

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

LUCAS FRANCISCO DELFINO GARCIA DA SILVA

Desenho e imaginação na criança:
Uma aproximação arte/educativa

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

São Paulo
2021

LUCAS FRANCISCO DELFINO GARCIA DA SILVA

Desenho e imaginação na criança:
Uma aproximação arte/educativa

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Artes Visuais, na linha de pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte, sob orientação da Profa. Dra. Regina Stela Barcelos Machado.

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Silva , Lucas Francisco Delfino Garcia da
Desenho e imaginação na criança : Uma aproximação arte/educativa / Lucas Francisco Delfino Garcia da Silva ; orientadora, Regina Stela Barcelos Machado . - São Paulo, 2021.
222 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Arte-educação . 2. Desenho . 3. Imaginação infantil . 4. Imaginário . I. Barcelos Machado , Regina Stela . II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

LUCAS FRANCISCO DELFINO GARCIA DA SILVA

Desenho e imaginação na criança:
Uma aproximação arte/educativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Artes Visuais, na linha de pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte.

Aprovado pela banca examinadora em: 22/11/2021

Prof.(a) Dr.(a): Regina Stela Barcelos Machado
Instituição: Universidade de São Paulo

Prof.(a) Dr.(a): Sandra Carezzato de Souza
Instituição: Faculdade Paschoal Dantas

Prof.(a) Dr.(a): Maria do Céu Diel
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Ao meu filho Natan Shakéd, que tendo completado sete anos de vida em 2021, despede-se dos territórios idílicos dos jardins da primeira infância para começar a singrar a trajetória íngreme da escolarização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Regina Machado, pelo aceite do meu projeto de pesquisa, pela acolhedora orientação e por ter persistido comigo.

Agradeço aos meninos e meninas Matheus, Pietra Manuella, Pietra Beatriz, Nayely, Mayra, Davi, Maria Eduarda, Anna Beatriz, Carlos Henrique, Felipe, Alana, Christoffer, Maria Júlia, Ryanna, Mirella, Nicolle e Henrique Gabriel por terem manifestado em meio à pandemia a curiosidade de constituir comigo uma comunidade temporária de pessoas interessadas na arte de desenhar, e assim propiciaram o substrato para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço à confiança de cada um e de suas famílias por terem me recebido à porta de suas casas.

Agradeço à equipe calorosa da EMEF Prof.º Queiroz Filho, meus colegas de trabalho, que sabem fazer da escola um local de encontros alegres.

Agradeço ao caro amigo Prof. Aroldo Lacerda, mestre de vasto saber e ciência, com quem tenho aprendido há muitos anos, e que se pôs em estado de vigília para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço a Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Diel, por todas as valiosas contribuições aos meus percursos de aprendizado na arte e na vida, pela generosa participação em meu Exame de Qualificação e por todos os anos de aprendizagem em meio aos emblemas, alegorias, e demais imagens de maravilhamento e estupefação diante das quais já fui conduzido em suas aulas, exuberantes deambulações pelos palácios da Memória e do Imaginário.

Agradeço ao Prof. Dr. João A. Frayze-Pereira, que tão cuidadosamente atendeu ao chamado de socorro que lhe fiz a certa altura desta jornada, e colocou-me aos cuidados do Sr. Cesar Bella, a quem agradeço profundamente pela valiosa escuta e guarnição.

Agradeço aos colegas, amigos e amigas que fiz durante a minha arquejante temporada pela ECA/USP. A começar, o majestoso grupo reunido na disciplina das Cartografias, no segundo semestre de 2017, ministrada pela Prof.ª Dr.ª Sumaya Mattar, a quem agradeço vivamente. Agradeço também ter podido contar, ao longo deste trabalho, com a preciosa amizade de Marta Brietzke, Vanessa Maciel, Eliane Pinheiro e Bárbara Kanashiro, que foi também uma parceria infalível ao longo do percurso no Ateliê Nossa Casa, e a quem agradeço em especial pelos atenciosos

registros que compõem a terceira parte deste trabalho. Sem a amizade de vocês eu não teria concluído este trabalho, muito obrigado.

Agradeço à Prof.ª Dr.ª Dália Rosenthal, pelos apontamentos preciosos em meu Exame de Qualificação, pela orientação generosa, pelo convite e pela confiança em deixar-me conduzir um percurso arte/educativo no Ateliê Nossa Casa, que veio a se tornar o valioso arremate desta dissertação.

Agradeço à cara amiga Daniela Leal, pela parceria e pela dedicação minuciosa à revisão deste texto.

Agradeço ao meu professor de capoeira, o senhor mestre José Geraldo Santos Sousa, que com o seu sorriso faceiro de avô sábio contou-me como se faz para manejar, em meio à tempestade, a vela de um saveiro, ajudando-me a singrar as águas desta pesquisa. Agradeço igualmente às minhas camaradas e aos meus camaradas do grupo Angola Rainha, que me ensinam a aprender.

Agradeço aos meus parceiros e parceiras do grupo Terceira Margem, com os quais eu embarco em antiquíssimas histórias do mais puro assombro e alumbramento, e junto dos quais eu me dedico a um constante aprendizado da Amizade.

Agradeço à minha família, em especial a meu pai Kelé e à minha mãe Fátima, pelo apoio incondicional e pela acolhida sempre amorosa de seu filho pródigo.

E, por fim, agradeço à Isabela Rossi, poeta e artista dos metais mais preciosos, que persistiu ao meu lado até onde pôde ao longo dos anos de construção desta minha pesquisa, pisando comigo as soleiras da imaginação e abrindo clareiras de ternura e alegria em meio à selva intricada de frutas, flores, relâmpagos e serpentes que constituem a minha experiência com o Amor. É com a minha mais profunda estima, reverência e paixão que eu agradeço à Isa, mulher antiga, refúgio vivo de extraordinária força e beleza no qual também encontrei inspiração e amparo: muito obrigado!

Que é desenhar? Como se consegue desenhar? É a ação de abrir uma passagem através de um muro de ferro universal, que parece se erguer entre aquilo que se sente e aquilo que se pode. Como se deve atravessar esse muro, pois não adianta nada bater com força, na minha opinião será cavando esse muro e atravessá-lo limando-o lentamente e com paciência.
(Vincent Van Gogh citado por Antonin Artaud em Van Gogh, o suicidado da sociedade, 1987, p. 32.)

A imaginação tenta um futuro.
(Gaston Bachelard, A poética do devaneio, 2018, p. 8.)

RESUMO

Este trabalho é uma investigação sobre os vínculos entre o desenho, a imaginação e o imaginário de crianças e adolescentes, escrito do ponto de vista de um artista desenhista em sua trajetória de iniciação à docência do conteúdo Arte na escola pública municipal paulistana. Durante a pesquisa, o artista/educador estabelece um diálogo com a obra Imaginário e Pedagogia (1992) do autor francês Bruno Duborgel, dedicando-se à verificação das hipóteses trazidas por este autor sobre os riscos de abandono, colonização e subalternização da imaginação e do imaginário, impostas à criança pela escola, sob os ideais positivistas de progresso racional, técnico e científico que regem estas instituições. Ao ter reunido de forma remota, em meio à pandemia do coronavírus, um grupo de quinze crianças de 11 a 14 anos, estudantes do ensino fundamental da escola EMEF Prof. Queiroz Filho em uma iniciativa nomeada Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação, o artista/educador constituiu um acervo de desenhos feitos por elas sob os estímulos Árvore, Ar/Céu, Terra, Fogo, Água e Desenho Livre. Esta produção gráfica infantojuvenil fornece os dados de análise que sustentam esta dissertação, por meio da qual o artista/educador prospectou traços da consciência imaginante sobre a qual escreveu Duborgel em sua obra. Ao final do trabalho, o pesquisador também detalha a metodologia adotada por ele na condução de uma oficina ministrada em 2019 às crianças do Ateliê Nossa Casa da ECA/USP, esboçando, a partir do relato daquele percurso, possíveis valores favoráveis à imaginação e ao imaginário em experiências de aprendizagem com o desenho. Assim, esta investigação averiguou quais são as possíveis contribuições que experiências com o aprendizado artístico do desenho oferecem para a constituição de uma pedagogia do imaginário.

Palavras-chave: Arte-educação; Desenho, Imaginação infantil, Imaginário.

ABSTRACT

This study is an investigation about the bond between drawing, imagination and the imaginary of children and adolescents, and it was written from the point of view of a drawing artist in his initiation to Art teaching at a municipal public school in São Paulo. During the research, the artist/educator establishes a dialog with Bruno Duborgel's work *Imaginary and Pedagogy* (1992) and verifies the hypotheses brought by such author on the risks of abandonment, colonization and subordination of the imagination and of the imaginary, imposed by the school to the child, under the positivist ideals of a rational, technical and scientific progress that govern those institutions. Through remote meetings due to the COVID-19 pandemic, the artist/educator involved a group of 11 children from 11 to 14 years old of Municipal School Prof. Queiroz Filho in an initiative named *Study Group on Drawing, Perception and Imagination*. By doing so, the artist/educator constituted a collection of drawings made by the children under the motivations *Tree, Air/Sky, Earth, Fire, Water* and *Free Drawing.* The juvenile graphic production provides analysis data that support the present thesis, through which the artist/educator surveyed characteristics of the *imaginative consciousness* about which Duborgel wrote. At the end of this work, the researcher also details the methodology adopted in the workshop given in 2019 to the children of *Ateliê Nossa Casa,* of ECA/USP, drafting possible values that favor the imagination and the imaginary in the learning experience with drawing from the report on that course. Thus, this investigation verified the possible contributions from artistic drawing learning to the constitution of a *pedagogy of the imaginary.*

Keywords: *Art education; Drawing, childhood imagination, Imaginary.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO:
Buscando valores de imaginação para uma aprendizagem do desenho
Passeio por dentro de um desenho: abrindo caminhos de imaginação 13
Idealizando um Ateliê de Desenho e Imaginação na escola básica 15
Desenhar junto: a pandemia do coronavírus impõe um obstáculo 17
Redesenhando a metodologia da pesquisa em meio à quarentena 17
Sobre os depoimentos e os desenhos que compõem essa dissertação 20
O desenho como pretexto para o encontro 22
Apresentação da estrutura da dissertação 23

2. PARTE I:
Fundamentos da pesquisa: Imaginação, Desenho, Imaginário
2.1. "Quando eu desenho, sinto-me dentro do desenho". 29
2.2. "Quando eu desenho me desligo do mundo" 31
2.3. "Quando eu desenho me sinto atenta" 33
2.4. Crescer em imaginação na civilização da aceleração e do progresso 38
2.5. O desenho: múltiplo sobrevivente 49
2.6. Das florestas internas ao espaço público do *imaginário* 52
2.7. O paradoxo da visão e da imaginação no desenho 56
2.8. À procura dos traços desenhados de uma consciência imaginante 71

3. PARTE II:
O desenho e o imaginário da cultura de massa
3.1. "A prática leva à perfeição" 84
3.2. O mito da espontaneidade do desenho infantil no contexto da civilização da imagem. 86
3.3. "Desenhando, eu penso nos vídeos dos desenhos que eu vejo. " 93
3.4. O desenho como expressão compensadora em Arno Stern; o personagem, o humor e o brinquedo. 95
3.5. "Eu desenho quando me sinto entediada. " 103
3.6. A criança exprime, em seus desenhos, os conteúdos de excitamento, angústia e inquietação que vivencia junto às tramas dos filmes que assiste e dos videogames que joga. 106
*3.7. "*O desenho é a base para aprender animação." 111
3.8. A influência dos mangás e dos animês japoneses no desenho da criança como uma ponte para reminiscências mitológicas. 114
*3.9. "*Essa necessidade de representar pelo desenho me persegue" 120
3.10. Prospectando formas no *imaginário indireto:* desobstruindo flores na lixeira. 122

4. PARTE III:
Esboço para um ateliê de desenho e imaginação
4.1. Não há um desenho que seja livre: levantando questões para uma prática arte/educativa. 127
4.2. Em direção a um Ateliê de Imaginação: preparando o relato de uma experiência no Ateliê Nossa Casa da ECA/USP 129
4.3. Diante da imagem: o artista/educador e a Abordagem Triangular 133
4.4. Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa [Sinopse da atividade] 139

4.5. 1º Encontro [22/10/2019]: A história da criação do humano e do roubo do fogo por Prometeu.....140
4.6. 2º Encontro [29/10/2019] - Parte I: *Desenhando juntos* grafismos circulares .149
4.7. 2º Encontro [29/10/2019] - Parte II: Os sete dias da criação no Gênesis bíblico a partir dos traços de Robert Crumb 153
4.8. 3º Encontro [05/11/2019] - A criação do ser humano nas religiões dos orixás. Modelando o humano e as suas paixões no barro. 159
4.9. Exposição final dos trabalhos [26/11/19] 168
4.10. Sobre o entrelaçamento do aprendizado do desenho com a escuta de histórias... 176
4.11. Sobre seguir os materiais. 182

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:
À procura de imagens companheiras de sonho.....188

REFERÊNCIAS.....198

ANEXOS
Anexo I: Carta-convite aos alunos do Grupo de Estudos Desenho Percepção e Imaginação.....218
Anexo II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Autorização para uso de imagem (Estudante)..... 223
Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Autorização para uso de imagem (Gestão escolar).....224



INTRODUÇÃO:
Buscando valores de imaginação para uma aprendizagem do desenho



Figura 1.1. Desenho *livre* de Matheus, 13 anos, 2020
Grafite sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Fillho | São Paulo (SP)

Passeio por dentro de um desenho: abrindo caminhos de imaginação

Estamos em uma alta noite de lua cheia, riscada a traços ágeis de lápis grafite, e no alto de uma colina arqueada nos defrontamos com um personagem que cava (**Figura 1.1**). Na verdade não sabemos se o personagem, que exibe no rosto um semblante obstinado, figurado por meio de breves linhas que lhe delineiam o olho e a sobrancelha oblíqua por debaixo de um chapéu solene, está cavando ou tapando um buraco à luz da lua: nós o vemos paralisado no esforço de suspender uma porção de terra com a pá, as pernas entortadas pelo empenho, circunspecto na noite salpicada de estrelas sem brilho e distante alguns passos – ou milhas – de um casarão roto cujas janelas têm os vidros estilhaçados. Seria lá a sua casa? O casarão está erguido no cume inclinado de uma colina cinzenta, e diante dele nós vemos um canteiro, uma cova, uma área que o lápis delimitou num arraste de força contida uma pequena e intensa área retangular, para depois plantar nela, em traços tortuosos, pequenas flores noturnas com linhas finas e retorcidas – roseirais ou girassóis da lua.

Diante desta cena, deste lugar no qual entramos, eu percebo a mim mesmo enredado por inquietantes questões: quem é você, homem que cava na alta noite? Por que o seu obstinado e misterioso trabalho – ação solitária – ressoa tão pungentemente em minha alma? Por que, diante do seu silêncio e do seu esforço, apenas sou capaz de *imaginá-lo* como um camponês simplório, que planta raízes à luz da lua? Ou um terrível assassino que acabou de ocultar um cadáver? Ou o coveiro de um campo aberto, trabalhando para o funeral que virá ao raiar do dia? Ou o aventureiro audacioso que, havendo encontrado o sinal na terra, começou a escavar o local em que está enterrado um riquíssimo tesouro?

Com a discrição e a imobilidade que são características da imagem desenhada, a cena do personagem que cava à luz da lua se pôs, por um momento, a falar conosco: não me decido se o conjunto dos traços e das linhas riscadas que a compõem inspiram-me ternura ou soturnidade, e deixo-me ficar perdido em meio a esta ambivalência. Não há nada no desenho capaz de conduzir-me a um sentido unívoco ou a uma decifração definitiva de seu mistério, e é justamente na ambiguidade e na pluralidade dos sentidos pelos quais me deixei conduzir ao

passear os meus olhos por ela, que encontrei recursos por meio dos quais fui capaz de *imaginar* hipóteses e fazer perguntas. De acordo com Bruno Duborgel (1992, p. 32-33), não são todas as obras de arte ou qualquer uma das milhares de imagens fabricadas e veiculadas ininterruptamente em nossa sociedade que são capacitadas a nos fazer imaginar, mas somente aquelas habilitadas de nos servir como "um trampolim para sonhos", que tenham sido construídas como veículos por meio dos quais tornamo-nos capazes de fazer uma visitação a um "outro mundo", diferente daquele ao qual estamos habituados ou, ainda, que estejam habilitadas em *metamorfosear* o nosso mundo familiar, tornando-o momentaneamente estranho. Justamente por ser provida destas características, a imagem abundante de *imaginação* é capaz de burilar o nosso espírito crítico, friccionando-se à nossa experiência de realidade e nos fornecendo ferramentas com as quais exploramos o *real* por um viés reflexivo. "Os realistas referem tudo à experiência dos dias, esquecendo-se da experiência das noites", escreve Held (1980, p. 17), fazendo-me pensar na estranheza que me provoca a cena deste personagem que cava à luz da lua: desenho que abriu em mim caminhos de imaginação.

A obra de arte imaginativa – seja ela uma narrativa, um poema, um filme, uma pintura, um desenho – não está exatamente munida da função de nos proporcionar uma evasão ou um escape de nossa experiência de realidade, mas, ao contrário, ela se destina a recompor e amplificar a nossa experiência cotidiana, construindo pontes entre aquilo que percebemos como sendo aparentemente concreto e convencional – ou seja, aquilo que está enfastiado com o "ilusório apelo da realidade" (MACHADO, 2015, p. 45) – e, por outro lado, com o que está em paralelo com os nossos sonhos e afetos íntimos, iluminando esses sonhos e afetos através do prisma da experiência universal do humano, fazendo-nos estabelecer comunicação com as formas simbólicas guardiãs das experiências e dos sonhos coletivos. No indivíduo, a imagem apta a fazer imaginar é capaz de dialogar com o armazém de experiências que ele guarda na memória, auxiliando-o na construção de significações a respeito do que já lhe aconteceu, ao mesmo tempo em que o conduz a ter lampejos das aspirações e das necessidades que muitas vezes estão obscurecidas ou ainda ignoradas por ele (HELD, 1980). Gilbert Durand, célebre explorador da hermenêutica dos símbolos, dizia que a qualidade imaginativa do humano – também chamada de *função fantástica* – é justamente a força que promove nele a elaboração de sua consciência, dando-lhe o suporte e disparando-lhe os impulsos para o seu agir no

mundo (DURAND, 2001). Para este pesquisador, “o sentido supremo da função fantástica” residiria na incessante lapidação pelo humano de imagens por meio das quais ele se torna capaz de enfrentar o “destino mortal” que lhe espreita, atualizando através delas o seu “poder de melhoria do mundo” (Idem, p. 404).

Em suma, a imagem apta a desencadear processos de imaginação possui uma “dimensão onírica”, uma “complexidade plástica” e uma “amplitude simbólica”, solicitando do observador uma atitude mais de conotação do que de denotação ou de simples reconhecimento, e por isso ela impulsiona um questionamento da realidade que muitas vezes resvala em questionamentos da própria condição humana, proporcionando à imaginação “caminhos”, “labirintos”, “complexos oníricos” e “percursos dos sonhos” em “variedades e variações” de sentido que rejeitam a generalidade, as explicações, o sentido unívoco, a uniformização e, logo, o empobrecimento do “’real’” (DUBORGEL, 1992, p. 74-76).

Idealizando um Ateliê de Desenho e Imaginação na escola básica

Neste trabalho eu pretendo investigar os possíveis entrelaçamentos existentes entre a arte de desenhar e a disposição para *imaginar*, trazendo como objeto de análise desenhos e relatos de processos arte/educativos propostos a crianças e adolescentes[1] de 11 a 14 anos durante os anos de 2019 e 2020. Tendo sido gestado durante os primeiros quatro anos de minha iniciação à docência em Arte na escola básica municipal paulistana, este trabalho teve como primeiro desígnio realizar-se como uma pesquisa-ação[2] instaurada em território escolar,

[1] Ao longo deste texto eu utilizarei a palavra criança para me referir genericamente às pessoas na faixa etária que vai dos 11 até os 14 anos. Tenho consciência, entretanto, que de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nomeia-se criança o indivíduo com até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquele que está na faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos. É tentando dar a este meu texto escrito uma fluência e uma concisão que deliberei usar, no mais das vezes, somente a palavra criança. De certa forma, e nas operações do meu pensamento, todos que ainda estão cumprindo uma jornada no Ensino Fundamental são mais ou menos crianças em comparação aos adolescentes que para mim são aqueles que estão já no Ensino Médio.

[2] Por pesquisa-ação podemos entender, a princípio, a “pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas”, contanto que conscientes de estarem intencionadas a “1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde, etc.) de melhor qualidade; 2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos; 3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social, etc.); 4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos (ou

orbitando em torno da questão: quais seriam os valores de orientação de uma educação da imaginação para a prática do desenho?

Concluí a graduação em Artes Visuais no ano de 2010, com o trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2010) que pretendia assinalar uma hermenêutica simbólica para um pequeno conjunto de desenhos e de ações artísticas de minha própria autoria, esmiuçando os devaneios que me fizeram concebê-los[3], como uma expressão dos meus interesses de pesquisa sobre os vínculos entre arte e imaginação. Dando continuidade a esses interesses, esta dissertação investiga a linguagem do desenho a partir de uma aproximação com estudos teóricos de autores que se dedicaram a investigações sobre a imaginação e o imaginário, trazendo-os para um contexto arte/educativo (*e.g.* DURAND, 2001; DUBORGEL, 1992; HELD, 1980). Por meio deste trabalho, pretendo compartilhar a criação de alguns procedimentos e análises sobre a relação de crianças e adolescentes com a linguagem do desenho artístico, e de que maneira estas produções evidenciam aspectos relevantes sobre o atual estado da imaginação infantojuvenil. Para isso, me baseio especialmente na verificação das hipóteses e da teoria exposta pelo autor francês Bruno Duborgel no livro *Imaginário e Pedagogia* (1992), obra que tem exercido um grande impacto em minha trajetória educativa.

O livro *Imaginário e Pedagogia* é um abrangente estudo sobre o papel da imaginação na educação das crianças. Dentre as muitas análises contidas nele, o autor se dedica à investigação da expressão plástica infantojuvenil manifestada no contexto da escola. De que maneira os desenhos produzidos pelas crianças na escola são capazes de explicitar o desenvolvimento ou a inibição dos seus processos imaginativos? Que papel a escolarização exerce na promoção ou na repressão dos processos imaginativos da criança? De que maneira estas duas forças antagônicas – a ampliação ou o represamento do psiquismo imaginante – podem ser percebidas no desenho das crianças feitos na escola? Estas questões

---

seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social)". (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, pp. 64-65).

[3] Com o título Meus ancestrais eram árvores, escrevi o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - por meio do qual obtive o título de Bacharel em Artes Visuais, Habilitação em Desenho - sob a forma de um relato de uma peregrinação: tendo feito uma viagem a Jerusalém (Israel), no trabalho eu narrei como a experiência física da viagem, somada à escuta de fábulas da Terra Santa, romances literários, textos místicos e um livro de Gaston Bachelard deram-me os impulsos para a série de desenhos que eu fiz por lá e aos que eu fiz ao longo de toda a minha graduação. Cf. https://www.academia.edu/24168783/Meus_Ancestrais_Eram_%C3%81rvores_Relato_de_viagem_%C3%A0_Jerusal%C3%A9m_percorrendo_lugares_and_desenhos Acesso em 23/07/21 às 11h11.

que mobilizam o autor na referida obra se tornaram questões que igualmente me acompanham, desde que iniciei o trajeto de iniciação à docência em Artes na escola básica.

Desenhar junto: a pandemia do coronavírus impõe um obstáculo

O anúncio da pandemia do novo coronavírus em março de 2020 fez ruir um dos pilares no qual esta pesquisa estaria baseada: a proposta e acompanhamento de processos artísticos e poéticos com a linguagem do desenho, que seriam experimentados por mim *junto* aos meus alunos da escola em que atuo durante todo o ano letivo de 2020, através de um **Ateliê de Desenho e Imaginação,** projeto de vivências com o desenho que seria estabelecido em horário de contraturno escolar, e de adesão voluntária. O projeto pretendia ser um laboratório para descrição dos processos arte/educativos desenvolvidos naquele contexto, através de um relato reflexivo, idealmente funcionando como uma "oficina de onirismo" (DUBORGEL, 1992, p. 300) instaurada na escola. Pretendia ser um local em que eu pudesse procurar caminhos e prospectar metodologias para vivências com o desenho e com o aprendizado de Arte, entendidos como um caminho de desenvolvimento da imaginação que estão consonantes com os preceitos elaborados por Bruno Duborgel no capítulo *Orientações teóricas para uma educação da imaginação* (Idem, p. 287-319), parte final do livro *Imaginário e Pedagogia.* Como eu poderia, como artista/educador, elaborar um percurso de aprendizagem e vivências com o desenho na escola a partir de uma abordagem centrada na imaginação? Esta era uma questão que me movia àquela época.

Em consequência das medidas de isolamento social devido a pandemia, durante todo o ano letivo de 2020 as escolas da cidade de São Paulo se mantiveram fechadas para o ensino presencial, cancelando o projeto **Ateliê de Desenho e Imaginação**, o que trouxe a necessidade de improvisar uma metodologia de trabalho alternativa, por meio da qual os dados de análise – desenhos de crianças – seriam reunidos para dar seguimento a esta minha investigação.

Redesenhando a metodologia da pesquisa em meio à quarentena

A forma encontrada foi contatar os alunos e alunas que tinham manifestado interesse pelo projeto antes de seu cancelamento, e levar-lhes em suas casas papéis e instruções para que fizessem desenhos a partir de temas de estímulo. Assim, seria possível fazer comparações e averiguações de seus processos imaginativos, transferindo a base desta investigação para uma repetição dos eixos de exploração e análise de desenhos infantis que Duborgel expõe no trecho *O desenho infantil, a imaginação e a escola* (Idem, p. 193-233), da mesma obra citada. Neste trecho do livro, Duborgel empreende uma averiguação dos conteúdos do imaginário manifestando-se na expressão plástica das crianças através de desenhos infantis de estudantes do ensino básico francês, coletados em colaboração com os professores das escolas, para os quais ele pediu que solicitassem aos seus alunos "na sua própria aula e no contexto habitual do período destinado às atividades plásticas" (Idem, p. 194), consentindo em não dar às crianças qualquer orientação sobre os "temas propostos", mas sim os seguintes estímulos para desenhar:

> 'Desenha o céu como quiseres', 'Faz como quiseres um desenho que fale de terra', 'Faz como quiseres um desenho que fale de água', 'Faz o desenho que quiseres que fale do fogo', 'Desenha uma árvore como quiseres'. (DUBORGEL, 1992, p. 193-194).

Esta citação fornece-nos pistas a respeito da concepção de imaginação sobre a qual está sustentado o pensamento de Duborgel, largamente derivada e proveniente dos estudos de fenomenologia da imaginação empreendidos na obra precursora de Gaston Bachelard, de forma que estes temas de desenho propostos às crianças – ao evocar a noção antiga dos quatro elementos da natureza, que são também os elementos por meio dos quais Bachelard organizou a sua obra – são capazes de atuar nelas como "hormonas da imaginação"[4], configurando estímulos capazes de produzir na expressão plástica infantojuvenil o efeito de "solicitar, ou pelo menos de 'pôr à prova' (de 'revelar')" os processos da imaginação, ao invés de inibi-los (DUBORGEL, 1992, p. 195).

[4] Entenda-se aí *hormônios da imaginação.* Informo, por meio desta nota, que a edição de *Imaginário e Pedagogia* que eu manuseei para a escrita desta dissertação é o exemplar da editora do Instituto Piaget de Lisboa, traduzida por Maria João Batalha Reis do original em francês para o português de Portugal. Na maior parte das vezes em que esta obra será citada ao longo deste trabalho, eu optei por transcrever os trechos do livro conforme está nesta edição, sem adequá-los, portanto, à língua portuguesa do Brasil, acreditando que o leitor brasileiro não incorrerá em nenhum prejuízo de entendimento e de interpretação, com exceção de alguns eventuais estranhamentos.

Portanto, recolhendo desenhos feitos por crianças para *Céu, Terra, Água, Fogo* e *Árvore,* Duborgel pretende distinguir neles traços da consciência imaginante infantojuvenil, analisando-os a partir de elementos formais, tais como as cores que a criança escolheu para cada desenho, a maneira como ela empreendeu a organização do espaço gráfico, as gradações e as nuances manifestadas pela criança entre uma atitude gráfica que tende ao realismo, em contraposição a uma atitude mais imaginativa e fantasista. Em concomitância à análise destes aspectos formais, Duborgel também se atenta aos conteúdos que as crianças elaboram nos desenhos, ou seja, as próprias imagens que elas produzem e evocam para cada eixo temático solicitado, às quais ele chama de *imagísticas.* Por meio da análise destas *imagísticas,* notando quais são os temas e as imagens que se repetem nos desenhos das crianças – quais são os temas dominantes, quais os temas heterogêneos – agrupando-as em polaridades e discernindo o seu "alcance simbólico", Duborgel (1992, p. 211; 208) se esforça em delimitar um "campo do imaginário plástico infantil", ação que o conecta ao pensamento de Gilbert Durand, de quem é discípulo. Quando, ao final do livro, Duborgel escreve sobre um *Novo Espírito Pedagógico,* dedicando-se em esmiuçar os valores de uma "pedagogia do imaginário", ele de fato prescreve um educador versado em um "ensino da antropologia do imaginário" e conhecedor das "'hermenêuticas instauradoras'" (idem, p. 304) que compõem a obra de Gilbert Durand.

Confesso que ainda não posso ir tão longe ou desbravar tão a fundo as trilhas desta abordagem, por isso coloquei no título deste trabalho a palavra *aproximação:* conforme o personagem que cava no desenho do menino Matheus (**Figura 1.1**), inserido na abertura deste texto, retirei deste campo de pesquisa apenas alguns palmos de terra, apenas começando uma tarefa. Como tenho narrado nesta introdução, a centelha de elaboração deste trabalho se deu inspirada no pensamento exposto pelo autor Bruno Duborgel no livro *Imaginário e Pedagogia,* a partir do qual lancei-me à aventura de tentar estabelecer em 2020 o **Ateliê de Desenho e Imaginação** na EMEF Prof.º Queiroz Filho[5], escola em que venho

[5] A EMEF Prof.º Queiroz Filho é uma escola antiga da prefeitura de São Paulo, e fica localizada no alto das colinas do bairro Vila Alpina, na região sudeste do município, bem próxima à fronteira com o município de São Caetano do Sul. É uma escola que atende a um grupo heterogêneo de crianças das mais variadas classes sociais, mas que tendem a ser majoritariamente os filhos e as filhas de manicures, confeiteiras, funcionários de supermercado, empregados de pequenas firmas, diaristas,

atuando desde o ano de 2017. Assim, em meio à quarentena e as medidas de isolamento social, convidei os alunos interessados no Atelier a fazer desenhos para Ar/Céu, Água, Terra, Fogo e Árvore. Desta forma eu repetia, à minha maneira, a metodologia de investigação daquele autor. Adicionei, no entanto, um sexto tema, e pedi igualmente que as crianças me fizessem um desenho a partir do estímulo *Desenho livre.*

Quinze crianças na faixa etária dos 11 aos 14 anos, alunos de 5º até 8º ano do Ensino Fundamental na EMEF Prof.º Queiroz Filho devolveram-me, cada um, uma série de seis desenhos para *Ar/Céu, Água, Terra, Fogo, Árvore* e *Desenho Livre,* ao longo do período entre os meses de setembro e outubro de 2020. Àquela altura, eu chamei essa iniciativa de **Grupo de Estudos: Desenho Percepção & Imaginação**[6] e, por meio dela, reuni um pequeno acervo de 98 desenhos junto dos quais eu tenho cultivado as seguintes perguntas: o que e como as crianças desenham na atualidade? O que os desenhos das crianças revelam a respeito de sua percepção, de sua imaginação, e de seu conhecimento de mundo? Quais são os apelos e os benefícios que uma criança atribui, na atualidade, à arte de desenhar? Que papel eu poderia, enquanto educador e artista desenhista, desempenhar junto das crianças e dos seus desenhos? Existiriam forças operando pela repressão – ou pela colonização – do imaginário que a criança manifesta em seus desenhos? Como se manifesta na criança os entrelaçamentos entre o desenho, a imaginação e o imaginário?

Sobre os depoimentos e os desenhos que compõem essa dissertação

Somada à requisição da série de desenhos para *Ar/Céu, Água, Fogo, Terra, Árvore e Desenho Livre,* eu pedi às crianças do grupo que me escrevessem um depoimento a partir de uma série de perguntas relacionadas às suas histórias de vida e experiências na cidade: o que você gosta de fazer? Com quem você mora? Qual a origem da sua família? Para onde você gosta de ir? Como você descreve o

---

costureiras, pedreiros, cabeleireiros, trabalhadores de escritórios, contabilistas, operários, trabalhadores do comércio e das fábricas do entorno da escola.

[6] No início do mês de dezembro de 2020 eu participei do *webinar* promovido pela Universidade FUMEC de Belo Horizonte (MG), intitulado Escola, casa, tempo e espaço: entrelaçamento das aprendizagens no contexto da pandemia, onde apresentei um relato parcial desta iniciativa. Cf. https://www.youtube.com/watch?v=JlrzYIACxWY&t=2581s Acesso em 23/07/2021 às 11h53.

bairro onde você mora? O que você conhece na cidade? Em seguida, elaborei outras específicas sobre a relação da criança com o desenho: como você se sente e no que você pensa quando está desenhando? O que você gostaria de poder fazer a partir do desenho? Quais expectativas você tem em relação ao desenho? Por que o desenho? Como é o desenho em sua vida?

Com estas perguntas eu buscava obter depoimentos capazes de elucidar os atributos que a arte de desenhar possui para cada uma das crianças que aceitaram o meu convite, e por meio destes depoimentos tecer um diagnóstico para elaborar inícios, caminhos e prospectar anseios da criança com relação à arte de desenhar. Tentaria também descobrir, ao ler seus apontamentos sobre as suas experiências estéticas na cidade, se a criança em alguma medida estava relacionada com alguma forma de repertório artístico, se frequentava instituições de arte, parques, etc. Assim como em seu depoimento o menino Matheus (p. 41) escreveu sobre como para ele desenhar é uma oportunidade de “expressar-se sem ser pela escrita ou pela fala, mas por uma obra minha”, não foram todas as crianças que me devolveram depoimentos: das quinze que aderiram ao grupo, quatro delas devolveram-me somente desenhos. A cada sessão de desenhos que exibirei pontualmente ao longo desta dissertação, trarei estes depoimentos esparsos que recebi dos meus alunos.

Se no início do meu percurso por esta investigação também me orientava uma pergunta de teor mais pragmático, que inquiria sobre como estabelecer na escola pública paulistana um local e um tempo dedicado exclusivamente a uma prática significativa com a linguagem do desenho – em que eu pudesse contornar em alguma medida a usual escassez de tempo e de recursos que um professor de Arte desfruta ao longo de sua rotina fragmentada pelas aulas regulares – aconteceu que, no decorrer deste processo, surpreendido pela contingência da pandemia que fez decorrer uma considerável evasão de alunos da escola e uma crise sem precedentes sobre o papel da educação em uma sociedade regida pela desigualdade, o propósito da pesquisa-ação que eu dirigia à escola desvaneceu-se em meio à perplexidade provocada por esta insólita circunstância.

Desta forma, saliento que os desenhos que exibirei e com os quais estabelecerei fortuitos diálogos ao longo desta dissertação foram todos feitos pelas crianças da escola em suas próprias casas, sem a companhia e sem qualquer

acompanhamento de um professor, contrário a um dos princípios no qual eu embasava esta pesquisa: desenhar *junto* com os meus alunos, estabelecendo com eles um vínculo, uma comunidade temporária unida a partir de um interesse compartilhado pela arte de desenhar, interessado em averiguar em que lugar chegaríamos se assim fizéssemos. É importante, portanto, que sejamos compreensivos de que os desenhos que exibirei ao longo desta dissertação são apenas instantes, etapas de um desenvolvimento que forçosamente terá de ficar em aberto, sem podermos ter nenhum vislumbre do que poderia ter surgido depois deles.

Acompanhando os desenhos dos meus alunos e alunas, trarei também pontualmente desenhos de minha própria autoria, para mostrar a minha própria trajetória de aprendizagem e de aventuras com o desenho.

O desenho como pretexto para o encontro

Por outro lado, a pandemia do coronavírus talvez tenha feito aumentar a nossa consciência de que os processos de ensino/aprendizagem com crianças – ou mesmo o próprio cerne das relações educativas no geral – se sustentam, essencialmente, no *encontro* presencial do professor com seus alunos, e dos aprendizes com os seus pares. O princípio de toda educação, conforme é dito por Gusdorf (2003, p. 42), baseia-se fundamentalmente no *diálogo* pessoal estabelecido entre professor e aluno, de forma que o pretenso saber do primeiro apenas fornece "a oportunidade ou o pretexto do encontro" com o segundo. Tentarei, portanto, evitar escrever neste trabalho qualquer ideia alusiva a um *ensino de desenho*: não foi para ensinar as crianças a desenhar que eu me lancei a esta investigação, inicialmente planejada a ser desenvolvida na escola, mas sim para colocar o interesse pelo desenho como um pretexto por meio do qual fosse possível estabelecer um *encontro* de qualidade junto aos meus alunos, diferente dos encontros atabalhoados que tendemos a ter quando estamos lançados em meio às aglomerações de sala de aula, consumidos pela atmosfera massificadora e sufocante do sistema de ensino. Ao pensar o desenho a partir de uma abordagem concentrada na imaginação e no imaginário, o meu interesse repousa na subjetividade daquele que desenha, estando pouco ou quase nada concentrado na obtenção de resultados propriamente artísticos, mas buscando colocar-me atento à "tomada de consciência de uma

personalidade" (GUSDORF, 2003, p. 42) – que é aquela do estudante em formação – e de que maneira esta personalidade exibe estar consciente de sua própria cultura, da cultura que o rodeia e das culturas do mundo, e de que forma esta consciência alimenta as imagísticas que são expressas em seus desenhos.

Neste trabalho abordarei uma aprendizagem do desenho, e com isto estou me referindo ao fato de que fazer qualquer desenho, a qualquer altura da vida, é sempre um ato de aprendizagem. Ao desejar colocar a mim mesmo desenhando junto com os meus alunos, o intuito era também atravessar um percurso de aprendizagem com o desenho a partir de contribuições trazidas por eles. Ainda que exista uma incontornável diferença entre eu e meus alunos, já que sou um adulto que cumpriu um caminho formal de aprendizagem do desenho e das Artes Visuais em um contexto universitário, arrisco dizer que o desenho é uma qualidade de linguagem e de arte cujo princípio não tem método e cujo fim é inconcebível ao mais exímio desenhista[7]. Creio que todo professor sensível à natureza de seu ofício percebe que quanto mais se ensina, mais se aprende, e a realidade fundamental do fenômeno educativo pode mesmo residir, conforme disse Gusdorf (2003) no diálogo, ou seja, no encontro "aventuroso" realizado por duas pessoas de maturidade desigual, e no qual cada uma dá, à sua maneira e perante a outra, o seu testemunho das infinitas possibilidades criadoras do humano.

Apresentação da estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em três partes: na **primeira parte**, serão aprofundados os fundamentos teóricos que me orientaram ao longo de toda a pesquisa. Começarei este capítulo apresentando uma série de desenhos de Árvore feitos por meus alunos, tentando por meio deles encontrar o cerne no qual esta pesquisa se baseia, decorrente principalmente da ideia exposta por Duborgel (1992, p. 233) sobre como a civilização moderna, valorizando hegemonicamente o

[7] Construo esta frase fazendo uma referência explícita à célebre sentença do Sr. Vicente Ferreira Pastinha (1889-1981), lendário mestre de capoeira angola da Bahia, arte marcial da qual sou um aprendiz e à qual dedico a mais calorosa estima. Mestre Pastinha, que era também um desenhista, costumava definir a arte da capoeira como "Mandinga de escravo em ânsia de liberdade, seu princípio não tem método e seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista. Cf. https://capoeiraexports.blogspot.com/2011/01/pastinha-filosofia-da-arte-luta.html Acesso em 23/07/21 às 12h06.

pensamento construído com base no raciocínio, na técnica e no intelectualismo científico – engendrados a partir de um ideário que remete à ideologia do progresso positivista incrustado nas mentalidades desde o final do século XIX – estabeleceu a instituição escolar como um dispositivo por meio do qual os valores da imaginação são reprimidos ou colonizados nos sujeitos da educação, fazendo com que o ideário do homem positivo seja forçosamente instituído “sobre os escombros de uma criança que imagina e se dispõe a crescer em imaginação”.

A ideia subjacente ao longo deste capítulo está contida na ideia de crescer em imaginação e, orbitando em torno desta ideia, apresentarei um primeiro conjunto de desenhos feitos pelos meus alunos para, ao final do capítulo, após ter feito uma apresentação dos conceitos de imaginação e de imaginário nos quais esta pesquisa está embasada, fazendo breves sínteses a respeito destes conceitos a partir das abordagens trazidas principalmente por Duborgel (1992) e Durand (2014), tentar encontrar em alguns deles traços de uma intacta consciência imaginante. Neste capítulo eu também delimitarei alguns primeiros apontamentos a respeito da arte de desenhar, entendendo-a, principalmente, como uma ferramenta de humanização frente a uma sociedade cada vez mais regida pela técnica, pensando sobre o tema com o antropólogo Ingold (2015), um dos últimos autores que descobri em meio a esta pesquisa, e em cuja obra tenho mergulhado com um pungente entusiasmo.

Na **segunda parte** da dissertação pretendo analisar alguns desenhos feitos pelos meus alunos no Grupo de Estudos: Desenho Percepção & Imaginação elaborados pelas crianças, expondo a medida de alguma influência ou modelo das mídias e da cultura de massa. Em contraste com uma atitude deletéria de julgar essa produção como uma gradativa esterilização das potências imaginativas da criança no desenho, a minha posição será a de tentar entender o que há por trás das produções midiáticas que estão atualmente fisgando a atenção das crianças e lhes impulsionando a desenhar, através dos desenhos e depoimentos de meus alunos, confiando na hipótese de que as produções audiovisuais da cultura de massa lhes são atraentes justamente pelo fato de estarem veiculando e reatualizando conteúdos que compõem o repertório fantástico, constituído tradicionalmente como parte do gosto infantojuvenil. Para tal, utilizo dos estudos das imagísticas presentes na literatura fantástica dedicada à criança, compiladas no trabalho referencial de Held (1980). No caminho da minha argumentação, farei uma breve exposição da abordagem adotada pelo arte-educador Arno Stern, um dos

pesquisadores pioneiros do desenho infantil que preconiza o paradigma modernista do *desenho espontâneo* ou da *livre-expressão* da criança que, em sua atividade gráfica, não faria mais do que exprimir a si mesma e a sua personalidade psíquica.

Na **terceira parte** desta dissertação, trarei o relato de uma experiência que conduzi no final do ano de 2019, quando fui convidado como artista/pesquisador a propor e ministrar um trajeto arte/educativo com as crianças participantes do projeto Ateliê Nossa Casa, nos meses de outubro e novembro daquele ano, no Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP. Este projeto pretendia ser um "ensaio" do Ateliê de Desenho e Imaginação, previsto para ocorrer durante o ano seguinte na escola em que atuo. A atividade que propus no Ateliê Nossa Casa, vinculada a um contexto de trabalho não formal em educação, se deu conforme a natureza efêmera e pontual desta qualidade de trabalho, contrastando com uma experiência extensiva no tempo que seria uma experiência sediada na escola. Ao trazer os registros e o relato dessa experiência, buscarei apontar os valores a partir dos quais tenho construído a minha abordagem artístico/pedagógica de educação para o desenho artístico, trazendo alguns lampejos das tentativas que tenho feito de elaboração dessa abordagem, orientado pela alusão inspiradora de uma pedagogia do imaginário (DUBORGEL, 1992, p. 298).

Nas **considerações finais**, farei uma síntese da dissertação, sugerindo a que uma pedagogia do imaginário tende a ser uma proposição capacitada a inspirar nos educadores a instauração de uma contrapedagogia, ou uma pedagogia paralela, nas instituições escolares (TEIXEIRA, 2006, p. 225) tornando-os familiarizados com o "temido cortejo de sonhos, de audácias, de desejos, de divergências, de medos, de crises, de símbolos, de loucuras, de desvios, de gritos, de prazeres, de monstros, de subversões, de anjos, de revoltas, de atrevimento" e de "gratuidades" (DUBORGEL, 1992, p. 53) que caracterizam as experiências com o imaginário.



PARTE I:
FUNDAMENTOS DA PESQUISA: IMAGINAÇÃO, DESENHO, IMAGINÁRIO

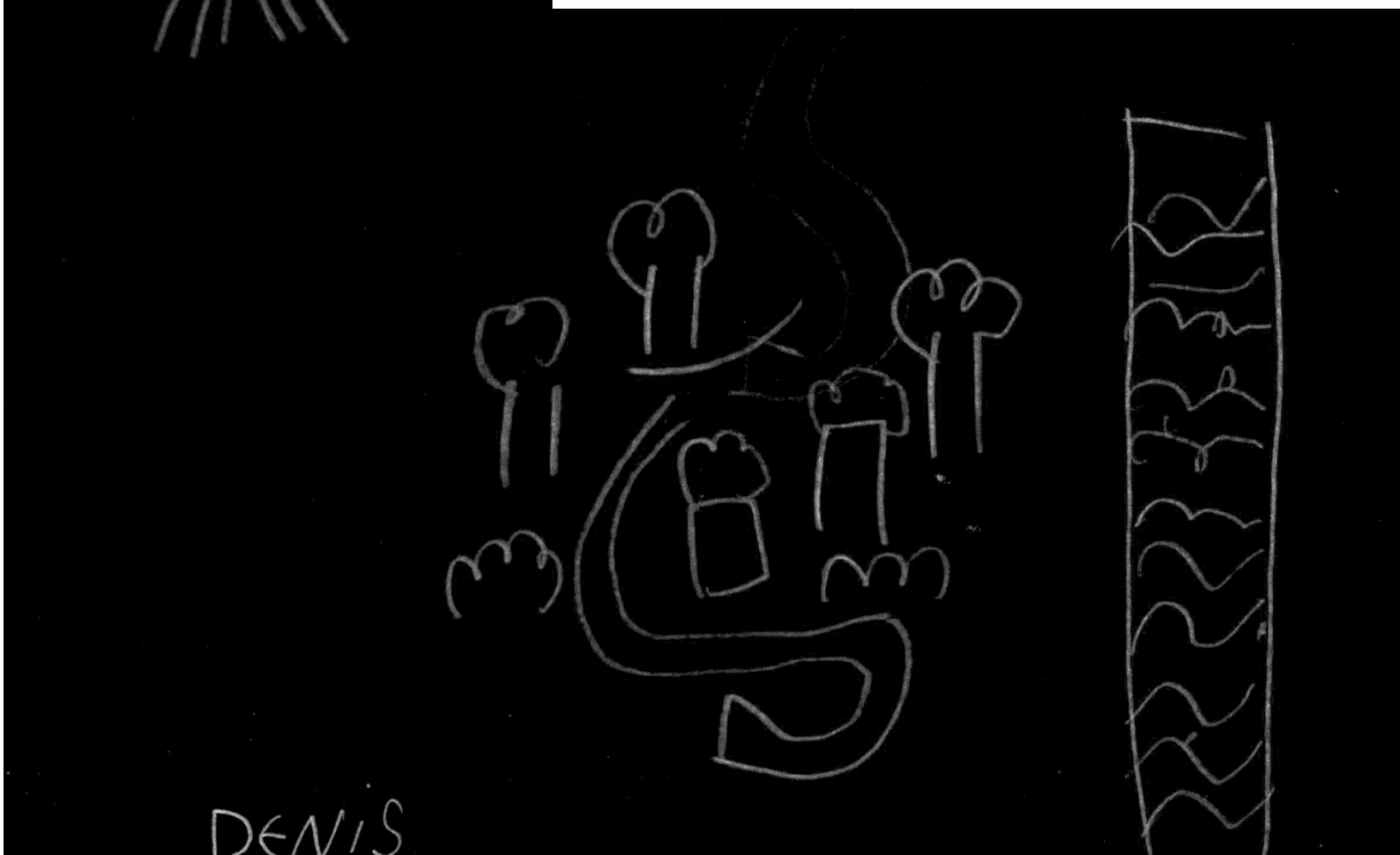




Figura 2.1. Desenho de *Árvore* do professor Lucas Delfino, 2020.
Jatobazeiro da escola como Árvore da Vida
Grafite, lápis preto e caneta nanquim sobre papel | 27,5 x 20cm
Acervo do autor



Figura 2.2. Desenho de *Árvore* de Matheus, 13 anos, 2020.
Grafite sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

2.1. “Quando eu desenho, sinto-me dentro do desenho”.

