

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Ingrid Regina Coelho Koritar

OS DESENHOS QUE ME DESENHARAM:
Minha trajetória como aluno e como docente

SÃO PAULO
2026

Ingrid Regina Coelho Koritar

OS DESENHOS QUE ME DESENHARAM:
Minha trajetória como aluno e como docente

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito para obtenção
do título de Graduação em Licenciatura em
Artes Visuais pela Universidade de São
Paulo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sumaya Mattar

SÃO PAULO
2026

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.

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

Koritar, Ingrid Regina Coelho

Os desenhos que me desenharam: Minha trajetória como
aluno e como docente / Ingrid Regina Coelho Koritar;
orientadora, Sumaya Mattar. - São Paulo, 2026.
57 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Artes Plásticas / Escola de Comunicações
e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Desenho. 2. Autobiografia. 3. Formação docente. 4.
Ensino de Arte. I. Mattar, Sumaya. II. Título.

700.7

CDD 21.ed. -

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

Dedico este trabalho a todos que já me mandaram fotos de pombos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que me acompanharam nessa trajetória ouvindo e lendo minhas dificuldades e felicidades, aos amigos próximos e distantes, à minha família, à minha orientadora, Sumaya Mattar e principalmente à minha irmã, por deixar a luz sempre acesa.

“A poesia está guardada nas palavras - é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios.”

Manoel de Barros

RESUMO

O presente trabalho é um relato autobiográfico sobre minha trajetória de formação em Artes Visuais, articulando minhas experiências como aluno e como docente. O desenho aparece simultaneamente como objeto de investigação, método de análise e principal linguagem narrativa. Por meio da revisitação crítica de produções gráficas realizadas desde a educação infantil até o estágio na licenciatura, analiso como essa prática foi constituída, silenciada e posteriormente ressignificada. O percurso recupera memórias da educação básica, a experiência na graduação em Física, a transição para as Artes Visuais e as primeiras vivências em sala de aula, mostrando como elas se entrelaçam com o desenho e suas potências. A finalidade deste trabalho é analisar essas experiências como forma de identificar os princípios e práticas docentes que cultivei ao longo da minha formação.

Palavras-chave: Desenho; Autobiografia; Formação docente; Ensino de Arte.

ABSTRACT

This work is an autobiographical account of my training trajectory in Visual Arts, articulating my experiences as a student and as a teacher. Drawing appears simultaneously as an object of investigation, a method of analysis, and the main narrative language. Through a critical revisitation of graphic productions made from early childhood education to the teaching internship in the licensure program, I analyze how this practice was constituted, silenced, and subsequently resignified. The journey recovers memories from basic education, the experience in the Physics undergraduate program, the transition to Visual Arts, and the first experiences in the classroom, showing how they intertwine with drawing and its potentials. The purpose of this work is to analyze these experiences in order to identify the teaching principles and practices I cultivated throughout my training.

Keywords: Drawing; Autobiography; Teacher Training; Art Teaching.

Lista de Ilustrações

Figura 1: Desenho de espiral	11
Figura 2: Atividade-desenho do prezinho	13
Figura 3: “As Aventuras da Menina Maravilha”, capa	16
Figura 4: “As Aventuras da Menina Maravilha”, página	17
Figura 5: Anotação de Cálculo II	24
Figura 6: Um mamão	28
Figura 7: Propósito	31
Figura 8: Os dois cavalos	35
Figura 9: Desenho produzido por licenciandos	39
Figura 10: Trecho do plano de aula “Colorir é bom”	40
Figura 11: Personagem-bexiga	44
Figura 12: Personagem-pote de tinta	45
Figura 13: Desenho de uma sala de artes	48
Figura 14: Livro estrela	52
Figura 15: Desenho de espirais	55

SUMÁRIO

1.Ideias: para começar	11
2.Rascunhos	13
2.1. Rabiscos: um relato da Pré-Escola	13
2.2. Traços: as possibilidades no Ensino Fundamental I	16
2.3. Apagamentos: a dificuldade no Fundamental II	21
2.4. Retas: um desvio para a Física	24
2.5. Esboços: das Exatas para as Artes	27
3.Cores	31
3.1.Contrastes: entre a grandeza e a pequenez	31
3.2. Tons: um retorno à sala de aula	35
3.3. Misturas: a criação pedagógica	39
4.Contornos	43
4.1. Silhuetas: minha primeira aula como professor	43
4.2. Linhas: encontro com limites	48
4.3. Delineados: resume-se em um desenho	52
5.Finalizações	55
Referências	57

1. Ideias: para começar

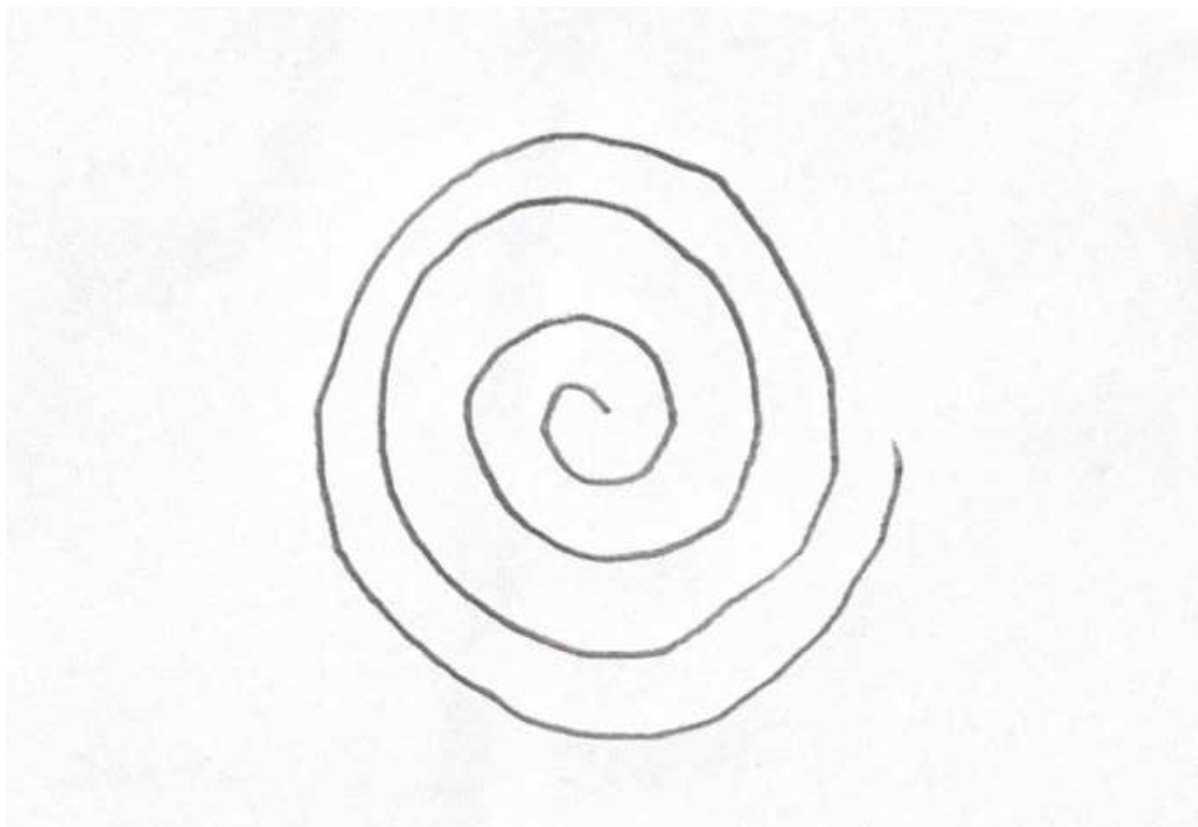


Figura 1: Desenho de espiral em grafite; 2025. Acervo do autor.

Este trabalho conta uma história através de desenhos. São desenhos que eu fiz, desenhos que outras pessoas fizeram, desenhos que guardei ou desenhos que deixei de fazer. Cada um deles guarda uma parte da minha trajetória - como aluno e, mais tarde, como professor em formação. Eles são a essência dessa narrativa: sobre o que o desenho significa na educação e na minha própria vida.

A trajetória se inicia, simbolicamente, com esta espiral, uma forma que me acompanha desde sempre, rabiscada em todo espaço disponível. A espiral tem um início pequeno, que cresce, passa pelo mesmo ponto, se demora, e não precisa ser perfeita. Ela não é uma linha reta de causa e efeito, mas um movimento de expansão reflexiva, onde o retorno a um ponto sempre revela novas camadas de sentido.

Para a Física - um dos pontos fundamentais da minha formação -, trabalho realizado por uma partícula independe da trajetória, importa apenas o ponto de partida e o de chegada, mas aqui, neste relato, o que importa é justamente a

trajetória. Importam os desvios, as pausas, os retornos, os riscos hesitantes e os acertos inesperados.

É seguindo essa trajetória - que passa pela escola, pela universidade, pela sala de aula como estagiária - que busco entender como o desenho me formou e como posso, agora, usá-lo para formar outros. Esta escrita é, acima de tudo, um modo de organizar o que os traços já vinham dizendo, há tanto tempo.

