponível em: [Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil](#). Acesso em: 13 jun. 2023.

GONZAGA, G. G. Augustus Earle (1793-1838): pintor viajante: uma aventura solitária pelos mares do sul. **Repositório Institucional da UnB**, [s. l.], 2012. Disponível em: [Augustus Earle \(1793-1838\): pintor viajante: uma aventura solitária pelos mares do sul](#). Acesso em: 30 abr. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMPERT, Jocielle. [Entre Paisagens] ou sobre 'ser' artista professor. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, [s. l.], v. 11, n. 29, 2016. Disponível em: [\(PDF\) Entre paisagens\] ou sobre 'ser' artista professor](#) . Acesso em: 26 abr. 2023.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MARCONI, Marina D. A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Grupo GEN, 2022. E-book. ISBN 9786559770670. Disponível em: [LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.](#) . Acesso em: 11 jun. 2023.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Arte, só na aula de arte?** Porto Alegre, Porto Alegre, v. 34, n. 03, p. 311-316, dez. 2011 . Disponível em: [Arte, só na aula de arte?](#) . Acesso em: 18 abr. 2023.

PAULA, Ana Luiza Camilo de. **Carteiras escolares como artefatos de expressão artística: narrativas sobre experiências de escolarização** 2022. 40 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente: Carteiras escolares como artefatos de expressão artística : narrativas sobre experiências de escolarização](#). Acesso em: 23/07/2025.

PIMENTEL, L. G. **Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte**. Revista GEARTE, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71493. Disponível em: [Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte | Revista GEARTE](#). Acesso em: 11 abr. 2024. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.71493>

RACHEL, Denise Pereira, **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. 2013. Tese (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Annablume, 1998.

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Imagem no ensino da Arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 100 - 122.

SILVA, Elsiene Coelho da; SANTOS, Antonio, N. F. O que as dissertações e teses sobre professores (as) defendidas no Programa de pós-graduação em educação da UFU revelam? In: AIVA, Wilson Alves de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. (Org.). **Pesquisas sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas**. Goiânia: IFG, 2023, p. 62-63.

SILVA, Fernando Pedro da; RIBEIRO, Marília Andrés. **Álvaro do Apocalipse: depoimento**. Belo Horizonte: Circuito Atelier, 2001.

SOUSA, D. M. C. de. **A experiência do professor-artista : narrativa, ensaio e autorreflexividade na educação artística**. 2018. Portugal, Europe, 2018. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.E072C79F&lang=pt-br&site=eds-live> . Acesso em: 1 abr. 2023.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. [s. l.]: Autêntica, 2008. ISBN 9788575263068. Disponível em: [Dicionário Paulo Freire](#) . Acesso em: .17 mai. 2023.

THORNTON, Sarah. **O que é um artista?: nos bastidores da arte contemporânea com Ai Weiwei, Marina Abramovic, Jeff Koons, Maurizio Cattelan e outros**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

**ANEXO****PLANO DE CURSO**

---

**PROJETO****CORPO****DESENHANTE:**

experiências artísticas em performance e desenho no ensino fundamental I e II

**PROFESSORA**

Paula Campanha

**TURMAS**

FUNDAMENTAL II

**TEMPO**

16 hrs/ aulas – 01 hr/aula por semana.

- uma aula para contextualização/apreciação e uma aula para prática artística/apreciação e dependendo da densidade de um ou outro, pode-se estender por mais aulas de acordo com o desenvolvimento do conteúdo

**JUSTIFICATIVA**

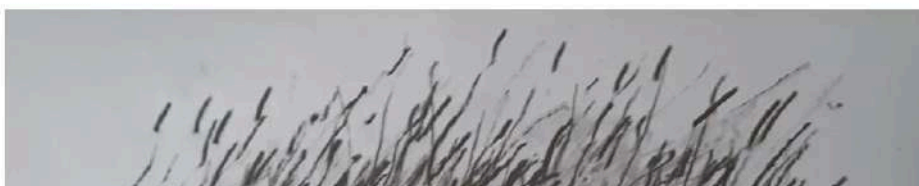
Este projeto nasce dentro do contexto escolar, diante do desinteresse em relação ao desenho manifestado pelos alunos do fundamental II na E. M. do Bairro Shopping Park, como se o desenhar fosse somente uma questão de técnica. Ignorando-se assim o potencial da arte na experimentação, nos processos intuitivos, na capacidade imaginativa e criadora, na espontaneidade, prazer e liberdade, na materialidade, nas especificidades de cada linguagem e nas conexões entre elas.

Diante disso, o presente projeto pretende revelar no aluno a criatividade latente que existe nele e a possibilidade de fazer arte como processo e possíveis hibridismos entre as linguagens artísticas. Através dessa experiência podemos expandir o conceito de desenho que os alunos têm para além da técnica e materiais, como também resgatar o prazer de criar/fazer arte a partir do olhar sobre o processo, a prática e análise dos processos/rastros no atravessamento dos campos da performance e do desenho, entendendo que são experimentações únicas que irão resultar em diferentes percepções e leituras.