Depoimento de Matheus, 13 anos, 7º ano, 2020:

> *Então, primeiramente você perguntou: o que eu gosto de fazer na vida. Eu gosto de jogar, desenhar e como hobby secundário montar computadores, e gosto de várias outras coisas, mas de principal, é isso. Onde eu nasci e a origem da minha família eu não vou conseguir responder, pois eu não sei. Eu moro com meus irmãos, minha prima, meu avô e minha mãe. Eu não gosto de coco e nem de goiaba. O bairro que eu moro é bem legal, é bem grande e tem bastante coisa pelo que eu sei, mas quase nunca saio de casa. Eu gosto de ir à Cacau Show e no Santa Efigênia. No meu bairro eu só conheço o largo da Costa Barros e a rua onde eu moro.*
> *Quando eu desenho, às vezes eu me sinto como se eu estivesse dentro do desenho, na paisagem, no lugar que eu estou desenhando. É uma sensação meio estranha, que não consigo explicar, mas, de tudo, é uma sensação boa.*
> *Com o desenho eu gostaria de ter cada vez mais conhecimento, a cada desenho que eu faço, e poder transmitir esse conhecimento através de desenhos. O que eu gosto no desenho é aquela sensação agradável que te dá em ver que aquilo que era como o planejado saiu como você queria. O que me leva a desenhar é ter uma lembrança, um desejo, ou um evento imortalizado em sua tela, em seu papel, ou qualquer coisa.*
> *Eu não levo expectativas incríveis com o desenho, não que eu ache que eu não sou capaz, mas sim porque eu uso o desenho como forma de expressar. Eu gosto do desenho pois eu posso me expressar sem ser pela escrita ou pela fala, mas sim por uma obra minha. O desenho em minha vida é bem presente, tanto por mim, quanto pelos meus amigos e pelo meu irmão Lucas que desenha no computador.*



Figura 2.3. Desenho de *Árvore* de Christoffer, 13 anos, 2020.
Grafite sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

2.2. “Quando eu desenho me desligo do mundo”

Depoimento de Christoffer, 13 anos, 7º ano, 2020:

> *O que eu mais gosto de fazer na vida é jogar, também uma leitura de vez em quando cai bem. Nasci no município de São Bernardo dos Campos, no Hospital NeoMatter. A origem da minha família é paulista, aqui de São Paulo. Moro com minha irmã, minha mãe e meu pai. Na escola, gosto dos passeios e aulas diferenciadas. Meu bairro não tem muito comércio, mas pelo menos é bem tranquilo (tirando a parte que mês passado quase mataram uma mulher), tirando isso é bem tranquilo. Na escola, não gosto de algumas pessoas, porém, sei também que muita gente não gosta de mim, então... tanto faz. Gosto de ir para um parque chamado Centro de Esportes Radicais, gosto também de ir para a casa das minhas avós e também gosto de ir ao Central Plaza. Na cidade, eu conheço muitas pessoas, casas e locais de comércio. Isto é um texto sobre mim, espero que tenha gostado.*
>
> *Quando eu estou desenhando, eu simplesmente me desligo do mundo atual, eu meio que me concentro no papel e no lápis, e isso me distrai muito, e muitas das vezes me deixa relaxado, descansado, penso estar em um momento em que meu foco e o meu objetivo de fazer um desenho se unem.*
>
> *O que me leva a desenhar é tudo aquilo que disse acima: procuro entretenimento e descanso. Gosto da quantidade de coisas que podem ser feitas com uma folha e um lápis. Minhas expectativas são sempre tentar ir além desenhando, ou seja, melhorar cada vez mais os meus desenhos. Pois é algo que está em nosso cotidiano: na TV, nas revistas, roupas, na rua e etc. O desenho em minha vida é muito presente, desenho pelo menos duas vezes ao dia, nem que seja uma fruta.*



Figura 2.4. Desenho de *Árvore* de Mayra, 11 anos, 2020.
Caneta esferográfica, giz de cera e lápis de cor sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

2.3. “Quando eu desenho me sinto atenta”

Depoimento de Mayra, 11 anos, 5º ano, 2020:

> *Eu nasci na Argentina. A origem da minha família é boliviana. Eu gosto de viajar na fronteira boliviana. Eu moro com meus pais. O que eu mais gosto na escola é meus amigos. Não gosto de acordar cedo. Eu moro num bairro normal. Gosto de ir ao parque e para a casa dos meus tios. Na cidade, eu conheço só a minha escola e o meu bairro.*
> *Quando eu desenho, me sinto atenta. Quando eu desenho, me sinto relaxada, e quando estou desenhando eu penso em como vai ser o desenho. Eu não penso em nada quando eu desenho.*
> *O que me leva a desenhar é o treino do desenho. O que eu gosto no desenho é o treino. Minhas expectativas são: que no desenho eu não erre. Por que o desenho? Porque eu escolhi desenho. O desenho na minha vida é um passatempo.*
> *O que me leva a desenhar é o gosto de ficar bonito. O que eu gosto no desenho é quando fica bonito. As expectativas que eu tenho com relação ao desenho é que eu possa elaborar meu desenho. Desenhar é relaxante e me ajuda a acalmar.*



Figura 2.5. Desenho de *Árvore* de Alana, 13 anos, 2020.
Grafite e lápis de cor sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)



Figura 2.6. Desenho de *Árvore* de Maria Júlia Vieira Sant'ana, 13 anos, 2020.
Grafite e lápis de cor sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)



Figura 2.7. Desenho de *Árvore* de Pietra Manuella, 12 anos, 2020.
Grafite, caneta esferográfica, giz de cera, corretivo e lápis de cor sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)



Figura 2.8. Desenho de *Árvore* de Anna Beatriz, 12 anos, 2020.
Guache sobre papel | 21,5 x 29,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

2.4. Crescer em imaginação na civilização da aceleração e do progresso

Assim como uma árvore, a criança cresce. Em uma consulta ao *Livro dos Símbolos,* encontro uma passagem que me faz constatar o fato de que todos nós "ansiamos por atingir o crescimento da árvore, a sua altura e as suas raízes, a solidez e o equilíbrio entre as suas extremidades, o modo como recebe cada estação, mantendo o chão, as reservas e as florescências que lhe pertencem" (RONNBERG e MARTIN, 2010, p. 128). Nos muitos universos simbólicos erigidos pelo humano ao longo de sua história, riscaram-se das mais variadas maneiras as correspondências entre o humano e a árvore, já que, "parecemo-nos às árvores, direitos no tronco, de braços compridos, dedos das mãos delgados, os dedos dos pés em contato com o chão" (Idem. p. 128). Nos diversos mitos de criação arquitetados pela humanidade, é comum escutar narrar que no princípio está cravada alguma espécie de árvore, atuando como um alicerce que pode ser compreendido como um *eixo do mundo,* por meio do qual é estabelecida a ligação entre o céu e a terra e os diferentes níveis do cosmos (NARBY, 2018, p. 82). A árvore, sendo ela o emblema de uma "verticalidade tônica" (DUBORGEL, 1992, p. 209), é uma das aparições mais frequentes nos desenhos das crianças pequenas, sintetizada nos mais variados esquemas e apresentada em simultâneo aos empreendimentos dela em desenhar o mundo demarcado pelos dois polos de um espaço simbólico: uma faixa para o céu e uma faixa para terra, delimitando o eixo alto-baixo cujos vetores de ligação surgem frequentemente como a casa, como o próprio humano ou como a árvore.

Se uma criança tem a oportunidade de conviver, brincar e crescer em áreas fartas de árvores, ou seja, de perambular pela natureza em alguma etapa de sua infância, pode ser que ela cresça percebendo que a árvore não é um objeto inerte, mas um ente preenchido de vitalidade e com o qual ela é capaz de se relacionar em um estado de simbiose: a árvore é um abrigo e uma entidade capaz de ofertar proteção e aconchego, ela é repleta de concavidades onde animais ou objetos podem encontrar um ninho ou um esconderijo, ela é a caridosa doadora de ramas, frutas, sementes e galhos para os mais variados suportes de composição de brincadeiras. Apreciando subir em árvores, a criança faz os seus ensaios de crescimento: no alto da árvore ela pode sentir-se a desveladora ou a soberana de um mundo, a vencedora dos perigos e do medo, ensejar subidas ao céu e

maravilhar-se em ser capaz de galgar o interior de um domo exuberante. Nos desenhos das crianças, a árvore geralmente é apresentada compondo uma tríade com os astros luminosos e com as nuvens fugidias, sendo ela mesma a imagem de um cosmo, uma imagem que, conforme Bruno Duborgel (1992, p. 209), "não é redutível a uma imagem banal no cenário terrestre" e o privilégio que as crianças lhes conferem em seus desenhos é "um privilégio concedido a uma imagem rica e solicitadora da imaginação simbólica". Seguindo o pensamento de Bachelard (2003, p. 2), segundo o qual "a imaginação nada mais é senão o sujeito transportado às coisas", Duborgel salienta o fato de que a árvore, tão frequente nos desenhos das crianças, "resume uma cosmologia de que o homem é o centro e o modelo" (1992, p. 209) e isto faz com que, no desenho da criança, a árvore e o humano possam ser compreendidos como as ilustrações recíprocas e alternadas de um mesmo ser.

Cingindo a profunda simbiose e as correspondências que unem o humano à natureza, os paradigmas civilizatórios que regem a sociedade moderna construíram-se calcados em uma obsessiva ideia de progresso, baseado no apartamento entre o mundo humano e o mundo natural, e na qual o tempo é experimentado sob a metáfora de uma flecha que sempre *está indo na direção de algum lugar* (KRENAK, 2020). De acordo com esta ideia, um organismo vivo como a árvore é destituído de *alma* e passa a ser percebido somente como um objeto inerte, cujo crescimento interessa ao humano exclusivamente na medida em que esteja destinado ao fornecimento de matéria-prima para os seus intentos técnicos. A ênfase econômica associada a civilização ocidental, que é a narrativa do progresso, dá às árvores, às florestas, aos animais, aos rios, a alcunha de serem apenas um *recurso* à disposição dos humanos para os seus projetos de desenvolvimento, em contraste com o estatuto de *pessoa* – ou mesmo *divindade* - que lhes dão as sociedades tradicionais, como os povos indígenas (KRENAK, 2019). De forma semelhante, o crescimento da criança é também inserido dentro de uma linha teleonômica riscada pela flecha do progresso, e as escolas passaram a se assomar no horizonte da modernidade com a atribuição de serem instituições capacitadas a moldá-la como uma "criatura econômica", buscando torná-la habilitada por meio da escolarização a ser capaz de assegurar a sua subsistência material em um mundo que substituiu a noção de *cultura* pela de *economia* (POSTMAN, 2002). A absorção acrítica deste ideário fez

depositar no senso comum a impressão de que o serviço que cabe às escolas em uma sociedade é exclusivamente preparar as crianças para o mercado de trabalho, convencendo-lhes de que o motivo pelo qual elas devem se dedicar com afinco às lições escolares é pavimentar para si próprias uma via de acesso a um futuro profissional, sem o qual ela será *nada* ou *ninguém*.

> Voltando-se para os jovens, oferece-lhes uma espécie de pacto: se prestarem atenção nas aulas, fizerem o dever de casa, tirarem boas notas e se comportarem direito, serão recompensados com um emprego bem remunerado quando se formarem. A ideia motriz é que o propósito da escolaridade é preparar as crianças para o ingresso competente na vida econômica de uma comunidade. Segue-se daí que qualquer atividade escolar não destinada a promover esse fim é vista como um ornamento ou penduricalho ridículo, isto é, um desperdício de tempo precioso. (POSTMAN, 2002, p. 34).

De acordo com esta ideia motriz, a escola não está concentrada nas vivências do tempo *presente* da infância da criança, mas lhe deseja sempre orientada para uma ideia de futuro, marginalizando toda a forma de conhecimento que arrisque desviá-la de estabelecer-se como um sujeito da economia e do consumo. De fato, nos quatro anos em que tenho me dedicado ao ofício de professor de Arte na escola básica – disciplina sobre a qual mais incide esta ideia de conhecimento ornamental ou supérfluo – tenho notado que uma das palavras mais frequentes nas reprimendas escolares é justamente a palavra *futuro:* em nome do seu futuro profissional, a criança deve aprender a estudar, conviver bem com seus colegas, não cometer erros, etc. Não à toa, lemos em Duborgel (1992, p. 129), a partir das análises que este autor fez de textos livres escritos por crianças, que quando estes contém a temática *escola,* "numerosos textos revelam um tom descritivo negativo" e se "sobressaem num fundo de ansiedade":

> (...) aquilo que predomina largamente é a referência às preocupações: medo de chegar tarde, receio de qualquer trabalho de casa, exame, redação (...) sensação de múltiplos obstáculos a ultrapassar, de fraquezas a superar, a esperança de uma 'boa nota', o medo de ter feito erros e, sobretudo, a preocupação em 'não chumbar'. Para os mais velhos, o futuro escolar é igualmente fonte de inquietação: o 'depois (do colégio, liceu) é representado como inevitavelmente 'mais difícil'. (DUBORGEL, p.129).

É compreensível que a experiência escolar da criança esteja frequentemente turvada pelo compasso de preocupações e ansiedade. A escola é um território que "espelha as fronteiras e as marcas da nossa cultura" (DUBORGEL, 1992, p. 285) e em uma sociedade de mercado obcecada pela ideia de progresso técnico e

econômico, as pessoas têm que se adaptar a um mundo que lhes exige um desempenho de tarefas cada vez mais acelerado e atabalhoado. Sujeita a esta ideologia da *aceleração*, a escola é uma instituição na qual o ritmo de trabalho e aprendizado acontece em uma toada que é intolerante a pausas. Em meio à rotina da escola, a vida é regida demarcada a todo instante pelo sinal altissonante da sirene, que impõe sucessivas interrupções e separações do que quer que se esteja a fazer quando ela soa. Esta demarcação do tempo escolar, ditada pelo ritmo uníssono de um relógio mecânico, impõe a todo instante cisões e interrupções nas atividades de construção de conhecimento que a instituição se propõe a modelar. Conforme é dito pela professora e psicoterapeuta Verena Kast no livro *A alma precisa de tempo* (KAST, 2016), a crescente experiência de aceleração dos nossos processos de vida tem resultado na desapropriação e na anestesia de nossos sentidos, promovendo um rompimento da ligação de nossas percepções sensórias com as nossas experiências internas, impedindo que estabeleçamos “vínculos com o mundo”:

> A economização atual, em combinação com a aceleração, com uma sensação de pressa constante, acelera possivelmente também o abandono do mundo interior. O que falta cada vez mais é ócio. Falta também a contemplação das coisas, a tentativa de transformar eventos em experiências e assim torná-los acessíveis como experiências interiores, que possam ser revividas, lembradas como marcos do desenvolvimento da identidade autobiográfica até a idade avançada. (KAST, 2016, p. 19).

Citando o filósofo Hartmut Rosa, Kast (2016) escreve que “por causa da aceleração, nós já não conseguimos nos apropriar das coisas”, fazendo com que nós não tenhamos com elas “nenhuma relação que afete a nossa identidade, nossa relação é meramente instrumental” (Idem, p. 18). Evitando conscientizar-se de que os processos educativos possuem o papel de maturação de identidades, capazes não só de atender às coerções do mundo externo, mas igualmente descobrir e cultivar uma intransferível subjetividade, as instituições escolares parecem dedicar-se a modelar, em série, “personalidades idênticas”, compreendendo a criança como “uma espécie de modelo pré-fabricado de ser humano que serve de conteúdo a um programa de educação igual e universal” (GUSDORF, 2003, p. 26; 31). Convencendo a criança de que “os únicos elementos importantes da vida escolar são os programas, as notas, os exercícios, as classificações e, coroando tudo isso,

os exames" a escola de fato corre o risco de se configurar como um "gigantesco empreendimento de alienação mental" (GUSDORF, 2003, p. 46) e não como um local no qual o indivíduo se dedica ao aprendizado de sua humanidade, processo que implica uma lenta maturação de sua personalidade somada a uma crescente consciência de sua cultura, despertando-lhe não só a inteligência, mas também a sensibilidade, lhe desejando *unido* com o mundo, ao invés de alienado dele.

No esteio destes sintomas, está o fato exaustivamente apontado por Gilbert Durand (2014) de que as concepções de pedagogia que insuflam as instituições escolares modernas são excessivamente e exclusivamente tributárias do empirismo factual e do racionalismo científico, amalgamados na doutrina positivista, de acordo com a qual o conhecimento científico é a única forma de conhecimento *verdadeiro*, noção que emergiu após a desvalorização e a lenta erosão do papel do imaginário na filosofia e epistemologia do Ocidente. De acordo com este ideal, a criança teme constantemente *falhar* na escola, submetendo-se a uma rotina de tarefas e lições incessantes, não dispondo de tempos de ócio para o cultivo de outras faculdades de conhecimento que não as do pensamento científico e racional, sendo permanentemente assombrada por seus superiores de soçobrar em meio à trajetória ascendente de progresso, rumo ao conhecimento instrumental e científico que lhe garantirá uma trajetória profissional de sucesso.

A doutrina positivista, desnovelada em meio às transformações do trabalho humano ocorridas no período da virada técnica e industrial circunscrita ao final do século XIX, se caracteriza pela devoção à ciência e à tecnologia como forma de atrelar as vidas humanas à ideologia do *progresso*. Fundamentando o espírito positivista, o racionalismo científico constrói-se baseado em uma lógica binária, alicerçada no método da verdade: há o acerto e há o erro; há o verdadeiro e há o falso. E desta dualidade se depreende que há somente um caminho a ser percorrido pelo humano: o caminho do trabalho técnico e científico. Declinando de fazer crescer a criança como um sujeito que caminha não só em meio às coerções do mundo da economia e do trabalho, mas também através dos "imemoriais 'devaneios' dos poetas: escritores, pintores, arquitetos, escultores e músicos, cujas obras, em conjunção e contraponto, constituem a sinfonia de uma cultura" (DURAND *in* DUBORGEL, 1992, p. 10), o positivismo da instituição escolar esforça-se por fazer a criança crescer para tornar-se somente uma peça utilitária aderida à engrenagem de um "universo mecânico no qual não há espaço para a abordagem poética"

(DURAND, 2014, p. 13). Constrói-se assim uma civilização *iconoclasta*, antipática à imaginação e às imagens como fontes de aquisição de conhecimento, pois estas escapam à lógica binária que lhes tornariam redutíveis a "um argumento 'verdadeiro ou 'falso' formal", passando a desvalorizá-las como incertas e ambíguas (Idem, p. 10). Desta forma, é estabelecida uma fronteira que põe de um lado a ciência, imantada pelo véu do conhecimento *verdadeiro*, e do outro os conhecimentos não científicos, considerados filhos do *erro* e da *falsidade*, já que são construídos baseados em fundamentos alheios aos dos métodos da ciência e da economia, com lógicas heteróclitas que incluem o pensamento simbólico e o raciocínio pela semelhança – recursos caros à imaginação em seu cortejo de metáforas, correspondências, analogias. Na escola, a criança cresce ritmada pelos erros e acertos que comete enquanto caminha majoritariamente na direção de um conhecimento que lhe tenta ser incutido pelas vias do pensamento abstrato e conceitual, em detrimento de dedicar-se à "descrição infinita" e à "contemplação inesgotável" (Idem, p. 10) das imagens e do imaginário veiculado por meio da literatura, das mitologias, da poesia, da música, das artes.

Estabelecendo, portanto, os fundamentos de uma moderna *iconoclastia*, o positivismo e a pedagogia científica dedicarão às imagens e aos universos simbólicos erigidos pelas culturas humanas uma atitude de permanente suspeição e vigilância, expulsando o conhecimento artístico da "terra firme da ciência" (Idem, p. 15) e, alegando como álibi a doutrina do progresso técnico e científico, construirão justificativas de subjugação e de colonização do conhecimento elaborado por povos e por culturas alheias à enaltecida "mentalidade lógica" do "adulto branco e civilizado", definindo-as como "'pré-lógicas, 'primitivas', ou 'arcaicas'" (Idem, p. 15). O positivismo criará a narrativa evolucionária que discorre sobre o ser humano progredindo *naturalmente* de um modo de vida "selvagem" e imaginante, em simbiose com as forças da natureza, para o estatuto de profissional técnico e racional, habitando o "túmulo de concreto das metrópoles" (KRENAK, 2020, p. 22). Esta investida colonial se estenderá às crianças na escola, já que a *missão educadora* às quais as crianças serão submetidas será identificada com os mesmos atributos desta ideia evolucionária, que é também a ideologia da subjugação colonial:

> História dos homens e evolução psicológica individual tendem a constituir-se em períodos homólogos, isto é, trabalhados do interior por um princípio de evolução e de transformação semelhante. Nesta perspectiva positivista, a "missão" educadora da Escola funciona como o equivalente da missão civilizadora comtiana e iconoclasta. Educar a criança é civilizá-la; civilizar os "povos-criança" é educá-los. Quer seja a criança, quer o "povo-criança", trata-se antes do mais de uma estrutura mental anterior-inferior a converter à positividade, ou seja, trata-se de um sujeito imaginante a exorcizar. (DUBORGEL, 1992, p. 284).

Ou seja, trata-se de ensinar às crianças nas escolas,

> (...) sob pena de fracassar nos seus exames, a desconfiar dos sentidos, a confiar mais no intelecto do que na intuição e a considerar a imaginação como uma fuga da vida real e não como o seu impulso. (INGOLD, 2012, p. 17).

É buscando mitigar e denunciar o espírito positivista que permeia as instituições escolares que Bruno Duborgel empreendeu a pesquisa que deu origem ao livro *Imaginário e Pedagogia* (DUBORGEL, 1992), publicado originalmente em língua francesa em 1983. Neste livro, Duborgel está ancorado na compreensão de que a criança é um sujeito atrelado às culturas: em seus desenhos ela exterioriza os regimes de imagens e as atitudes diante da imagem pela qual ela foi educada ao longo de sua vida. Movido pelo ímpeto de idealizar uma escola ancorada na perspectiva da cultura, o autor constrói no livro uma tese abrangente em que analisa o estatuto pedagógico da imaginação, problematizando a qualidade das imagens às quais as crianças são expostas na França – desde os álbuns de imagens para bebês até as ilustrações dos livros infantis – além de problematizar a gestão dos atos de ler e escrever na escola, o favorecimento e/ou a marginalização da imaginação plástica nas crianças, os conceitos e valores atribuídos à imaginação nos discursos psicopedagógicos escolares, etc.

Ao longo de seus argumentos, o autor – identificado no livro como professor de Filosofia no ensino secundário e de Ciências da Educação e da Arte em universidades francesas – está principalmente concentrado em fazer uma crítica da escola enquanto instituição promotora de um desgaste da faculdade de imaginação nas crianças. Ao longo do livro, e de diversas maneiras, Duborgel (1992) se opõe à ideologia positivista que está associada ao projeto escolar ocidental, que tende a conduzir as crianças à aquisição de conhecimento exclusivamente pela via do racionalismo instrumental, e sugere que "uma educação da imaginação é um assunto de primordial importância" (Idem, p. 14). Exemplar de uma qualidade de

pensamento dissidente e crítico que remete aos períodos do romantismo e surrealismo franceses, Duborgel salienta ao longo de todo o livro o direito inalienável às crianças de crescer não somente como indivíduos dotados das qualidades de pensamento objetivo, racional e positivo – que são as qualidades hegemônicas às quais lhes destinam a escolarização – mas também como um sujeito que "imagina e que se dispõe a crescer em imaginação" (1992, p. 233). Traçando os valores de uma *pedagogia do imaginário,* o autor propõe o que ele nomeia *Novo Espírito Pedagógico,* por meio do qual seja possível considerar a escola como um território compromissado com a edificação de uma cultura da imaginação e do imaginário, indisposta a substituir ou barganhar os "sonhos e as artes" em benefício do "real e das ciências" (Idem, p. 244).



Figu 2.9. Desenho de *Árvore* do professor Lucas Delfino, 2010.
Oliveira de Jerusalém (Da serié Voo Noturno)
Caneta nanquim sobre papel | 30,5 x 30,5cm
Acervo do autor

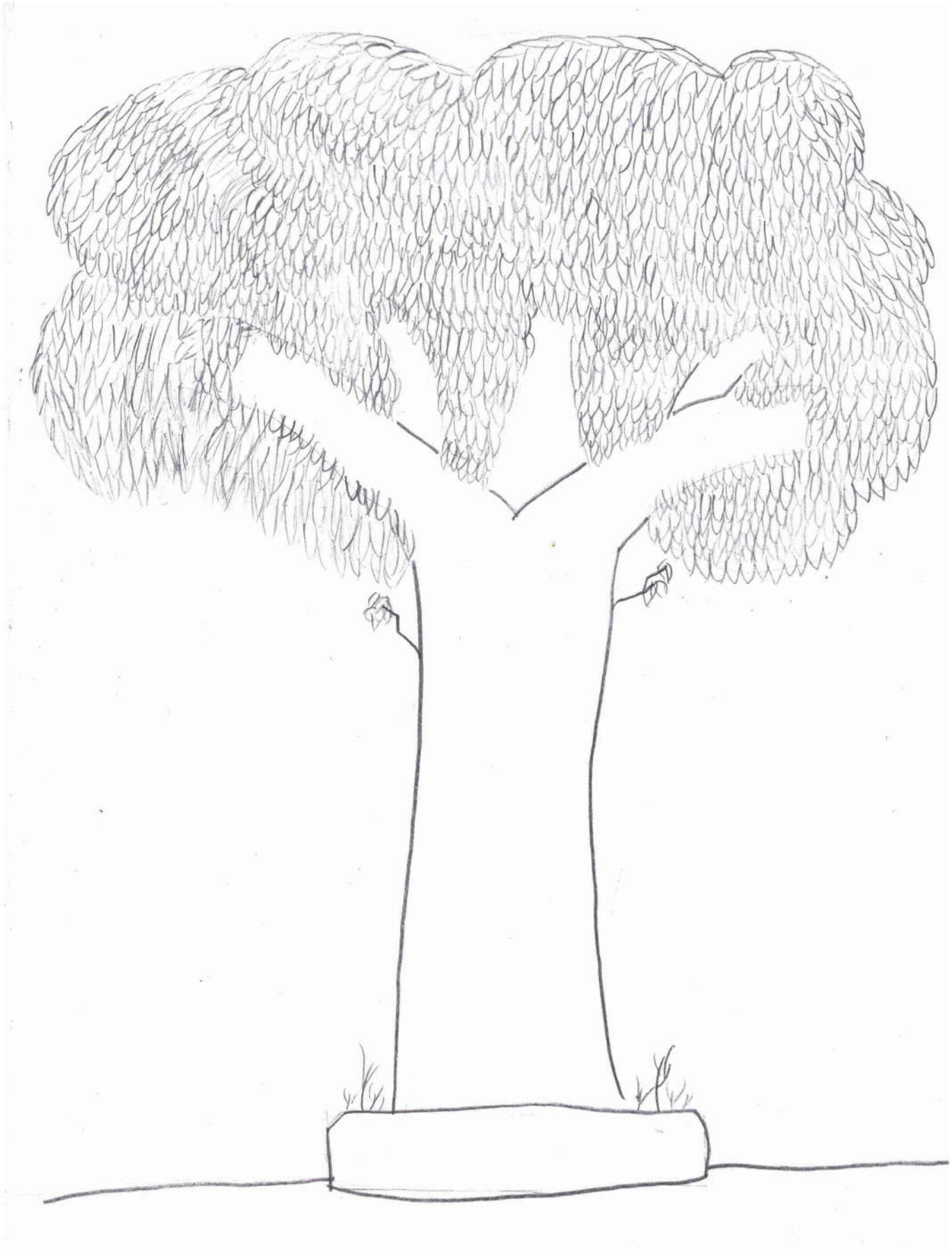


Figura 2.10. Desenho de *Árvore* de Ryanna, 13 anos, 2020.
Grafite sobre papel | 20,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

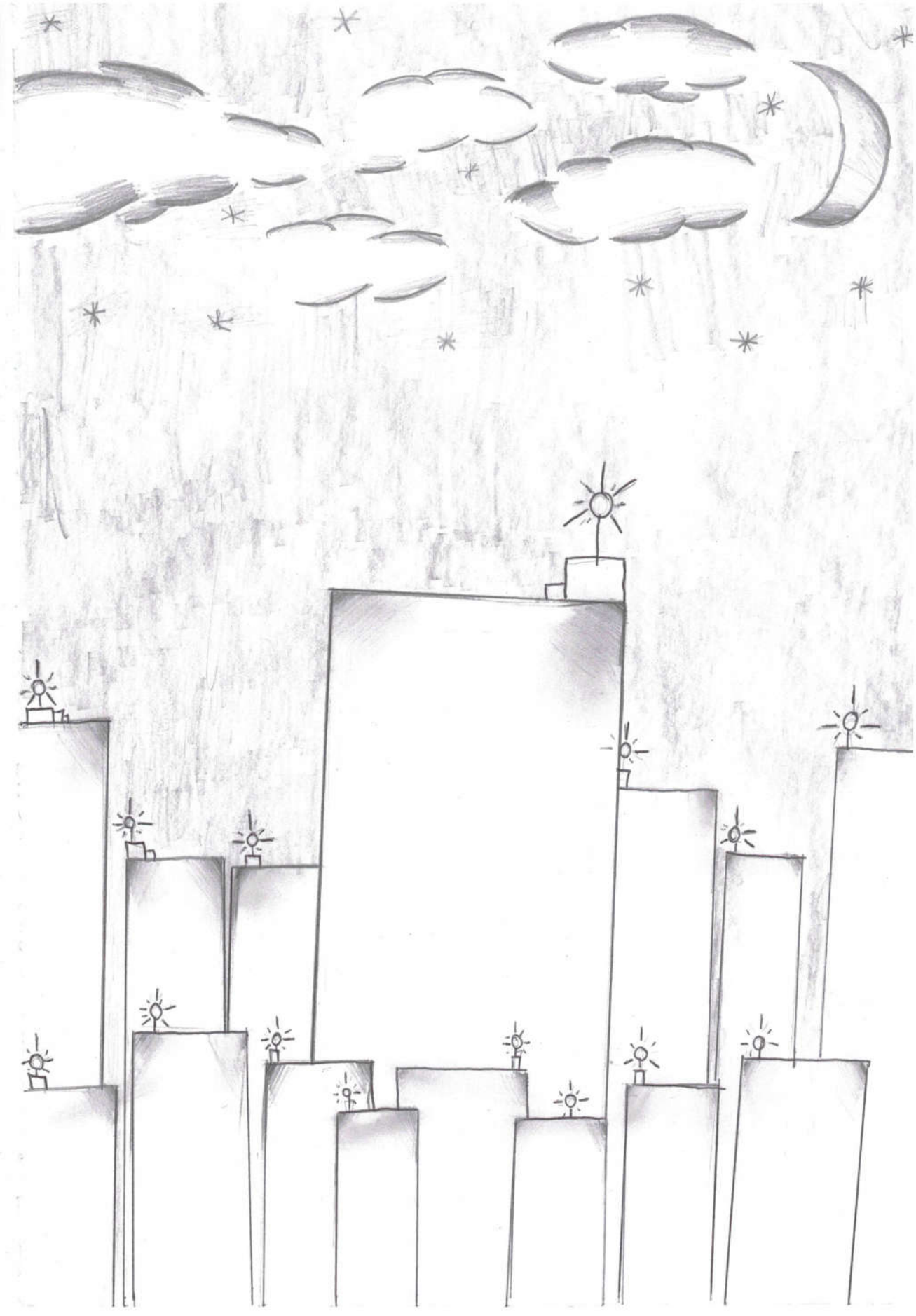


Figura 2.11. Desenho livre de Ryanna, 13 anos, 2020.
Grafite e caneta esferográfica sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

2.5. O desenho: múltiplo sobrevivente

Conforme é dito pelo antropólogo Tim Ingold, o “desenho, na medida em que ainda persiste, parece um sobrevivente, tornado mais ou menos obsoleto pelo teclado e a câmera” (INGOLD, 2015, p. 259). Com isto, este antropólogo está sensível ao fato de que a arte de desenhar se apresenta na atualidade como uma *sobrevivente* frente a todos os aparatos técnicos de produção de imagens que temos visto crescer nos últimos anos. Se o desenho era há muitos anos um conhecido jogo ou passatempo infantil, hoje ele se revela como uma atividade artesã antiquada em meio às incessantes novidades da indústria tecnológica. As crianças na atualidade estão expostas desde muito cedo em suas vidas à manipulação de *gadjets* eletrônicos, e por isso têm se dedicado mais a abrir canais no *youtube,* a jogar videogames imersivos na internet, a gravar vídeos no aplicativo *Tik Tok,* a fazer fotografias com suas câmeras de celular e à postagem de conteúdo em redes sociais do que a uma prática artesanal com o desenho. Conforme uma vez afirmou Walter Benjamin, se “no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência” (BENJAMIN, 1987, p. 169), a ubiquidade das novas mídias e a presença massiva delas em nossas vidas na atualidade têm transformado a nossa forma de percepção e o nosso modo de existência. Neste contexto, o desenho enquanto atividade artesanal tem perdido o seu encanto. Como professor de Arte na escola pública, tenho lidado com a dúvida: como reencantar a arte de desenhar? Como eu poderia, como artista visual que se entusiasma pelo desenho, partilhar deste entusiasmo junto dos meus aprendizes?

Há um segundo motivo pelo qual podemos dizer que a arte de desenhar possui o estatuto de ser uma atividade sobrevivente. Todo educador é capaz de perceber o ocaso do desenho na vida de uma criança. Se, ao longo da primeira infância, a criança transitava por múltiplas linguagens expressivas com naturalidade e espontaneidade, incluindo a linguagem do desenho, movida quase que por uma compulsão, somos capazes de notar uma interrupção nesta fluência com a chegada da criança na média infância e na fase de transição da puberdade, quando ela não mede palavras para dizer: “eu não sei desenhar”. Este fenômeno é conhecido entre

os pesquisadores da arte de desenhar, e são muitas as hipóteses que já foram levantadas para tentar entendê-lo.

Para Derdyk (1989, p. 51) “toda criança deseja, mas nem toda criança gosta, necessariamente, de desenhar”, e esta afirmativa é compreensiva com o fato de que uma criança tem os seus interesses, é um sujeito que tem preferências, que faz escolhas, de forma que a criança pode simplesmente interessar-se por “outras atividades expressivas como pintar, cantar, contar histórias, dançar, construir, representar, etc.” Ainda que muitos pesquisadores da arte do desenho insistam em compreendê-lo como uma atividade à disposição de todas as pessoas que por ele se interessem – nas palavras de Vilanova Artigas, o desenho, por ser uma linguagem, seria “acessível a todos” (*in* MUBARAC, 2019, p. 158) – não há como imaginar uma prática de desenho coercitiva ou pautada por uma dinâmica outra que não a da liberdade em querer fazê-lo.

Herbert Read percorreu, em seu tempo, uma direção conceitual semelhante à hipótese de Derdyk, estudando a expressão da criança pelo desenho com base em uma teoria de tipos psicológicos. Ele notou que por volta dos 11 anos de idade, ao atravessar uma profunda mudança de natureza psicológica, a criança passa a fazer “desuso dos modos estéticos de expressão” em concomitância à sua descoberta do “pensamento lógico” (READ, 2001, p. 184). Atingida por essa descoberta, “a imagem simplesmente desaparece, ou perde a vitalidade, e nenhuma necessidade de experimentá-la gráfica ou plasticamente é experimentada” (Idem, p. 149). Nesta etapa de seu desenvolvimento, em que a “atitude naturalista é gradativamente imposta à criança”, ao mesmo tempo em que a própria criança se vê enredada em uma necessidade cada vez maior de harmonizar-se com o mundo exterior, muitas delas abandonam o desenho, já que somente as que possuem “tipos psicológicos específicos” adquirirão habilidades para a representação naturalista (Idem, p. 149). Read, acima de tudo, critica a “devoção à lógica” à qual a criança é submetida em seu processo de escolarização:

> A arte da criança declina depois da idade de 11 anos porque é atacada por todos os lados – não apenas excluída dos currículos, mas também da mente, pelas atividades lógicas que chamamos de aritmética e geometria, física e química, história e geografia, e até literatura da maneira como é ensinada. (Idem, p. 185).

Portanto, a escolarização costuma não passar imune quando se está a sondar o declínio ou mesmo o abandono da arte de desenhar que atinge as crianças

na média infância. Dworecki (1998, p. 16) amplia um pouco o espectro de atores implicados neste abandono, ao dizer que “escola, família, meios de comunicação” estão todos solidários, “como numa estratégia sem estrategistas” ao favorecimento do “abandono das atividades plásticas, fato concomitante à alfabetização”. Para ele, caso “a arte tivesse outro papel em nossa cultura, seriam diversas as atuações da família, da escola, e dos meios de comunicação” para “garantir a permanência da ação de figurar na infância e na adolescência”.

Duborgel (1992, p. 175) dá mais detalhes a respeito do impacto da alfabetização no desenho das crianças, ao notar que os processos de alfabetização operam por enviesar a gestualidade das crianças no desenho, fazendo com que “as imagens produzidas pelas crianças” se tornem, na escola, “exploradas e posicionadas como ‘momentos’ na gênese do signo” escrito, e não como etapas de desenvolvimento de uma linguagem iconográfica autossuficiente. O desenho enfrentaria na escola o desafio de sobreviver à imposição dos modos de aprender a linguagem escrita e possuiria, neste contexto, o estatuto de ser somente uma “fase de ‘preparação’”, uma “linguagem ‘provisória’ ou ‘auxiliar’” (DUBORGEL, 1992, p. 179), um utilitário a favor das técnicas de alfabetização, sendo “‘traçado’ segundo as coordenadas do espaço da escrita à qual serve de trampolim e na qual está destinado a metamorfosear-se” (Idem, p. 175).

> Numerosas utilizações escolares esquadrinham o desenho para aí descobrir, prever ou pressentir o espaço da escrita, a identidade do “real” habitual, um pictograma potencial ou falhado, um grafema em embrião, etc. Deste modo, o desenho é, de mil maneiras, colocado, ou recolocado, na perspectiva da escrita e da língua em gestação e não na de um ícone em formação. (Idem, p. 178).

Se durante o período anterior à entrada da criança na escola básica o desenho se configurava para ela como um gesto livre e desatinado, nos anos de escolarização este gesto será “esquadrinhado”, cercado e contido assim como o próprio corpo da criança. Na escola, a criança passará a expressar-se de forma cada vez menos intensa e cada vez mais contida, e seus desenhos passarão por um processo de miniaturização e restrição em função das características mesmas dos materiais disponíveis para o desenho, em especial na escola pública, na qual é célebre a escassez desses materiais, fazendo com que seja bastante restrita as opções da criança para a investigação de suportes e ferramentas variados para as

suas pesquisas expressivas. Neste local, as crianças têm que se contentar, ou se adaptar largamente, a desenhar e pintar hegemonicamente por meio de lápis de escrever e lápis coloridos de qualidade duvidosa, sobre folhas de caderno ou de papel sulfite. Vastos mundos latentes de serem desenhados são restringidos em decorrência desta escassez material, e os hábitos de censura e de correção que permeiam o aprendizado da escrita são transferidos para o desenho, que passa a ser riscado de forma hesitante: a borracha passa a acompanhar no mesmo passo o trabalho do lápis, e o ritmo da atividade desenhista acontece definido a todo instante por uma compulsão de apagamento.

2.6. Das florestas internas ao espaço público do *imaginário*

Na arte de desenhar reside um impulso originário profundamente ligado aos processos que tornaram a nossa espécie humana: ela é, portanto, um veículo por meio do qual podemos experimentar reminiscências e reencontrar os caminhos de aprendizagem de nossa própria condição de humanidade. Anterior à palavra escrita e ao conhecimento construído a partir de conceitos abstratos, o desenho é um dos recursos mais imediatos e sucedâneo do pensamento por imagens que é inerente ao humano, sendo uma das ferramentas que permite comunicar a sensibilidade humana e a sua compreensão do mundo, a partir da lógica de revelar e tornar presente implicadas nos atos de “re-presentação” (DURAND, 2014, p. 41), decorrente da sensibilidade humana de partilhar experiências por meio de articulações simbólicas. Para um bebê, o ato de desenhar é constituinte de sua tomada de consciência de si e de seu corpo, sendo um gesto inaugurador de seu devir como ser de cultura: os grafismos e as garatujas que ele produz operam para lhe revelar a sua capacidade de atuação no mundo e no espaço, de produzir vestígios e indícios de si mesmo dos quais ele justamente tem consciência. Adiante, a criança usufruirá do desenho como um recurso imaginativo, compreendendo que a imaginação, nas palavras de Duborgel (1992, p. 302), consiste na “representação simbólica do sentido”, fenômeno cuja ocorrência tem como lastro o campo finito, porém universal, constituído pelo imaginário, “conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana” (DURAND, 1993, p. 41).

A imaginação não é uma força configuradora de imagens regida pela arbitrariedade ou por uma irrestrita espontaneidade, mas sim, como nos diz

Machado (2015, p. 53), possui a função primordial de “configurar significações, responsáveis por um genuíno e pessoal processo de aprendizagem”. De acordo com esta autora, o ato de imaginar é análogo a uma visitação que fazemos às imagens internas que armazenamos, como as configurações dos sentidos das nossas experiências de vida, imagens que são capazes de orientar as nossas ações e os nossos aprendizados para além do comportamento mecânico, irrefletido e inflexível que tendemos a ter em meio às demandas e as convenções sociais que têm origem externa a nós. Machado (2015) se utiliza da imagem de uma floresta para dizer que a imaginação exerce no humano uma qualidade integrativa: à medida que uma pessoa cresce, as suas experiências de vida vão dando origem, dentro de si, a uma densa floresta.

> É como se todos tivéssemos dentro de nós uma floresta cheia de árvores. No dia a dia, utilizamos apenas as árvores da frente para cumprirmos as nossas tarefas sociais. (...) a mesmice e a monotonia do cotidiano nos penetram. (...) A propaganda e todo tipo de condicionamento social dirigem-se apenas a essas árvores, mas existem muitas outras que o condicionamento não atinge, cada vez mais para dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo da vida. (...). As árvores da frente são *prêt-à-porter*, estão sempre à mão para serem utilizadas, de modo mecânico, com eficiência prática. Já as do fundo guardam a seiva da possibilidade de transformação humana (...) são roupas de gala que vestem nossos mais preciosos sonhos. (MACHADO, 2015, p. 47-48).

Em uma sociedade que preza pela eficiência instrumental, parece que há um esforço para que somente estas árvores da frente da floresta sejam conhecidas pela pessoa. Ter imaginação, ao contrário, é conhecer o que há no fundo, constituir árvores para o “fundo de uma floresta interior” (MACHADO, 2015, p. 48), dando às experiências significações capazes de justificar em nós a própria “existência humana” (GUSDORF, 2003, p. 45). Transferindo estas concepções para o desenho, eu penso em processos de aprendizagem capazes de trazer à superfície estas imagens profundas que vamos guardando enquanto crescemos: como poderíamos conhecê-las e revelá-las através da atividade gráfica? Como enriquecê-las, ou trazê-las à tona, para que elas se apresentem não como imagens ocas e destituídas de subjetividade, mas como a revelação de nossos mundos interiores, e diante dos quais somos capazes de estabelecer conexões de imaginação e, logo, de significação?

Durante os meus anos de iniciação à docência em Arte na escola básica, tenho notado justamente a arte de desenhar sendo praticada pelas crianças como um exercício meramente instrumental, como uma atividade considerada como uma tarefa por ser resolvida apressada e distraidamente. Muitas vezes, as crianças conformam-se por desempenhar em seus desenhos a lógica apressada de resolução de tarefas e, assim, é muito comum que elas, ao serem convidadas a desenhar, desenhem qualquer coisa veloz e irrefletidamente, de forma a livrarem-se logo daquilo que é considerado por elas somente como mais uma lição escolar. Desta forma, a criança geralmente desenha somente aquilo que ela já sabe desenhar, sem esforços, e, ao fazê-lo, apresenta em seus desenhos justamente as forças e as formas do condicionamento e da massificação às quais ela é submetida dentro e fora da escola. É como se somente as árvores da frente da floresta viessem à tona.

Muitas vezes, acreditamos que são somente essas árvores que existem, em especial aqueles que desconfiam que esteja em curso um verdadeiro movimento de esterilização das nossas potências imaginativas. Para os que creem neste perigo de fim da imaginação, há uma responsabilidade posta a cada indivíduo de edificar estratégias de enriquecimento e de proteção de sua floresta interior. Nesta perspectiva, Almeida (1999, p. 1) afirmava que o exercício da imaginação assumiria a forma de “uma sagrada liberdade cívica e política” e, mais recentemente, tem sido insistentemente denunciado por Krenak (2019, p. 32-33) o fato de estarmos justamente colocados diante do desafio de criar estratégias de preservação das nossas subjetividades, entendidas como mais uma matéria “que este tempo em que nós vivemos quer consumir”:

> Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. (...). Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. (KRENAK, 2019, p. 32-33).