2.Rascunhos

2.1. Rabiscos: um relato da Pré-Escola

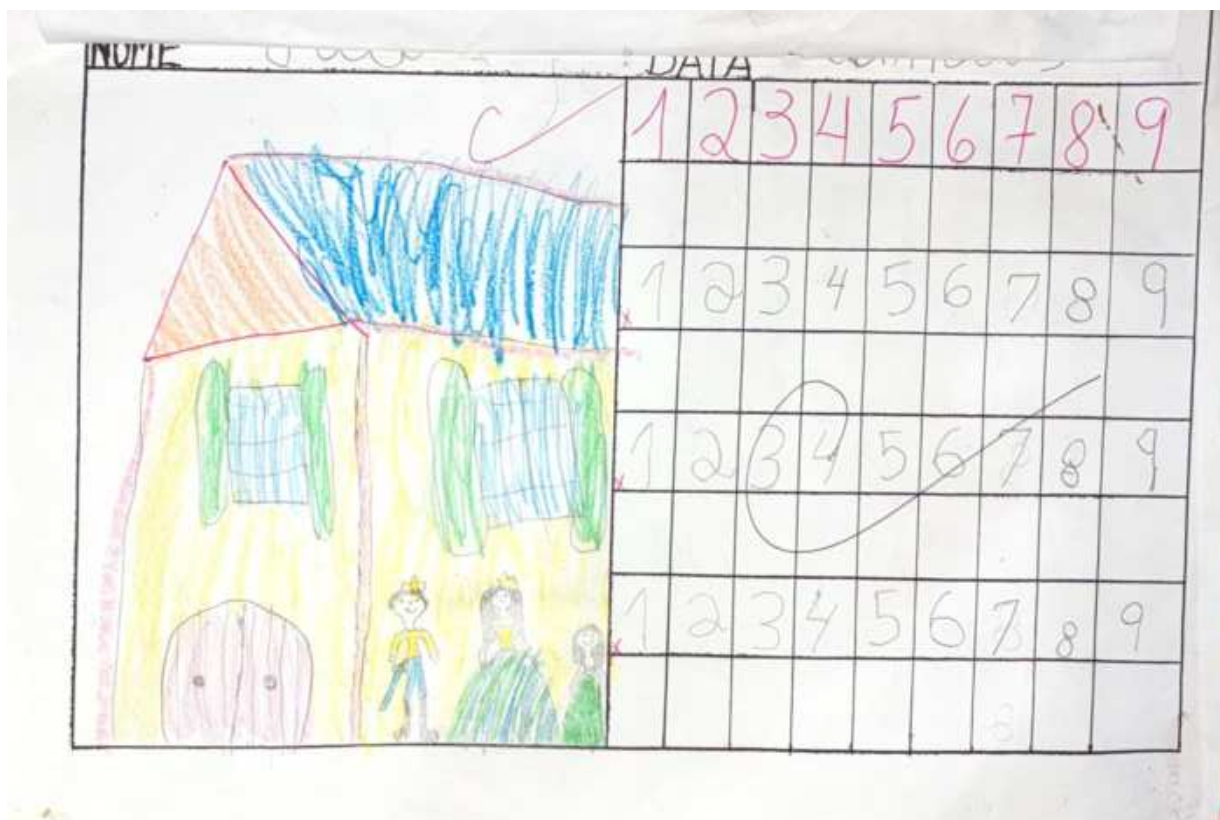


Figura 2: Atividade-desenho do prezinho; 2005. Acervo do autor.

Esse desenho está em um lugar engraçado, mesmo que dentro de um papel, um papel A4 de proporções áureas, de fundo branco e 90g de gramatura, ele não parece pertencer a esse espaço. Fiz esse desenho em 2005, no período antes conhecido como "pré-escolar", o antigo prezinho, atual 1º ano. Esse papel era uma atividade de escrita de números. Por meio da repetição, o objetivo era aprender a reproduzir esses traços de forma que eles se tornassem reconhecidos. Ao lado dessa atividade convencional, está um desenho de uma casa. A casa começa com um triângulo rosa feito de caneta pela professora em um espaço vazio da folha, a mesma caneta rosa que traçou os números de exemplo e que corrigiu a atividade mais tarde.

Pelos números apagados e algumas memórias tão desbotadas quanto, recordo-me da dificuldade que essas atividades de repetição traziam, de como os traços incertos e os erros causavam certa fúria na professora. Ela queria silêncio, que não tirássemos a mão do caderno e copiássemos letras e números

rapidamente. Era desconfortável, não pela atividade em si, mas pelo constante constrangimento que a professora criava naqueles que não atendiam suas expectativas. Ela levantava a atividade de algum aluno escolhido para que todas as crianças tivessem um exemplo de como não deveria ser feito: “você está lento demais”, “você está desleixado demais”, “você está simplesmente fazendo mal demais”. E então, o desenho entra colorindo um pouco isso tudo.

Escolhi esse desenho porque ele representa tudo que eu vi nos trabalhos deste ano. Quase toda atividade tinha um desenho, em um espaço que não deveria ter um desenho. Eu sempre esperava o momento de desenhar. Todas as dificuldades que ir naquela escola representavam em algum momento se traduziam no desenho.

A casinha amarela, de teto laranja e azul, contorno rosa e janelas verdes, está ali, ao lado dos números, como uma pausa à repetição. Naquele espaço, eu não era usado como exemplo do que não deveria ser feito. Em meio uma sala de aula onde eu não conversava com muitas pessoas, o desenho era um espaço onde tudo podia acontecer. Sempre havia cor, sorrisos e as pessoas nunca estavam sozinhas. A professora não era fácil, ela gritava, ela me usava de exemplo para toda a sala: de como você não deveria ser, de como você estava fazendo as coisas erradas. E com o desenho, isso não acontecia. Não sei se era pelo desenho em si, por ser um espaço onde a criança pode se expressar muito mais do que em outros¹, ou era um espaço onde eu, pelo menos, podia. O desenho era menos julgado. Escrever uma letra de forma errada, errar a ortografia, trocar uma palavra, era muito menos aceitável do que fazer um desenho qualquer. No entanto, olhando para a folha hoje, percebo uma ambiguidade: os números, uma vez corrigidos, recebem um sinal de “certo”, mas o desenho também é sinalizado com o mesmo traço.

Essa marca idêntica em territórios tão diferentes, o objetivo e o subjetivo, traz-me questões sobre os critérios silenciosos na sala de aula. Enquanto o “certo” nos números sinaliza a adequação a um modelo único e incontestável, sua presença junto ao desenho dá certeza a critérios que permanecem opacos. Por que se dá um “certo” a um desenho? Talvez aquele “certo” não avaliasse qualidades estéticas (composição, cor, narrativa), mas sim atendesse a uma expectativa. A casa colorida poderia ser lida como um gesto de conformidade: eu preenchi o

¹ Lowenfeld e Brittain trazem a importância da auto identificação e da auto expressão para o desenvolvimento do eu e como isso pode se traduzir por meio da arte. (Lowenfeld; Brittain, 1970)

espaço delimitado, segui a sugestão inicial do triângulo e, acima de tudo, participei da atividade da forma esperada.

Pela primeira vez aparecia uma hierarquia de valores, a importância da escrita valorizada e vigiada, enquanto a expressão da subjetividade aparece incompreendida em seu potencial cognitivo e subjetivo.

E eu lembro de sempre gostar de desenhar. Eu desenhava na escola e desenhava muito em casa também. Era o que eu mais gostava de fazer, em qualquer lugar, sobre qualquer lugar, com qualquer coisa. Eu desenhava em bonecas, desenhava em livros que já tinham desenhos, desenhava em móveis. Sempre aparecia essa intervenção, essa maneira de expressar a minha criatividade. Então, no começo era esse lugar de criação, de refúgio. Tudo que eu imaginava, eu podia colocar no mundo de alguma forma.

É interessante como esse desenho é detalhado, como coloquei muitos traços nele. As janelas não têm quatro divisórias, elas têm dezesseis. É um detalhe simples que me permite ver como eu gostava de testar coisas diferentes. Cada traço é uma decisão, um experimento de formas e organizações espaciais, uma forma diferente de criar e observar que as atividades de repetição não permitiam. Junto à casa, há duas figuras com vestidos, as roupas detalhadas com listras, usando colares, coroas, pulseiras e penteados diferentes. O que eu não podia ter em outro lugar, eu tinha no desenho.²

² “O desenvolvimento criador tem início logo que a criança traça os primeiros riscos; e o faz inventando suas próprias formas e pondo nelas algo de si própria, de um modo que lhe é peculiar. Partindo dessa simples documentação do próprio eu até chegar a mais complexa forma de produção criadora, são numerosos os passos intermediários. Dentro dos desenhos e das pinturas das crianças, podemos facilmente vislumbrar o desenvolvimento artístico numa abordagem independente e imaginativa da obra de arte. As crianças não precisam ser habilidosas para ser criadoras, mas, em qualquer forma de criação, existem graus de liberdade emocional: liberdade para explorar e experimentar, e liberdade para envolver-se, emocionalmente, na criação. Isto é verdade tanto no uso dos temas como no uso dos materiais artísticos.” (Lowenfeld; Brittain, 1970, p. 48)

2.2. Traços: as possibilidades no Ensino Fundamental I



Figura 3: “As Aventuras da Menina Maravilha”, capa; 2008. Acervo do autor.



Figura 4: página de “As Aventuras da Menina Maravilha”; 2008. Acervo do autor.

Ao entrar no ensino fundamental, eu carreguei os desenhos comigo e percebi que eles podiam ser mais. Eles não precisavam habitar apenas os limites do A4, podiam invadir o mundo. As aulas de arte, regulares até a quarta série, eram um evento semanal que eu aguardava. Não existia uma sala de arte exclusiva, o professor trazia consigo o possível: algumas folhas em branco e poucos materiais. Às vezes, mexia nas carteiras, liberava as cadeiras, as mesas e o chão, transformando a sala em um ateliê provisório onde podíamos construir algo.