Ao desenvolver uma proposta pedagógica que valorize o processo criativo e a produção artística por meio de uma experiência com desenho e performance estaremos amplificando a voz do aluno e estendendo cada vez mais as possibilidades "desenhantes". Com alunos mais conscientes da sua subjetividade e identidade e consequentemente mais comprometidos com o social e o coletivo. Para que diminua cada vez mais o número de escolas ensinando o que se tornou a cultura do desenho geométrico, xerox, desenho livre descontextualizado/despropositado.

### **OBJETIVOS**

- Ampliar as possibilidades de entendimento e diálogos entre o desenho, performance e processo criativo;
- Estimular a criatividade;
- Resgatar o prazer de criar/fazer arte a partir do olhar sobre o processo.



### **CONTEÚDO**

- Arte rupestre
- Arte indígena/grafismos e pintura corporal
- Land art/artista Richard Long
- Instalação/artista Ernesto Neto
- Action Painting/artista Pollock
- Tecelagem/Sheila Hicks

- Performance/artista Heather Hansen
- Audiovisual/artista Anna Moraes

### **METODOLOGIA**

Abordagem Triangular (Ana Mae Barbosa)

### **AValiação/RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

O processo avaliativo se dará a partir da reflexão e diálogo realizado com/entre os alunos durante e após a atividade prática.



### **MATERIAIS**

- papel higiênico
- cola
- tiras de tecido
- tesourinhas
- carvão
- giz de quadro
- elementos da natureza (água, folhas, sementes, entre outros)
- barbante
- bicarbonato+água
- açafraão+álcool
- papel kraft

## **CRONOGRAMA/PLANEJAMENTO**

### **1º AULA/ARTE RUPESTRE - 01 e 04/08**

- contextualização/apreciação sobre a arte rupestre/trabalhos do artista plástico LUIZ BARROSO e a resignificação de símbolos rupestres e as possibilidades desenhantes com papel marchê.

VÍDEO/LINK: [A Pedra do Ingá e o enigma das gravuras na Paraíba](#)

VÍDEO/LINK: [A Arqueologia Brasileira.](#)

### **2º AULA/ARTE RUPESTRE - 08 e 11/08**

- atividade prática: feitura de papel marchê e resignificação dos grafismos rupestres .

### **3º E 4º AULA/ARTE INDÍGENA/GRAFISMOS E PINTURA CORPORAL**

- contextualização/apreciação sobre a arte indígena/grafismos e pintura corporal
- atividade prática: grafismos corporais

### **5º E 6º AULA/LAND ART E O ARTISTA RICHARD LONG E CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA/ARTISTA JOSEPH BEUYS**

- contextualização/apreciação sobre o movimento da Land art e o artista Richard Long/consciência ecológica e o artista Joseph Beuys.
- atividade prática: desenhos que utilizam materialidades diversas como as pedras, folhas, sementes, galhos, entre outras coisas.

VÍDEO/LINK: [Stones and Flies: Richard Long in the Sahara Trailer](#)

VÍDEO/LINK: [Consciência ecológica através da arte #VIVIEUVI](#)

### **7º E 8º AULA/INSTALAÇÃO E O ARTISTA ERNESTO NETO**

- contextualização/apreciação sobre Instalação e o artista Ernesto Neto.
- atividade prática: desenhos que dialogam com o espaço aberto da escola utilizando tiras de tecido.

VÍDEO/LINK: [Instalação - 05 artistas e obras de arte instalacionais](#)

VÍDEO/LINK: [Museu Vivo: Ernesto Neto](#)

**9º E 10º AULA/ACTION PAINTING E O ARTISTA POLLOCK**

- contextualização/apreciação sobre o movimento da Action Painting e o artista Pollock/Performance e a artista Heather Hansen
- atividade prática: desenhos com água e desenhos com giz de quadro.

VÍDEO/LINK: [Jackson Pollock Action Painting](#)

VÍDEO/LINK: [Heather Hansen - Emptied Gestures](#)

**11º E 12º AULA/AUDIOVISUAL/ARTISTA ANNA MORAES**

- contextualização/apreciação sobre desenhos em papel e audiovisual com a artista Anna Moraes.
- atividade prática: desenhos com bicarbonato+água, açafraão+álcool sobre papel kraft.

VÍDEO/LINK: [https://youtu.be/Ci61CtV\\_bQ8](https://youtu.be/Ci61CtV_bQ8)

"Para desenhar com os olhos" é uma série de vídeos que sugerem a trajetória de um ponto para criar uma possibilidade de linha. Embora a linha esteja ausente nos vídeos, o espectador é convidado a acompanhar o movimento do ponto no fundo branco com seus olhos, possibilitando que se enxergue a linha, ainda que como uma sugestão, e refaça o trajetória a partir da imaginação e memória."

VÍDEO/LINK: [https://youtu.be/r\\_F-CLXqdLA](https://youtu.be/r_F-CLXqdLA)