A imaginação é um fenômeno intrapsíquico, pessoal e intransferível, mas que é limitado pelo sistema de imagens que compõem o *imaginário* no qual o sujeito que imagina conhece e se encontra imerso – em um tempo, experiência e contexto de vida específicos e irredutíveis. Conforme escreveu o historiador Franco Jr. (2010, p. 85) “não se imagina o que se quer, mas somente o que é possível imaginar”, e com esta frase ele nos convoca à atenção para não confundirmos a “atividade psíquica

pessoal da imaginação com a atividade psicocultural coletiva da produção de imaginário". De acordo com esta perspectiva, o imaginário é a matriz da imaginação, e cada imaginário se forma a partir da transcrição simbólica dos conteúdos e dos afetos universais que compõem a mentalidade humana (como, por exemplo, o medo ou a raiva) emergindo por meio de um sistema de conteúdos e formas conhecidas e compartilhadas pelas pessoas em um determinado contexto circunscrito no tempo. Conforme ele diz, enquanto "os dragões estavam muito presentes nos imaginários arcaicos" este animal fantástico está presente em nossos imaginários atuais somente "como resquício banalizado e mercantilizado", enquanto os "marcianos não apareciam naqueles e são frequentes nos atuais" (FRANCO Jr., 2010, p. 85).

Silva (2014, p. 28), nesta mesma linha de compreensão, refere-se à noção de imaginário colocando-a sempre no plural, falando-nos da multiplicidade de imaginários que são constituídos sempre como "espaço público", apoiados na "construção de símbolos compartilhados" e entendidos como a "força reguladora da vida coletiva". Segundo este autor, é por meio dos imaginários que se faz possível a adesão das pessoas a determinados sistemas de valores que preenchem de sentido as suas ações no mundo. Durand (2001, p. 18) é mais abrangente, e pensa o imaginário sob a metáfora de um museu, em que o "conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens – aparece-nos como o grande denominador fundamental no qual são encontradas todas as criações do pensamento humano", ou seja, uma espécie de repositório em que as imagens simbólicas configuradas pela espécie se encontrariam armazenadas e disponíveis de serem visitadas e conhecidas. Tributário de Jung, Durand fornece ao Museu imaginário um estatuto de transcendência frente ao sujeito imaginante, ao dizer que o imaginário está configurado independentemente das experiências pontuais e do contexto de vida deste sujeito, como um repositório de imagens originais, ou seja, arquétipos, esquemas e símbolos que possuem um caráter coletivo e inato.

> O imaginário, ao mesmo tempo que se insere em infra-estruturas (o corpo) e superestruturas (as significações intelectuais), é obra de uma imaginação transcendental que é independente, em grande parte, dos conteúdos acidentais da percepção empírica. Os sonhos para Bachelard, tal como os mitos para Durand, confirmam o poder de uma "fantástica transcendental", que designa, desde Novalis, um poder figurativo da imaginação que excede os limites do mundo sensível. (WUNENBURGER e ARAÚJO, 2006, p. 15).

Nesse sentido, Durand nos dá um exemplo: há um chamado esquema ascensional ou um arquétipo do céu, e estas são estruturas imutáveis e universais compondo eixos de organização de imagens no Museu do imaginário, mas são eixos que conduzem, a cada tempo ou contexto, trajetos e imagens específicas a depender do local e das circunstâncias em que esteja o sujeito ou a coletividade que os invoca, de forma que “o simbolismo que os demarca se transforma de escada em flecha voadora, em avião supersônico ou em campeão de salto” (DURAND, 2001, p. 62). Isto implica que “os arquétipos ligam-se a imagens muito diferenciadas pelas culturas e nas quais vários esquemas se vêm embricar” (Idem, p. 62, ênfase original). Assim, lembremo-nos das palavras de Machado (2015, p. 54) ao dizer que o cultivo da imaginação é capaz de manter viva em nós “a chama da flexibilidade”: para enriquecer as nossas florestas interiores é necessário que nos dediquemos a um trabalho amparado pelo conhecimento de uma variedade e de uma multiplicidade de imagens, às quais estamos abertos no instante em que nos colocamos em contato com repertórios do imaginário que têm origem em diferentes locais, populações e contextos – que, por terem como lastro as buscas universais do humano, serão sempre familiares a nós.

De acordo com Duborgel (1992, p. 300), o Museu imaginário é o “’meio ambiente’ requerido para o crescimento do sujeito imaginante”, e à escola cabe o papel de se tornar uma “pinacoteca profusa e pluralista de obras para conhecer, reconhecer, devanear, amar e questionar” à altura das mãos e dos sonhos das crianças, para que cada uma delas esteja apta a dizer palavras semelhantes àquelas que uma vez proferiu Baudelaire: “Porque, muito jovem, os meus olhos repletos de imagens pintadas e gravadas, nunca se conseguiram saciar, e creio que os mundos poderiam se acabar (...) antes que me tivesse tornado iconoclasta” (BAUDELAIRE *in* DUBORGEL, 1992, p. 301).

2.7. O paradoxo da visão e da imaginação no desenho

Em seus célebres *Ensaios*, o filósofo transcendentalista Emerson (1994, p. 19) faz o relato de uma anedota: certa vez um pintor teria lhe dito que “ninguém poderia desenhar uma árvore sem de algum modo tornar-se uma árvore”, assim como também teria lhe dito que, caso o desenhista quisesse desenhar uma criança,

não seria suficiente apenas analisar o perfil de sua forma, mas sim observá-la por um certo tempo em seus movimentos e brincadeiras, para que somente depois de ter sido capaz de *entrar em sua natureza* é que ele poderia "desenhá-la, à vontade, em todas as suas poses". De forma semelhante, Huyghe descreve um desenho de Théodore Rosseau datado do século XIX, "Floresta de Fontainebleau", atribuindo à este artista a capacidade de *transformar-se* no que ele desenha enquanto vai tracejando no papel a visão de uma floresta:

> O seu traço, produzido pela pena ou pelo lápis, conhece todas as encarnações; com uma total abnegação, transforma-se em erva dentada, em restolho áspero, em folhagem, em rochedo, em casca, em chuva, em nuvem. Submetido a todas as metamorfoses, mima não apenas o aspecto como o comportamento: apoia-se, distende-se, encolhe-se para marcar a nodosa contração de um ramo; palpita, vivo e móvel, para condensar as folhas leves; estremece com a água, rola com a nuvem, quebra-se com a pedra. Eleva-se com o crescer de uma árvore; torna-se fino e impalpável com o leve raminho, com o horizonte algodoado de ar ou robusto e escorado com a presença de um rochedo. Dir-se-ia um ator único que se caracteriza e se multiplica, muda de voz e se adapta a gesticulação para evocar todas as personagens de uma ampla comédia de cem atos diferentes. (HUYGHE, 1960, p. 29-30).

De todas estas anedotas podemos constatar a descrição do ato desenhista menos como "um anexo indireto da pedagogia do pensamento definidor, geométrico ou observador", mas como um verdadeiro "jogo de permutas entre o homem e o mundo (...) uma animação e humanização generalizadas da natureza" (DUBORGEL, 1992, p. 221, 228). No esteio desta concepção, que compreende o ato desenhista como uma transformação do artista naquilo que ele desenha, está se apresentando uma hipótese de um "espaço apreendido pela imaginação", oposto a um "espaço indiferente entregue ao compasso e à reflexão do geômetra" (DUBORGEL, 1992, p. 218). O desenhista constrói, segundo esta concepção, uma imagem repleta de índices do vivido, e não somente registros indiferentes do que foi observado ou percebido. Estes traços, segundo Duborgel (1992, p. 212-213), caracterizam largamente a atitude desenhista das crianças até os seus 8-9 anos, quando então são substituídos por formas de se colocar no ato plástico mais adequadas aos imperativos de transcrever as coisas no desenho "com o mínimo possível de subjetividade", coincidindo com o instante em que a criança passa a ser incentivada a colocar-se na direção de um "'real' bem apreendido e bem observado", sendo assim sutilmente ajustada a uma atitude baseada no "imperativo descritivo" e enciclopédico que caracteriza o sujeito iconoclasta do positivismo.

> Progressivamente, os traços de animismo e de humanização, à partida explícitos e depois implícitos, vão-se tornando raros ou desaparecem e o espaço de tendência antropomórfica chega à idade de (da) razão (geométrica, racional, "positiva"). O sujeito imaginante-desenhador aparenta "afastar-se" ainda mais da sua produção e dar lugar ao sujeito observador, encarregado de construir uma imagem da natureza na qual ela se reduz, na maioria das vezes, a si mesma. A experiência – que ainda mal começou e se abre sobre os funcionamentos elementares da imaginação simbólica – de elaboração de uma linguagem essencial que liga e estabelece correspondência entre o "mundo natural" e o "mundo humano", atenua-se gradualmente (...) perdendo os traços que a caracterizavam como linguagem simbólica. (DUBORGEL, 1992, 212-213).

Em substituição a uma apreensão do mundo enquanto um conjunto de significações, permeado de emoção e de zonas de incerteza, a pedagogia escolar absorve o primado científico em que a intenção da visão é perscrutar os fenômenos até encontrar neles o factual e o verdadeiro, numa prática que "valoriza a percepção em detrimento da imaginação" (DUBORGEL, 1992, p. 186). Esta soberania do visto e do observado, e a sua transformação em sinônimos de verdade ou realidade, está relacionado ao período de modificações do conhecimento que entrou em curso no ocidente desde a época do Renascimento, período em que se começou a elaborar a soberania do olhar científico e técnico sobre as coisas do mundo, e quando o sentido da visão passou a significar distanciamento entre o ser humano e aquilo que é observado por ele. O maior emblema desta transformação residiria na forma simbólica da perspectiva, que passaria a ser, naquele período, a regra de ouro utilizada por pintores e desenhistas em seus intentos de duplicação da "realidade", ao criarem imagens estruturadas com base no artifício de uma malha geométrica capacitada a simular o olhar de "um sujeito soberano" que se debruça "sobre a janela e congela o mundo segundo o seu ponto de vista" (LE BRETON, 2016, p. 44).

> Por longo tempo o modelo visual dos tempos modernos é o mesmo posto em funcionamento no *quattrocento* através da perspectiva, uma maneira de captar o real por um dispositivo de simulação que parece duplicá-lo. (...) A tela é percebida como uma janela sobre o mundo ou como um espelho plano. (...) A perspectiva abre o futuro e o espaço, ela é uma apropriação do mundo sob os auspícios da soberania visual. (...) é uma visão em transparência no espaço, uma linha de fuga que abre à visibilidade. Ela separa o sujeito e o objeto, transformando o primeiro em personagem onisciente e o segundo em uma forma inerte e eterna. (LE BRETON, 2016, p. 44-45).

Conforme é dito por Duborgel (1992, p. 226), à pintura renascentista europeia foi atribuído o estatuto paradigmático de ser "o apogeu da história da arte e referência pedagógica fundamental" para o ensino de Arte, ideia que se imiscuiu no

Brasil em função da longeva influência dos fundamentos pedagógicos instaurados no país pela Missão Francesa, que no século XIX erigiu a primeira instituição dedicada ao aprendizado artístico formal no Brasil – a Academia Imperial de Belas-Artes do Rio de Janeiro – onde o aprendizado do desenho e da pintura tinham como base os cânones do neoclassicismo. Dentre as metodologias de aprendizagem do desenho de acordo com a tradição neoclássica, estavam os árduos exercícios de cópias de gravuras, o desenho de observação de modelagens feitas em gesso de figuras e detalhes da arquitetura, dos baixos-relevos e da ornamentação de construções da Antiguidade clássica, o desenho a partir da observação de um modelo vivo e, obviamente, o aprendizado da perspectiva. Esses fundamentos deixaram marcas na cultura educacional brasileira e estiveram regendo, durante longo período, o aprendizado de Arte nas escolas básicas, colocando a criança na direção de execução de trabalhos capazes de atender ao juízo de gosto e ao ideal de beleza estética "preferida" do mundo adulto.

> A "noção de arte adulta e de beleza" é aliás confundida "com a arte clássica e, mais particularmente, de arte renascentista, encarada sobretudo sob o ângulo das suas relações com a perspectiva racional". O modelo "renascentista", reconstruído num realismo pobre em torno das noções de "conhecimento", "natureza" e "imitação da natureza", "reprodução" das coisas "tal como elas são", ou dos seus modelos estabelecidos, perspectiva, etc., parece funcionar como o modelo estético mais compatível com os valores pelos quais se define o "destino" do aluno: o futuro homem positivo. (DUBORGEL, 1992, p. 226).

Estes atributos cristalizaram-se às ideias de "ensino de desenho", de forma que é necessário bastante esforço imaginativo e metodológico para desviar da ideia de que a aprendizagem do desenho é algo diferente de dedicar-se a exercícios regulares e sucessivos de desenho de observação (de objetos, modelos vivos, ornamentos, lugares, paisagens, etc.) e mesmo da ideia persistente de que o padrão de excelência no desenho – o progresso do desenhista – deve ser medido a partir da gradativa habilidade adquirida de domínio técnico dos efeitos de luz e sombreamento, de proporção e cor, e outras habilidades por meio das quais o desenhista será capaz de compor uma obra que será julgada melhor quanto mais próxima ela estiver de atender aos parâmetros da verossimilhança e do realismo visual – a "imagem-reflexo", ou o "duplo" das coisas (DUBORGEL, 1992, p. 226-227).

Em 2004, no primeiro período de minha graduação universitária em Artes

Visuais, fui submetido a uma longa jornada de aulas de “perspectiva”, além de sucessivas sessões de desenho do corpo humano em que aprendíamos a medir as proporções do corpo dos modelos com base em exercícios ópticos como o de medi-los à distância usando um lápis colocado à mira de um olho. Ou seja, em minha graduação, aprendíamos a desenhar a partir de sucessivas experiências com o desenho de observação, compreendido como a ação de figurar “corretamente” as coisas com base em referências estipuladas por coordenadas geométricas. Ao mesmo tempo, éramos encorajados a buscar por artistas – em especial artistas que estivessem em evidência nas exposições de arte contemporânea – que nos servissem como modelos e/ou como referências para que fôssemos capazes de encontrar, ao elegê-los como nossas influências, a direção da nossa poética singular, e fazendo isto éramos encorajados a nutrir e exercitar a nossa imaginação criadora. Em minha graduação, portanto, não havia nenhuma disciplina ou professor dedicado a ensinar sobre o fenômeno da criatividade ou da imaginação como um assunto em si mesmo, como um campo de investigação autossuficiente, merecedor de atenção por si só, para que estas faculdades pudessem ser consideradas não como tangenciais ou contingentes à prática repetida do desenho de observação e de estudos teóricos sobre a sociedade e a arte contemporânea. Sabendo que o ensino acadêmico do desenho preza, por tradição, a um aprendizado pela observação, hoje eu me pergunto como seria o aprendizado e a prática do desenho cuja força motriz fosse deslocada da observação para a imaginação?

No entanto, tenho consciência de que não é possível romper de todo a ligação do desenho com a observação. A observação está implicada na arte de desenhar, que é o resultado de uma sinergia estabelecida entre os olhos, os gestos das mãos e o posicionamento de todo o corpo. Desta sinergia resultam marcas e vestígios em um trajeto de elaboração que é concebido sobre um suporte, uma superfície: o desenho. Desenhar seria, portanto, uma qualidade singular de observação, sendo tanto a ação de “pensar com as mãos” quanto a de “ver com o corpo”, conforme enunciado pelo psicanalista Ab’Saber no catálogo da exposição Fato Aberto: o desenho no acervo da Pinacoteca do Estado (2014, v.3, p. 72-73). Nesta perspectiva, o ato desenhista, por mais que aconteça atrelado à visão, não está limitado a ser decorrente de um circuito fechado entre as mãos e os olhos, mas sim, conforme ocorre com outros processos criativos que requerem habilidade, de um amálgama de posicionamentos de todas as partes do corpo, ritmado pela

reciprocidade estabelecida por múltiplos sentidos, que se colocam unidos em um ato de atenção consciente.

O desenho de observação, portanto, certamente possui o seu papel na aprendizagem do desenho, em especial para a manutenção das tradições culturais – seja ela a tradição neoclássica, seja a tradição dos grafismos indígenas, seja a tradição dos mangás e animês japoneses. Em toda tradição há um aprendizado pela observação.

Vigotski, nos anos 30, distinguia duas qualidades de atividade criadora humana, exercitadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos: primeiramente, há um tipo de atividade que ele denomina reconstituidora ou reprodutiva. Esta qualidade de atividade acontece atrelada à memória, e sua "essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados", ou seja, "ressuscitar marcas de impressões precedentes" (VIGOTSKI, 2018, p. 14). Esta qualidade de ação seria decorrente da exposição contínua e repetida de uma pessoa a uma determinada qualidade de estímulo, e esta exposição persistente operaria para que os estímulos recebidos pela pessoa encontrassem meios de se cristalizar e se decantar em sua memória, compondo um repertório passível de ser acessado internamente e que permitiriam a quem experimentasse, adiante e por meio deles, uma ação caracterizada pela reprodução ou pela reconstituição do estímulo. Reproduzir é trazer de volta algo que já existiu anteriormente. Vigotski (2018) compreendia o aspecto distintivo desta atividade, já que o ser humano sempre precisou encontrar meios de conservar as suas experiências, fazendo com que esta conservação pudesse lhe propiciar uma "adaptação ao mundo que o cerca", criando e elaborando "hábitos permanentes que se repetem em condições iguais" (Idem, p. 15). Na atividade gráfica, é uma ação reconstituidora ou reprodutora desenhar a partir da observação ou seguindo um modelo pré-determinado: "reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que eu assimilei e elaborei anteriormente" (VIGOTSKI, 2018, p.15).

Vigotski (2018) nomeia a segunda qualidade de atividade humana como atividade combinatória ou criadora, e nela está contido o fenômeno da imaginação e da fantasia, que ocorreria quando o humano "combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo

comportamento" (Idem, p. 15). Ainda segundo Vigotski, a base da atividade imaginativa está sustentada em um lastro de experiências e de memória, de forma que os dados de experiência percebidos e memorizados pelo sujeito possam ser recombinados em uma nova forma, impossibilitando que algo seja criado "do nada": a atividade criadora de combinação do humano "depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiência" (Idem, p. 21). Estes argumentos podem ser compreendidos ao nos dedicarmos, por exemplo, à percepção dos processos de criação da criança ocorrendo em sua atividade criadora por excelência: a brincadeira.

> É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (...). É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VIGOTSKI, 2018, p. 18-19).

Para Vigotski, em suma, "a imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade" (2018, p. 23) o que torna perfeitamente exemplar e emblemático relembrar o célebre exercício de desenho sugerido por Da Vinci em seus tratados, intitulado "Como fazer que um animal imaginário pareça real":

> Se queremos fazer que um dos animais imaginários pareça natural, por exemplo, um dragão, tomemos por cabeça a de um mastim; pelos olhos, os de um gato; por orelhas, as de um porco-espinho; por focinho, o de um galgo; por orelhas, as de um leão; por têmporas, as de um galo velho, e por pescoço, o de uma tartaruga d'água. (DA VINCI, 2004, p. 75)

De acordo com esse exercício, um desenhista só seria capaz de fazer figurar um dragão se ele já tivesse se dedicado a desenhar mastins, gatos, porcos-espinho, galgos, leões, galos e tartarugas. A partir destas referências, eu penso que um trabalho educativo generoso com a imaginação precisa fornecer às crianças experiências capazes de contribuir para que elas acumulem dados memoráveis hauridos da realidade. O fantástico e o imaginativo encontram-se imiscuídos à realidade fazendo com que, ao contrário do que propaga o conhecimento científico – insistente em tentar liberar "a imaginação de suas amarras terrenas" e fazê-la "flutuar como uma miragem sobre a estrada que trilhamos em nossa vida material"

(INGOLD, 2012, p. 16) –, sejamos capazes de perceber o quanto estamos permanentemente expostos a elementos do fantástico. Isto coincide com uma das funções primordiais da imaginação postuladas por Machado (*in* BARBOSA, 2014), que seria aprender a assimilar o real por diversos ângulos e ser capaz de elaborar questionamentos, compreendendo que as nossas experiências sensoriais no mundo não fazem dele um território de verdades fechadas, mas um espaço que é suscitado e moldado a partir das nossas questões. Para Machado, a imaginação é o que possibilita a um individuo

> Perguntar-se sobre o que pode ser, livre das amarras do certo e do errado, para que aquilo que é real seja significativo para quem pergunta. O real deixa de ser rígido, preestabelecido para sempre e passa a ser algo que eu possa olhar de vários ângulos para encontrar a melhor forma de compreendê-lo. (MACHADO *in* BARBOSA, 2014, p. 12)

Neste sentido, o aprendizado do desenho orientado para a imaginação não dispensa os exercícios de observação, mas se propõe a diversificar as experiências sensíveis que as crianças têm na escola e na cidade, conduzindo-lhes por passeios capazes de insinuar-lhes que imaginar é lançar-se em uma "aventura da percepção", conforme era considerado por Bachelard (2019, p. 3). O desenho de observação não pode partir da idealização de um sujeito estático e soberano que percebe as coisas do mundo como objetos inertes, mas sim como uma ferramenta ou uma carruagem por meio da qual o sujeito é conduzido ao longo de um caminho de deambulação diante do que há de *fantástico* nas coisas do mundo. Neste sentido, um dos valores da imaginação é colocar o sujeito em uma relação de *empatia* junto aos fenômenos que se manifestam no mundo em que ele habita, permitindo-lhe uma abertura para o "ser do outro", com o qual ele estabelece uma "relação de comunhão e de afeto" (INGOLD, 2012, p. 21).

Desta forma, o trabalho arte/educativo ancorado na imaginação não consegue se contentar com o "apartamento entre o mundo e o eu" na forma como está prescrito nos estágios finais do desenvolvimento infantil presente nas teorias de Piaget e Wallon, apartamento este que seria um dos traços fundantes da "personalidade ocidental" (DUBORGEL, 1992, p. 294). Ao contrário, o trabalho arte/educativo ancorado na imaginação pretende prospectar um ser humano em ato de *união*, "inserido no tecido cósmico, definido pela música complexa dos seus parentescos e dos seus distanciamentos relativamente às coisas, aos elementos, ao

mineral, às plantas, aos animais, e às estrelas” (DUBORGEL, 1992, p. 292).



Figura 2.12. Desenho de *Terra* do professor Lucas Delfino, 2008.
Pés na terra ou emblema para um tarólogo
Grafite sobre papel | 25 x 21cm
Acervo particular



Figura 2.13. Desenho de *Terra* de Pietra Beatriz, 12 anos, 2020.
Grafite sobre papel | 20 x 15cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)



Figura 2.14. Desenho de *Terra* de Anna Beatriz, 12 anos, 2020.
Caneta esferográfica, lápis de cor e canetas hidrocor sobre papel | 20 x 15cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

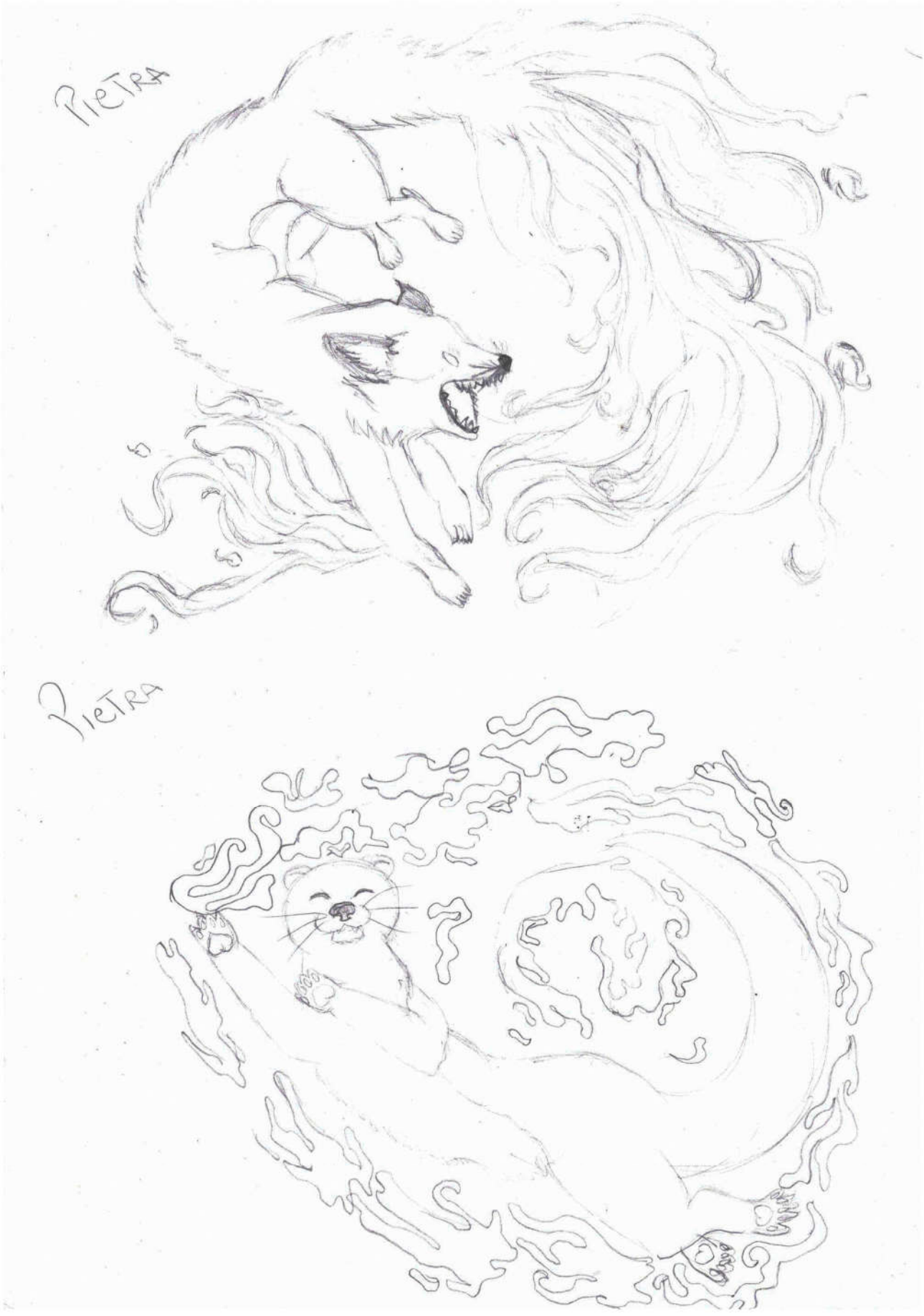


Figura 2.15. Desenho de *Fogo* e *Água* de Pietra Beatriz, 12 anos, 2020.
Grafite sobre papel | 20 x 15cm (cada)
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

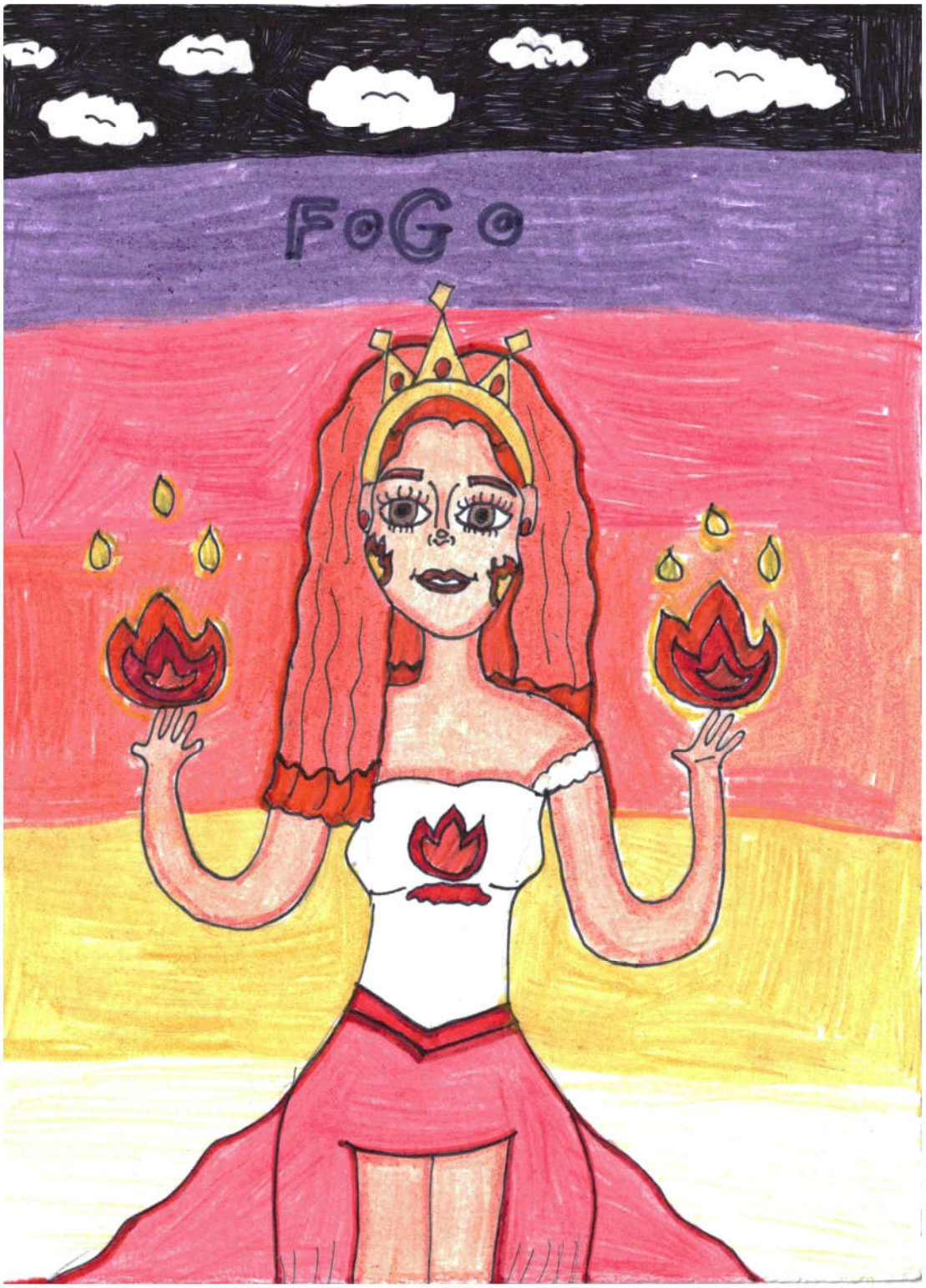


Figura 2.16. Desenho de *Fogo* de Anna Beatriz, 12 anos, 2020.
Caneta esferográfica, lápis de cor e canetas hidrocor sobre papel | 20 x 15cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)



Figura 2.17. Desenho de *Água* de Anna Beatriz, 12 anos, 2020.
Caneta esferográfica, lápis de cor e canetas hidrocor sobre papel | 20 x 15cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

2.8. À procura dos traços desenhados de uma consciência imaginante

É no capítulo final de *Imaginário e Pedagogia,* intitulado *Orientações Teóricas para uma Educação da Imaginação,* que Duborgel (1992) propõe caminhos para a construção de uma "pedagogia do imaginário", e que apresenta a sua concepção holística de imaginação ao entendê-la, fundamentalmente, como uma operação na qual o sujeito está se comunicando com a *alma* do mundo. Com auxílio de Calvino (1990, p. 103), localizo as raízes desta concepção de imaginação como procedente de filosofias e doutrinas de pensamento de tradições tão diversas como o neoplatonismo, a magia do período renascentista e a movimentos históricos como o Romantismo e o Surrealismo. Na genealogia de sua ideia de imaginação, Duborgel (1992, p. 290) apresenta uma multiplicidade de nomes como Platão, Santo Agostinho, Avicena, Paracelso, Giordano Bruno, Jacob Boehme, Goethe, Victor Hugo e Baudelaire. Esboçando os valores de uma pedagogia do imaginário, este autor imagina um professor capacitado a "ensinar o espírito romântico" (WUNENBURGER e ARAÚJO, 2006, p. 27) considerando que, conforme escreveu Gusdorf (2003, p. 12) a "teoria romântica do saber" é aquela na qual "o saber referente ao mundo se aprofunda numa autoconsciência (...) porque o homem e o mundo não são estranhos um ao outro, mas acham-se ligados por um parentesco essencial". A respeito deste parentesco entre o humano e o mundo, Duborgel (1992, p. 289) cita versos de Baudelaire nos quais o poeta alude a uma noção de natureza que se compõe sob a forma de "um templo de pilares vivos" emitindo "confusas palavras", em meio às quais caminha o humano como se "através de florestas símbolos / que o observam com olhares familiares". Assim, Duborgel estima a imaginação como uma qualidade de percepção por meio da qual o humano é capaz de compreender os laços da "analogia universal*"* (Idem, p. 289, ênfase original) atando todas as coisas do mundo a si próprio:

> Definida nesta perspectiva, a imaginação não poderia ser uma qualquer "faculdade" psicológica secundária; ela não é nem um auxiliar mais ou menos suspeito da razão, nem insignificante lazer ou repouso estetizante do "objetivo" sujeito de lógica ou de razão experimental, nem também um prefácio longínquo, comovente e infantil do "pensamento positivo". Ela é "rainha das faculdades", "faculdade fundamental", irredutível e eminente poder humano de retomar em conta o universo numa forma outra, de o representar e o re-criar como totalidade e unidade, como espelho do

> homem, homem ampliado, testemunho do sentido, imagem complexa da dramática humana, metáfora generalizada dos “deuses”, melhores ou piores, que definem as coordenadas das nossas nostalgias e os emblemas da “nossa realidade”. (DUBORGEL, 1992, p. 289-290).

A ideia de imaginação em Duborgel, contendo a noção de “homem ampliado”, está em sintonia com tradições do pensamento humano que se baseiam em “doutrinas de correspondências entre o microcosmo e o macrocosmo”, e nas quais há uma “intuição da solidariedade fundamental e unidade de vocação entre a realidade humana e a ordem das coisas” (GUSDORF, 2003, p. 13), acepções residentes em certas tradições metafísicas ou mesmo ocultas do pensamento ocidental – como na alquimia, na astrologia, no hermetismo, etc. Ao mesmo tempo, Duborgel (1992, p. 291) enaltece o pensamento das “sociedades arcaicas ou tradicionais”, para as quais o mundo é como um “ordenamento a decifrar, ou seja, trama codificada, saturada de semantismo, indissociável do homem que aí se insere, aí se desdobra, lhe confere significado e se interroga sobre o seu próprio sentido”. Para este autor, imaginar seria, portanto, a capacidade de perceber o mundo como a imagem ampliada do humano, dando a todas as coisas traços de antropomorfismo e animismo. Calvino (1990, p. 106), em concordância com esta compreensão, intuía que a imaginação só poderia ser antropomorfa, ao se constituir como uma qualidade de configuração de conhecimento humano por meio da qual o sujeito imaginativo se dedica às diligências de “atingir um conhecimento extra-individual, extraobjetivo”. Para Duborgel (1992, p. 291), por meio da imaginação torna-se possível a tessitura do “‘sujeito’ e o ‘objeto’, ao fazer dialogar com os rostos humanos e o cosmos” em um mundo caracterizado “pela sua ‘abertura’, pelas suas redes de comunicação” e “pela circulação dos sentidos que a irriga”.

> A nossa experiência imaginativa dos objetos cosmifica a alma e preenche os objetos de psiquismo: o mundo é o nosso devaneio, o nosso devaneio é cosmificante. O devaneio tem os seus alvos privilegiados, a sua maneira de ler o Livro da Natureza, a sua forma de unificar, conjugar, correlacionar, opor, dissociar, articular, unificar e colocar em “empatia” os fenômenos. Este reino das imagens, dos devaneios e do conhecimento poético possui a sua coerência própria, os seus próprios valores e modos de funcionamento, cuja promoção caberá à pedagogia do imaginário. (DUBORGEL, 1992, p. 313).

Duborgel menciona, acima, a “coerência própria” do modo de construção imaginativo ou poético do conhecimento, se reportando à obra de Bachelard, para o qual “imaginação e espírito científico correspondem a dois polos opostos da atividade psíquica” (DUBORGEL, 1992, p. 307). Segundo estes pressupostos, a imaginação não poderia ser encarada como uma “racionalidade em embrião” ou

como “uma instância auxiliar do pensamento objetivo (...) uma ‘não-razão’ que estaria, por isso mesmo, desprovida de qualquer campo legítimo de aplicação” (Idem, p. 307). O cultivo e a educação da imaginação à qual Duborgel está se reportando não está inserido no aprendizado analítico e científico, considerando que esta via de conhecimento acontece baseada nos dados da percepção acurada do real, na experiência classificativa dos fenômenos percebidos, na apreensão de informações e em operações cognitivas que dependem de um pensamento abstrato e conceitual, que promovem uma *dissecação* e uma desconfiança das imagens. Todas essas operações seriam muito distintas do conhecimento baseado no devaneio poético, em que “a imagem só pode ser estudada através da imagem, sonhando as imagens tal como elas se coordenam na fantasia” (Idem, 1992, p. 191). Assim, seguindo Bachelard, Duborgel se fundamenta na ideia de que razão e imaginação residiriam em dois polos opostos, específicos e irredutíveis.

> A imaginação poética está tão afastada do real percepcionado como o está da ciência; de algum modo, ela é sempre extravasamento e refundição do dado. Do real sensível à ciência do real e ao “surrealismo” poético ou iconográfico, é um mesmo afastamento que se efetua. Entrar na esfera bem densa da imaginação é, à partida, sair do real mediocremente apreendido. (...) contra as psicologias clássicas e seus derivados pedagógicos, há ainda que compreender que, efetivamente, a “imagem percepcionada” nada tem em comum com “a imagem imaginada” ou com a “imagem criada”, que a imaginação é uma “aventura da percepção”, que “percepcionar” e “imaginar” são antitéticos enquanto “presença e ausência”, que a “imaginação é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade” e que ela “não tem o instinto de imitação”. (DUBORGEL, 1992, p. 308).

De acordo com estes pressupostos, a consciência imaginante é uma qualidade de consciência que deliberadamente renuncia ao real, ou que está tão ligada às coisas do mundo que não é possível ser separada dele. Quando Duborgel menciona, no parágrafo acima citado, colocar-se contra as “psicologias clássicas e seus derivados pedagógicos” está fazendo uma crítica à forma como a escola interpreta de forma unívoca as teorias da psicologia genética da criança, engendradas por pesquisadores como Piaget e Wallon, para os quais o primeiro estágio da construção da personalidade da criança ocidental, conforme já mencionado, residiria justamente em um ato de separação entre o mundo e o eu. Derdyk (1989, p. 14-15) também parece sensível a este fato ao afirmar que desde cedo, na escola, as crianças são submetidas a uma “massa de informações especializadas, sem inter-relação” o que lhes dificulta apreender uma “noção do

todo", o que propiciaria "a estabilização do autoritarismo, a monopolização e a ilusão do conhecimento", à revelia do próprio ser da criança, na qual ainda "existem traços de unidade (...) entre o pensar e o fazer" – ao contrário do que acontece com os adultos, que estão a todo instante fazendo "dissociações", separando o todo em "especializações", inserindo-se na sociedade conforme mais fragmentados eles estejam e conforme mais especializada ela se apresente. No que compete à atividade gráfica da criança, à revelia destas dissociações, podemos constatar que durante uma larga fase de sua atividade desenhista, o

> (...) ato plástico depende de um acto cujo vector vai do sujeito ao objeto, passa por projeções, elabora um sujeito-objeto que, por definição, é irredutível a uma coisa exterior e "objectiva", mas que está repleto de onirismo e é a concreção produzida na intersecção das coisas e dos devaneios (inconscientes ou não) sobre as coisas. (DUBORGEL, 1992, p. 212).

As teorias de evolução psicogenética da criança propõem a naturalização da ideia de que o desenho da criança tende, de forma progressiva, para o abandono de "projeções subjetivas e imaginativas em benefício de uma restituição mais objetiva do objeto", assinalando a superação psicológica "do animismo, do antropocentrismo, e do egocentrismo" que são características marcantes da mentalidade e dos desenhos das crianças durante um longo período de tempo (DUBORGEL, 1992, p. 215). O modelo de evolução psicológica da criança fornecido pela psicologia genética prevê a substituição da consciência imaginante pela consciência racional, em uma via de único sentido, não considerando a possibilidade de estas duas qualidades de consciência seguirem coexistindo ao longo de suas vidas, e esta concepção incide sobre as teorias que tratam do desenho da criança, que é compreendido como se subscrito a uma tendência exclusiva de progressão para o realismo, para o raciocínio, para uma qualidade de representação desencantada das coisas do mundo, constituída por uma ênfase cada vez maior em desenhar de acordo com o que se vê – em um abandono cada vez maior da imaginação.

> Sobre o desenho, os escombros do desenho e das imagens, erguem-se o signo, a escrita, ou o conceito. E este trajecto, onde se arregimentam os laços de substituição da imagem pelo signo, o abandono da imaginação é, ele próprio, uma imagem do modelo de evolução psicológica que o rege e o cauciona. Este esquema remete fundamentalmente para um esquema de progresso cognitivo que tende a posicionar a criança da pré-primária como simples prefácio do sujeito das "operações concretas" (ele próprio designado como esboço incipiente das "operações formais"). Estes centros de gravidade da representação pedagógica da imagem e da representação psicopedagógica da criança contribuem – mesmo se em benefício de outros progressos – para truncar, impedir ou desviar tanto uma cultura pedagógica

> eficaz das imagens como um real desenvolvimento do sujeito imaginante. (DUBORGEL, 1992, p. 180).

Neste ponto de vista, reforça-se a ideia de que a instituição escolar, orientada pelo positivismo histórico, compreende o ser humano e a criança como se fatalmente subscritos a uma única via de desenvolvimento, destinando-lhes o trajeto de se tornarem exclusivamente sujeitos de pensamento racional, abstrato, conceitual, analítico, objetivo e, por tudo isso, "iconoclasta", ou seja, adversos às imagens, desprovidos de sonhos, de fantasia, de poesia e de símbolos potentes capazes de guarnecê-las, ao longo da vida, na direção de uma satisfatória "experiência do imaginário" (DUBORGEL, 1992, p. 53). É assim que se justifica o oferecimento da irrisória quantidade de aulas de Arte para as crianças na escola, já que "desconfiar da arte é, ou é 'também', desconfiar do imaginário, a sua substância, e da imaginação, a sua fonte" (Idem, p. 71).

Duborgel expõe a forma como a visão parcial das faculdades de conhecimento da criança, baseadas nos dispositivos pedagógicos nas escolas, promovem uma "agressão" à criança, ao prescindir de entendê-la como uma "unidade polifônica", ou seja, compreendê-la como sendo ao mesmo tempo sujeito da imaginação, da existência física e do pensamento objetivo e direto (Idem, p. 13). O positivismo da instituição escolar estaria a incutir na criança um verdadeiro *habitus* de alma, cuja finalidade seria dotá-la "de conhecimentos mais ou menos numerosos" ao mesmo tempo em que lhe instituiria subliminarmente "um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade da alma", que a colocaria orientada "num sentido determinado, não apenas durante a infância, mas ao longo de toda a sua vida..." (Idem, p. 15). Este sentido de orientação de alma proposto pela escola estaria desejoso de domesticar a imaginação da criança, de colonizá-la e exorcizá-la de seu *psiquismo imaginante*.

Portanto, no capítulo final de *Imaginário e Pedagogia,* Duborgel (1992) esboça a ideia de um Novo *Espírito Pedagógico* a ser engendrado nas escolas, por meio do qual seria possível pavimentar uma via dupla de formação da criança, uma via que concilie nela a sua tendência ao pensamento objetivo sem pulverizá-la de seu psiquismo imaginante. Para este autor, este espírito se propõe a tentar pavimentar nas escolas caminhos de aprendizagem que não estejam limitados a um adestramento intelectualista e iconoclasta do pensamento da criança, mas, ao

contrário, abrir-lhes também um caminho de aprendizagem repleto de arte, de poesia, e de imagens nutridoras da imaginação.

> Ao paradigma pedagógico da "lição de observação" positivista e realista, o NEP [Novo Espírito Pedagógico] contrapõe, enquanto pedagogia da imaginação, o treino numa gestão psíquica sonhadora do mundo, a cultura dos processos conjuntos da "desrealização" e da "surrealidade" poéticas. (...) Apontando, através dos seus dois vectores paradoxais, ao mesmo tempo para a formação do conhecimento objetivo e para a construção do psiquismo imaginante, o NEP destina o sujeito da educação a uma dupla "plenitude" e convida-o para uma criação dupla do seu e do mundo. Nos antípodas de uma pedagogia iconoclasta, ele redescobre a imaginação enquanto "faculdade de sobre-humanidade" e designa a imagem como "promoção do ser". A pedagogia do ver e da visão, ao conduzir o devaneio a instituir uma alma na inércia das coisas usuais e a desposar a alma ressurgida das coisas, trabalha para a elaboração do próprio psiquismo; "psiquicamente, nós somos criados pelo nosso devaneio". (DUBORGEL, 1992, p. 317).

O *Novo Espírito Pedagógico*, portanto, denuncia repetidamente os paradigmas da pedagogia positivista como iconoclastas, provocando na criança um enfraquecimento das imagens que ela traz consigo e que apreende da cultura ao redor, ao invés de propiciar um aprendizado com imagens por meio do qual a criança consiga construir uma relação de encantamento e de maravilhamento com o mundo.

> A iconoclastia – domesticação, repressão, ou evicção da imagem simbólica pelo "pensamento direto" do objeto da percepção e do conceito – "foi o traço constitutivo incessantemente agravado, da cultura ocidental". "Desfigurado, reprimido e colonizado pela razão", o imaginário é, historicamente e pedagogicamente, objeto desta "agressão perpetrada desde a infância contra a riqueza da unidade humana". Contra esta violência, portanto, dever-se-ia visar uma unidade polifônica do ser humano, onde ficariam reequilibrados e harmonizados o sujeito imaginante, o ser físico e o sujeito do pensamento direto. (DUBORGEL, 1992, p. 13).