Porém quero comentar sobre um desenho que nasceu longe do horário escolar. Apesar das inúmeras possibilidades que essa escola trouxe para mim, acho profundamente bonito olhar para o que eu fazia quando ninguém pedia. Foi assim que aprendi que, com o desenho, eu podia contar histórias, criar mundos e olhar para a realidade de um jeito diferente.

O quadrinho "As Aventuras da Menina Maravilha" é inspirado no livro "A Menina Maluquinha" do Ziraldo. Meu carinho por esse autor vinha de longe, do "Menino Maluquinho" e de suas ilustrações literais de expressões populares. Era ele quem desenhava o "menino com fogo no rabo", "olho gordo" e quem colocava os "macaquinhos no sótão" no papel. Tive contato com essas histórias durante as horas que a escola reservava para as visitas à sala de leitura. Uma sala espaçosa onde os livros ficavam dispostos em prateleiras voltados para a frente, convidando-nos a escolher qual ler pela capa mais bonita. Sentávamos em *puffs* coloridos e, antes mesmo de saber decifrar as letras, eu já aproveitava as imagens. Munido desse repertório visual e de uma liberdade recém-descoberta, comecei a testar minhas próprias histórias.

Ter acesso a diferentes livros com imagens foi estimulando uma possibilidade de fazer coisas novas. Apesar de nas aulas de arte não apresentarem obras de arte canônicas, o repertório visual foi construído de outra maneira: existiam os livros de histórias, as revistas em quadrinhos e os materiais didáticos do governo. Tudo isso foi acrescentando camadas, numa demonstração de que a estética mora em diferentes lugares. Foi a síntese do que estava dentro e fora da escola, se traduzindo, se desenhando primeiro em imagem e, depois, em palavra.

Olhando para esse quadrinho hoje, consigo reconhecer as inspirações de cada traço. Vejo que os blocos de cada quadro foram feitos com régua, todos de tamanhos proporcionais, num esforço metódico para criar a diagramação de cada página. Os desenhos, em preto e branco, já traziam a influência dos mangás que eu

tinha acesso, capa colorida e as páginas em preto e branco. E o traço parece muito com o do Ziraldo, com a Menina Maluquinha. O cabelo da personagem principal é uma cópia direta dela. E a estrutura, a ideia de uma heroína, vem do universo dos super-heróis.

Vejo o comprometimento com a continuidade da história, com a vida interior dos personagens e a geografia dos cenários, usando diferentes quadros para cada ato da narrativa. Era uma tentativa consciente de reproduzir uma linguagem. Cada uma das páginas desse quadrinho é uma pequena coletânea do repertório que foi se criando ao longo do tempo. Com a possibilidade oferecida pela escola, eis que surge uma intencionalidade diferente: histórias que não nascem apenas da pura imaginação, mas que são inspiradas, conscientemente, por outras histórias. O desenho já não era mais só um refúgio, era também um diálogo.

A escola proporcionava os momentos de criação além da sala de aula com pequenos concursos de desenho. As pequenas proposições da escola, mesmo que sob a forma de concursos, eram importantes porque criavam uma comunidade temporária, todo mundo participava. E eles não eram soltos; sempre vinham com um tema. Uma frase, uma ideia, um pequeno texto que poderia ser transformado em imagem. Os desenhos de todos eram expostos em frente à sala de cada turma, sem hierarquia. A criatividade, percebo agora, é muitas vezes estimulada por esses limites³. Com estes convites externos, entendi que o meu desenho não era “menor”; que ele podia estar lado a lado com os outros conhecimentos da escola. E foi assim, nesse lugar de aceitação, que fui juntando as formas de linguagem com as quais me sentia à vontade.

Assim, a escola não me ensinou a desenhar, ela me ofereceu uma oportunidade para inventar. No chão da sala de aula liberado pelo professor, nos *puffs* da sala de leitura e no tema dos concursos, o meu desenho não era só uma imagem na folha. Ele saía do A4 e ia contar histórias. A “Menina Maravilha”, já não era só um refúgio: era a materialização de um repertório visual que a escola me oferecia.

³ “A criatividade necessita ser alimentada por um tipo especial de ambiente. A atmosfera de “vale-tudo” parece exercer uma influência tão negativa quanto o meio autoritário, onde os indivíduos estão completamente dominados. A criatividade deve ser amparada, mas, ao mesmo tempo, precisa ser orientada para caminhos socialmente aceitáveis.” Lowenfeld; Brittain, 1970, p. 66)

E nessa troca, entendi o desenho como uma linguagem que se constrói no encontro, entre a minha mão e o modelo da professora, entre a minha história e a do Menino Maluquinho, entre a minha vontade e o tema de um concurso. A escola, ao não hierarquizar os desenhos dentro e fora da sala de aula, fez do ato de desenhar um saber partilhado, um conhecimento tão válido quanto qualquer outro. Foi nesse espaço, entre a proposição e a liberdade, que o desenho deixou de ser apenas meu para se tornar também uma forma de me encontrar com o mundo.

2.3. Apagamentos: a dificuldade no Fundamental II

Ao iniciar o Ensino Fundamental II, deparava-me com uma escola de muros altos e paredes vazias. A escola, que também abrigava o Ensino Médio, vestia-se apenas de branco, azul e verde - cores que me davam um aspecto quase hospitalar ao prédio. Nas paredes lisas e bem cuidadas, não havia um único desenho, nenhum traço de que ali existiam crianças e adolescentes. Sentia falta daquelas paredes coloridas das escolas de bairro, onde os desenhos das mais diversas naturezas habitam os muros. Essa lacuna nas paredes já trazia indícios sobre o lugar da Arte dentro daquele ambiente escolar.

Avancei até o Ensino Fundamental II acreditando no desenvolvimento da disciplina de Arte. Enquanto a Matemática evoluía para cenários complexos, a História se desdobrava em narrativas intrincadas e o Português revelava estruturas gramaticais mais robustas, minha aula de Arte seguia o caminho inverso: ficava cada vez mais curta, mais vazia, mais desimportante. Havia uma sala, sim. Um espaço físico idêntico aos outros, com suas 36 carteiras, uma lousa, um armário vazio. A única diferença era uma pia pequena e deslocada no fundo, um símbolo de uma prática que nunca acontecia.

Era uma aula de Arte inexistente. As propostas eram a ausência de propostas. O objetivo principal era sempre entregar uma folha com o fundo pintado. Não importava o conteúdo da atividade: completar o rosto de um personagem já impresso, criar uma imagem com apenas dez linhas retas feitas com auxílio de uma régua; o que garantia o "10" era o lápis colorido que cobria o branco ao redor. O personagem podia ficar sem rosto, as linhas podiam ser tortas; o fundo pintado se encarregava do peso de provar que aquela produção foi feita de modo correto. O sentido da atividade se perdia em si mesmo, tornando-se um ritual vazio de preenchimento de espaço, e não de construção de sentido.

Aqui, a questão da avaliação torna-se novamente objetivo de inquietação, trazendo uma sua contradição: como atribuir valor a uma produção que nasce sem objetivos claros? O "10" não media compreensão, técnica ou criatividade; era um selo de conformidade a uma regra arbitrária. Quando a única métrica é a completude de um fundo colorido, a avaliação se esvazia de sentido, reforçando que a disciplina em si não merecia uma escuta mais atenta. Em um espaço sem objetivos de aprendizagem significativos, a nota torna-se ela mesma um gesto

vazio. Perpetuando a ideia de que "qualquer coisa serve" e que a arte é, de fato, uma disciplina menor, sem critérios próprios.⁴

Essa lógica me fez questionar meus esforços. Aos poucos, fui internalizando a desimportância que a escola atribuía àquela disciplina. O desenho, que antes era minha expressão principal, tornou-se secundário. Eu o abandonava nos cantos dos cadernos e, por fim, joguei os poucos desenhos que fiz na época fora. Essa quebra foi dolorosa, mas seu maior símbolo é justamente a falta: não tenho um desenho desse período para analisar. Essa lacuna física é a representação mais potente do vazio que vivi. É impressionante como aquelas folhas completamente preenchidas podiam ser, ao mesmo tempo, tão vazias de significado.

Esse esvaziamento não era acidental. O contexto de uma escola estadual com poucos recursos se somava a um aspecto profundamente conservador: escadas separadas por gênero, horários de banheiro restritos, nenhuma saída pedagógica em quatro anos. A arte, nesse ambiente, era a última das prioridades. Uma aula de 50 minutos por semana, muitas vezes perdida na logística da troca de sala. A desvalorização da disciplina como um todo causava, consequentemente, a desvalorização do desenho e de suas infinitas possibilidades. Ele se tornou uma "atividade menor", que não exigia preparo, estudo ou aprimoramento.

Foi na própria aula de arte que aprendi sobre sua irrelevância. As atividades, quando existiam, eram aleatórias e descontextualizadas da nossa realidade. Não havia conexão com os alunos, nossos interesses, dificuldades e habilidades. O desenho, que no Fundamental I era narrativa e diálogo, foi reduzido a um exercício mecânico e sem propósito. A escola, através de suas práticas, ditava silenciosamente a hierarquia do conhecimento⁵, e a arte foi colocada na base - uma decoração esporádica para os corredores em festas, mas nunca um pilar da formação. A aula de arte já não era mais esperada; era tediosa, sem desafios e, acima de tudo, sem porquê.