Ao escrever um libelo contra a hegemonia do espírito positivista, racionalista e conceitualista que engendrou a escola moderna francesa – e, consequentemente, o modelo de escola vigente ao redor do mundo – Duborgel fez-me conhecer, auxiliando em meus instantes de júbilo na escola, o sujeito escolar por excelência, ou seja, a própria criança, por meio de suas imagens preferidas. Fez-me conhecer a criança como um *sujeito imaginante.* Transpondo para os desenhos das crianças as bases erigidas por Bachelard para os estudos da imaginação, e procurando nos desenhos delas eixos simbólicos e projeções imaginárias mais ou menos expressivas de um gesto de "imaginação poética" (DUBORGEL, 1992, p. 308), o autor fez-me compreender, por exemplo, que as sucessivas investidas da criança em desenhar personagens, sol, céu, terra, campo, água, casa, árvore, nuvem, e

animais (Idem, p. 208) se constituem como um gesto de delimitação de um verdadeiro campo do imaginário infantil, ao evocarem as imagens tributárias de um "mito do Paraíso" (WUNENBURGER e ARAÚJO, 2006, p. 43 e 47, ênfase original) por meio das quais somos conduzidos a um estado de reminiscência da "beleza das primeiras imagens" que são, justamente, "a água, o fogo, as árvores e as flores primaveris da *Criança".* Ao invés de perceber a repetição desses temas como falta de fantasia, de ideias ou de imaginação, esta abordagem de aproximação dos desenhos das crianças nos auxilia a percebê-los como delineando os traços de uma cosmologia primária, nos convidando a desdobrá-los junto aos registros do Museu imaginário, como

> (...) prática e ilustração das 'passagens' dos olhos para o Sol ou do Sol para Apolo, da árvore para o eixo cósmico, o homem ou a cruz, da Lua para a feminilidade ou para a água, da terra para o quadrado ou o cubo da casa antropomórfica, da abóboda celeste para as cúpulas, das forjas e do fogo para Hefaísto e para os vulcões, etc. (DUBORGEL, 1992, p. 303).

Longe de crer que os processos educativos se dedicariam a uma destruição do pensamento mítico, a citação acima sugere que uma pedagogia do imaginário se baseia largamente no vocabulário e nas imagens da mitologia, ao considerar, com Durand (2014, p. 17) que a "imagem mítica fala diretamente à alma". Ao invés de desejar que uma criança desenhe imperativamente sob as exigências de articulação da "imagem pela 'realidade', do desenhar pelas exigências do objeto da percepção, do conceito e do intelecto" (DUBORGEL, 1992, p. 223 e 304) a *pedagogia do imaginário* vê com bons olhos os desenhos capazes de ilustrar cadeias simbólicas descobertas e interpretadas pela criança, por meio das quais ela é capaz de estabelecer "correlações possíveis com os dados do museu imaginário" em "exercícios de metaforizações recíprocas e a comparações com estes ou aqueles cenários e figuras desse museu".

> Descobertas, apropriações, comparações, construções, meditações e criação da profusão e da distribuição dos símbolos. Reevocação e representações do simbolismo do "centro", do "deus que tece" os "nós" ou as "conchas", do "Bom Selvagem", da "nostalgia do Paraíso", do "voo mágico", da "Terra Mãe" ou do "labirinto". Reencontro, questionamento e produção das "linguagens" do sol negro e do cavalo solitário, da profusão e de Cronos, das Trevas e do Dragão, da Lua e da aranha, de Ícaro e de Tzontemoc, do ventre e do esgoto, da montanha e do pássaro, do Rei e de Júpiter, das trompas e do troféu, do céu e do Sol, da coroa e da aureola, do olho e do zarolho (...) das cores, das ondas, da crisálida, do berço, do túmulo e da ilha, da caverna, da abóbada e da casa (...). Na intersecção de todos esses consumos, interpretações, explorações e actos encantados de

> produções, o *homo symbolicus* constrói-se e cultiva-se na criança, descobrem-se as paisagens do imaginário, cumprem-se a prospecção e a elaboração do sentido, e a Escola reencontra e desenvolve a vocação do psiquismo imaginante. (DUBORGEL, 1992, p. 306).

Evocando agora alguns dos desenhos exibidos no começo e ao longo desta parte da dissertação, podemos tentar vislumbrar traços de uma consciência imaginante nas crianças que desenharam sob os estímulos de *Árvore, Céu/Ar, Fogo, Água e Terra,* percebendo, por exemplo, que algumas delas não se contentaram em figurar a *Árvore* somente com os tons de marrom no tronco e o de verde nas folhagens, em "aplicações mecânicas de um código estereotipado" (DUBORGEL, 1992, p. 207), mas deram às suas copas uma "coloração gratuita ou simbólica", de acordo com cores elegidas pela imaginação, que podem coincidir de serem cores mais capacitadas a exercer uma ação "sobre a alma" (KANDINSKY, 1996, p. 68) – seja na forma de uma exuberante florescência rosácea, conforme vimos no desenho de Maria Júlia (**Fig. 2.6**), ou como um véu farto de frutos, pintado em uma camada transparente de laranja, como no desenho de Anna Beatriz (**Fig. 2.8**).

A árvore também surge no desenho de Mayra (**Fig. 2.4**), paramentada e ornamentada de lanternas, como se nos recordando dos ritos propiciatórios em que a árvore aparece como suporte para os mais diversos penduricalhos, como quando ela é envolta de luminárias nos ritos natalinos, ou como quando ela é avistada nos campos "recoberta por uma floração de lenços vermelhos", em ritos de fertilidade existentes desde o Mediterrâneo até a Índia, de acordo com o que nos informa o Dicionário de Símbolos (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1991, p. 87). A árvore, portanto, surge no desenho de Mayra semelhante a um objeto de culto, requisitando ornamentação e embelezamento, ao mesmo tempo em que parece estar vigiada por um guardião animal: um pequeno gato preto que repousa em um balanço pendente de um dos seus galhos. Reiteradamente a árvore aparece exibindo um orifício, indicando que ela é também uma casa por ser habitada, como no desenho de Christoffer (**Fig. 2.3**) e outra vez no de Maria Júlia (**Fig. 2.6**) próximo do qual, inclusive, vemos pousada em um galho uma figura humana alada, trazendo-nos reminiscências da crença na qual as árvores são locais de residência de espíritos animados, que no desenho de Maria Júlia se assemelha a um anjo ou uma fada, mas "que muitas vezes imaginamos como sendo uma cobra, uma ave ou um gênio numa garrafa enterrada nas raízes" (RONNBERG e MARTIN, 2010, p. 128).

No desenho de Christoffer (**Fig. 2.3**) os galhos possuem olhos revoltos e cicatrizes, e se metamorfoseiam em braços e punhos engalfinhados, lembrando-nos das tristes árvores gementes que Dante vislumbrou em seu Inferno, que sangravam ao terem seus galhos quebrados e no qual faziam “as vis Harpias o seu ninho” (ALIGHIERI, 2017, p. 97). No desenho de Pietra Manuella (**Fig. 2.7**) a árvore é apresentada dividida entre duas estações do ano, com a copa metade frondosa e metade caduca, apresentando-se como um emblema a falar de morte e regeneração, a partir do ciclo arbóreo de despojar-se e recobrir-se de folhas a cada época do ano (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1991, p. 84).

Por fim, os quatro elementos da natureza surgiram em formas teriomórficas e antropomórficas nos desenhos de Pietra Beatriz (**Fig. 2.13** e **Fig. 2.15**) e de Anna Beatriz (**Fig. 2.14, Fig. 2.16** e **Fig. 2.17**) transformados em raposa, gato, e em princesas que têm também o aspecto de ninfas ou de sacerdotisas – das águas, da terra próspera, do fogo – lembrando-nos das culturas humanas em que cada domínio da natureza assume a forma de uma divindade, sob o auspício de encadeamentos mitológicos em que está contido o “poder inaudito de encarar natureza, aí produzindo e pesquisando os rostos imaginários dos ‘deuses’ em que se perfila, se manifesta, se ultrapassa e se lê a nossa infinita e diversa realidade” (DUBORGEL, 1992, p. 296).

Por fim, penso que uma *pedagogia do imaginário* endereçada a um processo de aprendizagem com o desenho, sustenta-se na concepção da atividade desenhista como uma ferramenta por meio da qual a criança sente-se apta ao exercício não só de “ordenar entre si (...) os rostos dos homens e os dados do ‘real’”, mas também perceber-se capaz de organizar “o cosmos, os lugares, os elementos, etc. com as famílias dos ‘deuses’ ou dos ‘gênios’”, assumindo o papel de uma artesã que fabrica “metamorfoses que, ao transfigurarem-nos, nos falam, ‘correspondem-se’ conosco, nos ensinam e nos educam” (Idem, p. 295-297).

Através destes atributos, a arte de desenhar se apresenta como um pretexto para encontros nos quais poderemos conduzir a criança em uma navegação por imagens longínquas capazes de se tornarem suas companheiras de sonho por toda a vida, estabelecendo para a criança uma via de autoconhecimento que substitui a máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo” pela prescrição de Durand: “Conhece

inicialmente os deuses, conhece o teu universo cósmico e cultural (...) e tu conhecerás a ti próprio" (*in* ARAÚJO e ARAÚJO, 2004, p. 30).



PARTE II: O DESENHO E O IMAGINÁRIO DA CULTURA DE MASSA



Figura 3.1. Desenho de *Ar/Céu* de Maria Eduarda, 11 anos, 2020
Guache, acrílica e caneta esferográfica sobre papel | 15 x 20cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Fillho | São Paulo (SP)

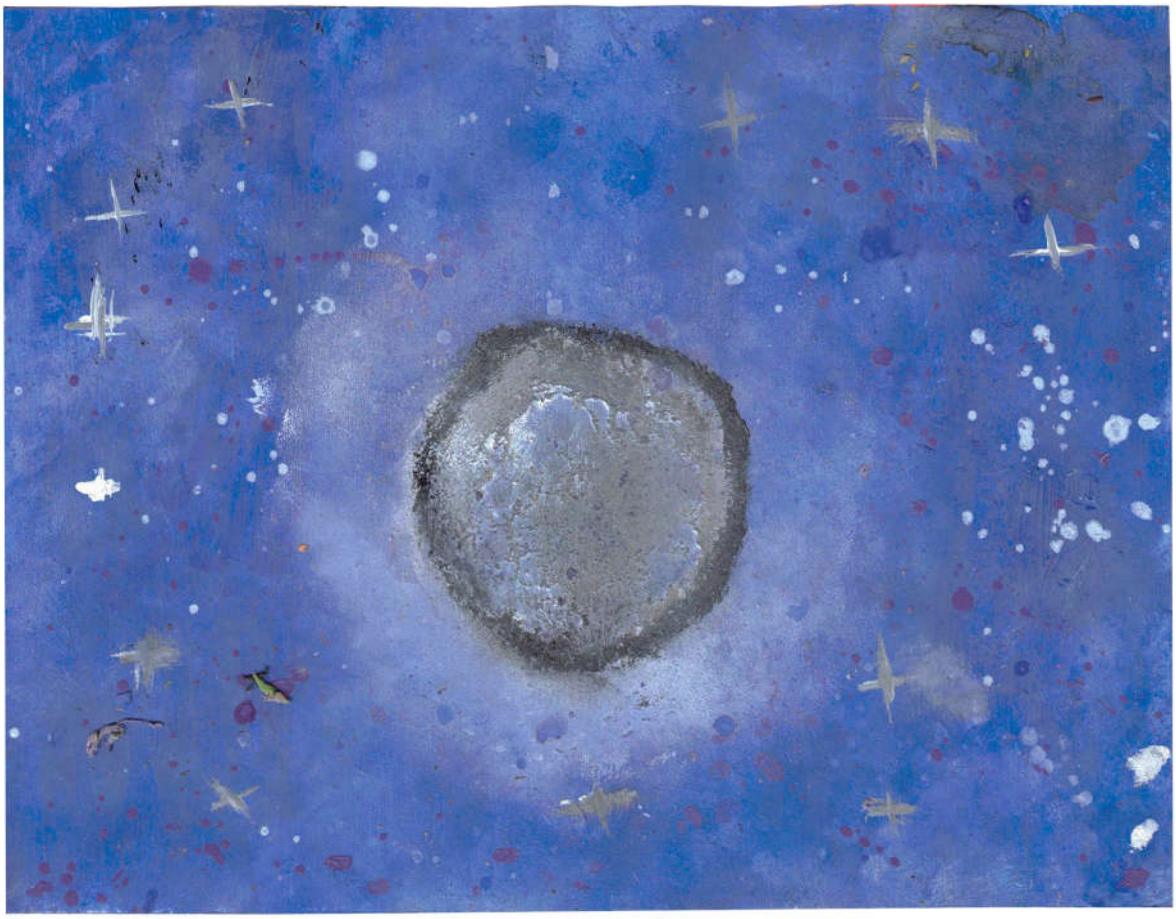


Figura 3.2. Desenho para *Água* de Maria Eduarda, 11 anos, 2020
Guache, acrílica e giz de cera sobre papel | 15 x 20cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Fillho | São Paulo (SP)

3.1. “A prática leva à perfeição”

Depoimento de Maria Eduarda, 11 anos, 5º ano, 2020.

O que eu gosto de fazer na vida é cozinhar, cantar e dançar. A origem da minha família é brasileira. Eu moro com minha mãe, meu pai e minha irmã. O que eu gosto na escola é matemática. O que eu não gosto é aula de ciências e de português. O bairro onde eu moro é bem movimentado. Eu gosto de ir a festas e sorveterias. Eu nasci em São Paulo, no Hospital da Vila Alpina. Na cidade, eu conheço quase tudo.
Quando estou desenhando eu penso “o que eu desenho?”. O que me leva a desenhar é aquele ditado que diz: “a prática leva a perfeição”. O que eu gosto nos desenhos é poder pintá-los.
Quando estou desenhando eu me sinto feliz e relaxada.



Figura 3.2. Desenho livre de Maria Eduarda, 11 anos, 2020.
Grafite, lápis de cor e canetas hidrocor sobre papel de caderno | 17 x 18,8cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

3.2. O mito da espontaneidade do desenho infantil no contexto da civilização da imagem.

Durand (2014, p. 31) alude a um “efeito perverso” decorrente do despontar da “civilização da imagem” na qual nos encontramos hoje, mais do que nunca, vertiginosamente imersos. A imagem, desde o alvorecer de uma era marcada pela “reprodutibilidade técnica” sobre a qual escreveu Walter Benjamin em célebre ensaio (BENJAMIN, 1987, p. 165), já não é mais repetida e reproduzida por meio de formas artesanais de fabricação, como na época das gravuras talhadas à mão e impressas em prensas, mas por meio de aparatos técnicos como a câmera fotográfica, que derivou no cinema e depois no vídeo, para desembocar em seguida na ubiquidade da imagem digital que hoje se entrelaça às nossas vidas, em meio a uma aceleração cada vez maior de novidades tecnológicas como os *smartphones,* os *tablets,* etc. Atualmente, é frequente encontrar nas mãos de alguém uma tela exibindo, de forma intermitente, imagens postadas em rede social, filmes e séries transmitidos via *streaming*, anúncios publicitários peneirados via algoritmos, mensagens estampadas com ideogramas sintéticos conhecidos como *emojis*, *games* interativos e outros recursos. Este fato demarca um estado de onipresença da imagem técnica em todas as instâncias do nosso cotidiano, iniciado há pouco mais de meio século pela televisão.

É certo que, na exuberância e no atordoamento deste mundo de imagens produzidas pelas indústrias técnicas do entretenimento e do mercado de consumo, a mão humana foi, conforme notado por Benjamin (1987, p. 167), gradativamente “liberada” das suas “responsabilidades artísticas mais importantes” e sendo há muito substituída por botões e outros aparatos na fabricação de imagens chegamos à atual culminância de liberação das mãos, através da tecnologia *touchscreen,* por meio da qual mundos de imagens se abrem aos olhos a partir de um esforço mínimo – o simples toque de arraste das pontas dos dedos em dispositivos que são inteiramente telas lisas. Deixando cada vez mais as mãos do humano inertes, a civilização da imagem e da explosão do vídeo foi progressivamente hipertrofiando o sentido da visão, ao mesmo tempo em que foi desvitalizando os outros sentidos corporais e artesanais táteis, como o desenho e a pintura. Sujeitos de seu tempo, a criança e o jovem atual se encontram com os olhos hiperestimulados e radicado em

meio a um trânsito vertiginoso por uma “metrópole comunicacional” (CANEVACCI, 2018, p.17-18), na qual os impulsos de sua fantasia e de sua imaginação acontecem conjugados com os mundos que lhes são descortinados por meio da tecnologia. Este estado de fantasia individual, conciliado à imagística de personagens e narrativas originadas no contexto da fabricação massiva da indústria audiovisual, é evidenciado nos desenhos das crianças, em especial quando estão próximas da puberdade, seja de forma reprodutora, por meio de cópias, seja de forma recombinatória ou criadora – quando são capazes de se apropriar ou extrapolar a mera imitação de modelos, tomando posse deles e haurindo daí um vocabulário de formas por meio das quais constroem os seus intentos poéticos pessoais.

Ao longo do século XX, o pensamento de arte/educadores concernidos com a expressão plástica infantil tem sugerido que as experiências gráficas da criança deveriam ocorrer destituídas do apelo de fazer paralelismos com as formas artísticas correntes no mundo adulto. Artistas e pensadores do período modernista fizeram-nos ver a especificidade da expressão plástica das crianças, declinando de concebê-las como “adultos em miniatura”. Por meio deles, foram criadas oportunidades de deixar a criança livre e a sós com a sua própria criação artística, cabendo ao adulto acompanhá-la sem intervir, protegendo-a de “influências nefastas” e lhe abstendo de modelos que atuariam por “desnaturá-la” (STERN, s.d., p. 19). A este respeito, Gardner (1982, p. 128, tradução minha) aponta para o que ele chama de “idade dourada do desenho” na vida da criança, estágio entre os 5-7 anos de idade caracterizado por uma espontaneidade em que a criança parece nos “falar diretamente”, e no qual “cada linha, aspecto, e forma” em sua atividade gráfica “transmitem tanto os seus sentimentos internos como os temas explícitos decorrentes de seus esforços de compreender o mundo”.

Após este período, a espontaneidade da expressão plástica infantil encara alguns obstáculos, dentre eles a escolarização, quando o desenho passa a ser um auxiliar nos processos de alfabetização e quando é inaugurada a exposição prolongada da criança aos repertórios de desenhos que são dados a ela na escola. Nestes repertórios são apresentados um universo de estereótipos e clichês produzidos em escala industrial e com base em uma ideia duvidosa de “desenho adequado para a criança”. Então, na média infância e no início da puberdade,

percebemos o desenho da criança deliberadamente influenciado ou tornado mesmo a cópia explícita de desenhos e personagens que circulam pelos mundos dos quadrinhos, dos desenhos animados, dos *videogames*, e de toda sorte de imagens atreladas ao seu contexto de vida. Neste período, já não conseguimos mais dizer que há uma autenticidade ou espontaneidade em seus desenhos, e isto ocasiona, nas palavras de Rosa Iavelberg, um enfraquecimento do interesse dos "educadores pela arte das crianças mais velhas" pelo fato de seus desenhos se tornarem, nesta fase, muito derivados de "influências externas" (IAVELBERG, 2017, p. 51). Considerem ainda que estas influências podem ser totalmente "alienígenas" ao mundo dos adultos, já que muitas vezes os educadores não conhecem os quadrinhos, os *games* e os desenhos animados que são populares à geração de seus aprendizes.

Sobrepujando o paradigma modernista de *livre-expressão* da criança, o atual modelo *culturalista* de ensino de Arte se fundamenta na ideia de que o educador é como um "mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório que está à espera para ser descoberto ou desbravado" (SÃO PAULO, 2017, p. 66). Assim, adiante estarei justamente sondando os repertórios culturais trazidos pelos meus alunos em seus desenhos feitos sob o estímulo *Desenho livre*, em uma via de mão única, tentando justamente decifrar em seus desenhos as suas atuais predileções, os seus vínculos culturais e os imaginários para os quais estes vínculos apontam. Encontrei nos escritos do cientista Howard Gardner algumas chaves para compreender o fenômeno de frequente aparição dos personagens e dos modelos da indústria cultural nos desenhos das crianças. Para Gardner (1982, p. 134), o desenho se constitui como "um ato essencial para o bem-estar psicológico da criança" e a criança desenha os personagens e os acontecimentos dos filmes que assiste como forma de extravasar sentimentos fortes que lhes são despertados por estas obras. Tanto para Gardner quanto para Stern, a atividade gráfica é experimentada pela criança como uma ferramenta importante de compensação e de exteriorização de suas vivências afetivas, exercendo o papel de fortalecê-la na obtenção de seu equilíbrio psíquico. Mas, para Stern (s.d., p. 16), a criança seria capaz de se expressar sem se valer de influências e modelos externos – e nem mesmo o desenho de observação é recomendado.

Derdyk (1989, p. 53) se contrapõe à ideia de *expressão espontânea* nos desenhos das crianças, dizendo se tratar de um “mito da espontaneidade infantil”, já que a criança vive inserida em uma “paisagem cultural”, fato do qual decorre que a sua expressão esteja sempre marcada por “clichês, pelas citações e pelas imagens emprestadas” de sua cultura. De fato, é inegável que os desenhos do cenário cultural em que está inserida a criança – sejam os desenhos veiculados nos livros, na TV, no *youtube*, e nos *games* – oferecem a ela códigos e soluções para os seus próprios desenhos. A criança desenha a partir dos desenhos que ela *vê*. De acordo com Iavelberg (2017, p. 44), “desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório por intermédio de assimilação recriadora”. Esta autora cunhou o conceito de desenho cultivado como oposição a ideia de desenho espontâneo e, de acordo com esta premissa, na jornada de transformações do desenho que acompanham o desenvolvimento da criança, há uma fase chamada por ela de “APROPRIAÇÃO” que corresponde ao “grande desejo que os desenhistas têm de se apropriarem das regularidades dos códigos da linguagem e de seu sistema aberto de significação” (Idem, p. 67). Iavelberg constrói a sua teoria após conferir a obra de autores contemporâneos como Brent e Marjorie Wilson, para os quais é indiscutível o fato de que, se até cerca dos oitos anos de idade na vida da criança é possível vislumbrar em alguma medida o desenvolvimento de um desenho que podemos chamar de espontâneo – “florescendo de fontes interiores de criatividade e contendo símbolos universais” (Iavelberg, 2017, p. 51), à maneira do proclamado por Stern – qualquer experiência a longo prazo com crianças demonstra que, mesmo em sua fase de desenho espontâneo, há constantemente o atravessamento de influências externas, isto podendo ser percebido mesmo antes de a criança atingir os seis anos.

A certa altura de sua jornada desenhista, a criança acredita que “pode desenhar tudo o que quiser e que muitas coisas podem aparecer nos seus desenhos” (Idem, p. 66), em plena confiança e conforme recursos gráficos mais simbólicos do que propriamente composicionais – Iavelberg (2017, p. 66) cita as transparências na representação do espaço, o plano deitado, o rebatimento – para perceber que desenhos “existem em seu ambiente cultural e, com base em modelos de desenho que observa”, sente-se capaz e impulsionada a “querer fazê-los”. Assim,

a criança passa a eleger os seus modelos de desenho, sejam eles os animês japoneses, as animações Walt Disney (ver **Figura 3.1**), as formas geometrizadas do jogo Minecraft, o desenho copiado dos personagens dos gibis, etc. Para Iavelberg, (2017, p. 67) é neste instante que a criança, em sua atividade desenhista, "passa a requerer orientações didáticas próprias" e é quando a "ação educativa e a mediação cultural dos professores são importantíssimas". De acordo com a autora, nesta etapa, uma orientação inadequada arriscaria ocasionar bloqueios e frustrações na atividade desenhista da criança. Isto implica que, para Iavelberg, não seriam exatamente os padrões da "arte adulta" que ocasionariam frustrar a criança em sua atividade desenhista, conforme preconizavam as teorias modernistas do desenho espontâneo, mas justamente a tentativa de adequação do seu desenho aos modelos elegidos por ela mesma no seu universo de predileções e consumo. Na média infância e na puberdade, conforme demonstram os depoimentos que me escreveram os meus alunos, a criança exibe uma atitude gradativamente autocrítica para com os seus desenhos.

Por fim, esta parte da dissertação pretende dialogar com os trabalhos de Duborgel (1992) e Held (1980), cujos textos vêm nos sugerindo às bases para o conhecimento e compreensão das imagísticas e do imaginário infantojuvenil. Porém, nos trabalhos destes dois pensadores, não se fazem referências às mídias audiovisuais como instituidoras de imaginários: suas análises ficam restritas à literatura e ao livro ilustrado, à escrita infantil, à expressão plástica escolar, etc. Seguindo Durand (2014, p. 33), para quem o "efeito perverso" das mídias audiovisuais residiria no fato de que a "enorme produção obsessiva de imagens encontra-se delimitada ao campo do 'distrair'", Jacqueline Held se inquietava com as formas de fantástico dedicadas às crianças que seriam constituídas apenas como uma "ocasião de evasão desmobilizante", ao invés de desenvolver o seu "espírito crítico" que as capacitasse de refletir sobre os "problemas de seu tempo" (HELD, 1980, p. 37). Se as mídias televisivas e audiovisuais apelam às crianças por seus aspectos formais de "cortes velozes, efeitos sonoros, e atividade frenética" (GARDNER, 1982, p. 237), muitas vezes mascarando uma inequívoca persuasão comercial, como poderíamos olhar desenhos de crianças feitos sob influência da mídia, dedicando a eles não uma atenção distraída, mas uma atenção contemplativa e de recolhimento? E como seríamos capazes de treinar, a partir da análise dessas produções gráficas, o exercício de desdobrá-las em "fileiras de símbolos",

procurando averiguar de que forma elas ressoam na direção do “museu imaginário” do qual nos fala Duborgel (1992, p. 303)?



Figura 3.4. Desenho livre de Davi, 11 anos, 2020.
Grafite e lápis de cor sobre papel | 21,5 x 29,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

3.3. “Desenhando, eu penso nos vídeos dos desenhos que eu vejo.”

Depoimento de Davi, 11 anos, 5º ano, 2020.

> *Eu nasci em São Paulo. Minha família tem origem de índio. Moro com minha mãe. Na escola gosto de Arte, e não gosto da maioria das outras coisas. Em meu bairro, a rua é quieta, dá para brincar. Eu gosto de ir à casa da vizinha. Na cidade, eu não conheço nada.*
> *Ao desenhar, me sinto livre. Quando estou desenhando eu penso nos vídeos dos desenhos que eu vejo. Eu penso na minha estátua do Groot e me dá vontade de desenhar.*

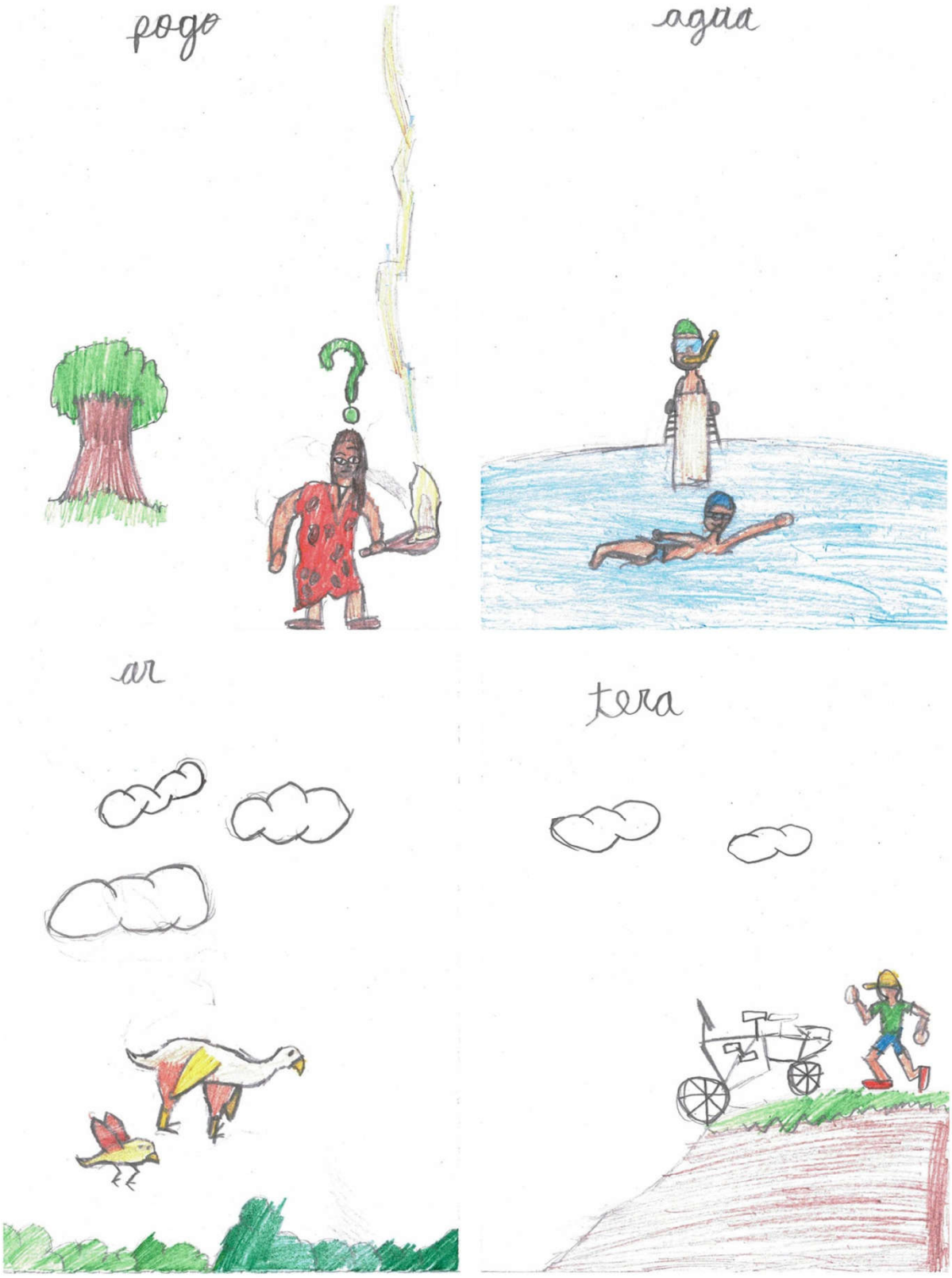


Figura 3.5. Desenhos temáticos para os quatro elementos de Davi, 11 anos, 2020.
Grafite e lápis de cor sobre papel | 20 x 15cm (cada)
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

3.4. O desenho como expressão compensadora em Arno Stern; o personagem, o humor e o brinquedo.

"'Este leão feroz, que morde e arranha, sou eu', diz a criança pela criação plástica, e compensa assim a sua fraqueza de pequeno ser maltratado e impotente" (STERN, s.d., p. 9). Com esta breve anedota, Stern está nos dando um exemplo do papel *compensador* que desempenha o desenho e a pintura, para que uma criança consiga, por meio de uma "linguagem feita de formas e cores simbólicas", exprimir o que ela não "pode formular pela palavra" (Idem, p. 8). Na visão deste educador, o desenho é vivenciado pela criança como a construção de uma ficção, e por meio dele a criança se dedica à elaboração de personagens, acontecimentos, cenários e paisagens fictícias para, quando é o caso desta qualidade de expressão denominada compensadora, "aí viver uma 'anti-situação'" em que, na segurança da criação ficcional, ela "vive sentimentos que são verdadeiros porque são os que lhe ofereceria a situação real desejada" (Idem, p. 9).

Gombrich (1999, p. 9) já dizia que "toda feitura de imagens se radica na criação de substitutos'" e, pensando a partir destes conceitos não poderíamos crer que a criança que desenha esteja convicta do desejo de representar as coisas do mundo, como se ela estivesse descolada ou distanciada dele, do objeto ou da cena que se delineia, mas sim que o impulso de desenhar na criança se configura como um ato de substituição de uma experiência desejada de ser vivida ou imaginada por ela, para si mesma. Ao desenhar, o próprio ser da criança se entrelaça ao que ela faz aparecer em seu desenho: a criança vive o que desenha. Conforme indicado por Gardner (1982, p. 129), a criança, em especial quando é pequena, não desenha concernida em obter um "produto final" por meio de sua prática – como ocorre com os artistas adultos – o que seria equivocado querer atribuir uma significação propriamente artística aos seus trabalhos. É muito gradativamente que a criança começa a conscientizar-se de que os seus desenhos podem ser apreciados por uma audiência, ou de que as intenções que a moviam quando se dispôs a desenhar não coincidem com o real alcance comunicativo do trabalho pronto, no instante em que é apreciado por outros que não ela (Idem, p. 141).

É de acordo com uma compreensão semelhante que Stern construiu a sua teoria da expressão infantil, com base na ideia de que a principal função do desenho na vida de uma criança – e mesmo de uma pessoa adulta – reside na possibilidade de exprimir-se por meio dele, e a expressão, quanto mais genuína ela seja, ocorreria destituída de anseios artísticos. Existiria uma inata disposição em todo ser humano lhe mobilizando incessantemente a deixar marcas, a traçar, simbolizar experiências – e o ato de desenhar atenderia ao impulso de qualquer pessoa que dele se disponibilize, como um jogo ou veículo por meio do qual, acima de tudo, expressar a si mesmo. Stern propõe que a palavra arte permaneça limitada exclusivamente aos profissionais artistas que elaboram as suas obras, contando destiná-las a uma audiência, a um receptor, enquanto que a elaboração de expressão, por outro lado, é caracterizada por uma construção autônoma e autossuficiente, não importando que existam receptores para ela. Portanto, ao se colocar diante de desenhos feitos por crianças, é importante ter em mente a importância da ação de desenhar para o sujeito que nela se encontra absorvido – neste contexto, somente o emissor importa. Segundo Stern (s.d., p.46), nos desenhos da criança, “represente ela um ser humano, uma casa, um barco, árvore ou animal, é sempre *eu* que quer dizer”.

Ainda de acordo com Stern (s.d., p. 20), “exprimir-se, criar, é mais importante do que contemplar a criação alheia”, e o papel a ser desempenhado por um adulto que acompanha o trabalho expressivo de uma criança seria constituído principalmente para a formulação de sua expressão, protegendo-a de “influências nefastas”, e lhe abstendo de tudo o que “desnaturaria” tal expressão, que para ele é “pura ou não é nada” (Idem, p.19). Movido pelo ímpeto de delimitação de um local privilegiado, no interior do qual se pudesse constatar o desabrochar desta expressão pura, há cerca de cinquenta anos atrás Stern criou a proposta de um ambiente específico, chamado por ele de *closlieu*. O *closlieu* é um local fechado, no qual pessoas de faixas etárias distintas, de crianças a idosos, reúnem-se para sessões de desenho e pintura amparadas por um *servant* – pessoa responsável por guarnecer e acompanhá-las em seus processos, garantindo-lhes “liberdade na escolha do assunto, do formato, das formas e cores da sua obra e também no ritmo da sua execução” (STERN, 1974, p. 32).

O *closlieu* de Stern possui a peculiaridade de ser um ambiente vedado, com janelas obstruídas e paredes de isorel macio forradas de papel espesso. O local pode ser assemelhado, metaforicamente, a uma gruta ou a um ninho, um espaço

delimitado e separado do mundo aberto. O local não possui assentos e as pessoas fixam papeis nas paredes para desenhar, compartilhando os pincéis e as tintas que estão dispostas em uma mesa-paleta colocada no centro da sala. Não há livros ilustrados, livros de arte, ou qualquer outra fonte de imagens disponíveis que possam influenciar ou oferecer modelos para a formulação da expressão das pessoas na sessão. O *closlieu* configura-se como um ambiente protegido, intimista: "a oficina não deve ser uma sala imensa onde as crianças se dispersem. O ambiente reinante deve ser denso" (Idem, p. 34). Para Stern é somente em um local como o *closlieu* que seria possível testemunhar a formulação da expressão que ele denomina pura.

A partir desta breve descrição do método de trabalho e das pesquisas de Stern, podemos ficar intrigados pela qualidade de pureza atribuída por ele à expressão da criança. Para ele, conforme mencionado, somente em um ambiente fechado, destituído de imagens, e regido por leis próprias é que se é possível fazer brotar a expressão pura da criança no desenho. É importante acrescentar que este processo de florescimento da expressão pura na criança só pode ser constituído a partir de um exercício repetido e regular de idas à oficina, ao *closlieu*, de forma que cada desenho terminado por ela, neste contexto, não possa ser visto por si mesmo, isoladamente, mas somente como um momento inserido numa sucessão de desenvolvimento – "cada quadro ou desenho é uma etapa" (STERN, s.d., p. 37).

O desenho feito pela criança, decorrente de suas sensações vividas, seria análogo a um objeto precioso e para o qual alguma vez depositamos um significado especial, em função de alguma circunstância vivida à qual este objeto se ligou em nossas vidas, e que o tornou imantado por camadas de afetividade decorrentes do valor simbólico que passamos a lhe atribuir - como acontece com as relíquias, os presentes, os objetos herdados.

> Para outros a nossa relíquia não será mais que um objeto qualquer desprovido de significado e o nosso 'lugar especial' um local onde se passa. O aspecto exterior do objeto ou do lugar é apenas uma forma que retira o seu valor de um conteúdo emocional. Assim é o objeto representado pela criança. Meçamos a importância de cada um dos signos do quadro à imagem da nossa relíquia. A criança cria 'o lugar especial', o objeto cheio de significado subjetivo. É isto o seu quadro. Tendo-lhe dado ela este valor, nós devemos consequentemente respeitá-lo. (STERN, s.d., p. 31)

Tendo chegado aqui, e compreendendo que os caminhos postulados por Stern para conduzir a criança à uma forma de expressão pura, depende de um contexto e de uma prática específica que são muito distantes das condições e das circunstâncias criadas por esta minha pesquisa, eu me pergunto como poderíamos ver os desenhos das crianças em nosso contexto de trabalho e cuja formulação se deu de forma impura? Como deve ser a nossa atitude educativa diante de desenhos construídos a partir de modelos e influências externas às crianças?

Regressando à metáfora do desenho como um objeto carregado de significado, penso no depoimento do menino Davi (p. 103), que aos 11 anos me escreveu que desenha estimulado por um objeto que ele possui: “eu penso em minha estátua do Groot e me dá vontade de desenhar”. Davi também escreveu: “quando estou desenhando eu penso nos vídeos dos desenhos que eu vejo” e em seu desenho de tema livre Davi se dedicou a uma composição em que faz referência explícita aos personagens da série de animação norte-americana Bob Esponja (SpongeBob SquarePants, 2000), transformados por ele, no desenho, em seres humanos (ver **Fig. 3.4**).

Pergunto-me, primeiramente, o que seria essa estátua do Groot que o Davi possui e que o inspira a desenhar? Em uma rápida pesquisa pela internet, descubro que Groot é um personagem que pertence ao universo do grupo Marvel Comics, empresa norte-americana que apresenta as suas ficções de super-heróis nos quadrinhos, no cinema, em brinquedos, parques temáticos, etc. Groot é um personagem do universo Marvel, um ser extraterrestre, mas que tem a aparência de uma árvore humanoide8. O que eu consigo imaginar, a partir do depoimento de Davi, é que ele possui um boneco do Groot, e, ao fitar este boneco, o menino se recorda do universo que ele consome na TV e no youtube. Motivado pelo apelo artístico do que ele vê nessas mídias, em seus graus de fato e fantasia embaralhados – na “mais notória e atordoante miscelânea de graus de realidade” (GARDNER, 1982, p. 248) – Davi deseja embaralhar realidades, e o desenho é para ele uma espécie de brinquedo por meio do qual isto se faz possível.

No desenho de Davi (**Figura 3.4**) é evidente a sua utilização desta linguagem como um ato lúdico, “jogo tranquilo”, jogo para o qual “a criança se entrega”,

[8]Procurei pelo termo Groot na Wikipédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Groot#:~:text=Groot%20%C3%A9%20um%20personagem%20fict%C3%ADcio,13%20(Novembro%20de%201960). Acesso em 15/03/2021 às 14h16min.

podendo fazê-lo “sozinha, manter ou abandonar”, conforme preconizado por Luquet (apud IAVELBERG, 2017, p. 37). Percebemos que no desenho de Davi não há a preocupação de constituir uma cena, uma crônica, um cenário. Trata-se de personagens desenhados e lançados à vontade no branco da folha, compreendida como um espaço indiferenciado. Não há uma apropriação do espaço branco da folha como espaço simbólico, no sentido de que não há indicação de qualquer eixo de delimitação de um “em cima” ou de um “embaixo”, o que circunscreveria um “contexto ‘cosmológico’” à composição, como quando há a articulação dos opostos céu e terra (DUBORGEL, 1992, p. 200).

Parece que a disposição de Davi é mais a de “colecionar” personagens em uma folha, como se justapusesse, lado a lado, os membros de uma turma. E o que ele faz não é somente reproduzir os personagens da turma do Bob Esponja, mas sim recriá-los em seu desenho, transformando-os em seres humanos. Ao desenhar, Davi está movido por uma inquietação imaginativa: como seria o personagem Bob Esponja caso ele não fosse uma esponja do mar, mas sim um ser humano? E assim ele segue interrogando e desenhando cada um dos outros personagens da franquia. O desenho de Davi é uma espécie de repositório e exposição da coleção feita por ele, no qual junto a cada personagem há o seu respectivo nome grafado por uma identificação escrita. Ainda que possamos considerar o desenho de Davi como resultado de uma operação imaginativa, notamos também que ele foi composto sob os ditames da “boa imagem” enciclopedista e positiva, didática, de acordo com a análise que faz Duborgel (1992, p. 32) ao argumentar sobre o hábito instituído pela escola de um convívio hegemônico da criança com imagens de natureza “informativa, definidora, explicativa (...) equacionada com a ‘palavra’ e a definição da ‘coisa’ correspondente’”. Duborgel delimita estes aspectos da imagem enquanto sintomas do pedagogismo positivista dos ritos de escolarização: notem que Davi também deixa grafado na folha, centralizado na margem superior do papel, a identificação escrita “desenho livre”, conforme é ditado tradicionalmente nas lições escolares.

Apesar disto, é inegável que por meio do desenho Davi está interessado em “metamorfosear o familiar em estranho”, ou melhor, em transformar o “estranho em

familiar", e isto parece se colocar de acordo com o que é apontado por Duborgel (1992, p. 33) enquanto uma característica da imagem favorável à imaginação.

Eu não conheço muito a fundo os desenhos da turma do Bob Esponja, mas certamente trata-se de uma produção em animação que considera a propensão da criança à deambulação por países fictícios, pelos países inventados, unida ao velho tema de fascinação infantojuvenil que é a vida subaquática (HELD, 1980, p. 77; 81). Na verdade, estes temas e interesses fantásticos compenetram não só as crianças, mas pessoas de todas as faixas etárias, como não poderia ser diferente. Na animação, os personagens Bob Esponja, Patrick, Lula Molusco e outros são como clowns e bufões atuando em uma peça paródica que emula a vida em uma pequena comunidade – no caso, a fictícia cidade subaquática Fenda do Biquíni. Os acontecimentos do desenho decorrem em clima de irrealidade, excentricidade e humor non-sense, e, acima de tudo, a animação Bob Esponja trata das relações de amizade encadeadas por indivíduos únicos em suas particularidades e excentricidades, além de serem radicalmente diferentes em espécie – há uma esponja marinha, uma estrela-do-mar, um molusco, etc.

O humor é um recurso importante nas construções do fantástico infantojuvenil. Em si mesmo, o ato de humor é inerente à própria brincadeira: "o espírito humorístico, como o espírito irônico, é um espírito que pode jogar, que tem jogo. Um espírito não dogmático. Um espírito aberto, disponível" (HELD, 1980, p. 180). Dentre os recursos do humor enquanto componente do fantástico está o distanciamento crítico que ele circunscreve em relação às situações da vida, a desmistificação e a ambiguidade, somada à destituição de uma "mensagem didática elementar e unívoca" decorrente de suas circunstâncias. O humor oferece a oportunidade de fazer pendular e amainar os insucessos da vida, criando a mistura complexa do "tragicômico da existência humana, a verdadeira densidade de um mundo em que o perigo e o sofrimento jamais eliminam, completamente, as pequenas falhas cotidianas, o sorriso e o riso" (Idem, p. 185).

No desenho de Davi há uma acuidade na representação da expressão facial de cada um dos personagens da turma do Bob Esponja, denotando a sua busca pelo que há neles de caricatural, que é também um domínio do humor. De forma prototípica, compreendo que Davi está a treinar em seu desenho a construção de caricaturas, cuidando para que cada personagem desenhado esteja exibindo uma expressão facial condizente com a sua personalidade.

Observando, por outro lado, os desenhos que Davi fez para a temática dos quatro elementos da natureza (ver **Figura 3.5**), percebo que há um fio que percorre tanto estes desenhos dos elementos quanto aquele dos personagens de Bob Esponja: a investigação em torno do desenho da figura humana, as articulações do corpo humano e do animal em movimento, a estrutura construtiva tanto dos corpos das coisas vivas quanto do objeto inanimado – como a bicicleta que podemos ver no desenho dedicado ao elemento Terra. Não se vê ainda um "ganho da superfície" nas composições de Davi, e tudo o que não é personagem – como os elementos do cenário em que cada cena se desenrola – é somente apontado, demarcado brevemente e de forma embrionária, sem nenhuma ênfase. O que se destaca é a diversidade de situações criadas por Davi e associadas a cada um dos elementos: um personagem rústico, no estilo caricatural de um "homem das cavernas", carrega uma tocha para o elemento Fogo; vemos uma cena de piscina, na qual um rapaz nada e outro está a observá-lo como se tratasse de um treinador ou salva-vidas, para o elemento Água; a cena de Ar traz dois pássaros voando, desenhados com esforço para mostrar a articulação de suas asas e patas enquanto voam; a cena para a Terra apresenta um personagem prestes a montar em sua bicicleta e descer com ela uma ribanceira.

Ao ver este conjunto de desenhos, pergunto-me se não estaria ali contido, mesmo que de forma modesta e contraída, o "imaginário da jubilação do corpo, e/ou da fusão do espaço da natureza e do corpo libertado (...), e/ou do desempenho [do corpo] mais ou menos elevado ao nível do heroico", de acordo com as imagísticas infantis compiladas por Duborgel (1992, p. 127). Tentando desviar do aspecto "coriáceo" (STERN, s.d., p. 44) – rígido, duro como o couro – das figuras artificiais, parece-me que Davi está explorando uma busca na direção de figuras articuladas e capazes de movimento, conforme o *animado* da TV e do cinema, ou conforme mesmo *o brinquedo*.



Figura 3.6. Desenho livre de Pietra Manuella, 12 anos, 2020.
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*.
Caneta esferográfica, canetas hidrocor e lápis de cor sobre papel | 29,5 x 21,5cm
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

3.5. “Eu desenho quando me sinto entediada.”

Depoimento de Pietra Manuella, 12 anos, 6º ano, 2020.

O que eu gosto na vida é andar de patins e skate, comer, ficar com minha família e ficar com meus gatos. Eu nasci em São Paulo, infelizmente. Meus pais se conheceram por cartas. Eu moro com minha mãe, meu pai e minha irmã. O que eu mais gosto na escola é ficar com meus amigos e aprender. Só não gosto que tem muita lição.

No meu bairro, tem a escola, a sorveteria, academia, e algumas pessoas usam máscara. Na minha cidade tem várias coisas legais como o MASP, mirante, Beco do Batman (na minha opinião, esse lugar é maravilhoso), etc. Eu queria ir no MASP.

Quando eu desenho eu me sinto confortável e feliz. Eu sempre penso em como vai ser meu próximo desenho.

Sempre vou desenhar quando estou no tédio e fico feliz que nessa quarentena meus desenhos estão melhorando.

Eu queria desenhar que nem as pessoas que fazem caricatura.

Eu escolhi desenhar porque é fácil e legal.



Figura 3.7. Desenhos temáticos para *Ar* e *Água,* Pietra Manuella, 12 anos, 2020.
Grafite, lápis de cor e giz de cera sobre papel | 15 x 20cm (cada)
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*.
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)



Figura 3.8. Desenhos temáticos para *Fogo* e *Terra,* Pietra Manuella, 12 anos, 2020.
Grafite, lápis de cor, giz de cera e caneta esferográfica sobre papel | 15 x 20cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*.
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

3.6. A criança exprime, em seus desenhos, os conteúdos de excitamento, angústia e inquietação que vivencia junto às tramas dos filmes que assiste e dos videogames que joga.

Howard Gardner levanta algumas interessantes hipóteses sobre a aparição dos “heróis da mídia” nos desenhos de seu filho Jerry, então com quatro anos e meio. Gardner (1982), escreve analisando a aparição, nos desenhos do menino, de personagens, da logomarca e de outros elementos das franquias *Batman* e *Star Wars,* demonstrando a consternação da criança para com os temas de “ação, poder, e violência” presentes nos enredos dessas séries. Gardner nos informa nesta obra que, desde os quatro anos de idade, as crianças são capazes de entender comportamentos e sentimentos que estão sendo revelados no mundo à sua volta – as camadas de tensão, preocupação e ameaças que compõem a vida social de seu mundo e do mundo adulto. Destituídas de um vocabulário capacitado a discursar sobre temas de profundidade psicológica como a ganância, o poder, a violência e demais conflitos componentes destes mundos percebidos, a criança se alicerça na narrativa fantástica de séries de ação como Batman e Star Wars, nas quais estes mesmos temas estão realçados em seus respectivos enredos, ao mesmo tempo em que estão delimitados e seguros no interior de um plano que é ficcional. Para Gardner (1982), os personagens e os elementos dessas narrativas surgem nos desenhos das crianças, como se mostrados em uma reportagem na qual a criança se habilita a “descrever para alguém como algo pareceu acontecer ou como de fato ocorreu”, fazendo do desenho uma válvula de compensação para uma situação percebida como impressionante ou angustiante, “um ato essencial para o bem-estar psicológico da criança” (Idem, p. 132-133).

Pietra Manuella tinha doze anos e estava no sexto ano quando integrou o Grupo de Estudos: Desenho Percepção & Imaginação. Convidada a fazer um desenho livre, Pietra devolveu-me o desenho de uma raposa, colorida com fortes tons de laranja, marrom e rosa, com um dos olhos vendado por um tapa-olho de pirata (ver **Figura 3.6**). No desenho de Pietra, a raposa possui dois dentes salientes, e os elementos de seu rosto dão a ela uma expressão de doçura e inocência. O olho aberto possui o formato de “janela”, reiterando a forma estereotipada que compõe os olhos das personagens nos desenhos fotocopiados das atividades pedagógicas da escola. A raposa desenhada por Pietra expressa a ternura de um bicho de pelúcia,

com formas arredondadas e pelos salientes. Com as duas patas dianteiras, ela segura uma placa retangular que se impõe frente ao seu corpo e contem a inscrição “IT’S ME”, escrita com letras em caixa alta e riscadas de forma saturada com um lápis de cor preto e caneta esferográfica – “sou eu”, é o que ela está a dizer em língua inglesa, bradando por meio de um cartaz ostensivo.

Ao observar este desenho de Pietra e percebê-lo muito diferente dos outros desenhos que ela fez para a temática dos quatro elementos da natureza (ver **Figura 3.7** e **3.8**), soube de imediato que se tratava da repetição de um personagem midiático, ao qual ela reproduziu buscando ser fidedigna a um universo específico. Eu não tinha ideia à qual repertório ou universo pertencia àquela raposa, enquanto tentava driblar-me de sua presença impositiva, esquivando-me do aspecto publicitário que me pareceu estar delineado nela, já que a raposa desenhada por Pietra parece ter sido criada “para indicar, para ordenar, para dirigir o olhar até alguma coisa do seu prévio interesse enunciatório”, conforme disposto por Silva (2001, p. 7).

Este autor descreve o anúncio de uma aguardente chamado Néctar, publicado em 1985, em que se vê “uma garrafa de costas com duas taças emborcadas” e o texto escrito “’Anime-se a descobrir o que contém’”. De acordo com ele, toda imagem publicitária é, por princípio, indicativa. Muitas vezes a operação publicitária se contenta em “denominar o produto”, e no exemplo que ele menciona, da aguardente Néctar, a operação é a de se “reforçar o ícone da garrafa convertida em referente explícito da própria mensagem” (SILVA, 2001, p.7). Da mesma forma me pareceu ocorrer com a raposa desenhada por Pietra: a raposa desenhada não me permitia desvio algum além da denotação de vê-la ali, munida de um panfleto escrito, reiterando a própria presença com a frase: “sou eu”. Afinal, quem ela seria? Com uma placa levantada com o escrito “IT’S ME” em letras garrafais, não estaria ela querendo dizer, conforme no anúncio descrito, “anime-se a descobrir quem eu sou” ou, ainda, “anime-se a descobrir o que eu contenho”?

Consegui algumas pistas para conhecer a raposa desenhada por Pietra quando tive a oportunidade de falar com ela em uma vídeo-chamada no contexto das aulas formais de Arte em meio à pandemia, no final do mês de outubro de 2020. Eu perguntei para ela: Pietra, de onde é aquela raposa que você desenhou? – e ela

me respondeu algo como “a raposa é um robô com alma de criança (...) é uma criança que virou robô” e informou-me o nome da franquia da qual ela retirou a figura da raposa-pirata: trata-se de um personagem da série de videogames Five Night’s at Freddy’s, conhecida pela sigla FNAF, um jogo de computador norte-americano que existe desde 2014, e que possui inúmeras sequências e desdobramentos. Tenho constatado que este jogo é bastante popular junto às crianças da idade da Pietra.

A trama do jogo se configura como vinculada ao gênero horror ou suspense: a pizzaria chamada Freddy’s Fazbear Pizza é durante o dia um local de entretenimento familiar, com diversos robôs – chamados “animatrônicos” – que têm a forma de animais como ursos, raposas e coelhos, e que entretém as crianças que frequentam a pizzaria com suas famílias. Em certo momento, a pizzaria começa a ser foco de rumores envolvendo sumiços de crianças e homicídios[9]. Ao jogar FNAF, o jogador tem que assumir o ponto de vista de um vigia noturno contratado para espreitar as imagens das câmeras de segurança do local, da meia-noite às seis da manhã. Ao assumir esse posto, o jogador/guarda descobre que durante a madrugada os bonecos animatrônicos possuem vida própria, e o jogo sustenta-se na tensão de perscrutar as imagens das câmeras de vigilância em meio ao sinistro ambiente noturno da pizzaria, e esta perscrutação é permeada por sustos provocados por saltos e aparições desses bonecos assustadores. A raposa desenhada por Pietra é um desses bonecos animatrônicos que podem ser, na trama do jogo, sequestradores de crianças ou máquinas mal-assombradas pela alma das crianças desaparecidas ou mortas. Trata-se do animatrônico Foxy, a raposa-pirata.

Ora, como poderia eu imaginar que a aparentemente dócil raposa desenhada por Pietra fosse protagonista de uma trama tão inquietante? Jacqueline Held traz uma interessante citação prescritiva de François Ruy-Vidal que parece vir ao encontro de minha perplexidade diante da revelação dos conteúdos trazidos à tona a partir da raposa desenhada por Pietra: “Há sempre lobos em torno de nós... Não é protegendo as crianças, mas, pelo contrário, expondo-as progressivamente à vida é que vamos fazer delas adultos equilibrados” (HELD, 1980, p. 89). Reparem que na trama do jogo *FNAF* a criança está sendo exposta e implicada em um enredo constituído por elementos como homicídios, sequestros, desaparições,

[9]Five Nights at Freddy’s: veja a aterrorizante história por trás do game https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/12/five-nights-freddys-veja-aterrorizante-historia-por-tras-do-game.html Acesso em 21fev21 às 19h18min.

assombração, perigo – assuntos que costumam ser frequentes nos populares programas de jornalismo sensacionalista da TV brasileira. Em outra citação, Held traz um depoimento de Jean Piaget:

> O campo das técnicas e dos assuntos [do fantástico que interessa à criança] parece, pois, muito mais extenso do que o campo restrito e adocicado nos limites dos quais se satisfazem muitos autores de livros para crianças. (HELD, 1980, p. 90).

Se nos contos populares tradicionais o perigo e a ameaça são consolidados eventualmente na figura de um lobo à espreita em meio a uma trilha soturna por um bosque, no jogo *FNAF* há uma fusão de animal e robô em uma pizzaria noturna, sugerindo a presença assustadora, porém velada, de assassinos e sequestradores de crianças. Na citação de Ruy-Vidal trazida acima, a presença das figuras ameaçadoras que frequentam o fantástico infantojuvenil, como o lobo dos contos de fadas, lhe auxilia na aquisição do equilíbrio psíquico necessário para viver as situações de ameaças reais às quais somos expostos ao longo da infância e da vida.

Ora, a raposa-pirata desenhada por Pietra se apresenta à primeira vista como o estereótipo de desenho infantil de personagem animal, dócil e afável, mas conhecendo o que ela oculta descobrimos que a raposa está enredada em uma narrativa que faz dela uma presença marcada pela ambiguidade. No entanto, na composição do desenho de Pietra somos apresentados à raposa de forma unívoca, linear e plana, sem brechas abertas por onde imaginar enredos, e ela está dotada do apelo indicativo que, conforme mencionei, pareceu-me característico da imagem publicitária. Adiante, conhecendo o que se está a reportar por meio dela, não estaria a raposa-pirata desenhada por Pietra demarcando o percurso por uma história que, por mais que seja sabidamente fictícia, têm induzido as crianças da idade dela a sentirem medos verdadeiros? Não seria o desenho de Pietra uma maneira de expressar a excitação provocada pela trama de horror insuflada pelo jogo FNAF? Ou seja, não seria o desenho dela produto residual de uma emoção que de fato foi vivenciada por ela? Ou mesmo um gesto de afirmação que diz “sou eu capaz de tatear” um determinado universo de ameaça e perigo?

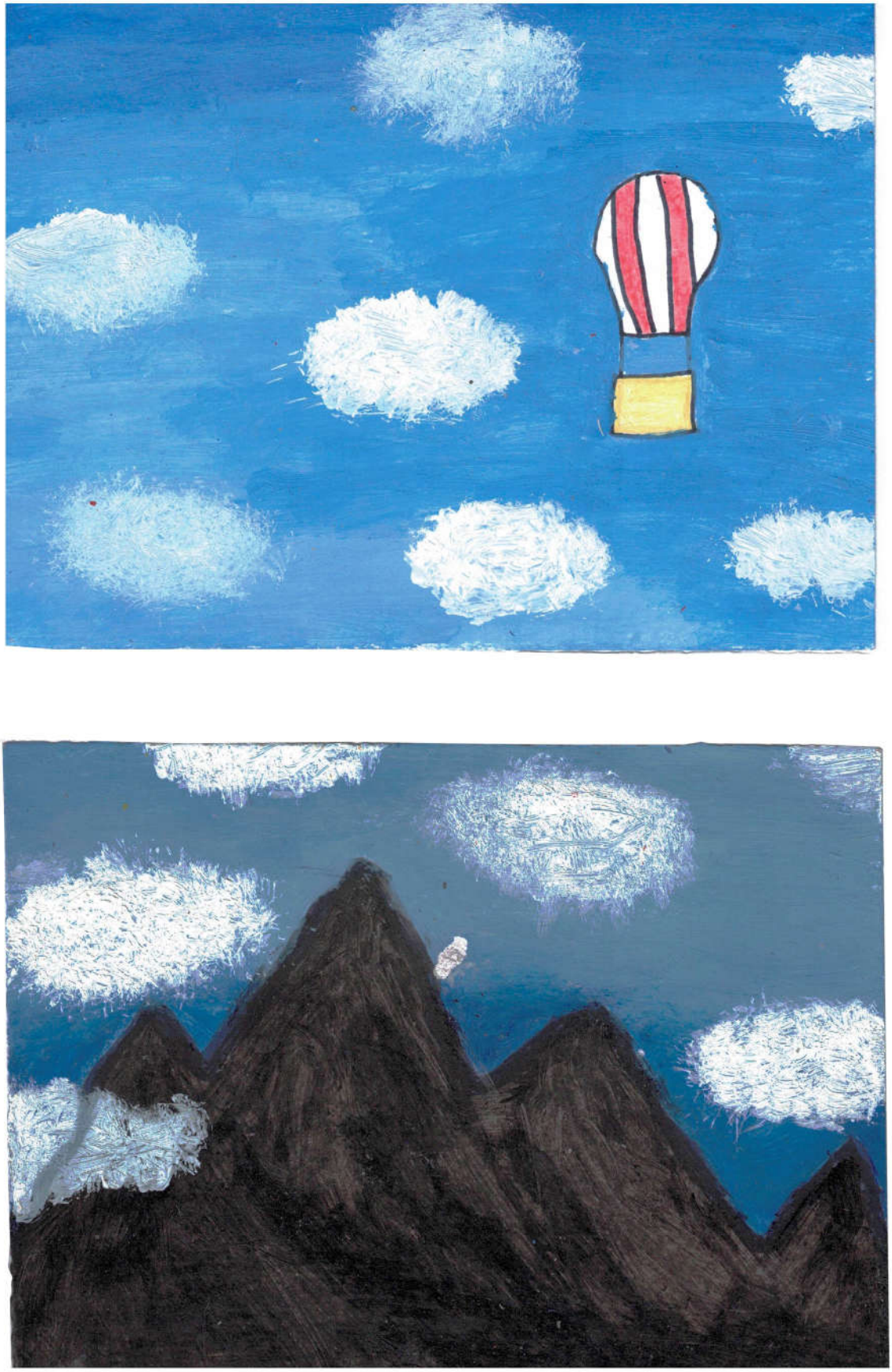


Figura 3.9. Desenho para *Ar/Céu* e *Terra,* Nayely, 12 anos, 2020
Acrílica e caneta hidrocor sobre papel | 15 x 20cm (cada)
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*
EMEF Prof.º Queiroz Fillho | São Paulo (SP)

3.7. “O desenho é a base para aprender animação.”

Depoimento de Nayely, 12 anos, 6º ano, 2020.

Nasci em um país diferente, Bolívia (La Paz). Toda a minha família veio da Bolívia, mas uma parte se mudou ao Brasil enquanto outra continua lá. Moro com meus pais e minhas duas irmãs. Gosto muito de desenhar e de animações, tanto do youtube como da TV. Adoro a escola, principalmente as aulas. Meu bairro é tranquilo. Adoro sair para um parque, relaxar. Não conheço muitas coisas na cidade, já que não saio muito.
Quando estou desenhando me vem o pensamento de que o desenho não está bom e que posso melhorar.
O que me leva a desenhar é quando tenho inspiração. Gosto de aprender mais sobre as formas de como melhorar o desenho. O desenho eu gosto porque é a base para aprender várias coisas como a animação. O desenho é como expressar seus sentimentos.

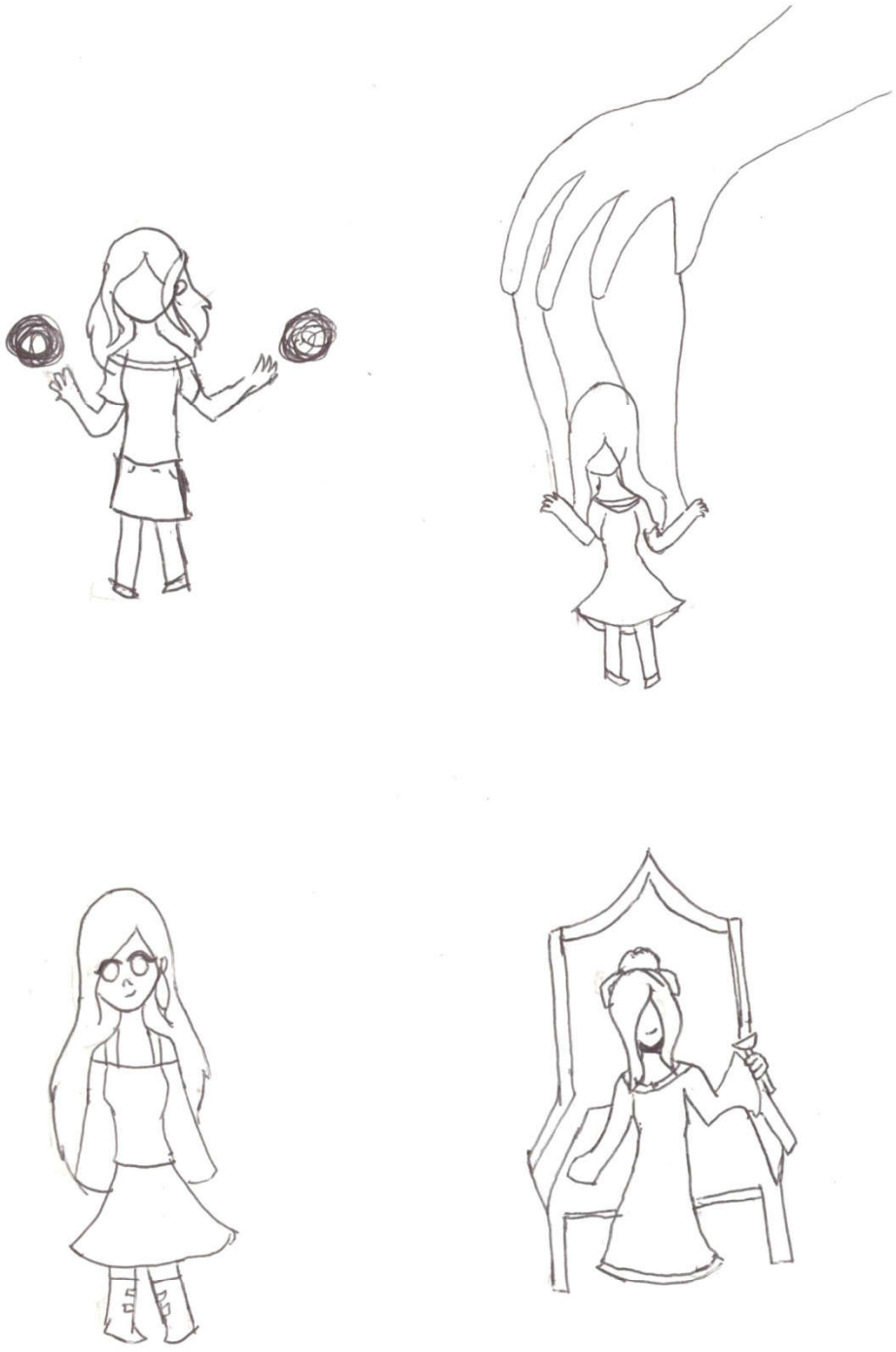


Figura 3.10. Desenhos do diário gráfico de Nayely, 12 anos, 2020.
Caneta esferográfica sobre papel | 15 x 10cm (cada)
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação.*
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)



Figura 3.11. Desenho livre de Nayely, 12 anos, 2020.
Grafite, lápis preto, caneta esferográfica e tinta acrílica sobre papel | 21,5 x 29,5 cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*.
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

3.8. A influência dos mangás e dos animês japoneses no desenho da criança como uma ponte para reminiscências mitológicas.

"Como a fala, o desenho é uma conduta que se desenvolve na interação social", diz Iavelberg (2017, p. 24) para introduzir o conceito de que "o desenho espontâneo da criança, concebido na modernidade, dá espaço ao *desenho cultivado"* (Idem, p. 26, ênfase original) da contemporaneidade, fazendo com que o ato de desenhar se coloque mais apropriadamente compreendido, nos dias atuais, como uma ação que é "simultaneamente genética e cultural" (Idem, p. 27). De acordo com estes postulados, e conforme já se via informado por Gardner (1982), há o fato de que, a partir da idade dos sete ou oito anos, as crianças são sensíveis à recepção de seus desenhos por seus semelhantes, e os assuntos contidos neles tornam-se paulatinamente permeáveis às demandas de outras crianças e dos adultos, impelindo-as a produzir desenhos cujas formas se apresentam suscetíveis de serem identificadas pelas pessoas de seu convívio, além de começarem a fazer nos desenhos revisões e interferências para que o observador consiga supor qual foi a intenção, qual foi o universo que se buscou expressar por meio deles.

Duborgel (1992, p. 215) não se mostra resignado em aceitar como um fato neutro ou simplesmente evolucionário, a travessia da criança na direção de uma expressão plástica cada vez mais capacitada de estabelecer interlocuções e adequar-se as exigências de seu entorno – conforme se vê demonstrado na teoria piagetiana de progressão por estágios que compõe a psicologia genética da criança – mas complementa este fato como circunscrito a um descuidado ou deliberado abandono "de projeções subjetivas e imaginativas em benefício de uma restituição mais objetiva do objeto", que seria fortemente modelado por "forças de ordem social e sociopedagógica", já que "desde a fase do rabisco, a criança e o seu desenho são quase sistematicamente solicitados pela 'inevitável questão: o que é que isto representa?'":

> Continuamente pressionado por este tipo de questões, o aluno interioriza-as e organiza as diversas componentes do seu desenho – espaço, cores, imagens – de uma forma que respondam, tão adequadamente quanto possível, ao problema da semelhança. (DUBORGEL, 1992, p. 215).

Pressionada pelas forças do meio em que habita e suas relações de convívio, a criança não só se esforçaria em constituir uma expressão gráfica influenciada por

uma semelhança cada vez maior com o que é visto, mas também revelaria em seus desenhos a sua identificação com uma cultura ou subcultura, podendo ser, como vimos, a dos fãs de uma franquia de videogame como o Five Night's at Freddy's (FNAF), ou, como veremos, uma predileção compartilhada por hábitos de consumo como o de animês – animações de origem japonesa derivada dos mangás, quadrinhos impressos.

A noção de "desenho cultivado" proposta por Iavelberg (2017, p. 44) se sustenta na formulação de que a criança, desde cedo, "observa e imita atos e formas de desenho realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório por intermédio de assimilação recriadora". O caso dos animês japoneses, forma artística e narrativa excepcionalmente popular entre o público infantojuvenil, é emblemático. Se, nas palavras de Mubarac (2019, p. 7), o desenho encontra-se sempre "engajado em profícuos e densos diálogos com outras formas de discurso e com outros modos de construir fabulações sobre as coisas e as experiências do mundo" certamente o desenho das crianças e jovens com os quais tenho me relacionado em São Paulo encontra-se, de forma persistente, realizando profícuos diálogos com o estilo e com o imaginário dos animês japoneses.

Podemos perceber este diálogo no desenho de Nayely (ver **Figura 3.11**). Nayely escreveu-me em seu depoimento (p. 122) que compreende o ato de desenhar como "base para aprender várias coisas", e deixa subentendido, em especial, que o desenho oferece para ela a base para o aprendizado de "animação". Para Nayely, o ato de desenhar está atrelado às animações que ela vê, tanto "no youtube quanto na TV", conforme ela relatou, e quando observamos o Desenho livre que ela fez, podemos perceber a influência dos animês japoneses tanto na forma dos traços que compõem a personagem desenhada por ela – que exibe os cabelos volumosos que lhes são característicos, circundando um rosto em cuja fronte há um espaço alargado para os grandes olhos dramáticos que também caracterizam as personagens dos animês – mas também nas volutas da mancha negra pintada com tinta acrílica que ocupa o terço inferior da composição, que pode nos remeter ao ornamento das ondas que compõem o estilo da gravura tradicional japonesa, cujo exemplo mais famoso é "A grande onda de Kanawaga" (c. 1829–1833) gravada e impressa por Hokusai.

Fernanda Noronha dedicou uma tese de doutorado ao estudo dos animês e mangás como mitos “vivo e vivido no imaginário infantil”, e pormenorizou os temas míticos presentes na “jornada iniciática” do herói Naruto, personagem popular de mangás e animês, que teriam subjacente ao seu enredo as milenares cosmogonias e os contos tradicionais da cultura japonesa (NORONHA, 2013, p. 186). Os animês se fundamentam, conforme nos informa esta pesquisadora, na fantástica inerente aos temas míticos da tradição japonesa, cujos conteúdos coincidem com os temas preferidos da imagística infantojuvenil – como a luta e os superpoderes – em enredos alinhavados pela aventura agonística de heróis e heroínas. Não podemos nunca perder de vista que, se aparentemente estamos a viver em um “mundo desmitologizado” (CAMPBELL, 1988, p. 9), no universo de consumo das crianças, constituído de quadrinhos e desenhos animados, há a persistência, no melhor dos casos, de “mitos semi-esquecidos, de hierofanias decadentes, de símbolos abandonados”, em conformidade ao apontado por Mircea Eliade, ao afirmar que “a dessacralização incessante do homem moderno”, tendo alterado de certo “o conteúdo da sua vida espiritual”, não se constituiria, apesar disso, de todo rompida “com as matrizes da sua imaginação: todo um refugo mitológico sobrevive nas zonas mal controladas” (ELIADE, 1991, p. 14).

Quais exercícios de conotação poderíamos fazer a partir do desenho de criação feito por Nayely? Como poderíamos instaurar este desenho como recipiente de “refugos mitológicos”?

Nayely compôs uma cena no papel que se constrói dividida em três planos: na extremidade superior há um plano delimitado por uma linha horizontal, correspondente a um terço do espaço de toda folha. Este plano apresenta três formas preenchidas de preto: primeiramente há uma forma no canto esquerdo que se assemelha a uma cama vista de perfil, com travesseiro e cabeceira. No centro desse espaço, uma forma retangular delimitada por contornos irregulares dá-me a impressão de uma janela coberta por uma cortina que é sutilmente levantada pelo vento. No canto direito há uma forma quadrada que me faz pensar em uma janela ou porta irredutivelmente selada. A linha horizontal, frente a estas impressões, se revela enquanto chão: o chão de um quarto, de um aposento, que por alusão dá ao resto da composição uma atmosfera onírica, como se a cena se tratasse de um sonho ou de um pesadelo.

O plano central ocupa a maior área da composição e é o lugar em que está a personagem da cena: uma menina franzina de pele rosácea e vestida com calça e camisa nos tons preto e cinza que são as mesmas cores dominantes em toda a composição. A menina não possui olhos: em seu lugar, há uma faixa larga de preto riscada sobre o tom rosa de seu rosto, como se ela estivesse vendada ou cega. A personagem tem um dos braços levantados e o outro repousado junto ao corpo, as mãos foram desenhadas com acuidade e exibem os detalhes dos dedos. Adiante e abaixo, vemos os pés da figura que estão arqueados para dentro, como se destituídos de vigor e sustentação – dando a impressão de que a personagem está ou a escorregar ou a levitar.

O último dos planos se constitui em uma massa densa pintada com tinta acrílica preta, delimitada por um contorno de marolas, pontas e curvas que, já mencionei, fizeram-me lembrar as extremidades curvilíneas das ondas do mar nas gravuras tradicionais japonesas. Mas, à revelia desta semelhança, se há uma impressão de água constituída no desenho, trata-se não das águas do mar, mas águas densas e desprovidas de espuma, como se fosse um líquido viscoso mais tendente ao petróleo.

Quais são as impressões que essa cena desenhada nos provoca, olhando-a em sua totalidade? Duborgel (1992, p. 139-140) menciona que, dentre as imagísticas infantojuvenis, existem aquelas elaboradas sob o primado de temáticas que ele categoriza como de polaridade negativa, que são ficções marcadas por tonalidades de “tristeza, de agressividade, de luta” (contrárias àquelas que se elaboram por meio de tonalidades “maternais” e de tranquilidade, exemplares de um mundo que se exibe enquanto “harmonia natural”) e, dentre elas, estariam os temas do “afundamento” e do “devoramento”. Não seria este desenho de Nayely a apresentação de uma cena marcada por essa temática do *afundamento*? A personagem desenhada por ela, como a protagonista solitária de uma cena inquietante, não estaria sendo dragada por águas turvas, que lhe imobilizam as pernas e que lhe tolhem a visão? Percebemos que no rosto da personagem não está se afigurando uma expressão de contentamento, e ela levanta uma das mãos, ora como se numa atitude de quem está se apresentando, se voluntariando para uma jornada sombria, ora de alguém que está pedindo socorro cegamente em meio

a um naufrágio – um naufrágio que, se não em águas, na sombra viva ou na escuridão mesma.

A cor dominante da composição feita por Nayely é o preto, e do ponto de vista simbólico, “o preto envolve e engole, é caverna e abismo, os buracos do espaço e as entranhas da terra, noite, melancolia e morte” assim como “o caos primordial, o coração polar, centro escondido e local de emergência” (RONNBERG e MARTIN, 2010, p. 659). À temática do *afundamento* poderíamos incrementar a da *inundação* – ou do *dilúvio* – e não seria o dilúvio uma metáfora adequada para os sentimentos de uma menina de 12 anos, pasmada diante de um “tempo de grande tensão ou de mudança, quando a consciência pode ser submersa por ansiedades e afetos que nos inundam” (Idem, p. 50)? Se, conforme observado por Bachelard (1998, p. 178), as águas negras se apresentam nos devaneios poéticos sempre “cheia de garras”, e se, de acordo com Duborgel (1992, p. 140), os assuntos graves e angustiantes trazidos nos textos e nos desenhos infantojuvenis são operados segundo uma lógica “’eufemizante’, no duplo sentido de neutralização de uma ansiedade e de ‘sair do drama’ por efeito de uma solução redentora da narrativa”, não podemos deixar de nos recordar, ainda dedicados em ampliar o semantismo do desenho de Nayely, do esquema mítico da inundação no antigo Egito onde, nas margens das águas do Nilo, “no semear do escuro e rico sedimento deixado nos campos pelas águas da inundação estava a promessa de uma nova vida” (RONNBERG e MARTIN, 2010, p. 50). Dentre os egípcios antigos, a cor preta pertencia a um simbolismo ambivalente para evocar a “morte, mas também vida”, e dentre eles, “o deus que ressuscita, Osíris, era por vezes retratado com a pele preta, outras vezes verde” (Idem, p. 658). Ao encarar o desenho de Nayely como um instante por meio do qual acessamos uma quantidade distinta de reminiscências mitológicas, não poderíamos ofertá-la a oportunidade de nutrir-se com esses conteúdos para desdobrá-los em novos desenhos?

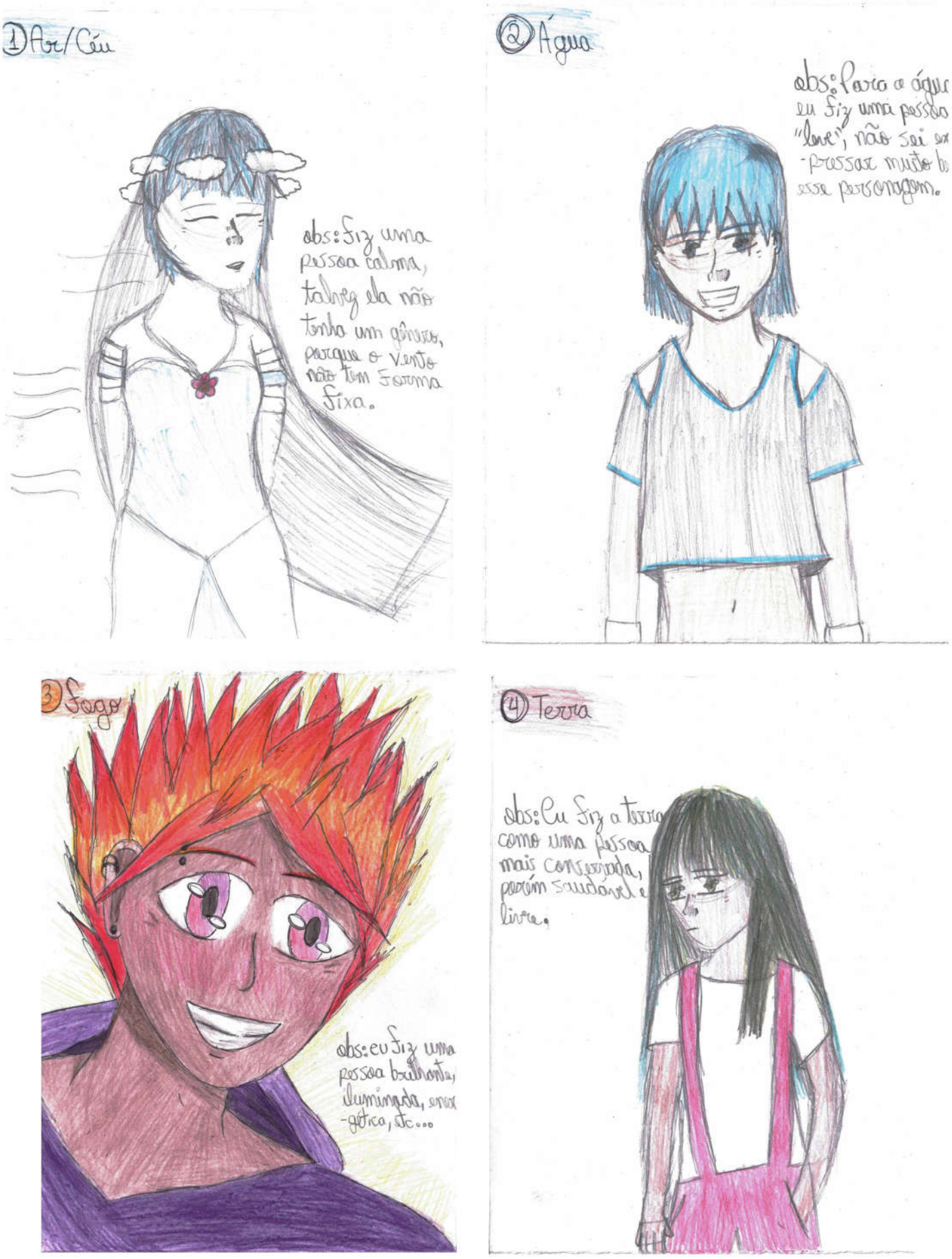


Figura 3.12. Desenhos temáticos para os quatro elementos, Maria Júlia, 13 anos, 2020.
Grafite e lápis de cor sobre papel | 15 x 10cm (cada)
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*.
EMEF Prof.º Queiroz Filho | São Paulo (SP)

3.9. *“*Essa necessidade de representar pelo desenho me persegue”

Depoimento de Maria Júlia, 13 anos, 7º ano, 2020.

Eu gosto muito de desenhar, dançar, decorar e pintar. Eu nasci em Taubaté, no interior de SP. A minha família tem gente da Itália, e aqui do Brasil mesmo. Eu moro com meus pais e mais duas irmãs. Na escola eu gosto de alguns professores e de ver meus amigos. Eu não gosto de algumas aulas e da comida. O bairro onde eu moro é bem movimentado. Na cidade eu conheço só a Liberdade e a Paulista pessoalmente.

Eu meio que sempre quis morar em SP, mas atualmente não gosto muito daqui.

Quando estou desenhando eu me sinto expressiva, é como se eu estivesse desabafando algo. Quando eu desenho eu penso muito nos meus sentimentos, músicas, histórias/estórias... Essas coisas...

O que me leva a desenhar são meus sentimentos, algumas referências, músicas, frases... Eu gosto de desenhar pessoas, porque gosto de expressividade. Minhas expectativas são conseguir desenhar estórias, não só mangás, porque eu tenho um estilo próprio. O desenho é algo que eu faço desde pequena, e essa necessidade de representar pelo desenho me persegue, e também é uma paixão mesmo. O desenho para mim é um desabafo, uma ajuda, um jeito de imaginar algo e criar algo. Como eu disse, é uma paixão que eu tenho desde pequena.



Figura 3.13. Desenho livre de Maria Júlia, 13 anos, 2020.
Grafite e lápis de cor sobre papel | 29,5 x 21,5cm
Acervo do *Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação*.
EMEF Profº. Queiroz Filho | São Paulo (SP)

3.10. Prospectando formas no *imaginário indireto:* desobstruindo flores na lixeira.

Na atualidade, não podemos mais nos certificar daquilo que Bachelard (2018, p. 97) dizia sobre “a infância ser a origem das maiores paisagens”, pois as “imagens de solidão” que constituem a infância na atualidade acontecem não a desvelar “imensidades primitivas”, mas decorrem de serem originadas no interior de cômodos restritos em que as crianças passam horas e dias inteiros dedicadas em mirar hipnoticamente as telas de TV’s, smartphones e computadores. As paisagens desveladas nesse ato são as paisagens da indústria cultural que veicula personagens e cenários artificiais pré-imaginados para o consumo da criança e a partir dos quais ela é mobilizada a sonhar. As crianças nas grandes cidades têm vivido longas horas emparedadas, com raríssimas experiências em meio à natureza, e geralmente é a televisão e o youtube quem mais lhes oferecem experiências de imensidão, de amplidão, de fantasia – e, mesmo, experiências de companhia.

Em minha trajetória de educador, constatar nos desenhos das crianças a reiteração de personagens, logomarcas, estilos, e conteúdos emprestados daquilo que Ítalo Calvino denominou como “imaginário indireto” – “o conjunto de imagens que a cultura nos fornece, seja ela cultura de massa ou outra forma qualquer de tradição” (CALVINO, 1990, p. 107) – exerceu por muito tempo em mim um efeito desconcertante. Tendo atravessado uma jornada de aprendizado formal em Arte, e cultivado desde lá um repertório de apreciação ligado ao que se vê exibido nas exposições de arte, desconcertava-me a profusão de emojis, logomarcas do youtube, cenários e personagens desenhados no estilo do jogo Minecraft, bonecas Annabelle, incontáveis referências ao universo dos animês japoneses e dos filmes blockbuster apresentados nos desenhos de meus alunos. Esquecido de que eu mesmo, quando criança, desenhava os personagens dos videogames, dos quadrinhos, das animações e filmes de minha predileção que eu via na TV e no cinema, passei, por algum motivo, a julgar a aparição destes repertórios de personagens e cenários nos desenhos dos meus alunos como inautênticos. Como poderia eu justificar esse lapso? Que outra coisa eu poderia esperar que a criança desenhasse que não a reiteração daquilo que ela vê sendo veiculado – ou bombardeado – em suas “zapeadas” pela TV, pelo youtube, pelo videogame e pelo cinema?

Calvino (1990) comparava o fato de estarmos todos com os olhos capturados em meio a uma "civilização da imagem" com a experiência de soçobrar em um "dilúvio" ou em um "depósito de lixo", e também ele se consternava com a ressonância que estes excessos ocasionariam à faculdade imaginativa do humano, se questionando:

> que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a 'civilização da imagem'? O poder de evocar imagens *in absentia* continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas? (...). Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes à um depósito de lixo, onde é menos provável que uma delas adquira relevo. (CALVINO, 1990, p.107).

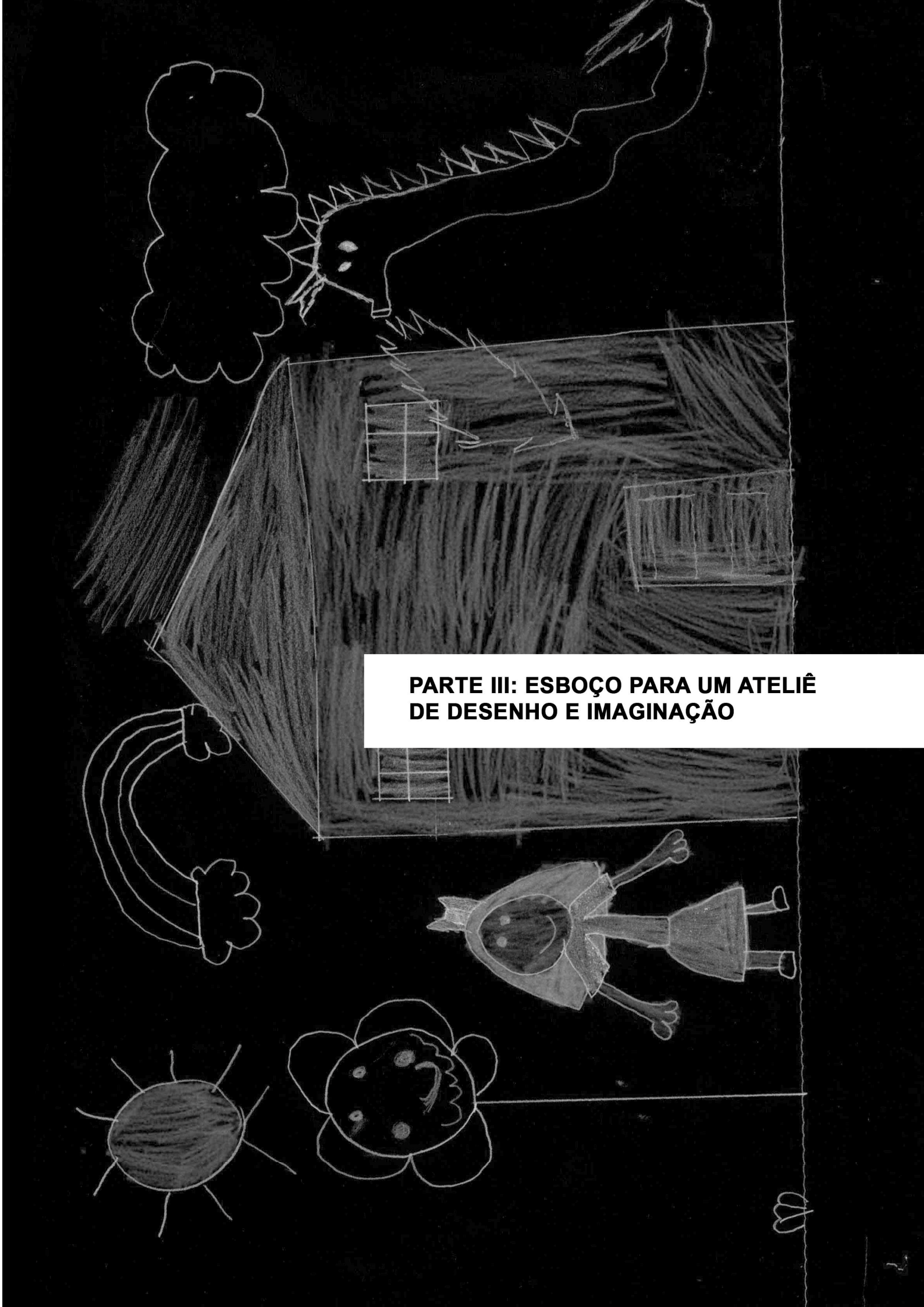
Adiante e, no entanto, Calvino nos revela a maneira como, dos três aos treze anos de idade, o seu próprio "mundo imaginário" foi influenciado pelas figurinhas dos semanários infantis, pelas imagens do cinema, e pelos comics norte-americanos. Quando ainda não sabia ler, e mesmo depois de sabê-lo, no contexto de um tempo em que os quadrinhos norte-americanos eram publicados na Itália sem os balões com diálogos escritos, o escritor nos revela o hábito que constituiu para si de percorrer com os olhos os desenhos dos quadrinhos, contando a si mesmo "mentalmente histórias cujas cenas interpretava cada vez de maneira diferente" (Idem, p.). O escritor, desta forma, dedicava-se ao exercício de "fantasiar em cima das figuras, imaginando a continuação" das histórias publicadas nos semanários infantis, assumindo que "ler as figurinhas sem palavras" foi para ele "uma escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem" (Idem, p.). Ele ainda menciona, de forma lírica, a maneira como permaneceu em sua memória e imaginação, como um modelo, a apreciação da elegância gráfica de Patt O'Sulivan "em campir num simples quadrinho a silhueta do gato Félix numa estrada que se perde na paisagem dominada pela lua cheia no alto de um céu escuro" (Idem, p. 108-109). O escritor escreveu estas palavras preocupado com a elaboração de narrativas, e eu faço a transposição do que ele descreveu pensando não em literatura, mas em desenho, e me pergunto: a imaginação gráfica dos desenhistas não seria enriquecida quando eles se ocupam com um hábito semelhante? De fato, não estariam as crianças perscrutando e copiando os desenhos dos quadrinhos e

das animações à procura de formas por meio das quais podem exprimir ou narrar algo de si mesmas em desenhos inéditos?

No desenho, linguagem que conjuga de forma indissociável a dimensão interna da expressão e o engajamento simultâneo da percepção e da observação do que se encontra fora, há um amálgama que combina a vontade de fazer ver, de fazer criar, com uma familiaridade e habilidade técnica adquirida pacientemente. E no meio do caminho entre este dentro e fora que estão implicados na atividade desenhista, nós educadores constatamos que a criança procura deliberadamente alicerçar-se em modelos capazes de oferecer estruturas por meio das quais se expressar. Este fato nos impõe uma linha tênue de atuação, exigindo de nós a delicadeza de saber acolher os modelos elegidos pelas crianças, ao mesmo tempo em que nos solicita a elaboração – para cada caso singular, para cada personalidade que se expressa por meio do desenho – de um roteiro de intervenção que seja capaz de nutrir a criança em suas potências imaginativas, em seu desejo de aquisição de habilidades, ampliando as possibilidades estéticas a se tornarem conhecidas e experimentadas por ela. O trabalho é tênue e delicado, pois conforme dito por Stern (s.d., p. 16), há sempre o risco de os adultos verem as crianças como sujeitos carentes de “princípios por serem aplicados”, e convencidos disso, insistem em provê-las com um “ensino de desenho” por meio do qual passam-lhes lições parciais como as de “‘observar objetos’” – quando o ideal, na compreensão deste arte-educador, seria colocarmo-nos junto da criança para observar não objetos, mas ela mesma, e tudo o que ela é capaz de fazer por si própria, “tal como ela é, com a sua evolução, as suas necessidades e meios prontos”.

Neste capítulo, estive empenhado em apresentar uma visão cuidadosa de alguns desenhos feitos por meus alunos: para conhecê-los mais, para saber quais as suas necessidades e o que eles fazem quando estão à sós com o desenho. Em todos estes desenhos percebi a interferência de algum modelo e/ou influência midiática, e perguntei-me por que estas formas, e não outras atiçaram a sua atenção. Acredito que o exame destes universos evocados pela criança engendra pistas sobre como prosseguir desenhando com ela, e por meio dessas análises tento vislumbrar que seja possível abrir, no psiquismo infantil, “mil outras avenidas oníricas que este ainda desconhece” (DUBORGEL, 1992, p. 305). Certamente, posso dizer que no ato desta análise avenidas oníricas foram abertas em mim, e coloquei-me a imaginar quais desenhos poderiam ser multiplicados a partir destes

que analisei. Se o caminho é tentar fazer aflorar imagens relevantes em meio a um depósito de lixo, conforme está na citação de Ítalo Calvino acima, lembro-me, por fim, de um paradoxo presente na tradição zen-budista, que conheci por meio dos escritos de Thich Nhat Hanh: “o lixo está no interior da flor, e a flor está no interior do lixo” (HANH, 2007, p. 109, tradução minha). O que poderíamos fazer, e o que poderíamos evitar fazê-lo, para que, em meio ao lixo, uma flor floresça?