Quando a escola nega o potencial cognitivo da arte, ela não está apenas diminuindo uma disciplina, mas limitando uma forma de pensamento. O desenho,

⁴ Ana Mae Barbosa critica veementemente essa prática, argumentando que a avaliação em arte deve ser processual, dialogada e contextualizada, focada no desenvolvimento do pensamento artístico e crítico e não na simples execução de tarefas sem propósito (Barbosa, 1998).

⁵ Márcio Santos Lima em sua tese de doutorado problematiza a hierarquização das disciplinas escolares em relação à valorização social dos conhecimentos e destacando que esse processo afeta o ensino e valorização do desenho (Lima, 2022).

que poderia ser ferramenta para observar o mundo com mais nuance, para questionar estruturas ou para traduzir afetos complexos, foi reduzido a mero passatempo. Enquanto isso, nas outras disciplinas, eu aprendia a seguir fórmulas, a decorar datas, a aplicar regras. A arte, que deveria ser o espaço do questionamento, da invenção e da subjetividade, tornou-se uma folha preenchida pelo vazio. Essa experiência modificou por um período minha relação com o desenho e a produção artística. Para a escola, onde eu passava a maior parte do tempo, ele não passava de um ruído em meio à aprendizagem. Levei comigo até a faculdade o peso desse vazio. Ao me afastar da prática, desconfiei cada vez mais da linguagem das minhas mãos.

2.4. Retas: um desvio para a Física

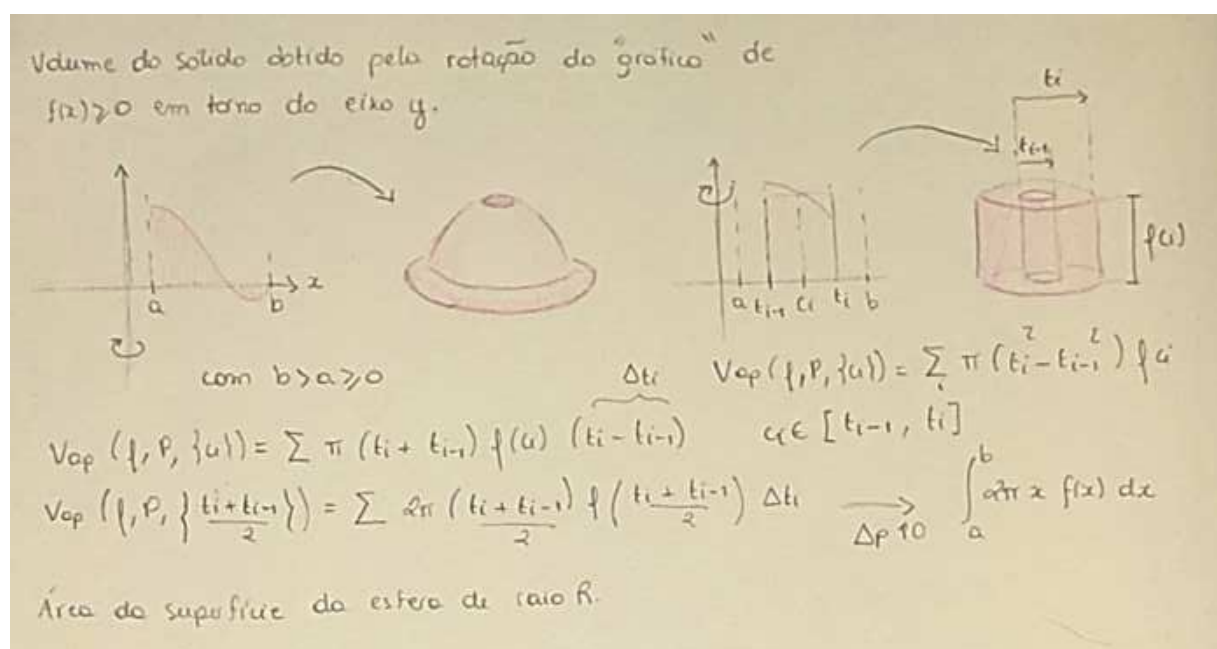


Figura 5: Anotação de Cálculo II contendo alguns desenhos de gráficos e sólidos obtidos por rotação; 2019. Acervo do autor.

Minhas mãos continuavam pedindo pelo desenho, mas quanto mais eu crescia, mais eu mantinha essa vontade afastada. Até entrar no Instituto de Física, esse desejo habitava o último lugar de minhas prioridades. Lá, aprendi sobre a intuição científica, essa forma de ver o mundo que, ao dominar os fenômenos, nos permite prever seus movimentos. Era um conhecimento sempre voltado para o externo, para o mensurável, para o que pode ser comprovado. O interno, o subjetivo, ficava à margem.

Apesar do desejo pela arte, eu recusava a ideia de fazer dela uma carreira. Olhava para meus últimos sete anos de ensino regular e não queria reencenar aquela rotina de desinteresse. O que se ensina, de fato, em uma aula de arte? Eu não tinha resposta. Como poderia ser professor de algo que a própria escola me ensinou a desconhecer? Um professor de física parecia uma possibilidade concreta; um professor de arte, uma contradição.

Consigo identificar a raiz comum desses dois caminhos: um professor. Enquanto a professora de arte transformava tempo e espaço em um conglomerado de desinteresse, um professor de física, com apenas uma lousa branca e um canetão azul, apresentava cada conceito como a descoberta mais fascinante do

mundo. Eu tinha facilidade em ambas as disciplinas, mas a hierarquia escolar ditava o quanto eu deveria me dedicar a cada um desses saberes. Ser bom em física trazia um reconhecimento que pintar não alcançaria, principalmente para um adolescente prestes a concluir o ensino médio.

Dentro do Instituto de Física, vivi minha primeira experiência de privação total da arte. Além de não produzir, não tinha tempo para consumir, compartilhar ou simplesmente apreciar. Entretanto, hoje consigo ver nos pequenos gráficos em meio às anotações o anseio permanente do desenho. Nas aulas, monitorias e palestras, o desenho era uma presença obrigatória: gráficos complexos em espaços euclidianos ou não, representações esquemáticas de diagramas de força não visíveis aos olhos ou arranjos experimentais com detalhes que transcendiam os elementos físicos e matemáticos.

"Entendeu ou quer que eu desenhe?" Essa pergunta tão comum na física revela uma verdade profunda: o desenho como ponte para a compreensão. Seja para representar uma partícula, um objeto sólido ou um arranjo complexo, era através do desenho que o abstrato se tornava visível. A linguagem matemática era o destino final, mas o desenho era o caminho indispensável. Era um procedimento padrão: se a imagem não era dada, ela era produzida. Os gráficos, afinal, são representações visuais de significados matemáticos.

Naquele espaço, eu não podia fazer os desenhos que desejava, mas sempre havia desenhos a fazer. Aos poucos, fui usando esses desenhos obrigatórios para suprir uma necessidade que ainda não compreendia por completo. Meus gráficos começaram a ganhar cor quando precisei representar volume; minhas ilustrações técnicas ganharam sombras e elementos estéticos. Lembro-me particularmente do momento em que precisei rotacionar funções no eixo Y para gerar sólidos tridimensionais, ali, naquela abstração que dava volume ao plano, eu finalmente podia desenhar um pouco mais.

Foi nesse processo de rotacionar gráficos que algo em mim também começou a girar. Ao abstrair essa prática, dei-me conta de uma falta profunda. Percebi que, mesmo quando julgava a arte secundária, eu sempre tivera espaços paralelos para ela: exposições, quadrinhos, conversas com amigos sobre desenhos e pinturas. Agora, sob as demandas de uma graduação em física, tudo isso sumiu. Só percebi o quanto a arte me importava quando todo o espaço que ela ocupava esvaziou por falta de tempo.

Hoje, olhando para trás, compreendo que minha resistência em me tornar professor de arte nascia justamente da falta que sentia: faltavam-me referências de como se poderia ser um educador que não repetisse os vazios que vivi. O professor de física me mostrou que é possível ensinar com paixão, criando significado onde poderia haver apenas obrigação. Já a professora de arte me mostrou, sem querer, como se pode esvaziar uma disciplina de seu potencial transformador.

A ironia final é que, privado da arte, eu a redescobria nos interstícios da física. Os desenhos obrigatórios tornaram-se meus desenhos necessários. E nesse movimento de rotação - de gráficos que viram volumes, de fórmulas que viram imagens, de uma disciplina que falava do mundo exterior mas me fazia olhar para dentro - eu finalmente entendi que o desenho nunca havia me abandonado. Ele apenas esperava, paciente, que eu encontrasse novas formas de deixá-lo surgir. E talvez seja isso, no fundo, que eu busque agora: não ser o professor de arte que tive, mas poder ser para outros o professor que não tive - aquele que não separa a precisão da poesia, que não hierarquiza o útil e o belo, que compreende que desenhar é, antes de tudo, uma forma de pensar o mundo.

2.5. Esboços: das Exatas para as Artes

Tracei o mesmo caminho em sentidos opostos. Fui do desejo da arte ao raciocínio da física, e da física de volta às artes: uma das ciências mais exatas e uma das atividades mais humanas que podemos experimentar. Entre um extremo e outro, existia um estranhamento profundo que partia das pessoas que me rodeavam, uma sensação de desencaixe, em como eu transitava entre espaços que pareciam tão diferentes. Mas seria mesmo essa distância tão intransponível? Seriam esses dois modos de ver o mundo tão antagônicos?

A transição entre o Instituto de Física e o Departamento de Artes Plásticas (CAP) foi uma experiência de construção. Ambas as áreas falam sobre “ver o mundo”⁶, mas seus olhares operam em frequências distintas. Na física, o mundo é traduzido em leis, equações, grandezas. A intuição é condicionada pela linguagem matemática, um olhar que busca isolar variáveis, controlar condições, estabelecer relações de causa e efeito. Eu nunca abandonei completamente esse modo de ver, e ele se tornou, ao mesmo tempo, uma base e um obstáculo ao entrar na faculdade de arte.

Lembro-me com nitidez da minha primeira aula de História da Arte na ECA. A disciplina acabara de integrar a grade do Ciclo Básico de Artes Visuais, de acordo com o curso reformulado, e a professora começou a falar sem aviso, sem introdução, como quem continuava um pensamento já em curso. Eu, acostumado à estrutura lógica e sequencial das aulas de física, fiquei paralisado. Criei ao longo dos anos o hábito da anotação rápida e precisa, acompanhando o ritmo dos professores. Lá estava eu, o lápis na mão, o caderno aberto, mas nada anotado. Meia hora se passou antes que eu percebesse que a aula já havia começado - não porque não acompanhasse o conteúdo, mas porque a lógica da narrativa era diferente: cíclica, associativa, aberta. Os raciocínios não avançavam em linha reta; eles se desdobravam, retornavam, ecoavam. Não havia “passos” a serem copiados, apenas ideias a serem acompanhadas.

⁶O físico, e professor e crítico de arte Mario Schenberg faz uma ponte entre arte e ciência, entre o olhar do artista e o olhar do físico, como apresentado no trecho: “(...) assim como o artista que olha para o rosto de uma pessoa e vê coisas que os outros não vêem, e mostra através de um retrato que faz. Podem existir coisas tão misteriosas que ele revela, que às vezes a pessoa sabe, às vezes não sabe, ou vem a saber depois. Assim são esses grandes físicos que têm a capacidade de descobrir coisas que os outros não vêem”. (Hamburger, 1984, p. 24)



Figura 6: Um mamão, guache sobre papel canson, 20x30cm; 2020. Acervo do autor.

Esse pequeno incidente desenhou, em miniatura, minha dificuldade de adaptação ao novo curso. Minhas primeiras produções carregavam a herança das exatas: eram objetivas, claras, quase esquemáticas. Eu ainda não sabia como lidar com a ambiguidade, com a subjetividade, com a abertura interpretativa. Aprendi, aos poucos, a afinar meu olhar para outras nuances do mundo natural, não para medi-lo, mas para percebê-lo. E foi através de um objeto simples, cotidiano, que essa ponte começou a se construir: um mamão pintado com guache.

O mamão tornou-se, para mim, um símbolo dessa travessia. Na física, um objeto é analisado por suas propriedades mensuráveis: massa, volume, densidade, temperatura. Na arte, o mamão é luz, cor, textura, forma, presença. Ele é o visível que aponta para o invisível, não apenas a fruta, mas o tempo contido nela, a memória que evoca. Pintá-lo foi um exercício duplo: de técnica e de sensibilidade. A técnica exigia entender a viscosidade da tinta, a absorção do papel, a mistura das

cores - um saber quase químico. A sensibilidade pedia que eu olhasse além da superfície, que capturasse não a “forma correta”, mas a “presença” da fruta.

O mamão sobre o papel não é apenas um fruto pintado; é um testemunho de dois modos de olhar que, enfim, se reconhecem. Quando a ciência estabelece que observar cuidadosamente o mundo é o primeiro passo para compreendê-lo em sua estrutura íntima, ela propõe não apenas um método, mas uma filosofia do olhar. Essa disciplina da observação, tão central à física, reaparece no ato de pintar o mamão. A mesma atenção que, durante um experimento, se volta para a trajetória de uma partícula ou a curvatura da luz, na pintura se dirige às sutilezas da casca, ao gradiente sutil do amarelo para o laranja, à sombra que a fruta projeta sobre a superfície branca. A arte, aqui, não é oposta à ciência; é sua extensão sensível. Ela não busca provar, mas revelar. O mamão torna-se, assim, um lugar de encontro: onde o olhar objetivo da física se transfigura em um olhar poético, capaz de celebrar o ordinário, de encontrar no banal uma geografia de cores, formas e significados. É a demonstração de que a sensibilidade não se opõe ao rigor, mas pode nascer dele, e que o ato de reproduzir o mundo, seja com equações ou com pincéis, é sempre, antes de tudo, um ato de atenção.

No entanto, esse olhar cuidadoso para o mundo visível logo esbarrou em um preconceito silencioso que perpassava o ambiente acadêmico: uma certa desconfiança em relação à figuração. Havia, nos corredores e nas falas dos colegas mais adiantados, uma hierarquia implícita onde a arte conceitual, abstrata ou performática ocupava um lugar de maior “contemporaneidade” e sofisticação intelectual. Minhas primeiras pinturas preocupadas com a aparência das coisas, pareciam, aos olhos dessa corrente, ingênuas, um retorno a um passado superado. Essa crítica nunca era direta, mas vinha embutida em elogios a outras linguagens, em referências valorizadas, num clima que sugeria que a mimese era um exercício menor. Para alguém que vinha justamente de um campo onde a observação fiel era a base de todo conhecimento, essa foi uma segunda barreira invisível a transpor: não bastava aprender a ver como artista; era preciso aprender a não ver como eu via, a desconfiar do meu próprio prazer em registrar o mundo. Minhas preferências estéticas, formadas no silêncio e na precisão das equações, tornaram-se, assim, mais uma fonte de estranhamento.

De outra forma, no departamento de artes, discursos sobre “durabilidade” e “qualidade dos materiais” também mascaravam visões elitistas sobre quem deveria

ocupar aquele local. A aquarela era considerada instável; o guache, um material “escolar”. Havia uma bagagem cultural tácita esperada desde o primeiro semestre - referências, movimentos, nomes - que não era explicitada, mas cobrada. Eu, que vinha de um universo onde os pré-requisitos eram sempre declarados - matemática e física básica, me vi perdido numa teia de saberes não ditos, esbarrando em hierarquias silenciosas.

E, no entanto, mesmo com essas tensões, as pontes entre arte e ciência se mostravam cada vez mais visíveis. Ambas são, no fundo, formas de investigação. Ambas exigem observação atenta, experimentação e correção de rotas. Ambas produzem linguagens - uma matemática, outra visual - para expressar o que inicialmente parece indizível. O desenho de um sólido de revolução na física e a pintura de um mamão na arte compartilham um gesto: o de tornar visível o que era apenas conceito.

Hoje, olho para esse percurso de idas e vindas não como uma contradição, mas como um diálogo. A disciplina do olhar que aprendi na física me fez observar com mais rigor; a liberdade interpretativa da arte me ensinou a questionar os próprios critérios do rigor. O mamão não é apenas um objeto de estudo nem apenas um motivo estético - é um lugar de encontro, um esboço de um pensamento que recusa a separação entre o exato e o poético. E é nesse lugar híbrido, nesse trajeto de volta, que minha formação como professor começa a ganhar forma: não como escolha entre uma lógica e outra, mas como tessitura de um olhar que sabe que, para entender o mundo, às vezes é preciso desenhá-lo - seja com equações, seja com guache.