PARTE III: ESBOÇO PARA UM ATELIÊ DE DESENHO E IMAGINAÇÃO

4.1. Não há um desenho que seja livre: levantando questões para uma prática arte/educativa.

> *As crianças desenham e pintam tal como os pastores esculpem, os condutores de camelos inventam histórias, os camponeses de certos países bordam... O quadro infantil – se é que alguma vez se pode dizer o que é – pertence à família dos tótemes, das gravuras nos troncos das árvores, das tatuagens...*
>
> *(Arno Stern citado por Bruno Duborgel na obra Imaginário e Pedagogia, 1992, p. 179).*

Nas partes anteriores deste trabalho, eu me dediquei à análise e a exibição de alguns desenhos de crianças de 11 a 14 anos de idade, feitos no período de setembro a outubro de 2020, meus alunos e minhas alunas da EMEF Prof.º Queiroz Filho, enquanto estavam em suas casas durante a quarentena devido pandemia do coronavírus. Estes desenhos foram feitos sem nenhuma participação ou orientação de um educador: as crianças receberam em suas casas as folhas de papel para fazê-los e os estímulos *Ar, Água, Terra, Fogo, Árvore* e *Desenho livre.*

Estivemos envolvidos na análise dos desenhos feitos sob o estímulo *Desenho livre,* fazendo comparações pontuais com algumas das séries dedicadas aos quatro elementos da natureza. Conforme já foi dito, de acordo com Duborgel (1992, p. 195), quando a criança desenha sob os estímulos dos quatro elementos da natureza, estes elementos estariam atuando nela como "'hormonas da imaginação'", de forma que por meio destes estímulos estaríamos solicitando ou revelando nela os seus processos de imaginação. No entanto, ao incluir a solicitação de um *Desenho livre*, estava ciente daquilo que o próprio Duborgel aponta sobre o fato de que

> "O desenho livre", pelo simples fato de ser realizado pela criança 'se o quiser, quando o quiser, e como o quiser', não representa um privilégio de independência face a pressões e impulsos de ordens diversas (sociológicas, pedagógicas e psicológicas; modelos estéticos mais ou menos envolventes e implícitos; etc.). (Idem, p. 194)

Como já foi colocado neste trabalho, ao fazer um "desenho livre", a criança está, muito frequentemente, reiterando, recombinando e reproduzindo esquemas de desenho dos quais ela tomou posse – desenhos que tendem, grandemente, a ter relação com o imaginário veiculado pela cultura globalizada de mercado, que

oferece às crianças “uma grande quantidade de imagens, na maioria das vezes estereotipadas” (MACHADO, 2015, p. 52).

A parte anterior deste trabalho reflete os meus primeiros anos como professor de Arte, durante os quais estive ocupado em decifrar e conhecer as soluções formais e os repertórios de imagens trazidos pelas crianças em seus desenhos, e as relações que estes desenhos tecem com os imaginários da cultura de massa a partir dos quais a criança tem encontrado modelos e impulsos para a sua expressão gráfica. De certa forma, isto é como fazer um diagnóstico, uma anamnese, e perceber que, conforme apontado por Stern (s.d., p. 44), algumas imagens e formas estão cristalizadas no desenho da criança, formas que “são difíceis de eliminar porque adquiriram perante a criança um prestigio excessivo”. De acordo com este educador, estas formas seriam introduzidas no vocabulário gráfico da criança artificialmente, “seja por imitação voluntária de um modelo de adulto, seja por cópia imposta” (Idem, p. 44). Observem que Stern fala da “arte adulta” e da “cópia imposta”, mas não menciona o universo da mídia e da cultura de massa como fornecedores de modelos à criança.

Nos capítulos anteriores, nós também resgatamos um pouco da complexa e persistente discussão em torno da ideia de uma expressão pura no desenho da criança – lembrando que, para Stern, esta qualidade de expressão só é capaz de aflorar em um ambiente específico, o closlieu – em contraste com a noção de desenho cultivado, de acordo com os fundamentos propostos por Iavelberg (2017). Percebemos o quanto a criança tem desenhado na atualidade ancorada nos modelos que lhe provê o “imaginário indireto” da cultura de massas, utilizando-nos da expressão e da preocupação elaborada por Calvino (1990) em sua conferência Visibilidade.

A partir de todas as problematizações trazidas anteriormente, podemos elaborar agora alguns novos questionamentos. Depois de ver a pequena amostra de desenhos de crianças exibidos na seção anterior, podemos agora nos questionar: como seriam os valores de orientação de uma educação da imaginação para a prática do desenho? Em que lugar poderíamos buscar mananciais de imagens capazes de nutrir as crianças e fazê-las desviar dos clichês e dos estereótipos fornecidos pela cultura de massa, tão frequentemente reiterados em seus desenhos? Como poderíamos auxiliar a criança na compreensão de que o desenho é uma ferramenta potente de imaginação? Como poderíamos auxiliar a criança a ter

uma atitude crítica, criativa e reflexiva diante daquilo que ela vê? Qual seria, afinal, o papel de um educador junto as crianças e seus impulsos para o desenho?

Algumas direções para estes questionamentos já foram apresentadas durante a análise dos desenhos que foram exibidos na seção anterior. E nesta segunda parte do trabalho, tentarei apontar contribuições para as questões trazidas acima a partir do relato de um percurso prático em arte/educação que conduzi nos meses finais do ano de 2019, junto as crianças frequentadoras do Ateliê Nossa Casa – o ateliê de arte para crianças oferecido como um Curso de Extensão no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP. A partir de agora, este texto se moverá entre os tons de relato e de análise, e por meio dele procurarei explicitar os fundamentos com os quais tenho construído a minha abordagem autoral enquanto artista/educador, orientados pelos estudos teóricos que apresento ao longo desta dissertação, somados à minha experiência prática de iniciação à docência em Arte na educação básica desde o ano de 2017.

4.2. Em direção a um Ateliê de Imaginação: preparando o relato de uma experiência no Ateliê Nossa Casa da ECA/USP

Nos meses de outubro e novembro de 2019, elaborei e conduzi um percurso de três encontros focados em experiências com o desenho para as crianças frequentadoras do Ateliê Nossa Casa da ECA/USP, composto por grupo de vinte crianças com idades entre 8 e 14 anos. O Ateliê Nossa Casa é uma iniciativa do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP coordenado atualmente pela Prof.ª Dr.ª Dália Rosenthal e oferece às crianças da comunidade acadêmica da universidade – as filhas e os filhos dos funcionários, dos estudantes da USP e dos moradores do entorno da universidade – a oportunidade de vivenciar um percurso de aprendizagem em arte elaborado por artistas pesquisadores.

Atuando neste contexto, eu projetei, àquela época, um percurso de experimentação sob o título “Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa”. As razões para este título serão mencionadas ao longo deste texto. Naquela época, esta atividade se mostrava importante enquanto um “ensaio” para o Ateliê de Desenho e Imaginação que eu

pretendia conduzir ao longo do ano seguinte na escola municipal onde sou professor, e que foi impedido por conta da pandemia do coronavírus. Farei o relato dessa experiência como forma de sugerir caminhos para outros educadores que pretendem elaborar vivências de ensino/aprendizagem com desenho para crianças, em uma abordagem concentrada no entrelaçamento entre arte, imaginação e imaginário.

É importante ressaltar que no Ateliê Nossa Casa da ECA/USP haviam recursos didáticos bastante generosos, se comparados com aqueles com os quais eu tenho lidado na escola municipal de educação básica. A começar, tive acesso a um pequeno orçamento em dinheiro que me permitiu escolher e adquirir os materiais para as oficinas. Ressalto também que, na sala em que a atividade ocorreu havia um computador e um projetor que possibilitaram a exibição de imagens para apreciar e analisar com as crianças do ateliê, além de uma pia com água corrente onde podíamos lavar as mãos no decorrer da atividade. Estes são recursos básicos que frequentemente não estão à disposição dos professores de Arte na escola pública de educação básica.

Ainda que o percurso arte/educativo elaborado por mim para as crianças no Ateliê Nossa Casa estivesse focado no desenho, no terceiro e último encontro do percurso eu decidi empreender com elas uma vivência com modelagem em argila, já que havia um grande interesse por parte das crianças matriculadas no ateliê em realizar esta atividade. Adicionalmente, a experiência de uma aula com modelagem em barro seria um desfecho coerente que permitiria alinhavar os conteúdos que eu pretendia abordar com elas ao longo do percurso que havia sido planejado. Para esta aula de modelagem, foi disponibilizada uma boa quantidade de argila, cedida pelo próprio Departamento de Artes Plásticas da ECA.

Sobre a interlocução entre o desenho e a modelagem, vale contar uma pequena anedota, que está presente no célebre texto de Flavio Mota Desenho e Emancipação, publicado originalmente em 1967 e reeditado recentemente no livro organizado por Claudio Mubarac: Sobre o desenho no Brasil (MUBARAC, 2019, p.175-179). Após uma passagem pela exuberante riqueza semântica da palavra desenho, e evocando as variadas raízes etimológicas dessa palavra – derivada largamente de uma noção de *desígnio,* mas também de *delineação, captação, tirar e atrair para si, esboçar* – Flavio Mota nos relata a seguinte cena:

> Numa ocasião perguntamos para um caipira na cidade de Jambeiro, no estado de São Paulo, com quem ele aprendera fazer “figurinhas” de barro para presépios, quem lhe dera os modelos, quem lhe ensinara. Respondeu, diante de uma pequena escultura: “O desenho é meu mesmo”. Naquela oportunidade, os estudantes que nos acompanhavam ficaram surpresos com o sentido do termo. Para a maioria dos jovens, desenho era apenas o registro gráfico, expressão em linhas, manifestação de formas em duas dimensões, esboço, traçado. Na verdade, os alunos estavam mais próximos às lições do neoclassicismo que tanto influíram no ensino brasileiro. (MUBARAC, 2019, p. 177).

De acordo com Flavio Mota, este fato lhe fez reconhecer que o “caipira se nos afigurava herdeiro do sentido da palavra ‘desenho’, de proveniência anterior à Missão Francesa”, dando a esta palavra, portanto, “uma dimensão mais rica e mais humana” (MUBARAC, 2019, p. 177). Neste sentido, compreendo que no trabalho de modelagem em argila se veem presentes os mesmos valores que me interessam na arte de desenhar, valores como os de fazer aparecer, fazer figurar. Nesta atividade, talvez de forma ainda mais contundente do que na expressão gráfica em função mesmo das qualidades metamórficas da argila, podemos testemunhar o “poder demiúrgico da imaginação”, por meio do qual a criança é capaz de pôr “o mundo em representação”, aí se inserir e aí “se sentir em casa” (DUBORGEL, 1992, p. 295). Bachelard (2019, p. 26) dizia, comentando sobre os ofícios do ferreiro e do oleiro no livro A terra e dos devaneios da vontade, que “pela própria matéria de seu trabalho (...) eles têm visões de universo, as visões contemporâneas de uma Criação. O trabalho é – no próprio fundo das substâncias – uma Gênese. ” Eu estava justamente orientado para uma ideia de gênese quando elaborei o projeto “Um tesouro escondido no campo...”, conforme vocês verão.

Antes de introduzir os registros da atividade, devo dizer também que a fundamentação conceitual para esta oficina com as crianças do Ateliê Nossa Casa foi inspirada no capítulo Orientações Teóricas Para Uma Educação da Imaginação, do livro Imaginário e Pedagogia (DUBORGEL, 1992, 287-319), que venho citando pontualmente ao longo de todo este trabalho. É neste trecho do livro que eu tenho encontrado embasamento, semelhanças e ressonâncias de como eu, artista/educador, desejo construir a minha prática com as crianças, compreendendo que “uma educação da imaginação é um assunto de primordial importância” (Idem, p. 14). A abordagem de Duborgel para “uma educação da imaginação”, com toda a

sua força poética, veio de encontro aos valores que orientam a minha prática como artista, assim como os valores que orientam a minha prática como artista/educador.

> Duborgel (1992, p. 298) sugere que "uma pedagogia do imaginário" é uma "pedagogia do repleto", dizendo com isto que a aprendizagem da criança deve ser conduzida de forma a lhe fazer ver e conhecer imagens, em uma atmosfera "que transborda de objetos, de imagens e de ícones, de mitos, de lendas, de contos e de poemas para consumo, deleite, e meditação (...)". De acordo com ele, as crianças têm o direito de serem educadas para se tornarem exploradoras do Museu Imaginário, remetendo à ideia de Durand (2014, p. 6), para quem o conceito de *imaginário* assumia justamente a forma de um "museu" armazenando e impulsionando "todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas".
> É numa íntima ligação com a prática, a meditação e a exploração sistemáticas do Museu imaginário, que a infância é chamada a tornar-se sujeito de representação simbólica. A Escola deve então transformar e ampliar, até às dimensões de um micro Museu imaginário, as coleções de objetos, de narrativas e de imagens com base nas quais, dia após dia, alimenta e forma o psiquismo imaginante. Ela é, primeiramente, congregadora e distribuidora generosa dos deuses, dos heróis, das fadas, dos gênios e das "histórias" – ou seja, dos símbolos plásticos, dos cenários míticos, dos poemas constitutivos de tramas do devaneio humano – que ela dá a ver, a ouvir, a comparar e a sonhar. (DUBORGEL, 1992, p. 300).

O Ateliê Nossa Casa seria realizado em três dias de atividade, distribuídos em três terças-feiras ao longo de três semanas, com 2h/aula cada encontro. Em sintonia com o que pôde ser lido na citação acima, eu decidi que cada um desses três encontros estaria orbitando em torno da apreciação de uma história, e eu optei por compartilhar com as crianças três histórias de criação do ser humano a partir de três cosmogonias distintas*,* originais de três culturas diferentes. O meu intuito era que essas histórias pudessem ser conhecidas e comparadas pelas crianças, de forma que o impulso para desenhar fosse gerado pela escuta e pelo questionamento da história. Desta forma, pretendia fazer com que as crianças elaborassem uma *visão interna* suscitada pela escuta das narrativas, antes de ter contato com as imagens selecionadas para os nossos encontros. Este método reflete o que usualmente acontece em minhas operações artísticas, em que os meus desenhos são inspirados a partir da leitura de textos de literatura, das tradições religiosas e de compilações de mitologia. Em mim, o impulso para o desenho geralmente ocorre como um desejo de tentar criar uma imagem que dialogue com as imagens geradas em minha *visão interior,* depois de ter contato com um texto escrito ou narrado que tenha me tocado, provavelmente por dialogar com as minhas próprias experiências, pensamentos e percepções. Posso compreender Duborgel (1992, p. 297) quando ele menciona a "universalidade dos temas míticos" assim como "nossa sensibilidade imediata a

temas longínquos no espaço e no tempo". Estas são as fontes em que eu, como artista, vou buscar os impulsos que me inspiram a desenhar, trançando-os à minha experiência de realidade como se eles fossem capazes de revelá-la.

A partir do que foi apontado anteriormente neste trabalho, sondando as narrativas e as imagísticas que constituem os temas de predileção da criança, presentes nas animações que ela assiste – e nas quais ela encontra os códigos formais e as fórmulas para a fabricação dos seus desenhos – podemos constatar que a imaginação da criança no desenho não acontece de forma arbitrária, mas sim de acordo com o ímpeto de imitação de modelos. Eliade já nos dizia que

> "Ter imaginação" é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens. Porém, espontaneidade não quer dizer invenção arbitrária. Etimologicamente, "imaginação" está ligada à *imago*, "representação", "imitação", a *imitor*, "imitar, reproduzir". (...) A imaginação *imita* modelos exemplares – as Imagens – reproduzindo-os, reatualizando-os, repetindo-os infinitamente. (ELIADE, 1991, p. 16, ênfases originais).

Este fato interpõe uma tarefa ao educador: oferecer à criança modelos exemplares de imagens, imagens que funcionem como "instrumento de fantasia ou engrenagem de uma dinâmica do imaginário", imagens que contenham em si "uma dimensão onírica, uma complexidade plástica, e uma amplitude simbólica" (DUBORGEL, 1992, p. 74). O artista/educador, nesta perspectiva, assume o papel de curador e se coloca como um mediador entre a criança e as imagens, especialmente escolhidas por ele para serem apreciadas com elas.

4.3. Diante da imagem: o artista/educador e a Abordagem Triangular

A proposta de pensar a escolha e a mediação de imagens junto as crianças coincide com o que foi sugerido por Ana Mae Barbosa quando ela sistematizou a Abordagem Triangular para o ensino de Arte no livro *A imagem no ensino de Arte* (BARBOSA, 2014), texto transformador das premissas do ensino de arte no Brasil desde a década de 90, e no qual ela se opôs a ideia de que os processos da criatividade e da imaginação na criança possam ser compreendidos como "espontaneidade, autoliberação e originalidade" (Idem, p. 11). No começo deste livro, a autora faz uma crítica aos docentes de Arte que conduzem os seus percursos de ensino e aprendizagem sem oferecer à criança a oportunidade de *ver* e

conhecer imagens, se abstendo de auxiliá-la na construção de repertórios visuais mais variados do que aqueles que ela constrói por si mesma com base no que vê na TV, nos “fracos padrões dos desenhos para colorir” que são dados a ela na escola ou nas imagens publicitárias espalhadas pela cidade e pela internet (Idem, p. 12). Adiante, Barbosa (2014) critica também a ideia de que uma criança não seja exposta à apreciação de trabalhos de arte feitos por pessoas adultas. Neste ponto, ela coincide com Duborgel (1992, p. 72), para quem não existe uma arte feita para crianças, “o que existe é a Arte”. Para este autor,

> (...) posta perante a bem-aventurança de um festival de imagens efetivamente artísticas, a criança é igualmente convidada a viver a experiência de metamorfoses e de variações plásticas, inserida que fica no próprio âmago da atividade artística. (DUBORGEL, 1992, p. 73).

Inserir a criança no próprio âmago da atividade artística. Afinal, como poderíamos fazê-lo? Se o professor de Arte é também um artista, ele poderia começar olhando para os seus próprios processos de criação. Anteriormente, mencionei como a minha prática artística com o desenho acontece inspirada por tentar traduzir as visões internas às quais eu vivencio como leitor de literatura, de mitologia, de histórias religiosas, etc. No entanto, este é apenas uma parte do caminho, ainda que importante no trabalho de aprendizagem artística. Acredito que o educador pode se esforçar para que seus aprendizes experimentem processos de elaboração de imagens em um nível subjetivo, ou seja, puramente imaginativo, em processos que tenham como base desafios sensíveis capazes de estimular o “cinema mental” que “funciona continuamente em nós” (CALVINO, 1990, p. 99). Esta parte do processo é contemplada quando escutamos uma história, quando lemos um texto escrito, quando escutamos música, quando lemos poesia: tudo o que é capaz de nos conduzir às imagens e aos devaneios.

Já no caminho que leva propriamente à elaboração de um ícone, ou seja, quando a intenção é a elaboração de um objeto artístico como o desenho, é imprescindível poder ver e apreciar outros desenhos. Nesta etapa, o artista se dedica a reunir referências artísticas de outros artistas, fotografias, e imagens variadas, processo que antecede a sua criação: o artista vê outras imagens, delimita as suas influências, prospecta soluções formais levadas a cabo por outros artistas a caminho da elaboração de sua obra singular. Por meio da análise de outras obras, o artista delimita valores, climas, características e temperaturas para o que ele próprio

está querendo elaborar. Através deste exercício, o artista conhece as tradições artísticas que lhe antecederam, e vai delimitando um escopo de possibilidades, conhecendo as obras que ele deseja emular ou reinterpretar com o seu trabalho, tendo consciência de que ele está inserido em uma *história.* Portanto, nos processos de ensino/aprendizagem com crianças não se pode incorrer no erro de condenar o "imaginário infantil a extrair de suas próprias reservas os recursos do seu desenvolvimento", mas sim "abrir-lhes final e verdadeiramente todas as portas do museu imaginário, isto é, deste maravilhoso e antropológico repertório de símbolos – tanto iconográficos e rituais como mitológicos e poéticos" (DUBORGEL, 1992, p. 298).

A Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa (2014) permite que o educador elabore metodologias de ensino sustentadas em três eixos: aprender a *ver* as imagens, conhecendo-as com um olhar crítico e analítico; aprender a *contextualizar* as imagens, sabendo-as inseridas em uma história, originadas em uma determinada circunstância, reveladoras de um imaginário específico à um tempo, à uma comunidade, à um propósito; aprender a *fazer* imagens, lidando com as sintaxes e regras construtivas de cada meio artístico, sendo capaz de apropriar-se desses meios como ferramentas por meio das quais é possível elaborar o que deseja. Barbosa (2014) confere a essa proposta a qualidade de ser uma "triangulação cognoscente", por meio da qual se está a impulsionar "a percepção da nossa cultura" e da "cultura do outro", ao mesmo tempo em que se relativiza "as normas e valores da cultura de cada um" (Idem, p. XXXII). Penso que estes atributos coincidem com os postulados de Duborgel (1992, p. 46) a respeito das "funções essenciais do imaginário" em uma educação da imaginação que, segundo o autor, residiriam na possibilidade de exercício da ironia, da crítica, da "sedução pela etnologia do real", da "exploração iniciática das grandes questões humanas", colocando uma ênfase na "cultura dos sonhos" de cada povo.

De acordo com Durand (*apud* TEIXEIRA, 2006, p. 217), o imaginário é um lugar de "entre saberes", e isto me leva a compreender que o ensino/aprendizagem da Arte e do desenho sob essa perspectiva não pode estar circunscrito a uma "especialidade" ou a uma compreensão limitadora da Arte como *disciplina* – restrita exclusivamente ao seu campo de autonomia, à sua própria história e às suas teorias

de conhecimento – mas sim como uma força tangenciadora de campos do conhecimento que incluem a filosofia, a antropologia, os estudos de mitologia e das religiões, a arte da palavra, da poesia, etc. As experiências com o desenho, nessa perspectiva, acontecem colocadas na direção de promover um "processo de autoconstrução da humanidade do sujeito" (TEIXEIRA, 2006, p. 219) conduzindo os aprendizes por deambulações em torno dos sentidos que atribuímos à vida, ou seja, orienta-os para as grandes perguntas por meio das quais o humano construiu o seu universo simbólico ao longo da história, tentando fazer do desenho um veículo capacitado à elaboração de ícones, grafismos, emblemas, alegorias, sonhos, mitos, delírios, cosmogonias, etc.

O trabalho de ensino e aprendizagem em arte – entendido como uma educação da imaginação – deve desviar de trabalhar com imagens e atitudes somente destinadas a "informar, descrever e classificar", atento para que os repertórios de imagens plásticas oferecidas às crianças não tenham sido elaboradas apenas pelos "imperativos da definição objetiva", pelo mero espelhamento ou duplicação das coisas da realidade, "neutralizadas de toda carga afetiva e imaginária", mas que sejam imagens capazes de fazer "sugerir, sonhar, distanciar-se, imaginar, pôr em causa, devanear, transpor, conotar, jogar e criar" (DUBORGEL, 1992, p. 30; 86). Para Duborgel, a criança compartilha com os adultos, indistintamente, todas as questões filosóficas e existenciais que impulsionaram os trabalhos artísticos humanos ao longo das histórias:

> (...) "A índole humana e social dos indivíduos não sofre alteração de dia para dia. Donde vimos? Para onde vamos? Como iremos ganhar a nossa vida? O que é a morte? A criança tem as mesmas obsessões elementares que os adultos. A faculdade de rir, de chorar, isto é, de se comover, gira sempre em torno destes temas que são comuns à criança e ao adulto. (DUBORGEL, 1992, p. 86).

Durante as atividades com as crianças no Ateliê Nossa Casa da ECA/USP, eu pretendia suscitar questões em sintonia com as do trecho acima citado, através de um trabalho com narrativas mitológicas, desenho e modelagem. A seguir, apresentarei os registros[10] daquelas atividades, juntamente com algumas breves

[10] Os registros fotográficos e textuais das atividades ministradas no Ateliê Nossa Casa são periodicamente publicados no *blog* do Ateliê Nossa Casa, que pode ser acessado pelo sítio http://atelienossacasa.blogspot.com/ (Acesso em 05/08/21). Todas as crianças que aderem ao semestre de atividades do ateliê assinam no primeiro encontro um termo de consentimento autorizando a publicação dos registros das atividades no *blog* do curso de extensão, assim como em outras mídias relacionadas às pesquisas que são desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em

anotações em torno da metodologia adotada, dos conteúdos e materiais escolhidos, e da interlocução com as crianças.

Artes Visuais da ECA/USP, assim como no curso de licenciatura em Artes Visuais. Este termo de consentimento fica arquivado com a Prof.ª Dr.ª Dália Rosenthal.

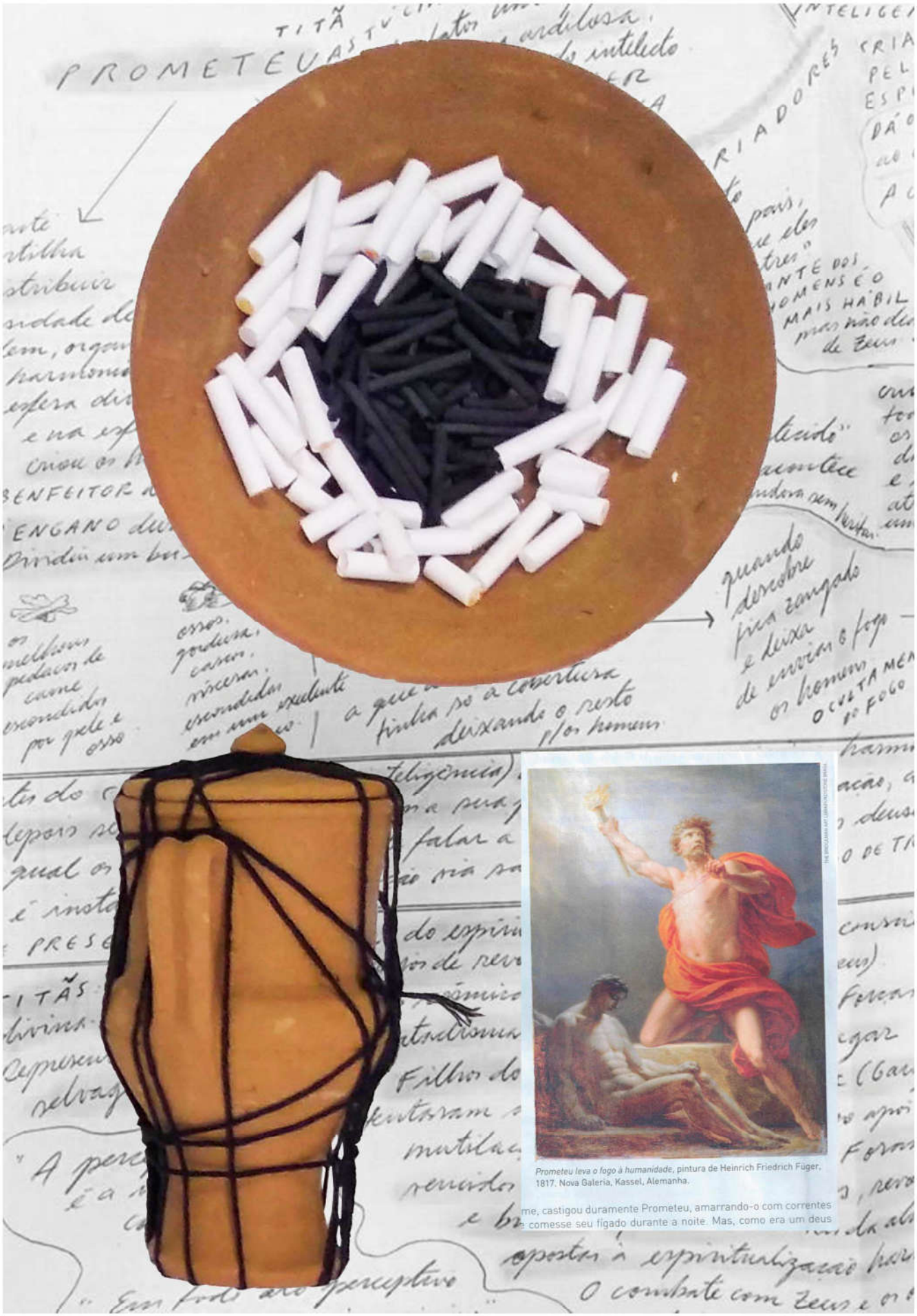


Figura 4.1. Fotomontagem a partir dos elementos e das anotações reunidas para o percurso de aulas intitulada *Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.* Out/dez 2019.
Autor da imagem: Lucas Francisco Delfino.

4.5. Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa [Sinopse da atividade]

A linguagem da mitologia, dos contos, e dos grandes livros de sonho da humanidade constituem a linguagem do imaginário, consubstancial ao ser humano, e à criança em especial (DUBORGEL, 1992). O percurso de três encontros no Ateliê Nossa Casa, na semana final de outubro e na primeira terça-feira de novembro de 2019, teve como título um versículo bíblico, que é também uma alusão, aquela que faz pensar em um "tesouro escondido em vasos de barro" (COR, 2, 4:7). Um vaso de barro, cujo conteúdo esteve inacessível às crianças até o último encontro, fechado por uma amarração de fios de barbante, serviu como um objeto por meio do qual conduzi um percurso imaginativo, segundo a tentativa de fazer expandir através dele questões e imagens: **se um vaso pode conter tudo o que há no mundo, o que pode estar contido aqui?** O intento foi o de conduzir a criança em vivências com técnicas e materiais expressivos de qualidade rústica – o carvão, o giz, a argila de modelagem – ao mesmo tempo em que lhe conduzia através de narrativas de origem e mitos de criação: a criação da humanidade e o roubo da semente do fogo por Prometeu, o desvelamento da condição humana desde o conteúdo dissipado no vaso de Pandora, ambos na mitologia grega; a criação do mundo e do humano a partir do barro soprado na narrativa dos seis primeiros dias do Gênesis bíblico; a modelagem do humano por Oxalá a partir do empréstimo de barro cedido por Nanã, na mitologia dos orixás africanos. O ateliê também se pautou pela apreciação dos desenhos do quadrinista norte-americano Robert Crumb (1943-) que elaborou o livro do Gênesis em quadrinhos (CRUMB, 2009), no qual se pôs a ilustrar o mais literalmente todo o conteúdo do primeiro livro da Bíblia. A deambulação por mitos de criação esteve a amparar as crianças no enfrentamento de suas próprias e singulares forças criadoras diante dos materiais expressivos, e o ateliê culminou com uma vivência de modelagem em argila segundo o pressuposto de modelar a humanidade e as suas paixões, a partir da apreciação de um desenho do artista Rosso Fiorentino (1495-1540) que retrata Pandora abrindo o vaso de onde saem as mazelas humanas personificadas: a arrogância, a preguiça, o desespero, etc.

4.6. 1º Encontro [22/10/2019]: A história da criação do humano e do roubo do fogo por Prometeu

Neste encontro eu narrei para as crianças, em forma de diálogo, o mito greco-romano de criação do ser humano pelo titã Prometeu, a partir do barro, com o qual ele modelou o humano em uma forma semelhante à dos deuses, mas a princípio frágil e destituído de inteligência criadora. Interessava-me perguntar às crianças, ao longo da história e de todo o percurso que faríamos: *o que faz de nós, afinal, humanos?* E, com esta pergunta, conduzi-las ao clímax do mito – quando Prometeu rouba de Zeus a semente do fogo para dá-lo à humanidade. Para conhecimento do mito, consultei pelo menos duas fontes: O*s trabalhos e os dias,* de Hesíodo (1989); *A Caixa de Pandora: as transformações de um símbolo mítico,* de Dora e Erwin Panofsky (2009). Segundo a história narrada no mito, há um contraste entre os "irmãos reversos" Prometeu e Epimeteu – um representando a inteligência que *prevê*, ou seja, a astúcia; e o outro a inteligência que *vê depois,* ou seja, que só é capaz de compreender os fatos depois de terem acontecido. Divirto-me, junto às crianças, em pensar que esta polaridade também está no desenho: uma pessoa pode desenhar a partir de uma imagem prévia, elaborada mentalmente (*o que vou desenhar?)* enquanto outra prefere lançar-se ao desenho sem um projeto prévio, improvisando com as linhas e seguindo os materiais - de forma que o desenho aparece na medida em que é riscado. Epimeteu criou todos os animais, com as suas garras, as suas habilidades, forças e tamanhos convenientes à sua sobrevivência na natureza. Prometeu criou o humano, mas percebeu que não havia sobrado nenhuma habilidade para atribuir-lhe. É quando ele decide dar à humanidade o fogo, ou seja, a *inteligência criadora*, provocando a ira e o ressentimento de Zeus, que enviará Pandora a terra com o seu vaso cheio de mazelas. Mostrando um vaso às crianças, eu disse: *dentro deste vaso, o deus da inteligência soberana, ressentido do titã ardiloso, colocou tudo o que há no mundo, todos os sabores e os saberes que caracterizam a nossa condição humana, todas as alegrias e as tristezas, todas as forças e os obstáculos de nossas vidas.* E assim abri uma sessão de desenho: como poderíamos desenhar tudo o que foi colocado dentro daquele vaso? *Fala-me, com um desenho seu, o que você imaginou pudesse estar guardado dentro daquele vaso.* Em duas folhas longilíneas de papel *kraft*, as crianças foram convidadas a

desenhar livre e coletivamente, usando como marcadores bastões de carvão e giz branco.





Figura 4.2. Narração da história de Prometeu, Epimeteu e Pandora.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP.
22/10/19
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.



Figura 4.3. Sessão de desenho coletivo: *o que eu imagino pudesse estar contido dentro daquele vaso*?
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
22/10/19
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.

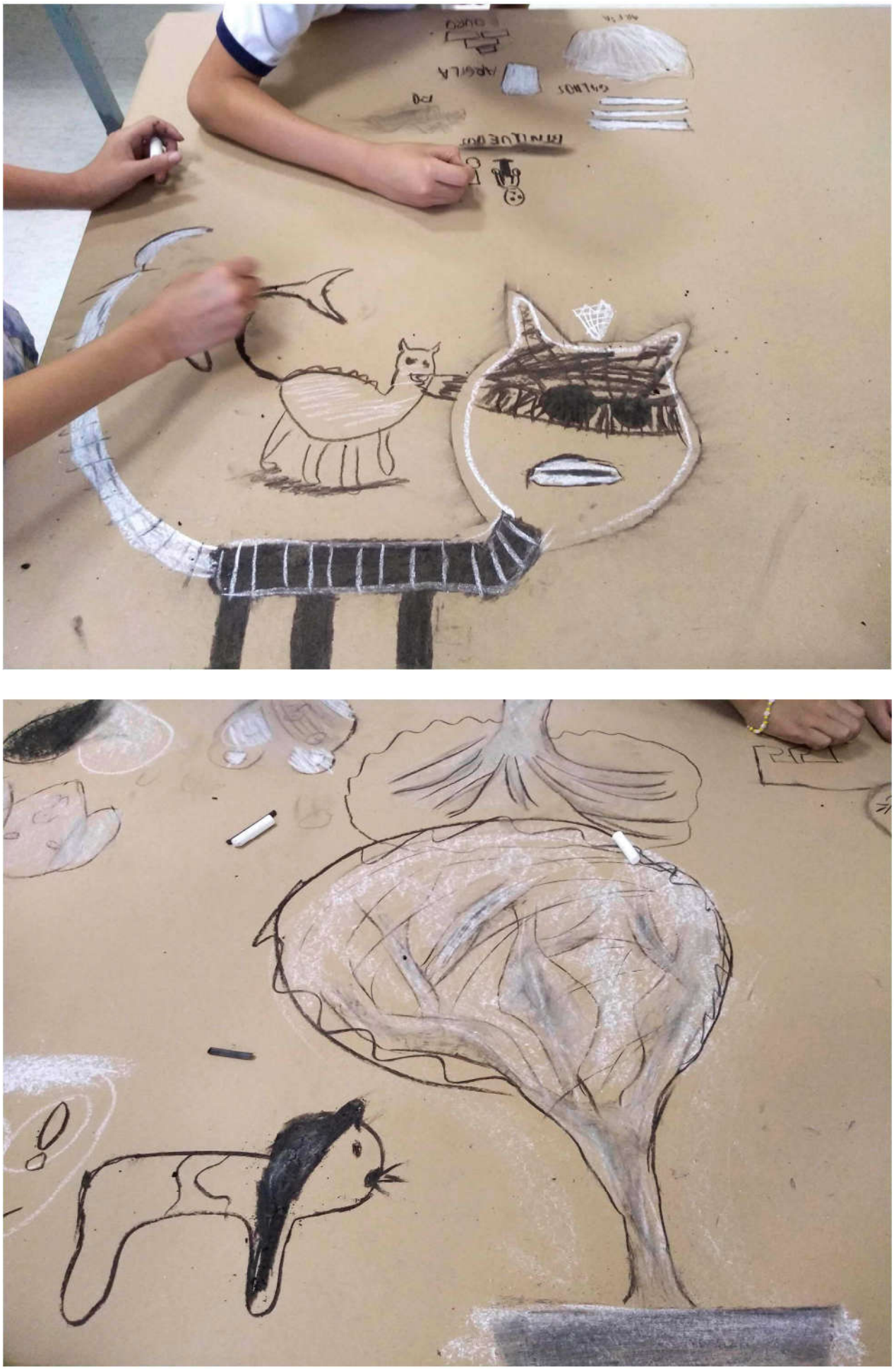


Figura 4.4. Sessão de desenho coletivo: *o que eu imagino pudesse estar contido dentro daquele vaso*?
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
22/10/19
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.



Figura 4.5. Sessão de desenho coletivo: *o que eu imagino pudesse estar contido dentro daquele vaso*?
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
22/10/19
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.



Figura 4.6. Sessão de desenho coletivo: *o que eu imagino pudesse estar contido dentro daquele vaso*?
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
22/10/19
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.



Figura 4.7. Sessão de desenho coletivo: *o que eu imagino pudesse estar contido dentro daquele vaso*?
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
22/10/19
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.



Figura 4.8. Sessão de desenho coletivo: *o que eu imagino pudesse estar contido dentro daquele vaso*?
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
22/10/19
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.

4.7. 2º Encontro [29/10/2019] - Parte I: *Desenhando juntos* grafismos circulares

No primeiro encontro, as crianças do Ateliê Nossa Casa iniciaram a desenhar *o que quer que elas quisessem,* compondo de forma colaborativa uma espécie de mural em que os seus desenhos dialogavam uns com os outros (ver **Figuras 4.2** a **4.8**), através de uma profusão de imagens: árvores, animais, prédios, casas, flores, carros, mãos, etc. De fato, a minha intenção naquela atividade era que as crianças tivessem um primeiro e livre contato com os materiais, conhecendo-os por conta própria. Considerava importante fazê-las vislumbrar a própria desordem criadora, fazê-las perceber que, antecedente a todo processo criativo, há um movimento turbilhonado que é como um *caos primordial*. Neste sentido, o primeiro encontro da oficina ocorreu em uma atmosfera agitada de liberação, de conversa, de jogo.

No segundo encontro, a minha intenção seria apresentar um movimento reverso: um movimento de pôr em ordem, de serenar a profusão das imagens, de conhecer de forma orientada as possibilidades dos materiais de desenho a carvão e giz branco: saber fluir com eles. Para Ostrower (2011, p. 32, ênfase original) o "imaginar seria *um pensar específico sobre um fazer concreto",* de forma que reservei a primeira parte da aula para conduzir as crianças em um desenho com carvão feito a partir de formas básicas – no caso, círculos concêntricos – a partir da observação simultânea de um desenho feito por mim, diante de todas elas. As crianças tinham individualmente folhas de papel *kraft* cartão cortadas em formato quadrado, e elas desenharam a partir da minha orientação através de gestos e da minha voz, que dizia: *vejam só, o primeiro círculo é um olho; vamos começar desenhando com o carvão um círculo todo negro no centro da folha, que é a íris; em torno deste círculo, vamos circundá-lo com um círculo todo branco, criando uma faixa, a pupila; depois desta faixa branca, vamos outra vez desenhar um círculo negro, criando um alvo; podemos colocar dentro desta faixa negra vários círculos brancos, estrelas; vamos circundá-la com um círculo branco, e, continuem vocês, até o fim da folha...*





Figura 4.9. Desenhando juntos círculos concêntricos
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
29/10/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.



Figura 4.10. Desenhando juntos círculos concêntricos
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
29/10/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.



Figura 4.11. Desenhando juntos círculos concêntricos
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
29/10/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.

4.8. 2º Encontro [29/10/2019] - Parte II: Os sete dias da criação no Gênesis bíblico a partir dos traços de Robert Crumb

A segunda parte do encontro foi baseada na apreciação da obra do artista quadrinista norte-americano Robert Crumb que se dedicou a narrar na forma de quadrinhos desenhados todo o primeiro livro da Bíblia, o livro do *Gênesis.* O livro *Gênesis* de Crumb (2009) faz parte do meu acervo pessoal de artista, e eu a considero a obra magistral de um mestre desenhista. Antes de exibir e contextualizar diante das crianças a obra deste desenhista, entreguei para cada uma delas um retalho de papel contendo um detalhe impresso de um dos quadrinhos desenhado por ele. Dei a cada criança recortes de imagem – linhas ondulantes das barbas e dos cabelos de Deus; uma luminária que ascende do escuro; a mão de Deus fazendo flutuar os astros Sol e Lua; picos de montanha vistos à distância; ondulações das águas e de peixes na superfície do mar, etc. Em seguida falei: *para que a gente conheça bem o quão sofisticadas podem ser as linhas em um desenho, o quão variados podem ser os contrastes do preto e do branco na construção das imagens, estou entregando para vocês esse papel e quero que vocês reinterpretem esse desenho ampliando-o na folha: a ideia é conhecer soluções e experiências com as linhas, com as hachuras, a partir deste modelo que estou entregando à vocês, independente se vocês saibam ou não "o que é" que ele está representando.* Nos fragmentos de desenhos que eu entreguei às crianças estavam os lampejos incompletos de uma visão do Gênesis, de forma que a nova etapa das nossas atividades esteve sustentada em um mistério: *o que seriam, afinal, essas imagens?* A todo instante eu dizia: *olhem os recortes uns dos outros, vocês não têm nenhuma ideia à qual história essas imagens estão se referindo? Vou dar uma dica: trata-se também de uma história de criação do mundo e do humano, e uma das mais conhecidas... vejam se conseguem montar alguma sequência ou encontrar alguma pista ao trabalharem com elas...*

Enquanto pronunciava essas palavras, dediquei-me a auxiliar as crianças, falando e gesticulando junto a elas durante o tempo em que estavam desenhando, sobre a interpretação dos recortes dos quadrinhos. Após o exercício, as crianças se sentaram em torno do projetor e eu mostrei para elas a sequência de desenhos

completa, mostrando cada quadrinho na íntegra. Ao encontrar os seus “recortes”, eu lhes contextualizei a respeito da obra do artista e da própria história bíblica. Em seguida, exibi para elas os quadrinhos isolados, narrando por meio das imagens de Robert Crumb os primeiros versículos do Gênesis bíblico – desde o instante em que “Deus começou a criar o céu e a terra” até o momento em que, do pó da terra, Deus modelou Adão e soprou em suas narinas o “hálito da vida”. Com esta aula, a intenção era oferecer às crianças a possibilidade de apreciação do trabalho de um artista contemporâneo que desenha sobre uma história tão antiga quanto o mito de Prometeu, porém constitutiva de um imaginário que permanece vivo até os dias de hoje – imaginário que não é, em absoluto, desconhecido das crianças. *No encontro passado eu narrei para vocês o mito greco-romano da criação do humano por meio da astúcia do titã Prometeu e, neste encontro de hoje, vamos nos lembrar a maneira como um outro povo narrou a criação do mundo, dos animais e do humano: quem aqui conhece a história bíblica da Criação do mundo em seis dias? Acompanhem comigo esta história a partir dos desenhos do artista norte-americano Robert Crumb. O que essas duas histórias possuem em comum? Observem como esse artista, usando somente das cores preto e branco, foi capaz de imaginar e desenhar cada passagem da história. Vamos observar com atenção a maneira como ele fez...*

Considero que uma observação vagarosa de cada quadrinho desenhado por Robert Crumb para os versículos iniciais do Gênesis é em si mesma uma magnífica aula de desenho e de imaginação simbólica. Os quadrinhos iniciais são compostos por formas abstratas, construídas a partir do contraste simples de preto e branco, ilustrando passagens como a “separação do dia e da noite” em uma sofisticada economia de recursos que lembra o trabalho dos exímios gravadores antigos. Aos poucos, nos quadrinhos, os desenhos começam a se tornar mais complexos: há a delineação de montanhas, estrelas, árvores, pássaros, mar, animais, e, por fim, o homem. É como se Robert Crumb tivesse sido capaz de narrar, em seu trabalho, a gênese do próprio desenho: das manchas e formas iniciais de uma nebulosa, consolidam-se, aos poucos, figuras capazes de se assemelhar ao Sol, à Lua, aos animais, às nuvens, às montanhas, às árvores, ao humano, etc.