3.Cores

3.1.Contrastes: entre a grandeza e a pequeneza

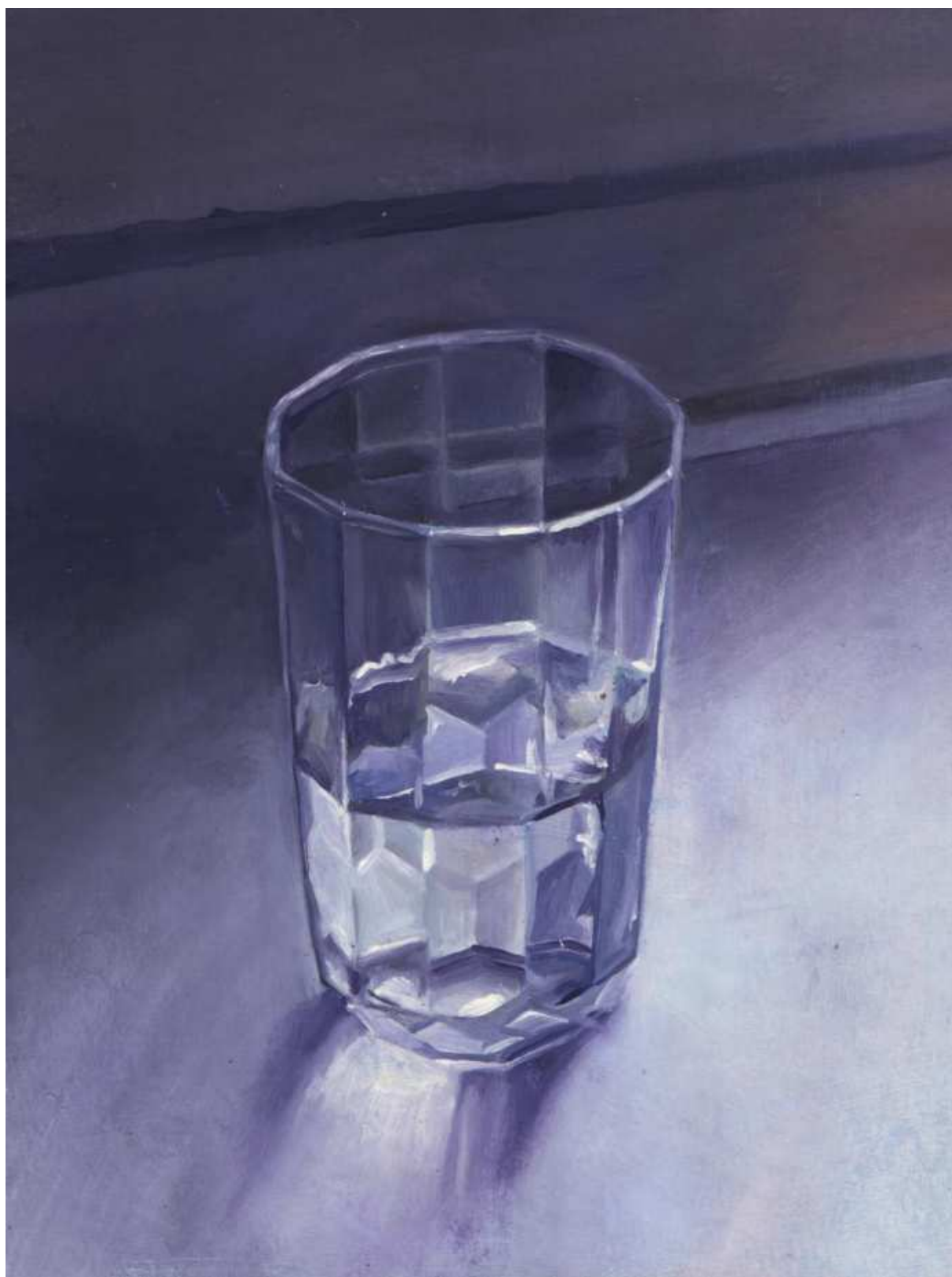


Figura 7: Propósito, óleo sobre papelão, 22x18cm; 2022. Acervo do autor.

Eu não queria ser um professor de arte.

Essa afirmação brotava de uma raiz profunda: a memória viva da desimportância que a disciplina carregou durante toda a minha formação básica. Não era uma rejeição à arte em si - como poderia, se ela era a linguagem que habitava minhas mãos desde criança? - mas um temor visceral de reproduzir aquele mesmo vazio pedagógico. Eu temia me tornar aquele professor cuja aula era apenas um intervalo entre disciplinas "sérias", cujo objetivo máximo era preencher o fundo de uma folha com cor. Não queria reencenar, do outro lado do quadro, o mesmo tédio e a mesma desconexão que sentia.

Esse receio encontrava eco na própria estrutura do departamento. A relação entre bacharelado e licenciatura era, muitas vezes, mais do que tensa, era atravessada por uma hierarquia sutil, mas insistente. O "ser artista", com seu halo de criação autoral e liberdade, parecia ocupar um patamar distinto - e superior - ao do "ser professor", associado à repetição, à mediação e ao trabalho de "quem não cria". Parecia existir uma fronteira invisível entre criar mundos e ensinar a criá-los.

Entrar na licenciatura não foi adentrar um mundo novo, mas aprender a caminhar no mesmo mundo com um olhar transformado. Passei a revisitar todas as minhas experiências - como aluno da educação básica, como estudante de física, como aspirante a artista: por que ser professor?

A resposta começou a surgir não em uma teoria grandiosa, mas em um gesto simples, durante uma aula da disciplina Metodologias⁷. O convite era para representar visualmente meu propósito como futuro professor⁸. Em vez de um diagrama complexo ou um símbolo abstrato, escolhi um objeto: um copo de vidro comum. Daqueles que estão em toda pia, que seguramos para beber água sem realmente olhar. Desenhei-o. Pinte-i-o. Não era sobre o copo como utensílio, mas sobre o ato de parar para vê-lo. Sobre a decisão de conferir atenção ao trivial, ao cotidiano, ao que se torna invisível por excesso de familiaridade. Entendi, pela

⁷ Metodologias do Ensino das Artes Visuais com Estágios Supervisionados I (MEAV I) oferecida em 2022 e ministrada pela Profª Drª Sumaya Mattar.

⁸ Este é o primeiro de uma série de exercícios que constituíram a disciplina de MEAV I, após um relato autobiográfico, deveríamos identificar um propósito como professor e representá-lo com uma imagem. Ao longo do trabalho, outros exercícios dessa disciplina também serão mencionados, pois são parte fundamental de minha formação inicial como professor.

primeira vez, que meu olhar era cuidadoso. Um olhar que, antes de ambicionar transformar o mundo, se propõe a acolhê-lo em suas existências miúdas.

Esse entendimento foi uma reconciliação. Agora, na licenciatura, a figuração, o ato de pintar um copo ou um mamão com cuidado, ganhava um novo estatuto. Ela se tornava um gesto pedagógico fundamental. A produção dessas imagens figurativas e detalhadas revelava-se como a prática concreta desse olhar cuidadoso que eu desejava cultivar - tanto em mim quanto nos futuros alunos. Foi assim que a licenciatura, longe de ser um desvio do caminho "certo" da arte, tornou-se o espaço onde minha prática artística encontrou seu porquê. O cuidado com o pequeno, com o visível, com o aparentemente mundano, mostrou-se não apenas válido, mas essencial: era a ponte entre o fazer sensível e o ensinar sensível, entre a pintura que se demora num objeto e a docência que se demora num aluno. Essa foi a reconciliação: descobrir que o cerne da minha prática artística - essa atenção ao pequeno - era, ela mesma, o fundamento mais sólido para a prática docente que eu queria construir.

O copo nasceu de uma foto que uma amiga me enviou num dia qualquer. Era um instantâneo mundano: um copo de água pela metade, esquecido na pia da cozinha, com a luz da manhã batendo de lado. Transformar aquela imagem digital, efêmera, numa pintura detalhada, não foi um mero exercício de técnica. Foi um ato de carinho. Um modo de dizer, através do tempo dedicado e da tinta aplicada: "eu vi esse pequeno momento do seu dia e o considereei digno de permanência". A arte se revelava, assim, como cuidado materializado, um olhar que dignifica o que toca ao dar-lhe forma e tempo.

Aos poucos, essa prática silenciosa de observar e valorizar o pequeno começou a se traduzir na ideia que eu construía da docência. Percebi que talvez ensinar arte não fosse, em sua essência, sobre ensinar a grandiosidade dos movimentos artísticos ou a perfeição das técnicas. Poderia ser, antes, sobre semear as condições para que esse olhar cuidadoso pudesse florescer no outro. Sobre ajudar um aluno a perceber que o universo ao seu redor - a textura áspera da carteira, o desenho que a sombra faz no chão, a forma única de sua própria mão - está repleto de matéria poética, precisamente porque está repleto de existência.

Sempre busquei a grandeza, mesmo que sem nomeá-la. Grandes feitos, grandes sonhos, grandes propósitos. Perseguia algo maior. Mas o que seria, de fato, essa grandeza? A física me ensinou que grandeza é algo mensurável, uma

quantidade dotada de unidade. Medimos tempo, massa, distância. Contudo, não conseguia aferir o que, no fundo, procurava. Estaria eu, então, realmente atrás de uma grandeza?

Olhando para trás, revisitando os passos, vejo que o que carrego comigo, o que me constitui e me move, não são monumentos, mas pequenos momentos. Não sei ao certo o que almejo, mas talvez abandonar a obsessão pela grandeza e aprender a prestar atenção na pequenez seja o verdadeiro ponto de partida.

Uma folha de sulfite que recebe um desenho. Alguém lembrar seu nome. Alguém se recordar de algo que você criou. Um elogio inesperado vindo de um desconhecido. São coisas diminutas, quase efêmeras, e são elas que carrego com um peso afetivo profundo - talvez porque seja, de fato, difícil carregar muitas coisas grandes.

Vejo na pequenez⁹ algo paradoxalmente imponente e motivador. Antes de buscar o maior, o desconhecido, o distante, é preciso aprender a olhar para o menor, o conhecido, o que está ao alcance da mão. Conhecer e, sobretudo, reconhecer. Olhar com cuidado. Dar atenção. O que procuro, percebo agora, está mais próximo do que supunha: está no que nossas mãos podem tocar, no que nossos olhos podem enxergar de perto, no que nossos ouvidos podem captar no silêncio de uma sala de aula. Está, em última instância, no desejo mútuo de ser visto e de ver o outro.

A grandeza e a pequenez, compreendo agora, não são ideias opostas.¹⁰ Elas se complementam numa complexidade delicada. A grandeza não reside no monumento isolado, mas na acumulação significativa de pequenos cuidados; a pequenez não é insignificância, mas a unidade mínima de significado a partir da qual todo o resto se constrói. É nesse terreno fértil da atenção miúda - no desenho de um copo, na pintura de um instante banal, no reconhecimento de um traço hesitante - que encontro a semente de uma prática docente significativa, que

⁹ Associo meu conceito de pequenez ao trabalho de Manoel de Barros, o poeta das pequenas coisas. Em seu poema, "Sobre Importâncias" ele traz "que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós." (Barros, 2015, p.125). Ele elenca uma formiga, o canto dos pássaros, um osso e uma boneca quebrada como objetos de apreciação e vejo a pequenez sobre a mesma lente, ao apreciar o que passa despercebido.

¹⁰ Bachelard faz uma relação entre o pequeno (miniatura) e a grandeza identificando a potência do miúdo de conter um pedaço do mundo, de forma que "A miniatura é uma das moradas da grandeza." (Bachelard, 1998, p. 164)

encontro meu propósito. Uma prática que não reproduz o vazio, mas que, traço a traço, olhar a olhar, preenche o mundo de sentido.

3.2. Tons: um retorno à sala de aula

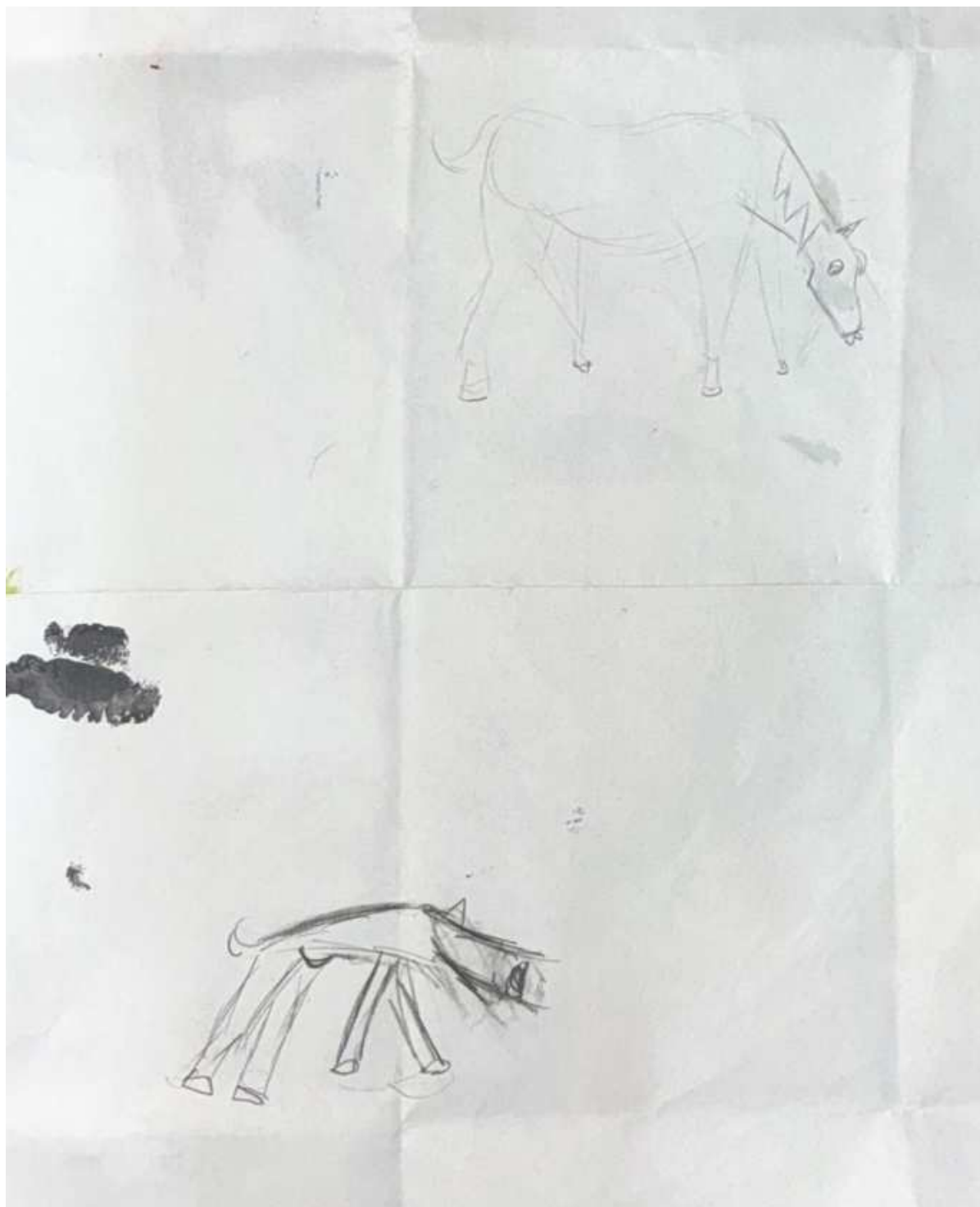


Figura 8: Os dois cavalos. Desenho de um cavalo da estagiária, superior à direita. Desenho de um cavalo do aluno do sexto ano, inferior à esquerda; 2022. Acervo do autor.

Esse desenho não foi feito por mim. Ele é pequeno, em um papel sulfite com dobras, não tão bem cuidado, e traz esboços de dois cavalos. De um lado, traz um pequeno cavalo desenhado por uma colega estagiária, com traços leves e confiantes que delineiam a forma do animal; do outro lado, traz o desenho de um aluno do sexto ano de um cavalo de tamanho muito semelhante, com linhas fortes, um pouco incertas, que tentam seguir um caminho aberto. Guardei-o desde as primeiras semanas do estágio obrigatório. Ele é a representação de um encontro.

A primeira vez que entrei em uma escola como aluno da licenciatura carregava comigo uma série de contradições. O estágio tinha de ser, obrigatoriamente, numa escola pública - um compromisso ético e político da formação com a educação básica. Para muitos dos meus colegas, era um território a ser “descoberto”, um motivo de ansiedade e curiosidade. Para mim, era um retorno. Não havia tanto fascínio pelo desconhecido; eu carregava a bagagem de uma vida inteira dentro do ensino público. Os corredores, as dinâmicas, as ausências, as faltas.

Mas foi justamente nesse retorno que me reconheci de um modo diferente. Não mais como o aluno que fui, mas em outros alunos. Principalmente na aula de arte. Ali, aquele espaço que na minha infância fora ora refúgio, ora vazio, se mostrava como um momento mais leve dentro da rígida estrutura escolar - uma brecha onde respiravam outras possibilidades. Havia uma diferença: era uma escola que recebia muitos estagiários e, para meu espanto, tinha muitos materiais. Goivas para gravura, linóleo, tinta a óleo, ferramentas para modelar argila - coisas que eu só tive acesso nas oficinas da faculdade. Os alunos já estavam acostumados àquela circulação de estagiários e buscavam neles uma assistência que, por vezes, o professor titular, sobrecarregado, não podia dar integralmente.

A semelhança mais cortante, no entanto, era a frase. Ela ecoava na sala, sussurrada ou declarada: “Eu não sei desenhar”.

Era a mesma afirmação que eu, como aluna, já fizera inúmeras vezes, e que ainda ecoava em mim. Por que agimos assim? Por que, diante de uma folha em branco, nossa primeira reação é a da negação? Reconheci naquele coro a minha própria voz reproduzida. E a pergunta se instalou: o que é, afinal, “saber desenhar”? Por que esse desconforto parece aumentar na medida exata em que crescemos? Na infância, o traço é livre, é jogo, é linguagem. Na adolescência, ele começa a ser

julgado - por si mesmo e pelos outros - contra um modelo interno de “realismo” ou “beleza” que raramente é nomeado, mas que pesa como uma sentença.

O desenho do cavalo guardado é a materialização desse encontro de tonalidades. O aluno tinha abertura para pedir ajuda - um conforto que nem sempre existe com o professor, seja por distância hierárquica, seja por falta de tempo. A estagiária, por sua vez, enfrentava a linha tênue que todo educador em arte conhece: como compartilhar conhecimento sem sobrepor a vontade do outro? Como demonstrar uma técnica, um “como fazer”, sem que o aluno entenda que seu traço é “errado” ou “pior”? É o lugar perigoso onde o mito do “talento inato”¹¹ do artista pode ser reforçado, sufocando a noção de que desenhar é, antes de tudo, uma prática que se desenvolve com observação, estudo e, sobretudo, permissão para errar.

A questão se torna mais complexa quando quem ensina também duvida. Nós, estagiários, éramos alunos de graduação. Estudávamos, nos aprimorávamos, tínhamos um repertório visual mais amplo e um domínio motor mais refinado. Mas também carregávamos nossas inseguranças, nosso próprio “não sei desenhar” internalizado. Chegar àquela sala e se deparar com a insegurança dos alunos criava um espelho: éramos, ao mesmo tempo, a figura do “docente” e a do “aluno”. Como dosar isso? Como não reproduzir, a partir de um lugar de suposta autoridade, a mesma frustração que nos assombrava?

O desenho do cavalo fala dessa dosagem. Os traços leves da estagiária não são uma imposição; são um convite, um suporte. Os traços fortes e incertos do aluno não são uma cópia passiva; são uma resposta. Um aceitar o convite e seguir o caminho, não com submissão, mas com coragem. Um não desistir. É um diálogo gráfico onde um completa o outro, não por hierarquia, mas por encontro. Os traços arredondados da estagiária dialogam com os mais angulosos do aluno; a hesitação convive com a intenção. É um desenho feito a duas mãos, onde o processo - o pedido de ajuda, a oferta de suporte, a tentativa conjunta - vale infinitamente mais do que o cavalo final que surgiu no papel.

Guardei esse desenho porque nele vejo a essência de uma prática docente que quero cultivar. Uma prática que não se furta ao ensino da técnica, mas que a oferece como ferramenta de liberdade, não de julgamento. Que entende que “não

¹¹ A crença no talento como um dom inato contribuiu para a desvalorização da arte-educação, reduzindo-a a uma habilidade prática e impedindo seu reconhecimento como campo formal de conhecimento (Hernández, 2000).

sei desenhar” não é uma verdade, mas uma resposta ao que a escola oferece. Uma prática que, em vez de buscar criar “pequenos artistas”, busca restaurar em cada aluno a coragem do traço - aquele gesto primordial que, antes de querer representar o mundo, é um modo de estar nele e de dizer: “estou aqui, e posso deixar uma marca”. Esse retorno à sala de aula, portanto, não foi um simples cumprimento de etapa da licenciatura. Foi o momento em que a minha história com o desenho, feita de silêncios, encontros e estranhamentos, começou a se reorganizar em princípios e trocas.