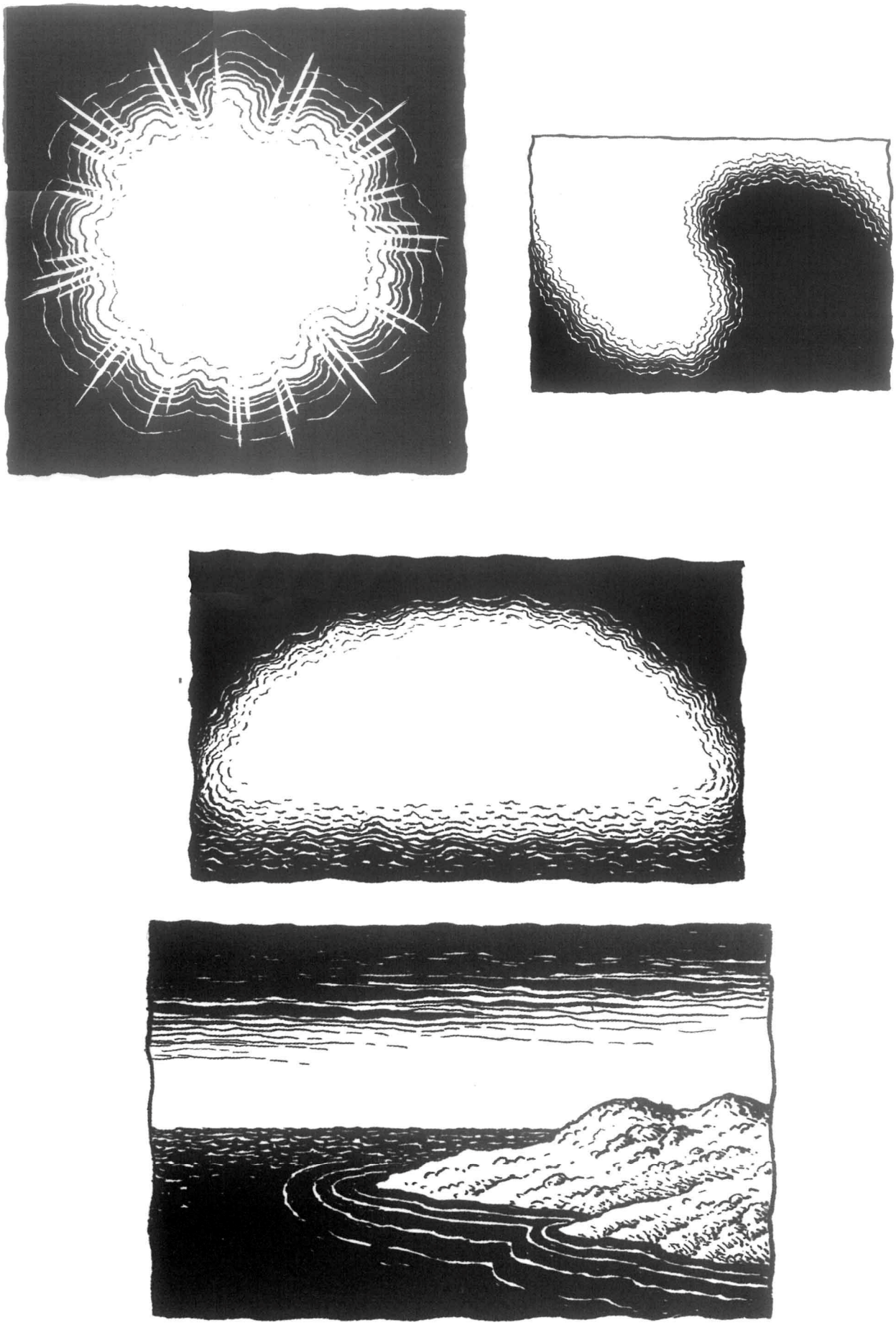


Figura 4.12. Exemplos dos recortes dos quadrinhos de Robert Crumb em *Gênesis* (2019).
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
29/10/2019



Figura 4.13. Desenhando a partir de detalhes de *Gênesis* (2019) de Robert Crumb
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
29/10/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.





Figura 4.14. Desenhando e conhecendo a obra de *Gênesis* (2019) de Robert Crumb.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
29/10/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.



Figura 4.15. Desenhos dos círculos concêntricos e das reinterpretações de Robert Crumb.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
29/10/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro.

4.9. 3º Encontro [05/11/2019] - A criação do ser humano nas religiões dos orixás. Modelando o humano e as suas paixões no barro.

Após ter realizado uma incursão por dois mitos sobre a origem, pertencentes ao imaginário ocidental – a mitologia da Antiguidade clássica e as escrituras sagradas da tradição judaico-cristã – no último encontro eu resolvi apresentar para as crianças um mito sobre a história da criação do ser humano remontando à África negra, e que persevera entrelaçado às crenças das tradições religiosas afro-brasileiras. De certa forma, desde o primeiro encontro eu fiz referências sobre estas tradições, ao trazer para o ateliê dois objetos que fazem parte do culto aos orixás: o alguidar de barro, que foi usado ao longo do meu percurso de aprendizagem como o recipiente dentro do qual os materiais de desenho ficaram armazenados; e a *quartinha* de barro, o vaso que foi usado como uma espécie de "objeto cênico" para narrar o mito de Prometeu e Pandora. O alguidar é tradicionalmente utilizado em rituais de culto religioso aos orixás como um recipiente para oferendas, defumações, banhos, etc. A *quartinha* é o nome que se dá ao jarro de barro abaulado que faz parte dos assentamentos consagrados aos orixás nos terreiros, dentro do qual os adeptos do candomblé guardam água para fins ritualísticos. Desde o primeiro encontro eu contextualizei os objetos para as crianças. *Vejam só, tenho aqui em minha mão um jarro de barro que está todo fechado com uma amarração de barbante, alguém já viu esse objeto? Este objeto é muito importante dentro das tradições religiões afro-brasileiras, mas eu vou utilizá-lo aqui e agora para lhes contar uma história... uma história muito antiga...*

O encontro foi conduzido em três momentos: no primeiro momento foi projetado o curta-metragem *Òpárá de Òsun: quando tudo nasce* (2018)[11], para introduzir o tema. O filme narra, em uma atmosfera onírica, uma curta história de Oxum, orixá das águas dos rios e fonte de toda a vida. De uma paisagem semiárida e seca surge a deusa da fertilidade, oferecendo ajuda a uma parturiente arquejante que, enquanto dá à luz com o auxílio de Oxum, faz fluir as águas de um rio e toda a paisagem começa a verdejar e florescer. Este pequeno filme, feito com bonecos e cenários filmados por meio da técnica do *stop motion,* ressoa ao som dos tambores

[11] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=G9oueZFnNB8 | Acesso em 12/05/21 às 8h28min.

e das águas, e tem como cenário principal a margem elevada de um rio. Ao exibir este filme, eu dizia às crianças: *conforme vocês veem, hoje também, do barro, daremos à luz.*

No segundo momento do encontro, eu fiz a leitura da história da criação do ser humano de acordo com as religiões dos orixás, versão presente no livro de Reginaldo Prandi, *Mitologia dos Orixás* (PRANDI, 2001). Sob o título *Nanã fornece a lama para a modelagem do homem* (Idem, p. 196-197), acompanhamos um mito em que novamente o ser humano é modelado a partir do barro. Trata-se de uma história curta, mas com imagens poderosas e poéticas, que narram sobre como foi que Oxalá, o senhor da criação, encarregado de "fazer o mundo e modelar o ser humano", tentou criá-lo com o ar, com a madeira, com o fogo e com outros elementos até decidir fazê-lo com o barro, que lhe foi cedido pela orixá Nanã, que é a "lama sob as águas". De acordo com essa cosmogonia, ao final da trajetória do humano na terra, na hora da morte, Nanã pede de volta o barro que cedeu, de forma que o corpo "tem que retornar a terra".

Seguindo a narração desta história, chegamos ao último momento da aula: retomando a atenção das crianças para o vaso de barro fechado com uma amarração de barbante, apresentado desde o primeiro encontro, refazendo os caminhos em retrospectiva das histórias narradas ao longo das aulas anteriores, eu finalmente revelei o que é que aquele vaso de barro trazia dentro de si. As crianças estavam há muito curiosas para saber o que é que eu mantinha dentro daquele vaso, e ao longo de todos os encontros anteriores estivemos a brincar com isso. Dentro do vaso, por fim, eu havia acomodado vários trapos de tecidos vermelho nos quais escrevi palavras como: alegria, doença, guerra, fome, esperança, amor, cuidado, etc. Em um gesto explosivo, circense, eu finalmente abri o vaso e saí dissipando o seu conteúdo pela sala. Cada criança pegou do chão um ou mais trapos contendo uma palavra escrita. Então, retomando a história de Pandora, mencionei que no desfecho daquele mito há um vaso que Pandora abriu e que continha todos os percalços, as dores, e os vícios da condição humana; tendo dito isso, projetei o desenho *Pandora abrindo a caixa,* do pintor maneirista italiano Rosso Fiorentino (1495-1540), dizendo: *observem como este artista, em seu desenho, transformou cada um dos "males" dissipados pelo vaso de Pandora em personificações humanas: vemos a Preguiça apoiando-se num bastão, o Orgulho estendendo os braços para o alto como se quisesse alcançar o céu, vemos o*

Desespero arrancando os próprios cabelos, a Inveja comendo as próprias entranhas, etc. E segui dizendo: *dentro do meu vaso, eu não quis ser tão pessimista, e escrevi nesses trapos palavras que nos levam tanto às ideias de morte, guerra, doença, violência, quanto às ideias de paz, alegria, amor, etc. Agora, portando uma dessas palavras – ou pensando você mesmo em uma outra ideia – gostaria que você desse à ela uma forma, uma forma modelada no barro, uma forma que faça-nos ver alguma ideia ou paixão que seja característica de nossa condição humana na terra. Você pode fazer como esse artista Rosso Fiorentino e tentar transformar uma ideia em uma figura humana: como seria uma figura humana para representar o 'medo'? Ou o 'amor'? Ou o 'cuidado'? Ou a 'raiva'? Gostaria que vocês pensassem nisso enquanto estiverem modelando a argila: nós estamos dando origem a um mundo aqui: o que vocês modelariam no barro para a composição deste mundo que estamos criando?* E, após dizer estas palavras, foi aberta uma sessão de modelagem em argila, que se estendeu até o fim do encontro.



Figura 4.16. Cenas do curta-metragem *Òpárá de Òsun: quando tudo nasce* (2018, dir. Pâmela Peregrino).
A exibição desse filme fez parte da introdução ao trabalho de modelagem em argila.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
05/11/2019
Fonte das imagens: http://www.youtube.com/watch?v=G9oueZFnNB8



Figura 4.17. Desenho à bico de pena sobre papel de Rosso Fiorentino, *Pandora abrindo a caixa.*
Feito por volta de 1534-1535 | 24,2 × 39,3 cm
A exibição deste desenho fez parte dos estímulos para a aula com modelagem em argila.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
05/11/2019
Fonte da imagem: http://www.hellenicaworld.com/Greece/Mythology/Paintings/en/PandoraRossoFiorentino.html



Figura 4.18. Narrando para as crianças a história *Nanã fornece a lama para a modelagem do homem*
Início do exercício: *Modelando no barro a condição humana*
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
05/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro



Figura 4.19. Sessão de modelagem: “modelando no barro a condição humana”.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
05/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro



Figura 4.20. Sessão de modelagem: “modelando no barro a condição humana”.
Apreciação das figuras modeladas.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
05/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro



Figura 4.21. Sessão de modelagem: “modelando no barro a condição humana”.
Apreciação das figuras modeladas
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de aula no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
05/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro

4.10. Exposição final dos trabalhos [26/11/19]

Na terça-feira da última semana de novembro, fui montar a exposição dos trabalhos feitos pelas crianças durante o percurso de aprendizado que eu havia conduzido. Desloquei-me até o Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP e, sem a participação das crianças na montagem, reuni todos os desenhos e as pequenas esculturas modeladas que havíamos produzido para montar uma instalação em que todas as etapas que havíamos seguido ao longo do processo pudessem ser vistas, todas *ao mesmo tempo* – de acordo com as limitações do espaço e dos recursos do ateliê.

As fotografias que seguem (Figuras **4.22** a **4.28**) exibem essa instalação final. Os desenhos dos círculos concêntricos foram colados na parede, intercalados com os desenhos feitos a partir das interpretações dos quadrinhos de *Gênesis*. Vistos todos juntos, os desenhos circulares ganharam uma aura de totens, de grafismos tribais, e tornaram-se vibrantes junto aos desenhos de mãos, astros, estrelas, montanhas, manchas, e chuvas da série *Gênesis:* os desenhos entraram todos em sincronia para compor, aos meus olhos, uma cena mágica.

Sobre uma mesa, os pergaminhos desenhados no primeiro encontro passaram a dialogar com as esculturas modeladas em argila que foram postas sobre eles, tal qual um mapa. Escrevi próximo a cada uma das esculturas os títulos que lhes deram as crianças, colocando lado a lado a multiplicidade de figuras modeladas personificando temas de polaridade positiva como *alegria, felicidade, ilha da paz, tranquilidade,* misturadas àquelas de índole mais agressiva, ou mesmo de tristeza, como *paternidade depressão, guerra, fome, Thor deus do trovão* – e, dentre estes, um pequeno e pungente monumento para *a aventura.* As esculturas, neste lugar, passaram a estabelecer diálogos com as coisas desenhadas nos papéis do primeiro encontro: árvores, cães, máscaras, animais, objetos, etc.

Após ter montado a instalação, não pude ficar para o horário em que chegariam as crianças com as suas famílias, de forma que não sei como essa instalação repercutiu para elas e para as famílias delas. Mas, para mim, ela é literalmente o vislumbre de uma *Criação*, obra do *homo symbolicus* do qual nos fala Duborgel (1992, p. 296) – que é não só é “leitor”, mas é também um “artesão” de mitologia.



Figura 4.22. Exposição final: visão geral da instalação
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de exposição no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
26/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro



Figura 4.23. Exposição final: visão geral da parede de desenhos
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de exposição no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
26/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro



Figura 4.24. Exposição final: vista detalhada da parede de desenhos
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de exposição no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
26/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro



Figura 4.25. Exposição final: vista detalhada da parede de desenhos
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de exposição no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
26/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiroanashiro

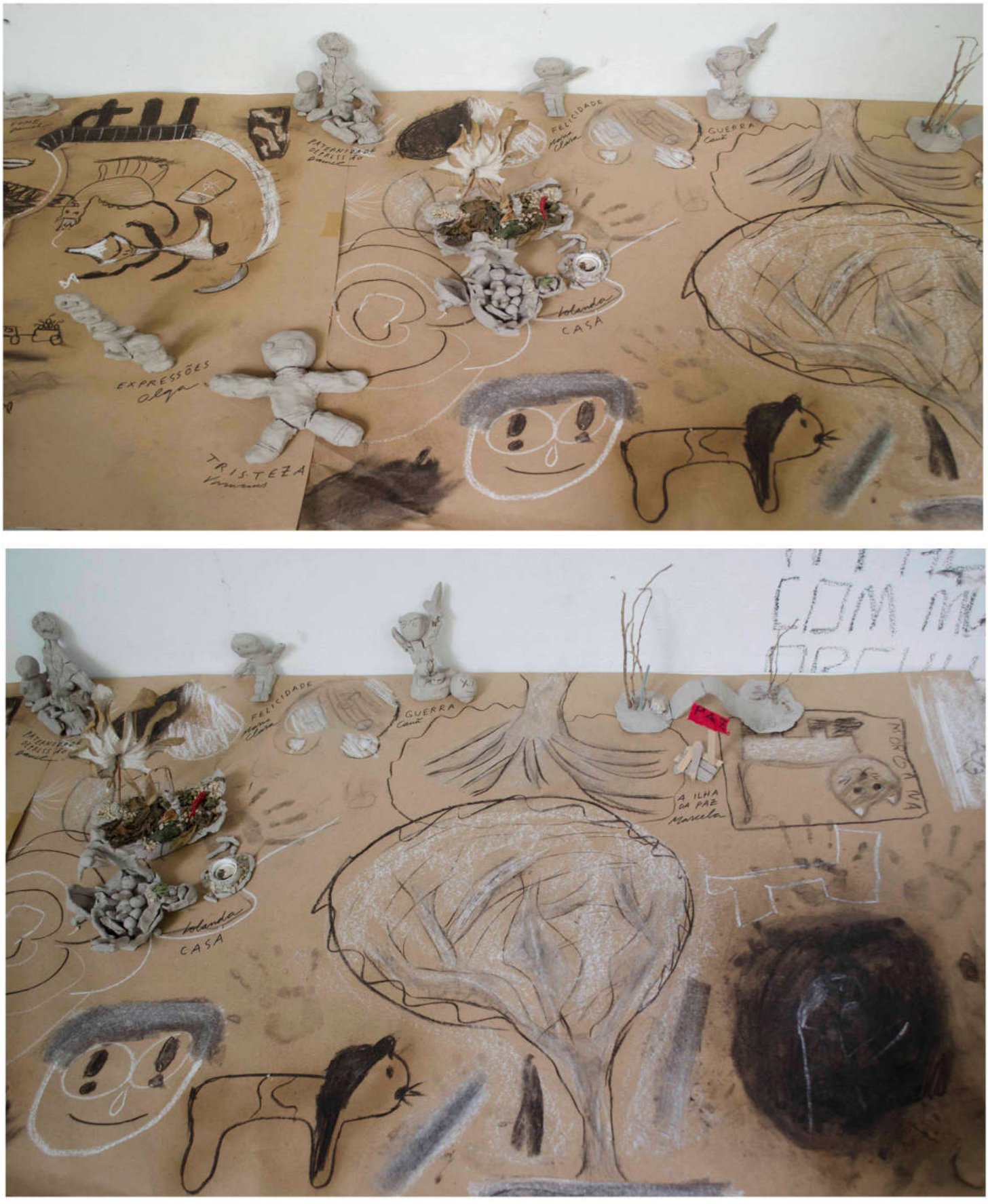


Figura 4.26. Exposição final: vistas gerais das figuras modeladas sobre a superfície de papel desenhado.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de exposição no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
26/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro



Figura 4.27. Exposição final: vistas gerais das figuras modeladas sobre a superfície de papel desenhado.
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de exposição no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
26/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro



Figura 4.28. Exposição final: vistas detalhadas das figuras modeladas
Um tesouro escondido no campo: experimento com desenho e imaginação simbólica no Ateliê Nossa Casa.
Registro de exposição no Ateliê Nossa Casa, curso de extensão do Departamento de Artes da ECA/USP
26/11/2019
Autora das fotografias: Bárbara Kanashiro

4.11. Sobre o entrelaçamento do aprendizado do desenho com a escuta de histórias.

Na seção anterior deste trabalho, abordei o quanto estamos a viver em uma época civilizacional caracterizada pela hipertrofia da visão*,* e esta hipertrofia se dá marcada por um *comportamento* hipnótico de captação dos olhos em um mundo atabalhoado de imagens, em que as mídias são "o principal vetor da vida cotidiana" (LE BRETON, 2016, p. 51). A cultura de mercado se apropria da *fome de imagens* que possui o humano e as crianças, mas toma partido da imagem somente como um fenômeno a ser percebido sem interpretação, um agente de distração, e não um fenômeno passível de ser meditado em profundidade. Conforme eu já citei, Calvino (1990, p. 107) temia que "uma humanidade inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas" talvez perdesse "o poder de evocar imagens *in absentia"*, e com isto ele estava se referindo ao poder humano de "ver com os olhos da imaginação" (Idem, p. 100), ou seja, de configurar *imagens internas* a partir do "cinema mental" que "funciona continuamente em nós" (Idem, p. 99). Tenho começado a entender que um trabalho com desenho e imaginação orientado para crianças solicita alguma estratégia capaz de nutrir esta habilidade humana de figurar imagens a partir de uma *visão interior.* Neste sentido, tenho percebido que a arte de contar histórias é uma ferramenta potente para fazê-lo.

Calvino (1990) escreve em *Visibilidade* que uma das estratégias imaginativas adotada por ele para o seu trabalho de escrever contos fantásticos estava na elaboração de uma imagem em seu *cinema mental*, por meio da qual ele escrevia:

> (...) na origem de cada um dos meus contos havia uma imagem visual. Por exemplo, uma dessas imagens era de um homem cortado em duas metades que continuavam a viver independentemente; outro exemplo poderia ser a do rapaz que trepa numa árvore e depois vai passando de uma a outra sem nunca mais tocar os pés no chão; outra ainda, uma armadura vazia que se movimenta e fala como se alguém estivesse dentro dela. (CALVINO, 1990, p. 104).

Após a circunscrição de uma imagem em sua mente, o escritor se põe a traduzi-la em palavras, e "pouco a pouco a escrita se torna dona do campo". No decorrer do seu texto, Calvino ainda nos dá um segundo exemplo de seus métodos imaginativos, contendo uma lógica inversa: o que determina a elaboração da imagem em seu cinema mental é a leitura de um "texto escrito preexistente (uma página ou uma simples frase com a qual me defronto na leitura) ". E a partir deste

texto ele inicia a “extrair um desenrolar fantástico” para a escrita de um conto (Idem, p. 105). Ou seja, o autor está nos contando nestes trechos sobre duas qualidades de caminhos aos quais ele percorre para a elaboração de um conto: no primeiro caminho o escritor parte de uma imagem que faz engendrar a palavra, e no segundo, é a palavra que opera por lhe descortinar a fantasia. Em todas as vezes em que eu leio a conferência *Visibilidade,* questiono a qual ideia de imaginação eu identifico os meus processos criativos como artista do desenho. E tenho percebido que, em minha prática, um dos impulsos para as minhas criações poéticas é disparado justamente pelos temas que me despertam o interesse à leitura, e que tendem a ser as narrativas arquetípicas das religiões e das mitologias.

Na escuta de uma história, ao contrário do que ocorre quando estamos assistindo a um filme ou a um desenho animado, temos que confiar em nossos próprios recursos internos para torná-la visível em nosso cinema mental. Conforme dizia Kandinsky (2000, p. 49) a palavra é um “som interior”, capacitado a provocar uma “vibração no coração”:

> Assim é que a árvore da campina, verde, amarela, vermelha, constitui apenas um “caso” material, uma forma fortuita, materializada, da árvore que sentimos em nosso íntimo quando ouvimos pronunciar a palavra “árvore”. (KANDINSKY, 1996, p. 49).

A adjetivação que as palavras assumem durante a performance de um narrador, no instante em que ele está narrando um conto popular ou mitológico, “com a vivacidade e o colorido que os adjetivos imprimem à narrativa, vivida como experiência significativa da história” (MACHADO, 2015, p. 51), pode ser utilizada como recurso por meio dos quais será possível conduzir a criança a uma compreensão das qualidades *expressivas* das cores, das linhas e das superfícies de preenchimento em um desenho. Assim como a história narrada, o desenho é algo que *fala,* e assim como a fala o desenho é construído por meio de ênfases, de tons mais altos e mais baixos, de ritmo, de pausas, de recursos dramáticos, de som e de silêncio. Tanto o desenho quanto a arte de narrar histórias estão circunscritas às mesmas “qualidades dinâmicas das configurações” (ARNHEIM, 1986, p. 437) que caracterizam o fenômeno da *expressão*, constituinte absoluto das nossas experiências sensíveis no mundo:

> As qualidades dinâmicas são estruturais, elas são sentidas através do som, do tato, das sensações musculares, bem como da visão. Além disso

> descrevem também a natureza e o comportamento do espírito humano e assim o fazem de modo completamente forçado. A agressividade do relâmpago advém com o rápido ziguezague de sua queda, e desperta-se a sensação do rastejar sempre que os movimentos de uma cobra são vistos não apenas como meras curvas geometricamente definíveis. (ARNHEIM, 1986, p. 438).

O aprendizado do desenho, nesta perspectiva, exige um treinamento dos estudantes para "aguçar a sua sensibilidade para essas qualidades e em ensinar-lhes a considerar a expressão como o critério orientador para cada golpe do lápis, pincel ou cinzel" (ARNHEIM, 1986, p. 447). Um ensino do desenho orientado para as qualidades expressivas da experiência visual não pode estar pautado em exercícios de cópias de modelos que são baseados na exatidão de refazer uma imagem de acordo com o "comprimento e direção exatos da linha de contorno, a posição relativa dos pontos, a forma das massas", os quais conduzem o estudante a fazer a sua interpretação do modelo focado exclusivamente na percepção das "qualidades técnicas e geométricas" que o estruturam (Idem, p. 447). Para Arnheim (1986, p. 448), o educador também deve desviar do "método da auto-expressão" que "negligencia ou aniquila o tema a ser representado", e deve se basear, ao invés, na proposição de um "tema expressivo" que servirá para o aprendiz como um "guia natural para as formas que se adaptam ao seu objetivo". Em um exercício de desenho a partir de um modelo vivo, Arnheim sugere:

> (...) com um modelo sentado no assoalho, agachado, tal professor não começa fazendo os estudantes notarem a expressão que a figura toda pode ser inscrita em um triângulo. Em vez disso, ele pergunta sobre a expressão da figura; talvez lhe digam que a pessoa no assoalho parece tensa, amarrada, cheia de energia potencial. Ele sugerirá, então, que os estudantes tentem *reproduzir esta qualidade.* Ao fazer isto, o estudante observará as proporções e as direções, mas não as propriedades estáticas, geométricas, "corretas", apenas por exatidão. Estes aspectos formais serão entendidos como meios de fazer a expressão primordialmente observada ir de encontro ao papel e a exatidão ou inexatidão de cada golpe será julgada baseada no fato de aprender ou não o "clima" dinâmico do tema. (ARNHEIM, 1986, p. 447-448, ênfase minha).

Eu compreendo que por meio da narração de uma história, considerando que o narrador se coloca com todo o seu corpo engajado neste ato, se utilizando de gestos com as mãos e com os braços, de alterações de volume e projeções na voz, se esforçando para fazer com que a criança seja capaz de *ver* e *sentir* cada um dos personagens e eventos desenrolados na história, ele está propiciando às crianças uma oportunidade de apreensão das qualidades expressivas da forma, e esta apreensão pode conduzir os gestos e a compreensão da criança, fazendo com que

o desenho seja um campo no qual as formas estão enredadas em um jogo que é todo permeado por forças dinâmicas. Neste sentido, torna-se importante termos consciência de que mesmo antes da palavra vocalizada e dos signos e símbolos visuais traçados sobre as superfícies, o humano sempre se utilizou largamente da gestualidade como ferramenta de comunicação, e o desenho é decorrente da gestualidade. Citando o antropólogo Gregory Bateson, Gottfried Boehm nos recorda que "a linguagem é antes de tudo um sistema de gestos... As palavras foram inventadas depois" (BOEHM, 2015, p. 30).

Ao observar atentamente alguém que fala, podemos notar que as palavras que soam por meio da boca vêm acompanhadas de gestos com as mãos. De fato, as palavras ocorrem irredutivelmente simultâneas a gestos manuais, assim como são também mediadas pela qualidade de entonação da voz que lhes faz soar. Boehm (2015) nos diz que por meio de pesquisas recentes de neurocientistas, constatou-se que o discurso verbal e o discurso gestual são comandados pelas mesmas porções do cérebro. E informando-nos deste fato, assinala que "a inteligência humana é manifestadamente motora", ou seja, é um fenômeno organizado de forma somática, que dispõe da "mão e da boca" como "dois órgãos falantes" em estreita ligação (Idem, p. 31). O desenho, como toda imagem, como todo gesto, opera segundo um potencial *dêitico*, ou seja, estruturado de acordo com um "campo mostrativo", sendo também, portanto, um acontecimento expressivo:

> Operando por ligação e conjunção, a imagem nos carrega em direção ao sentido primeiro da palavra *logos:* "légein", ligadura, ligação, laço. Pensar a imagem significa, na minha opinião, pensar a unidade sempre em tensão entre o olho, a mão e a boca.
> (...). Parece que os gestos nos mostram alguma coisa onde não se trata tanto de um gesto de indicação explícita ou consciente. Todos esses gestos que, inconscientemente, acompanham nossa fala não são nada além de simples acidentes motores ou ornamentos extrínsecos: eles desempenham um papel essencial no acontecimento expressivo. (...) O corpo é o fundo *continuado* para os gestos que vão e vêm. (BOEHM, 2015, p. 32-33, ênfase original).

O desenho é, assim como os gestos que acompanham a fala, algo que está *falando* conosco, algo que está nos *mostrando* algo.

> Desenhar é fundamental para o ser humano – tão fundamental quanto andar e falar. Pois sempre que andamos ou falamos, gesticulamos com nossos corpos, e na medida em que esses gestos deixam vestígios ou pistas, na terra ou em alguma outra superfície, linhas são desenhadas. (INGOLD, 2015, p. 259).

Por trás de todo acontecimento expressivo há um impulso de comunicação. Da motricidade do gesto, com seu *vai e vem* característico, resulta o que pode ser compreendido como as “partículas mostrativas” da linguagem, compondo noções como as de aqui/lá, eu/você, isto/aquilo. Em um desenho, em uma imagem, consequentemente nós nos “orientamos com a ajuda de diferenças dêiticas tais como alto/baixo, direita/esquerda, aqui/lá, próximo/distante – sempre em função do olhar do espectador” (BOEHM, 2015, p. 32). A palavra *dêixis,* de origem grega, é um termo que remete aos estudos da linguística e se refere a palavras ou frases que requerem informações contextuais para transmitir algum significado, como “eu”, “aqui”, “ali” – o intuito está em “apontar para”, “mostrar”, ou “fazer referência” a algo.

> As imagens exibem, no seu funcionamento, o *fundo dêitico de toda expressão* (que diz respeito, portanto, igualmente à linguagem discursiva), visto que, em sua singularidade, as imagens nos ensinam alguma coisa sobre o fenômeno expressivo em geral. (BOEHM, 2015, p. 32, ênfase original).

É com base nesses pressupostos escritos acima que eu teço semelhanças e correspondências entre a arte de desenhar e a arte de narrar e escutar histórias: nestas duas atividades está em jogo um exercício expressivo de elaboração de imagens. À maneira de um contador de histórias, o trabalho de um desenhista ou de um pintor não se limita à produção de imagens que simplesmente espelham ou reiteram a aparência das coisas, mas sim à tradução de “necessidades internas” em “aparências externas”, entrelaçando as experiências da imaginação às experiências da vida, baseados em “múltiplas leituras do mundo fenomenal em uma atenção unitária que desce cada vez mais fundo, esforçando-se em conhecer uma realidade mais real do que aquela que pode ser adquirida a partir da superfície das coisas” (INGOLD, 2015, p. 291). Esta *descida* às profundezas é um dos valores que habitam a arte de escutar e narrar histórias, em sua função de *mobiliar* “a mente com imagens”, que por sua vez fornecem “sentido e direção a correntes de experiência” (Idem, p. 289). Ao escutar uma história mitológica ou um conto tradicional, a pessoa percorre caminhos nos quais ela recolhe os vestígios das experiências vividas e imaginadas das coletividades que lhe precederam, e esta escuta lhe permite acessar um manancial de imagens que se entrelaçam às suas experiências na busca de sentido para os aspectos dos mundos visíveis e invisíveis que lhe permeiam a vida – aqui está, portanto, um dos valores que eu elejo para uma educação da imaginação dedicada à aprendizagem do desenho. Para Duborgel (1992), os educadores

compromissados com a imaginação devem se esforçar por criar contrapartidas ao “ritual” de formação da criança na direção de torná-la um sujeito positivo, pensando em rituais inversos “de iniciação” da criança nas narrativas simbólicas individuais do agora com a compilação das experiências universais registradas no tempo mítico da narrativa, “atualizando-o no presente, de modo a dar sentido e direção às suas próprias vidas” (Idem, p. 291). Conforme diz Duborgel (1992, p. 297), “a relação do ser com a mitologia é uma iniciação do eu consigo próprio por intermédio dos sonhos de todos”.

Em sociedades tradicionais em que não há a tradição da escrita, a arte da narração e a arte do desenho apresentam-se enredadas de forma muito estreita e intercambiantes. Ingold (2015) cita as pinturas do povo Yolngu, aborígenes da Austrália, como exemplares deste aspecto, cujos desenhos ele compara a mapas no sentido pré-cartográfico do termo, ou seja, instrumentos utilizados para “revelar a realidade interna do mundo” e não apenas a “representação da superfície exterior” dos territórios (INGOLD, 2015, p. 294). Neste sentido, a pintura deste povo aborígene apresenta – por meio da alternância de formas figurativas e de formas geométricas abstratas – percursos narrativos que guarnecem a memória e as histórias da cosmogonia daquele povo. Para muitos dos povos indígenas e tradicionais, os desenhos e as pinturas são recipientes que guardam e narram histórias, e por meio deles os “seres ancestrais podem se revelar ou fazer sentir a sua presença” (Idem, p. 293). Nas culturas tradicionais, uma das funções dos contos é transmitir ensinamentos, e para isso eles têm o poder de fazer aparecer todo o “drama humano – as questões da vida, da morte, do lugar do homem no universo, da origem, do fim, dos medos e das esperanças, etc.” (DUBORGEL, 1992, p. 297). O desenho é, no contexto destas culturas tradicionais e indígenas, um veículo de rememoração dos contos e das experiências de aprendizagem contidas neles.

Em minha trajetória pessoal como professor de Arte, penso em um trabalho com o desenho dedicado a esta mesma “exploração iniciática das grandes questões humanas” (Idem, p. 46), combinando a aprendizagem do desenho e a escuta de histórias: o objetivo é sensibilizar as crianças e as pessoas para o drama humano que é revelado nas histórias, e, assim, encontrar os impulsos do maravilhoso e do

assombroso nos destinos e nos sonhos humanos, que sejam capazes de desencadear impulsos para o desenho.

Peregrinar pelas paisagens desveladas nos contos tradicionais e nas mitologias, em que o humano vive e simboliza a sua condição na terra, é conduzir-se a um desenvolvimento abrangente da "própria função imaginante, com base no eixo fértil da evocação, da analogia, da rememoração, da formulação e da procura por sentido" (Idem, p. 67) que permeiam essas narrativas. Preferindo os estímulos de "histórias contadas" à evocação de "situações vividas" como caminhos por meio dos quais nutrir os impulsos da expressão plástica infantil, Duborgel (1992, p. 179) propõe o redescobrimento e a reinterpretação do desenho como "um produto da imagem e da imaginação nascente", desejando fazer com que as imagens plásticas conhecidas ou produzidas pelas crianças possam cumprir um percurso por um eixo de "imaginação simbólica" equivalente ao das formas de arte manifestadas nas sociedades tradicionais, não lhes deixando abandonar o "'homem velho' primitivo que ela era ou em que podia tornar-se" (Idem, p. 50).

4.12. Sobre seguir os materiais.

É, portanto, no ritmo, no volume, na velocidade, no tom, e nas estruturas dinâmicas gerais do que está sendo falado, gesticulado ou desenhado que reside o fenômeno da expressão. Conforme já abordado neste trabalho, para Arno Stern, "compreender a arte infantil é saber porque se exprime a criança, como se exprime e o que exprime" e, para ele, "a criança tem necessidade da expressão plástica para formular o que não pode confiar à expressão verbal" (STERN, s.d., p. 7-8). Ele também diz que é à maneira de um *passeio* que devemos nos dedicar à observação de um desenho feito por uma criança, abstraindo-nos, a princípio, de atentar para o conteúdo que o desenho apresenta, dando prioridade à percepção da *forma* como o espaço do papel foi ocupado (Idem, p. 26). A fluência, os acúmulos, o dinamismo – ou a solidez, a escassez, a dureza – dos gestos da criança que compõem o desenho estão a *falar* conosco. A pergunta que fazemos diante do desenho da criança, segundo Stern, não tem ênfase no *o quê,* mas no *como* a criança está a nos falar por meio dele. Diante do desenho pronto, em substituição a uma ideia de beleza, é emblemático que este autor se utilize do adjetivo *intensidade* para qualificar o desenho ou a pintura de uma criança (Idem, p.18). A partir disso, diante do desenho

da criança, nós nos perguntamos: quão *intensamente* a criança conseguiu se expressar nele?

Estabelecendo a *intensidade* como um valor expressivo, devemos compreender que a materialidade do fazer desenhista é um aspecto importante da prática, já que, conforme é dito por Ingold (2015, p. 61) os materiais não são coisas inertes, e sim componentes ativos de "um mundo em formação". O aspecto tangível da elaboração de um desenho coloca a criança e a sua imaginação criativa em *confronto* ou em *receptividade* com os aspectos qualitativos dos materiais, o que muitas vezes faz a imaginação resultar de uma ação de *fluência* com eles, podendo mesmo ser originada a partir deles – *junto* com eles. Dar à criança carvão, tintas coloridas, ou nanquim para desenhar fará abrir, para cada material específico, um campo imaginativo diferente e singular ao próprio material. É como se o material fosse também dotado de uma vida subjetiva. Neste sentido, Duborgel adverte que

> Uma pedagogia da imaginação sonhadora é inseparável de uma prática bem sucedida do universo e das suas matérias. Há necessidade de uma participação do corpo nas sequências das imagens e de materiais. A pasta de moldar implica uma prática e um devaneio da categoria "pastoso", vindo, em seguida, a madeira, a pedra e o ferro multiplicar as harmônicas do devaneio. Eis a razão pela qual "a educação deveria entregar a tempo à criança os materiais de uma plasticidade determinada, que melhor conviesse às primeiras atividades materialistas. Deste modo, sublima-se a matéria pela matéria", incorpora-se psiquicamente o mundo e fazem-se nascer as matérias dos seus sonhos. (DUBORGEL, 1992, p. 311).

Quando, junto com este autor, consideramos os elementos da natureza como eixos temáticos para a composição de desenhos, devemos ter em mente que as crianças merecem ter com os elementos água, terra, fogo e ar relações concretas, táteis, que estejam também no cerne do acontecimento educativo.

> Quanto aos quatro elementos, que constituem verdadeiras "hormonas da imaginação" – bem como as temáticas preferenciais das execuções infantis que manifestam por elas um interesse já notável – poderia fazer sentido aí inventar e multiplicar verdadeiros exercícios de devaneio de água, do ar, da terra e do fogo. A imaginação da criança – esse "materialista nato" – empregaria aí a fundo a sua função de descoberta do algures tão próximo. Gradualmente, o fogo começa a falar de amor ou de morte; a água reinventa Narciso, narra o nascimento, inspira a alegria ou torna-se negra e inquietante; a terra abre-se em grutas, torna-se maternal, repouso ou ação, vontade ou acolhimento; o ar arrasta consigo o voo ou a queda, balbucia o alto e o baixo, a alegria e a tristeza, a gravidade ou a leveza. (DUBORGEL, 1992, p. 310).

Portanto, a atividade de desenhar demanda uma atenção dupla dedicada ao

tempo e à qualidade de matéria disponibilizada para fazê-lo. Quanto ao tempo, posso dizer que, a partir de minha experiência pessoal com a arte de desenhar – prática imersiva, vagarosa, silenciosa, muito frequentemente a experiência de desenhar é capaz, por si mesma, de dilatar ou desacelerar a minha experiência com o tempo. Na contramão deste tempo dilatado, o ritmo ao qual as crianças são submetidas na escola promove nelas um constante efeito de choque, em função das substituições e alterações sucessivas de professores e informações ao longo da jornada escolar, que vão modelando o seu aparelho perceptivo: a lógica da escola – da mesma maneira que a lógica das imagens na sociedade de consumo – acaba por educar a criança, inadvertidamente, para a *distração*, e não ao *recolhimento* que caracteriza a atenção concentrada de uma atitude perceptiva de *contemplação* (BENJAMIN, 1994, p. 192-193). Bachelard (2018, p. 15) dizia que os devaneios poéticos só poderiam ocorrer mediante a oportunidade de "acentuar o nosso repouso". O cultivo da imaginação e do desenho, nesta perspectiva, precisa de uma atmosfera de tempo propícia, pautada por alguma dimensão de vagar e recolhimento. Afinal, a imaginação é também um ato de união do ser humano com o *tempo cósmico:*

> Os devaneios cósmicos nos afastam dos devaneios de projetos. Colocam-nos num mundo, e não numa sociedade. Uma espécie de estabilidade, de tranquilidade, pertence ao devaneio cósmico. Ele nos ajuda a escapar do tempo. É um *estado*. Penetremos no fundo de sua essência: é um estado de alma. (BACHELARD, 2018, p. 14).

Quanto aos materiais, se outra vez regressarmos ao pensamento de Ingold, devemos estar conscientes de que nos processos de habilidade, materialidade e uso de ferramentas implicados nos trabalhos artesanais – assim como o desenho – há a constituição de etapas semelhantes às de uma viagem: há o preparo, o começo, o *ritmo* ou o contínuo da atividade, além do seu desfecho ou encerramento (INGOLD, 2015, p. 98, ênfase minha). Em uma escola é comum que as atividades propostas às crianças aconteçam entremeadas por variados obstáculos de ordem material e temporal, fazendo com que raramente consigamos ir além das etapas de preparo e de começo de um desenho. No processo de fazer um desenho a lápis, por exemplo, no panorama de tarefas que se vê descortinado na direção de fazê-lo, podemos constatar, primeiramente, a tarefa de apontar o lápis. E já nesta primeira etapa, conforme tenho observado ao longo do tempo em que tenho trabalhado com crianças – e em especial com as crianças pequenas recém-chegadas na escola – já

se revelam obstáculos. Apontar o lápis com um apontador é diferente de fazê-lo com uma lâmina, e o apontador modela uma ponta curta e afilada na mina do lápis que é bem adequada para escrever em folhas pautadas, mas que se mostra inapropriada para os gestos soltos de um desenho, ou, ainda, para cobrir áreas alargadas do papel. Desenhando e pintando com lápis, a criança faz um passeio repleto de interrupções e de percalços – a ponta do lápis se gasta e se quebra, é necessário apontá-lo reiteradamente, o lápis se quebra enquanto é apontado – e estes intervalos vão arrefecendo, durante a execução do trabalho, o "tônus" inicial que insuflou a criança para a tarefa. Além disso, o desenho feito a lápis solicita a expressão por meio de *linhas*, quando um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento da expressão plástica infantil é a "conquista da *superfície*" (STERN, s.d., p. 46, ênfase minha). Este caminho de dificuldades com os materiais vai engendrando uma *memória* na criança, que quando chega à puberdade não hesita em declarar-se como cansada de desenhar.

A respeito deste movimento de *conquista da superfície*, devemos nos lembrar da etapa em que o desenho ainda não se configurava para a criança como propriamente uma linguagem, mas sim uma ferramenta por meio da qual ela promovia sondagens do espaço, das competências e sentidos de seu próprio corpo, tateando e auscultando o mundo a partir do ato de demarcar as suas superfícies (MUBARAC, 2019, p. 244). O grafismo, ou o ato de rabiscar que constituía o primeiro momento do desenho na vida da criança, possuía qualidades como as de ser originado mediante um ímpeto "motor, orgânico, biológico, rítmico"; de ser um "prazer autogerado", deflagrado junto a um impulso de "excitação motora"; de ser um trabalho "essencialmente energético", nas palavras de Derdyk (1989, p. 56-57). Dedicando-nos a este olhar retrospectivo, podemos compreender o fato de que autores como Florence de Meredieu (*in* DUBORGEL, 1992, p. 216) propunham uma inversão da compreensão comum de que o grafismo da criança evolui gradativamente dos rabiscos, para uma "figuração adequada ao real", pensando-o, ao invés, como cumprindo um caminho progressivo de "desgestualização". Nesta perspectiva, Duborgel chega mesmo a sugerir que a atividade de rabiscar deveria manter-se cultivada ao longo de todo o caminho de aprendizagem da criança, já que

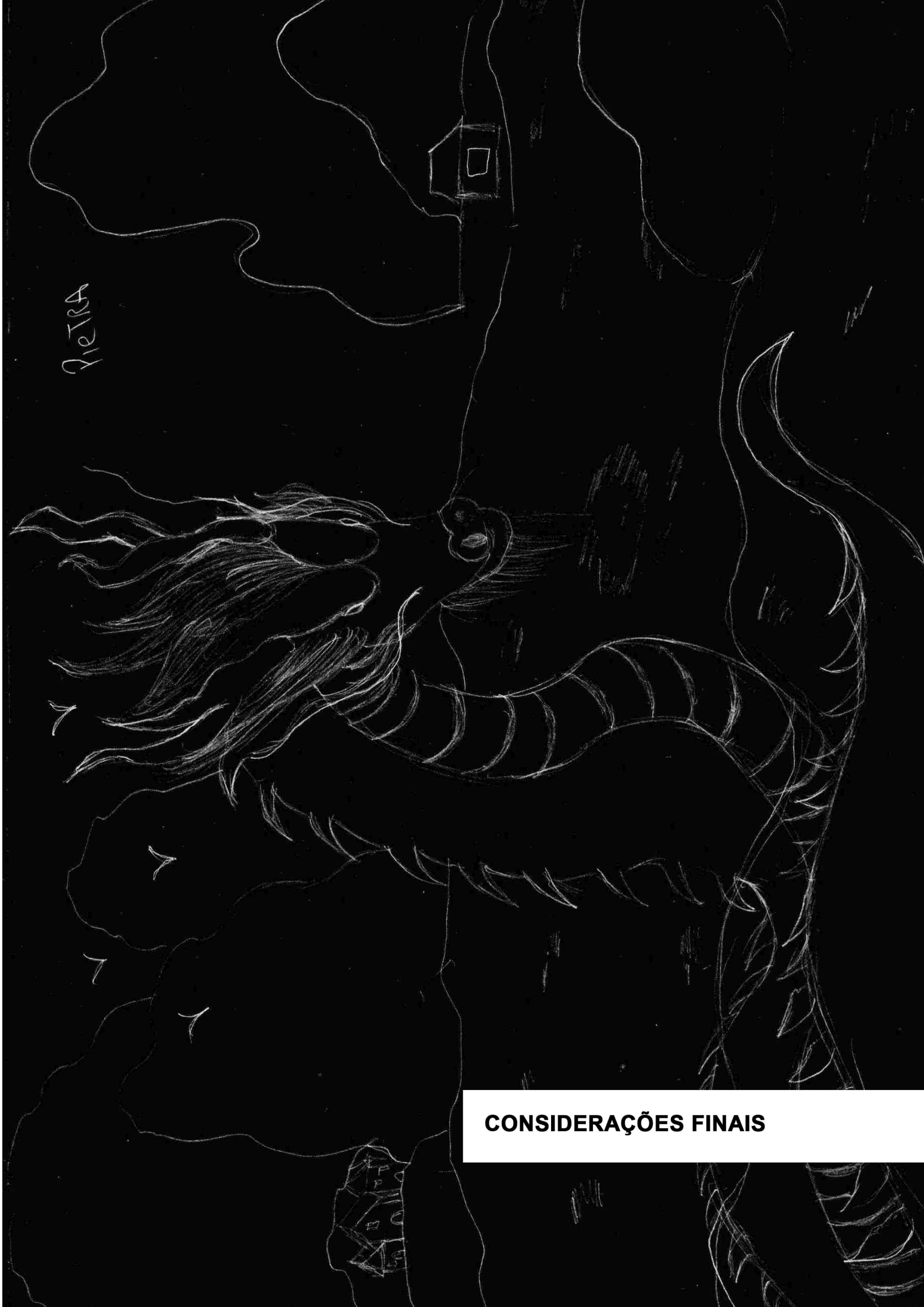
> (...) o rabisco possui um outro estatuto, também ele passível de ser desenvolvido. Tratar-se-ia então de o cultivar, simultaneamente enquanto

> treino do gesto a inventar, do olhar a imaginar, do psiquismo desenhador a admitir o não equacionamento da imagem com a imagem semelhante. Neste sentido, a "idade do rabisco", longe de ser redutível a uma fase inicial, pertence a todas as idades; possui um futuro, participa numa cultura da experiência plástica, ela própria atravessada por uma cultura da imaginação. (Idem, p. 216).

É quando a criança ainda está entretida com a ação de rabiscar que o desenho passa a se constituir para ela como uma linguagem, pelo meio da qual ela está a falar, a narrar, a fazer aparecer, a *mostrar*. É então que, por meio de "processos graduais de controle do gesto" a criança passa a "tomar posse da folha em branco e do universo" e o desenho se instaura para ela como uma chave por meio da qual se torna possível para ela adentrar um mundo outro, que é o mundo plástico (Idem, p. 195).

No entanto, e conforme já abordado, quando a criança é introduzida na escola, o prazer sensorial e o "aprendizado do traço e de sua descoberta" se perdem "no emaranhado de informações que assinala a passagem da primeira para a segunda infância (...) que caracteriza o processo de alfabetização no sistema ocidental de ensino" (FERRARA *in* DWORECKI, 1998 p. 12). A começar, na escola, a criança passa a se habituar com uma "sociedade completamente acostumada à cadeira", que valoriza uma "percepção sedentária do mundo, mediada pelos sentidos supostamente superiores da visão e da audição, e desimpedida de qualquer sensação tátil ou cenestésica através dos pés" e de outras partes do corpo (INGOLD, 2015, p. 78). Se até então o ato de desenhar esteve atrelado às vivências da criança de engatinhar, dançar, acocorar-se, ficar em pé – desenhando na superfície das paredes, do chão, dos objetos – na escola será ensinado à criança a impressão unívoca de que desenhar é exclusivamente aquilo que se faz com lápis de ponta fina, sobre folhas de papel, quando se está sentado em uma mesa.

Não podemos esquecer, portanto, que mesmo que tenhamos à disposição os materiais mais singelos como caneta esferográfica e papel sulfite, tocos de carvão ou de tijolo, bastões de giz, etc., que vêm sempre atestar as características de imediatez, e mesmo de "pobreza" que caracteriza a linguagem do desenho frente às outras artes, o valor da *materialidade* estará sempre colocado como um elemento ativo, requisitando de nós uma atenção e um cuidado. Cada material possui uma ação, uma propriedade, que estará dialogando – ou mesmo engendrando – a subjetividade de quem os manuseia. Desta forma, o material dado à criança para desenhar não pode nunca ser compreendido como um dado neutro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

À procura de imagens companheiras de sonho

Ao longo de todo este trabalho, eu assumi o risco de tentar examinar, ou de ao menos me aproximar, deste fenômeno inapreensível que é a imaginação humana, e estive detido mais detalhadamente sobre a forma como os processos imaginativos de crianças e jovens emergem em seus desenhos. Partindo do ponto de vista de um artista/educador, de um professor de Arte na escola básica, este trabalho esteve se arriscando a estabelecer-se como uma tautologia, já que é justamente na Arte que a imaginação e o imaginário "se abrigam". No entanto, não podemos negar que esta faculdade do conhecimento denominada imaginação, justamente pela sua natureza especulativa, tem ocupado geralmente um lugar degradado no senso comum e muitas vezes também entre os artistas, como uma qualidade de conhecimento evasiva e irrisória, um ornamento ou um fenômeno passageiro, irrelevante, circunscrito ao pensamento típico da primeira infância. Assim, no que concerne a escolarização, é muito comum testemunharmos cenas como a que se segue, narrada por Regina Machado:

> (...) A criança pequena entra na escola e encontra o olhar complacente do adulto: "que lindo o seu desenho, olhe só que imaginação que 'criatividade', como é interessante o seu jeito de perguntar". Isto, na melhor das hipóteses, quando encontra um adulto "sensível" ao "mundo infantil". Então aí a Imaginação está bem, afinal, dizem a criança ainda "não sabe pensar direito", a fantasia estrutura o ser da criança, é sua forma de relacionamento com o mundo. Ela precisa brincar – quando deixam, é claro – também desenhar, ouvir estórias; ainda não está na hora de ESTUDAR. No 1º grau, tudo muda: a seriedade dos números, palavras, regiões do mundo, do corpo humano invade os espaços ocupados até então pela Imaginação. (MACHADO *in* BARBOSA, 2014, p. 30).

Esta passagem suscita em mim uma frase escrita por Bachelard (2018, p. 2) na qual ele faz uma crítica aos "métodos do psicólogo, que descreve aquilo que observa, mede níveis, classifica tipos" e assim dedica-se a tentar entender como nasce a imaginação nas crianças, "sem nunca, a bem dizer, examinar como ela morre na generalidade dos homens". De certa forma, este trabalho pretende compreender, justamente, não a gênese da imaginação, mas os caminhos que conduzem ao seu esmorecimento, que podem coincidir de serem pavimentados pela própria escola. Neste ponto de vista, a proposição ou a abordagem contida em uma *pedagogia do imaginário*, tingida de muitos tons de utopia, só pode ser compreendida se dirigida às instituições escolares como uma contrapedagogia, ou

como uma pedagogia alternativa ou paralela, já que ela implica, no fim das contas, um processo de desaprendizagem da “pedagogia oficial”, conforme sugeriu Maria Cecília Sanchez Teixeira:

> (...) se a imaginação é a força que pode quebrar a rotina, uma pedagogia do imaginário é o poder de imaginar uma pedagogia sem hábitos, sem repetições, uma pedagogia constantemente ousada, “perigosa”. Uma pedagogia que se inventa e que começa no momento em que somos capazes de compreender o imaginário dos outros. (TEIXEIRA, 2006, p. 225 e 226).

Isto porque, se a escola é um espelho da sociedade, ela reflete constantemente o fato de que, de acordo com os poderes instituídos no atual estado de nossa civilização, não há interesse em fomentar a formação de sujeitos imaginativos. Conforme foi abordado ao longo deste trabalho, a ideia de *imaginação* no senso comum e na pedagogia oficial repousa permeada por definições e qualidades degradantes ou arbitrárias, geralmente derivadas da oposição *real* e *irreal*: ou seja, a imaginação seria o oposto do que pode ser constatado a partir de uma experiência de *realidade*, restringindo-se em ser um fenômeno puramente mental ou fictício, considerado como *irreal*. A palavra imaginação define, nesta via de entendimento, o *falso,* em oposição ao *verdadeiro* da experiência concreta. Ou seja, no senso comum a palavra imaginação inspira desconfiança, e surge vinculada a uma ideia de erro, de engano. Mesmo entre os artistas, muitas vezes, podemos perceber uma renúncia às forças da imaginação, quando lhes vemos absorvendo em suas obras o modelo intelectualista, factual, conceitual e *iconoclasta* que é vigente na sociedade, permitindo que não à Arte, mas outras forças vinculadas ao consumo e aos meios tecnológicos assumam o papel principal de produção de imaginário.

> No tempo da estetização dos mercados de consumo, o capitalismo artista multiplica os estilos, as tendências, os espetáculos, os locais de arte; lança continuamente novas modas em todos os setores e cria em grande escala o sonho, o imaginário, as emoções; artealiza o domínio da vida no exato momento em que a arte contemporânea, por sua vez, está empenhada num vasto processo de “desdefinição”. (LIPOVESTKY e SERROY, 2015, p. 27).

Neste ponto de vista, existem obras artísticas mais felizes do que outras em engendrar, no sujeito, devaneios de imaginação. Neste sentido, e na trajetória da arte europeia, Durand (2014, p. 29 e 30) destaca os empreendimentos dos artistas românticos e depois o dos artistas simbolistas do final do século XIX como

exemplares de uma qualidade de arte capacitada a fazer o humano “reencontrar ‘a galáxia das significâncias [...] o rumor dos deuses” que ressoam dos campos do imaginário, e aponta, em oposição, o desenvolvimento “dogmático de toda uma pintura e música não imaginárias, cujas abstrações geométricas como o Cubismo, o dodecafonismo e o desconstrutivismo foram (...) suas manifestações mais ferrenhas”. Obviamente, para Durand, dentre os empreendimentos mais recentes de arte genuinamente imaginária reside o fenômeno do Surrealismo, “que se posiciona do outro lado de um empirismo institucionalizado na toda-poderosa corrente positivista com sua pedagogia obrigatória”, mas que, no entanto, se viu “marginalizado durante quase todo o século 20”. No Brasil, no célebre texto prescritivo *O Ensino do Desenho* escrito por Lucio Costa em 1940, este autor sugeria que às crianças nas escolas era preferível que tivessem contato com os repertórios artísticos decorrentes da “indústria regional popular do país” e de “material etnográfico” e “folclórico”, recomendando que elas desenhassem de observação

> (...) bichos de barro pintado, vasos, moringas, cuias, esteiras, tecidos de algodão, bonecas, redes, modelos de jangadas, etc., (...) pelo extraordinário sabor, pelo interesse humano e pelo alto teor plástico de que elas se acham impregnadas, sendo, assim, do maior interesse que as crianças assimilem desde cedo desse precioso vocabulário. (COSTA *in* MUBARAC, 2019, p. 101).

Eu denoto desta passagem que o “precioso vocabulário” da arte popular brasileira é mais generoso em fornecer às crianças imagens de grande alcance simbólico do que muitos empreendimentos da arte erudita contemporânea, os quais muitas vezes requerem uma apreensão de conteúdos e informações que se encontram para além da imagem, ao elaborarem obras que se configuram, muitas vezes, como comentários implícitos ou explícitos dos problemas mais pungentes que assolam as sociedades. Esta oscilação entre formas de arte mais ou menos generosas para passeios imaginários se coloca igualmente no campo do conhecimento literário ou da arte da palavra, e, neste território, as narrativas fantásticas, os contos populares e as histórias mitológicas são mais generosas à imaginação e ao imaginário:

> Nos contos, não se trata de “realidade”, mas sim de uma “irrealidade” na qual se exprime uma “verdade”: “os contos de fadas descrevem, de maneira imaginária e simbólica, as etapas essenciais do crescimento e do acesso a uma vida independente”. O conto de fadas oferece à imaginação da criança encenações dos seus próprios estádios, complexos, problemas (rivalidade fraternal, dilema edipiano, decepções narcisistas, dificuldades em ser ela mesma, etc.). Simbólica e cautelosamente (...) ele ensina, dá confiança e

> inspira o sentido da justiça. Revela os dramas e, simultaneamente, as "soluções" da vida psicológica em evolução (...). A criança é cativada pelo enredo e, sem que ela se dê conta, o seu inconsciente vai sendo educado. Isto é, para mim, a imagem ideal do que deveria ser uma boa educação: uma socialização do inconsciente. (DUBORGEL, 1992, p. 63).

Os contos populares são, enfim, territórios de exuberância, de beleza, de maravilhamento. E é à procura de imagens com estas mesmas qualidades que o artista/educador concernido com uma *pedagogia do imaginário* deve ter em vista ao selecionar o repertório iconográfico que partilhará com os seus aprendizes, pensando em guarnecê-los com modelos verdadeiramente exemplares e memoráveis de desenho e de pintura.

Quanto a isto, considerem que se uma criança desde cedo em sua vida é incentivada a cultivar um hábito exclusivo de apreciação de imagens com a qualidade de estilo conciso daquelas que se apresentam nos quadrinhos de *A Turma da Mônica* ou nos desenhos animados de *Peppa Pig,* ela bem pode crer que desenhar é uma atividade insignificante ou irrisória, já que estes desenhos são caracterizados por serem feitos a partir de linhas simples, de áreas planas, de sínteses e de fórmulas que podem ser facilmente reproduzidas ou apreendidas pelas mãos de uma criança. Estes desenhos são, portanto, como "falsos desenhos de criança", reduzidos que são a "*clichês* gráficos que limitam à imaginação", ao invés de serem desenhos originados da vontade "de artistas que não falsificam o seu talento a pretexto de uma arte 'para a criança", e que trabalham movidos não pelo desejo de *agradar* ou de *tranquilizar* a criança – limitando-lhe ao "nível de sensibilidade plástica que ela atingira já por si só" – mas sim pelo desejo de alargar, de desenvolver e de ampliar o "seu relacionamento com as linguagens plásticas" (DUBORGEL, 1992, p. 72, ênfase original).

Um educador concernido com a imaginação do aprendiz deve se esforçar em encontrar, em meio ao dilúvio das imagens que nos assaltam diuturnamente, aquelas residentes no museu do Imaginário que sejam de fato potentes à nossa imaginação, capazes de se tornarem, para nós e para as crianças, "companheiras de sonho" ao longo de todo o decurso das nossas vidas:

> (...) ela fornece à criança os seus primeiros companheiros de sonho, de beleza, de sensibilidade e de estilo. Já não se trata aqui de imagens destinadas a serem abandonadas uma vez o livro lido ou a infância passada, nem de uma espécie de bagagem cultural artística de nível básico para os "mais pequenos". Trata-se, sim, de amostras de expressão artística

> a tempo inteiro, passíveis de gerar, alimentar e acompanhar no tempo uma "memória artística, uma memória de intuição e um alfabeto da alma". (DUBORGEL, 1992, p. 73).

Duborgel cita o artista Gustave Dorè (1832-1883) como exemplar desta qualidade de imagem. Este ilustrador francês foi o autor dos desenhos originais de célebres gravuras que acompanharam edições ilustradas de grandes clássicos da literatura, como *As Aventuras de Dom Quixote, A Divina Comédia, Os Contos de Perrault,* a *Bíblia,* etc. Em sintonia com o texto de Duborgel, posso dizer que a obra deste ilustrador exerceu em mim um grande impacto no instante em que eu a conheci, em algum momento nos primeiros anos de minha adolescência. Na atmosfera ardente e asfixiante de minha Araçatuba natal, lembro-me de quando recebi emprestado das mãos de uma amiga uma edição ilustrada por Gustave Dorè de *A Divina Comédia,* que havia sido comprada por ela em uma banca de revista, como parte de uma coleção de *Clássicos da Literatura.* Fiquei muito impactado com a riqueza daqueles desenhos talhados em xilogravura que eu acreditava, àquela época, fossem feitos a bico de pena. Também fui impactado pelo insólito daquelas visões detalhadas de Inferno, de Purgatório, de Paraíso, construídas por meio de um denso contraste de áreas luminosas e sombras densas: impressionou-me a destreza daquele artista em utilizar-se apenas do branco, do preto e das gradações do cinza para compor as mais profundas paisagens de céus nebulosos, rios revoltos, montanhas, covas, multidões, abismos e a impressionante *rosa celestial*. Em meus desenhos eu ainda tento emular aquela luz teatral, milagrosa, das gravuras de Dorè, assim como eu ainda persigo modos de trabalhar hachuras e texturas feitas com linhas, à maneira das que eu vejo talhadas a buril em suas xilogravuras.

Ainda sobre imagens "companheiras de sonho", recordo-me também da estupefação que me causava as ilustrações de Manoel Victor Filho (1927-1995) para *O Saci,* de Monteiro Lobato (LOBATO, 2005), que era um dos raríssimos livros que tínhamos em casa na época de minha infância. Igualmente restrito ao traçado do preto sobre um fundo branco, este ilustrador desenhou os personagens encantados da saga criada por Monteiro Lobato com uma linha elegante e lírica feita a pincel ou pena: não me esqueço dos sacis montando caracóis e morcegos em uma noite funda e escura de bambuzais, da mandíbula delgada de jacaré, com dentes afiados, da Cuca aquecendo o caldeirão no ambiente soturno de uma gruta, da presença estonteante do velho negro Tio Barnabé sentado nos degraus de sua choupana, da

sereia Iara penteando os cabelos em meio aos rochedos de uma queda d'água. Assim como em Dorè, Manoel Victor Filho criou ilustrações nas quais a figura humana foi traçada sem recorrer a exageros caricaturais ou distorções de concisão: com uma linha precisa, romântica, os personagens imaginários do Sítio do Pica-Pau Amarelo eram riscados pautados pela verossimilhança e em cenários cheios de detalhes, de forma que eu nunca aceitei substituí-los em meu imaginário pelas versões edulcoradas destes mesmos personagens quando eram apresentados na TV, na forma de atores enfiados em fantasias de cores saturadas feitas de plástico e espuma.

Diferentemente, portanto, da acepção de imaginação como fonte de erros e falsidade, e mesmo tentando driblar ou compreender o apelo das produções imaginárias produzidas pela cultura de massa, este trabalho foi construído evocando a ideia de imaginação como um valor positivo, um conceito que congrega e justapõe a palavra "imagem" à palavra "ação", justaposição que me inspira à compreensão da palavra imaginação enquanto "imagem que conduz à ação" – ou, imagem que faz mover. Por meio desta pesquisa eu me dediquei para tentar vislumbrar quais são as imagens que têm feito mover as crianças na atualidade, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista de um educador, tento criar experiências de aprendizado com o desenho artístico de acordo com conteúdos e forças que possam ser chamadas de fantásticas e/ou imaginativas. Como, afinal, as experiências de fantasia e de imaginação da criança reverberam em seus desenhos? Como eu poderia, como educador, delinear um caminho de aprendizagem do desenho na escola pensando nos valores imaginação e fantasia? Quais são os vínculos do desenho com a imaginação? Estas são questões descortinadas a partir deste trabalho e que permanecerão em aberto, aguardando que outros educadores possam trazer para elas as suas contribuições singulares.

Em minha experiência, ao colocar-me procurando conceber por meio destes estudos os fundamentos para uma prática de aprendizagem do desenho na escola pautada na imaginação, tenho encontrado reservas de entusiasmo e de alegria capazes de colocar-me no interior de uma narrativa através da qual sou capaz de dissolver o eventual aspecto de "casa de detenção" que tende a estar associado à escola (POSTMAN, 2002, p. 15), pensando-a, ao invés, como uma oficina de

onirismo, um espaço não de prisão, mas de abertura. “Cavando” lenta e pacientemente os muros rígidos da instituição escolar, e desenhando saídas para um lado de fora que contenha a terra, a árvore, o fogo, a água e o céu dos nossos devaneios, tenho me regozijado com a descoberta deste campo de pesquisa através do qual o fazer do educador permite que este zele pelas forças da imaginação e do imaginário que, conforme foi sugerido, emanam das experiências do humano em meio às forças criadoras do cosmo que o rodeia e dos mais antigos sonhos do humano. Ao desejar estabelecer na escola o Ateliê de Desenho e Imaginação, eu tentava sinalizar aos meus alunos a definição de um espaço para desempenharmos juntos um pouco mais do que os papéis de vítimas passivas de um sistema no qual nos encontramos todos aprisionados, tentando dizer-lhes que, se em uma escola “é preciso cumprir programas, fazer arguições e exames”, o essencial mesmo do encontro educativo reside sempre mais além destas armadilhas burocráticas (GUSDORF, 2003, p. 47). Este trabalho é, afinal, uma tentativa de encontrar entusiasmo nos encontros singulares com crianças que a escola tem me proporcionado.

Assim, eu compreendo que esta pesquisa se trata, afinal, de um gesto desenhista, se este gesto puder ser definido como a ação de traçar tentativas, riscá-las em uma superfície de espaço definido ou extenso, perceber que o deslocamento de nossas mãos, nossos pés, nossos corpos, gestos e pensamentos resultam em linhas de movimento, e que essas linhas, se fixadas em sinais visíveis, quando impulsionadas por uma intenção, configuram e sugerem tanto as formas de um mundo percebido e pensado, como as de um mundo imaginado e sonhado.

Este trabalho traz à superfície o desenho como uma forma de mencionar a própria vida. Sabemos que tentar defini-los, o desenho ou a vida, é sempre desafiador porque nos põe a repensar paradigmas arraigados e nos impõe uma visita nem sempre desejada ao âmago de nossa condição de humanidade. E por esta razão, o ímpeto que nos direciona ao desenho – e que faz de nós animais propensos a desenhar – consegue ser, ao mesmo tempo, muito trivial e muito complexo. Com o desenho o ser humano vem determinando, ao longo dos milhares de anos de sua caminhada pelo planeta, todo o mais ínfimo aspecto do seu estar com o mundo. O desenho do humano precedeu em muito a sua comunicação pela linguagem escrita, e mesmo a natureza que precedeu o humano nunca se fartou de se exibir e se comunicar com ele por meio de intrincados desenhos. O desenho está,

portanto, em detrimento de uma miríade de outros elementos que foram extirpados de nossas vidas na atualidade, no mais longínquo e no mais agora de nossa condição humana.

Ao aproximar o desenho da vida, estou tentando propor o entendimento de que a vida – conforme o desenho – é uma prática que tende sempre para o aberto, para o inacabado, para o inesperado. Ela é como o fluxo incessante de um rio que expande e contrai as suas margens conforme o terreno que percorre. Com este trabalho, em suma, pretendo colocar-me junto de Tim Ingold quando este antropólogo rejeita a ideia de vida como "um movimento em direção ao desfecho final: um preenchimento gradual de capacidades e esgotamento de possibilidades" (INGOLD, 2015, p.26). Este trabalho de pesquisa se deu, portanto, justamente a partir de uma vontade minha de abrir possibilidades para uma prática significativa com o desenho na escola, e isto é uma tentativa de abrir horizontes para as próprias vidas das crianças que participam da prática.

Para Ingold (2015, p. 317-318), por fim, o desenho é "um instrumento de observação imensamente poderoso (...) que combina observação e descrição em um único movimento gestual", assim como é também um ato análogo a uma peregrinação, tendo pouco "ou nada a ver com a projeção de imagens e tudo a ver (...) com tomar um atalho e deixar um rastro, ao mesmo tempo na imaginação e no chão" (2015, p. 261). Sendo assim, ao compreendermos o desenho como uma arte poética – ou seja, quando ele é mais do que apenas uma ferramenta de observação e descrição das coisas percebidas – podemos considerar a atividade de desenhar como a ação de abrir portais por meio dos quais podemos sair em peregrinação. O chão da peregrinação que se desdobra para o caminhante é a superfície do papel que se descortina para o desenhista, e o próprio ato de fabricação de um desenho pode ser compreendido como um instante de repouso em meio a uma peregrinação vital. Em um desenho, portanto, estão armazenadas e entrelaçadas tanto às experiências quanto a imaginação do desenhista, em um trajeto riscado por uma aventura perceptiva ocorrida a partir dos caminhos trilhados por ele, tanto em meio ao que foi *observado* e *percebido*, quanto ao que foi *sentido* e *imaginado*.

Muito se fala sobre o choque com o *real* que acomete os professores quando iniciam a sua trajetória profissional na escola básica e pública brasileira. Mas, por

meio deste trabalho, quero sugerir que este choque é uma colisão que não se restringe a acontecer somente com o *real* desta experiência, mas igualmente com o *imaginado* que está contido nela – ou mesmo, com os seus desertos de imaginação. Assim, por fim, recordo as palavras de Bachelard (2003, p.69) quando ele disse que, em nossas vidas, “a maior luta não é travada contra as forças reais”, mas ao invés, “travada contra as forças imaginadas”, fazendo com que a vida de todo humano seja constituída, afinal, como “um drama de símbolos”. Resta-nos aprender a caminhar por estes símbolos: criá-los, decifrá-los e exercê-los – desde criança.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia** - Inferno. Trad. Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 2017.

ALMEIDA, M.J. **Cinema Arte da Memória**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ANDRADE, Mário. "O artista e o artesão". In: **O baile das quatro artes**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

ARAÚJO, A.F.; ARAÚJO, J.M. **Figuras do Imaginário Educacional**: para um novo espírito pedagógico. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

ARNHEIM, R. **Arte & Percepção Visual:** uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

ARAUJO, Márcia Baiesdorf. **Ensaios sobre a aula:** narrativas e reflexões da docência. Curitiba: Ibpex, 2010.

ARTAUD, A. **Van Gogh, o suicidado da sociedade**. Lisboa: MM Livreiros Editores e Distribuidores LTDA, 1987.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
_____. **A água e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
_____. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.
_____. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, A.M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.
_____. **Redesenhando o desenho:** educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.
BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.
_____; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAUDELAIRE, C. *O governo da imaginação.* **Caderno de Leituras n.94**. Coleção Rama. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2019.
_____. *A rainha das faculdades.* **Caderno de Leituras n.84**. Coleção Rama. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2018.

BENJAMIN, W. “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. IN: **Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas v.1.** Trad. Sergio Paulo Roaunet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

BOSI, A. **Arte e conhecimento em Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

BOEHM, G. “Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica”. IN: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CALVINO, I. “Visibilidade”. In: **Seis propostas para o próximo milênio:** lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPBELL, J. **The Power of the Myth**. Nova York: Doubleday, 1988.

CANEVACCI, M. **Antropologia da comunicação visual:** explorações etnográficas por meio do fetichismo metodológico. São Paulo: Perspectiva, 2018.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

CRUMB, R. **Gênesis por Robert Crumb**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2009.

DA VINCI, L. **Cuaderno de notas**: Arte. Barcelona: Editorial Planeta, 2004.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIEL, M.C. **Escritos**. Campinas, SP: Império do Livro, 2011.

DURAND, G. **O imaginário:** ensaio a cerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUBORGEL, B. **Imaginário e Pedagogia.** Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1992.

DUVE, T. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

DWORECKI, S. **Em busca do traço perdido**. São Paulo: Scipione: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ELIADE, M. **Imagens e Símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. Trad. Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
_____. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

EMERSON, R.W. **Ensaios**: primeira série. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1994.

FELICIO, V.L.G. **A Imaginação Simbólica nos Quatro Elementos Bachelardianos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FRANCO Jr., H. "O Fogo de Prometeu e o Escudo de Perseu: Reflexões sobre Mentalidade e Imaginário". IN: **Os Três Dedos de Adão**: Ensaios de Mitologia Medieval. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

FRAYZE-PEREIRA, **Arte, dor**: inquietudes entre estética e psicanálise. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARDNER, H. **Art, mind, and brain.** New York: Basic Books Inc., Publishers, 1982.

GOMBRICH, E.H. **Meditações sobre um Cavalinho de Pau**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 1999.

GUSDORF, G. **Professores para quê?:** para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HANH, T.N. **Nothing to do, nowhere to go:** waking up to who you are. Berkeley, California: Parallax Press, 2007.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores.* In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

HUYGHE, R. **A Arte e a Alma**. Trad. Jacinto Baptista. Lisboa: Livraria Bertrand, 1960.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2017b.

INGOLD, T. “Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem”. IN: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.
_____. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KAST, V. **A alma precisa de tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
_____. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOBATO, M. **O saci**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.
_____. **Your child and his art:** a guide for parents. New York: Macmillan, 1954.

MACHADO, R. **A arte da palavra e a arte da escuta.** São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.
_____. **Arte-educação e o conto de tradição oral**: elementos para uma pedagogia do imaginário. 1989, 414p. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1989.

MASSIRONI, M. **Ver pelo desenho**: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2015.

MUBARAC, L.C. (Org.). **Sobre o desenho no Brasil.** São Paulo: ECidade, 2019.

MCLAREN, P. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
_____. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

MCLUHAN, M. **A Galáxia de Gutenberg.** Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1977.

NARBY, J. **A serpente cósmica**: o DNA e as origens do saber. Rio de Janeiro: Dantes, 2018.

NORONHA, F. **Animês e mangás:** o mito vivo e vivido do imaginário infantil. 2013, 272p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

ÒPÁRÁ de Òsún: Quando Tudo Nasce. Direção: Pâmela Peregrino. Produção: Alzení Tomáz. Animação em cores, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G9oueZFnNB8 Acesso em 31/07/2021 às 16h52.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PANOFSKY, Dora; PANOFSKY, Erwin. **A caixa de Pandora**: as transformações de um símbolo mítico. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PASTOREAU, M. **Preto:** história de uma cor. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

PEREIRA, A.B. **"A maior zoeira" na escola:** experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Unifesp, 2016.

PILLAR, A.D. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
_____. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Penso, 2012.
_____ (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Fato aberto:** o desenho no acervo da Pinacoteca do Estado. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2014. (Catálogo de Exposição)

POSTMAN, N. **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RONNBERG, A.; MARTIN, K. (ed.). **O Livro dos Símbolos**: reflexões sobre imagens arquetípicas. Colônia: Taschen, 2010.

RUGIU, A.S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SALLES, C.A. **Gesto inacabado:** processos de criação artística. São Paulo: FABESP: Annablume, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte.** São Paulo: SME/COPED, 2017.

SANTOS, B.S. **O fim do império cognitivo:** afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, A. **Imaginários**: estranhamentos urbanos. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.
_____. **Imaginários urbanos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SILVA, L.F.D.G. **Meus ancestrais eram árvores**: relato de viagem a Jerusalém percorrendo lugares & desenhos. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Artes Visuais). Escola de Belas-Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/24168783/Meus_Ancestrais_Eram_%C3%81rvores_Relato_de_viagem_%C3%A0_Jerusal%C3%A9m_percorrendo_lugares_and_desenhos Acesso em 31/07/2021 às 19h27.

SILVEIRA, N. **Imagens do Insconsciente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SUZUKI, C.L. **Cadernos de artista**: páginas que revelam olhares da arte e da educação. 2014, 224p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

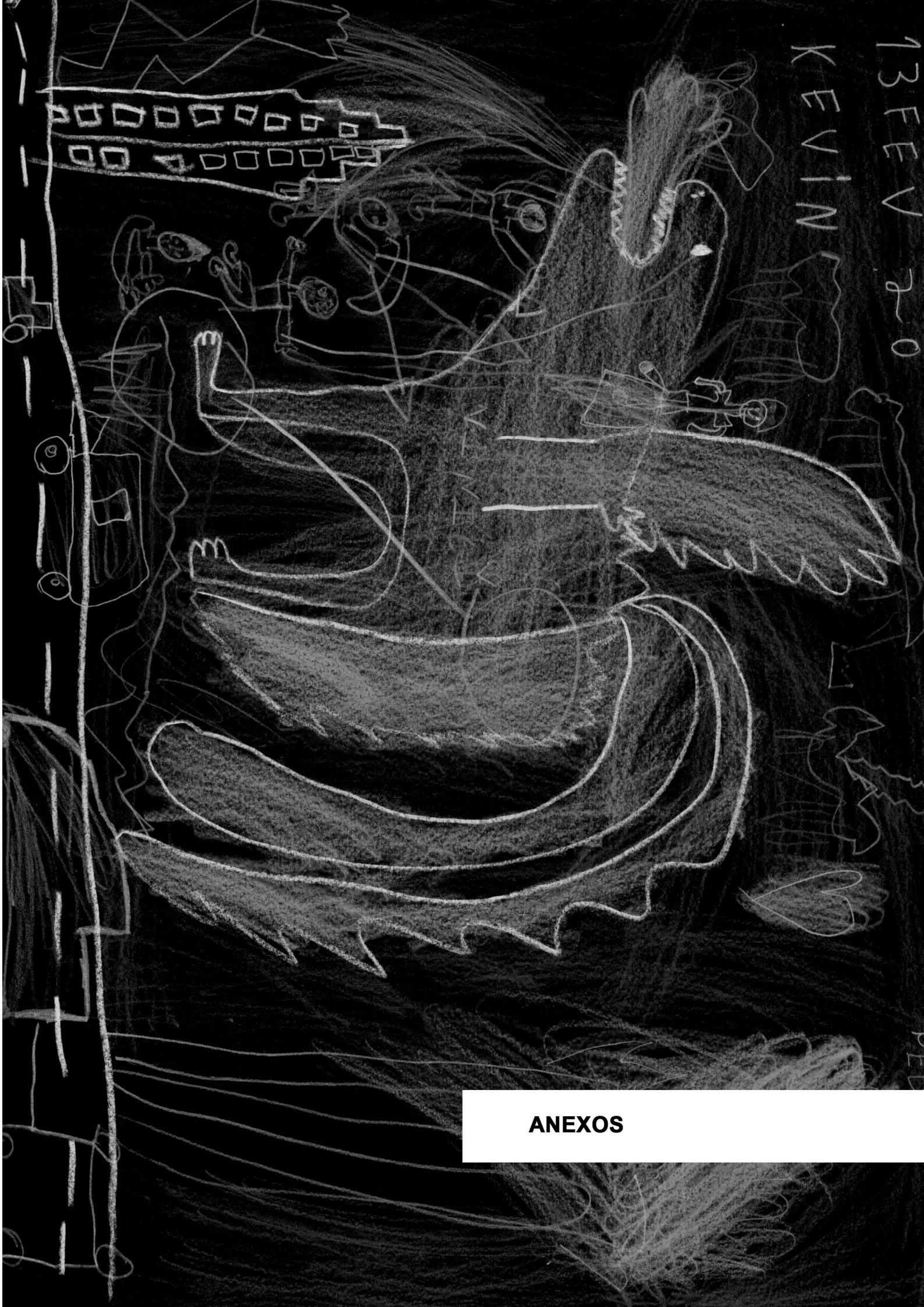
STERN, A. **Uma Nova Compreensão da Arte Infantil**. Trad. Lya Freire. Lisboa: Livros Horizonte, s.d.
_____. **Aspectos e Técnica da Pintura de Crianças**. Trad. Lya Freire. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

TEIXEIRA, M.C.S. "Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação". IN: **Olhar de professor**, v.9, n.2, 2006. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461 Acesso em 31/07/21 às 15h54.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WUNENBURGER, J.J.; ARAÚJO, A.F. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.
_____. **O imaginário**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ZEICHNER, K.M.; DINIZ-PEREIRA, J.E. **"**Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social". IN: **Cadernos de Pesquisa** [online], 2005, vol.35, n.125, pp.63-80. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005 Acesso em 06/07/21 as 16h26.



ANEXOS

ANEXO I: Carta-convite aos alunos do Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação

São Paulo, 23 de agosto de 2020.

Queridas amigas e amigos,

É com grande satisfação que recebi notícias do seu interesse em integrar o **Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação**. Com este grupo pretendo agregar uma pequena comunidade de estudantes da EMEF Prof. Queiroz Filho interessada na aprendizagem, no pensamento, e em experiências com a linguagem do desenho.

Pense que não estaremos exatamente fazendo um "projeto de desenho" como estávamos começando a fazer antes que a pandemia do coronavírus nos pusesse em isolamento. Vamos começar a pensar não como projeto, mas como **grupo de estudos**, ou seja: **a gente vai decidir livremente quando se encontrar, onde vai ser, e como**. Isto tudo, é claro, somente quando pudermos fazê-lo.

Isto porque, quero verificar com vocês a possibilidade de a gente se reunir não só na escola, mas que possamos juntos nos encontrar e caminhar a partir da escola para alguns lugares legais que vamos definir juntos. É fundamental que nossas vidas sejam enriquecidas por experiências fora da escola. Mas ainda é muito cedo para falar sobre isso, registrem isto agora somente enquanto vontade e possibilidade.

Por enquanto, vamos começar desta maneira: **preparei para vocês, com todo o carinho, um material para fazê-los se sentirem instigados a desenhar**. E a primeira proposta, como vocês perceberão, é que vocês se sintam livres para desenhar conforme vocês puderem, seguindo umas provocações básicas. As orientações estão logo adiante.

Vamos pensar assim: **na semana de 24 até 28 de agosto de 2020 quero fazer chegar até vocês esse material**. O material consiste basicamente de algumas folhas de papel, com tamanhos diferentes. O papel se chama Lay-out, da Suzano, e

o especial nele é que ele é um papel mais grosso do que o comum: um papel com a gramatura de 240g permite que seja marcado por diversos materiais sem enrugar, então **sinta-se livre** para usar qualquer ferramenta de desenho que você quiser nele: lápis, canetas, tinta, etc. Vou colocar junto uma tirinha do papel para que você faça uns testes se quiser.

Faça os desenhos segundos às orientações que estou enviando e considere me devolver esse envelope com os seus desenhos feitos daqui um mês: **vamos colocar a data de 28 de setembro para que os seus desenhos estejam prontos**. Nessa data eu vou pegar de volta os seus trabalhos, armazenados no mesmo envelope, e eles ficarão comigo por um tempo, para eu digitalizá-los, olhá-los com atenção e devolver para vocês.

Eu já falei para vocês que estou desenvolvendo pesquisa de mestrado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, focada justamente nesta experiência que quero criar com vocês, de forma que **é muito importante eu poder digitalizar os nossos desenhos.**

Estou devolvendo desenhos que alguns de vocês fizeram comigo no mês de março: tentem providenciar uma pasta catálogo para guardá-los, se você já não tem algo assim...

Quando chegarmos próximos ao 28 de setembro, eu vou propor um segundo exercício talvez a partir do que vocês me devolverem, e assim **seguiremos pelos meses de outubro e novembro**. Vamos ver o que conseguimos nestes meses, e podemos continuar juntos mais um pouquinho em 2021. Na escola estamos sem saber muito como bem como e quando será o retorno às aulas...

Bom, também junto ao material eu **estou enviando um pequeno questionário** com algumas perguntas sobre desenho que gostaria que você me respondesse. E um caderninho artesanal, que eu fiz para você, para que você faça dele o seu **diário gráfico**: ou seja, um caderno para desenhar à vontade as coisas do seu cotidiano e o que mais você quiser. Esse caderninho você não precisa me devolver tão cedo: se aproprie dele, ele é seu! Mas depois vou precisar digitalizá-lo também.

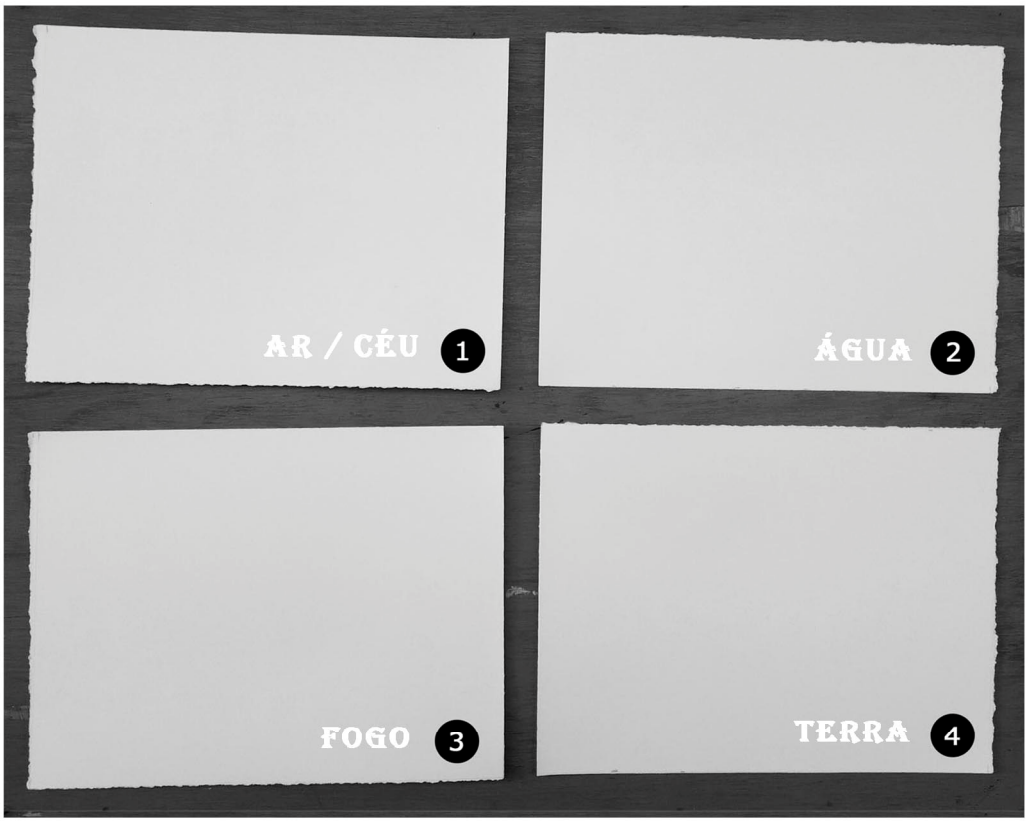
Penso que por agora é só isso, estou à sua disposição no telefone **11-95826-5597**!

Um grande abraço do Prof. Lucas

ATIVIDADE 1

Fazendo desenhos a partir dos 4 elementos da natureza

Nos quatro papéis menores,medindo 20x15cm cada um, vamos nos dedicar a um exercício de **imaginação simbólica**, a partir dos quatro elementos da natureza. Você não precisa desenhá-los literalmente, **desenhe o que quiser**, mas pense nas qualidades de cada elemento como forma de expressar, justamente, **qualidades** com o seu desenho:



1. Faça, como quiser um desenho que fale de **AR**: ou, desenhe o **céu** como quiser. Considere que o céu e o ar são: instáveis, dinâmicos, muito fluidos, vaporosos, sem forma fixa, móveis. Pense: quais outras qualidades possuem o ar ou o céu?

2. Faça, como quiser um desenho que fale de **ÁGUA**. Considere que a água é: fluida, líquida, não é dura, pode ser refrescante, pode estar parada ou em movimento. Pense: quais outras qualidades possui a água?

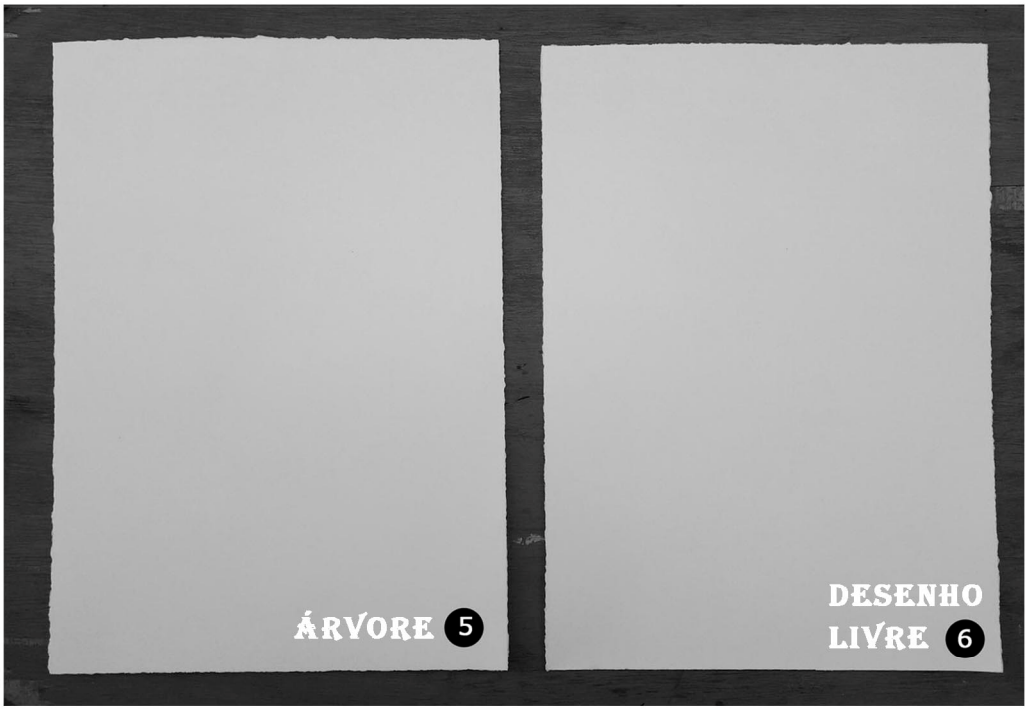
3. Faça, como quiser, um desenho que fale do **FOGO**. Considere que o fogo é: enérgico, irradiante, muito dinâmico, impossível de pegar, muito móvel, caloroso, iluminador. Pense: quais outras qualidades possui o fogo?

4. Faça, como quiser, um desenho que fale da **TERRA**. Considere que a terra é: sólida, consistente, dura, pesada, material, concentrada, pesada. Pense: quais outras qualidades possui a terra?

ATIVIDADE 2

Árvore / Desenho livre

Para as duas folhas maiores, medindo 21x29,5cm cada uma, só uma delas possui uma instrução específica:



5 Desenha uma **ÁRVORE** como você quiser.

6 Desenha na folha o que você quiser, faça um **DESENHO LIVRE.**

ATIVIDADE 3

Manutenção de um diário de desenhos / Diário gráfico

7 O diário gráfico é um caderninho feito com folhas sulfite comum para te acompanhar no seu cotidiano. Faça o que quiser com ele: desenhe, escreva, cole coisas. Considere-o uma bacia onde você armazena coisas. Mas não se esqueça de dar nele ênfase no **desenho:** desenhe nele as coisas da sua vida, o que você vê, o que você percebe, coisas imaginadas. **Este caderninho você não terá que me devolver tão cedo**, e se ele acabar, me avisa: a gente faz outro.



ATIVIDADE 3

Escrevendo um pouquinho sobre você

SEU NOME:
SUA IDADE:

1. Escreva-me um pouquinho sobre você: o que você gosta de fazer na vida? Onde você nasceu? Qual a origem da sua família? Você mora com quem? O que você gosta na escola? O que você não gosta? Como é o bairro onde você mora? Onde você gosta de ir? O que você conhece na cidade? Ou seja: escreva um pouquinho sobre você – conte um pouco a sua história, escreva o que você quiser, com generosidade, se apresente!

2. **Quando você estiver desenhando, quero que preste atenção em como você se sente.** Escreva-me então: como você se sente quando está desenhando? Preste atenção também aos pensamentos que você tem, quando você estiver desenhando: o que você pensa quando está desenhando?

3. Pense um pouco sobre o que você gostaria de poder fazer a partir do desenho: o que te leva a desenhar? O que você gosta com desenho? Quais expectativas você tem com relação ao desenho? Por que o desenho? Como é o desenho em sua vida?

VOU COLOCAR AQUI ANEXADAS DUAS FOLHAS DE PAPEL PARA VOCÊ RESPONDER ESSAS PERGUNTAS. ESCREVA O QUANTO VOCÊ QUISER. COLOQUE O NÚMERO DA PERGUNTA E ESCREVA. PODE USAR O VERSO DA FOLHA. ESCREVA NESSAS FOLHAS QUE ESTOU ENVIANDO!

ANEXO II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Autorização para uso de imagem (Estudante)

São Paulo, 23 de agosto de 2020.

Eu, _____,
inscrito (a) sob o número de RG _____, autorizo o Sr. Lucas Francisco Delfino Garcia da Silva, Professor de Arte na EMEF Prof.º Queiroz Filho, da Diretoria Regional do Ipiranga, a utilizar fotos, vídeos, e produções visuais e escritas do menor de
idade_____,
pelo qual sou responsável, a partir de sua adesão voluntária, livre e consentida por mim ao **Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação**. Autorizo que o professor se utilize destas produções para finalidades acadêmicas, tais como: apresentações em congressos, encontros científicos, artísticos e publicações, tanto no Brasil quanto no exterior.

Assinatura:_____

ANEXO III: Termo de consentimento Livre e Esclarecido / Autorização para uso de imagem (Gestão Escolar)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DO IPIRANGA
EMEF PROF. QUEIROZ FILHO

São Paulo, 02 de agosto de 2021.

Eu, _____,
diretora da EMEF Prof.º Queiroz Filho, inscrita sob o número de RG_____,
estou ciente da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado pelo Professor Lucas Francisco Delfino Garcia da Silva, que mobilizou em 2020 alguns estudantes desta unidade educacional em uma iniciativa nomeada por ele **Grupo de Estudos Desenho Percepção & Imaginação**, por meio da qual ele escreveu a dissertação *Desenho e imaginação na criança: uma aproximação arte/educativa.* Por meio deste termo de consentimento, autorizo o Prof.º Lucas Delfino a utilizar fotos, vídeos e produções visuais e escritas realizadas por ele e pelos estudantes desta unidade educacional para finalidades acadêmicas, tais como: apresentações em congressos, encontros científicos, artísticos e publicações, tanto no Brasil quanto no exterior.

Assinatura:_____