3.3. Misturas: a criação pedagógica



Figura 9: Desenho produzido por licenciandos na aula “Colorir é bom”; 2022. Acervo do autor.

A primeira aula que criei não surgiu de uma epifania solitária, mas de uma conversa divertida e inquieta que atravessava a sala da disciplina Metodologias¹² do ensino das Artes Visuais. Eu e alguns colegas compartilhávamos o estágio obrigatório, acompanhávamos o mesmo professor, e observávamos um ritual que se repetia, aula após aula: os alunos, assim que cumpriam a tarefa principal, corriam para uma pilha de folhas A4 com desenhos para colorir. Personagens de desenhos animados, mandalas padronizadas. Era a recompensa, o "tempo livre" condicionado ao dever cumprido.

Entre nós, licenciandos, aquela cena logo se tornou motivo de análise e debate. O que significava esse ímpeto por colorir? O que estava em jogo naquela ação que parecia tão simples? Observando de perto, notamos que, para muitos, colorir era um exercício de contenção: o desafio não era expressar, mas conter; não

¹² MEAV I.

era criar, mas respeitar fronteiras. A preocupação dominante era manter o giz ou lápis rigorosamente "dentro da linha", numa busca quase obsessiva por precisão que parecia sobrepujar, e até anular, qualquer intenção criativa das atividades propostas pelo professor.

Desse espanto compartilhado nasceu uma vontade de intervenção. Desse diálogo, surgiu o meu primeiro plano de aula¹³, que carregava um título propositalmente simples e afirmativo: "Colorir é bom".

A descrição que redigi tentava capturar o espírito daquele incômodo transformado em proposta:

Vê-se uma possibilidade de apresentar novos caminhos para se trabalhar com as cores, com o ato de colorir e uma introdução muito simples à teoria das cores. Dada a afinidade da turma com o desenho e em especial as cores, encontra-se espaço para expandir essa ideia, trabalhando novos conceitos de cor, gestualidade e forma de se apropriar do espaço. O principal objetivo é que os alunos consigam enxergar que colorir não é apenas preencher uma forma, ou que tudo esteja perfeitamente "dentro da linha", mas sim uma possibilidade de criar forma, contraste, sobreposição, cheio, vazio, claro, escuro, longe e perto. Também é trabalhar a gestualidade, instigar novos meios de usar formas, pontos, linhas e a força da mão.

Figura 10: Trecho do plano de aula "Colorir é bom"; 2022. Acervo do autor.

A estrutura era pensada para a realidade concreta: uma sala comum, carteiras que poderiam ser agrupadas para formar ilhas de trabalho coletivo, materiais básicos (cartolinas brancas e giz de cera). A ideia era subverter a lógica vigente. Em vez de uma folha com linhas impostas, uma cartolina aberta como campo de possibilidades. Em vez de um arsenal de cores para cada um, apenas um giz por aluno, de cores variadas no grupo. A limitação era o convite à invenção e à troca: para ter acesso a outra cor, era preciso negociar com o colega. O foco deslocava-se do preenchimento correto para o gesto criador.

Criar essa aula foi a descoberta de um prazer novo, que me surpreendeu. O planejamento pedagógico revelou-se como um terreno fascinante, semelhante a resolver um problema complexo daqueles que eu tanto apreciava na física. Havia

¹³ O planejamento surgiu de algumas proposições que se entrelaçavam em MEAV I, junto ao reconhecimento da escola e seus agentes, na qual desenvolvíamos os estágios obrigatórios, deveríamos criar e planejar uma aula para esses alunos. Posteriormente, fazíamos uma pequena regência entre os licenciandos como forma de articular a teoria e prática.

dados (os alunos, os materiais, o tempo, o espaço), variáveis (os interesses, as resistências, os acasos) e uma infinidade de caminhos possíveis. A grande alegria, porém, era que aqui não havia uma única resposta certa. Existia, sim, um conjunto inesgotável de possibilidades, um leque de "soluções" que poderiam ser igualmente válidas e transformadoras. Descobri que gostava desse desafio: o de arquitetar uma experiência¹⁴ onde a aprendizagem pudesse emergir do encontro, da experimentação e, sobretudo, do prazer de criar.

O desenho que compõe este capítulo é o resultado material e afetivo dessa primeira experiência. Ele não foi feito por alunos do ensino básico, mas pelos meus próprios colegas da licenciatura, que generosamente aceitaram ser os "alunos-piloto" da minha proposta. Por alguns minutos, seguiram minhas sugestões, trocaram seus únicos gizos, rodaram em torno da cartolina, ousaram fazer pontos, linhas, espirais, nomes. A folha que restou é um testemunho vibrante dessa experiência compartilhada.

Esse desenho é uma representação potente do meu primeiro contato com a licenciatura em sua dimensão mais concreta e criativa. Nele, misturam-se os meus caminhos anteriores e os novos entendimentos que se abriam. É uma síntese de dificuldades (a insegurança do primeiro plano de aula, o medo de não dar certo) e de descobertas alegres. Nele, habita a técnica do pensamento lógico e estruturado, aquele que organiza o tempo, os materiais, os objetivos em abraço íntimo com a sensibilidade da criação e a atenção ao que emerge do processo.

Assim como o desenho feito pelos meus colegas, a prática docente que começava a vislumbrar se fazia de marcas, de cores justapostas, de texturas que surgiam do gesto, de imagens reconhecíveis (um pássaro, um nome, uma espiral) que conviviam em livre sobreposição. Eu estava presente naquela criação de forma atenta e cuidadosa, sugerindo movimentos, incentivando trocas, observando as dinâmicas que se formavam. Aquela folha é, portanto, uma representação de tudo o que começava a fazer sentido: a atenção, o cuidado, a grandeza contida no pequeno gesto, a pequenez que se torna significativa no coletivo.

É colorida, como deveria ser essa descoberta. É uma subversão: não tem um "fundo pintado" que delimite e encerre o sentido, mas está toda ela preenchida por

¹⁴ Segundo Jorge Larrosa, a experiência é "o que nos passa", exigindo uma postura de abertura e receptividade do sujeito, que se deixa afetar e transformar pelo que acontece. Distingue-se da informação e da opinião, sendo singular e ligada à elaboração de sentido da existência (LARROSA, 2002).

uma rede viva de interações e marcas. É, ao mesmo tempo, uma resposta crítica ao ensino de arte que vivenciei - aquele que se contentava com o fundo coberto - e uma afirmação do ensino que desejo construir. Um ensino onde colorir pode ser, de fato, bom - não como recompensa por um dever cumprido, mas como um direito primordial à experimentação, ao erro, ao diálogo e à pura alegria de deixar uma marca colorida no mundo, mesmo que temporária, mesmo que coletiva, mesmo que fora da linha.

4. Contornos

4.1. Silhuetas: minha primeira aula como professor

Essa aula foi uma bagunça. E foi uma das experiências mais importantes da minha formação docente. Foi o primeiro encontro real, sem a rede de segurança dos colegas de graduação ou da simulação controlada, com o organismo vivo e ruidoso de uma sala de aula: 30 alunos do sexto ano, numa escola pública, e eu, diante deles, tentando sustentar o lugar de quem propõe.

A importância dessa aula para minha formação reside nesse confronto duro e generoso entre a idealização e a realidade. Quando testamos uma aula com nossos pares da licenciatura, estamos num ambiente de cumplicidade: todos estão em silêncio, a atenção é um dado adquirido, os passos são seguidos com uma boa vontade reflexiva. Todos falamos a mesma língua, compartilhamos referências, entendemos os termos "paleta cromática" ou "silhueta" como conceitos de ofício. A realidade da sala de aula do ensino básico é um contraste a esse ensaio sussurrado.

As dificuldades que emergem são de outra ordem, imprevisíveis e orgânicas. A não adesão da turma, ou uma adesão tão exaltada que ameaça virar caos, ou uma feira, como a professora enunciou. As conversas paralelas que se espalham. A iminência do lanche, que acelera os corpos e dispersa as mentes. A súbita e coletiva necessidade de ir ao banheiro. O barulho de fundo da escola - um zumbido constante de vida que invade pela porta entreaberta. A acústica precária que engole metade das palavras. O calor que pesa sobre tudo. E, talvez a mais sutil e poderosa de todas: a percepção aguçada dos alunos de que você ainda não tem a "postura" que eles esperam de um professor. Eles estão acostumados ao ritmo, à autoridade, ao código daquele espaço. Você é um elemento novo, um pouco desajustado, e eles sabem. Esse saber se traduz em um olhar que vai do ceticismo à curiosidade, testando os limites.

No entanto, foi em meio a esse turbilhão que, com um frio na espinha e as mãos um pouco trêmulas, consegui não apenas sobreviver, mas construir uma aula. E ao final, senti uma satisfação que não era apenas alívio, mas um reconhecimento íntimo: havia acertado em algumas coisas e errado em outras, mas tudo aquilo era meu, era real. Os erros, mais do que os acertos, carregavam as perguntas que precisava fazer a mim mesmo.

A estrutura que planejei era um conjunto de representações de três formatos. Os alunos criariam um personagem original em uma folha sulfite; depois, extrairiam sua forma pura, contornando a silhueta em um acetato transparente; e, por fim, sintetizariam sua essência em uma paleta de cores principais. A proposta era fazer com que olhassem para a mesma invenção através de três lentes diferentes: a narrativa (o personagem), a abstração (a silhueta) e a síntese cromática (a paleta).

Dois desenhos, em especial, representam para mim os acertos e as tensões dessa experiência

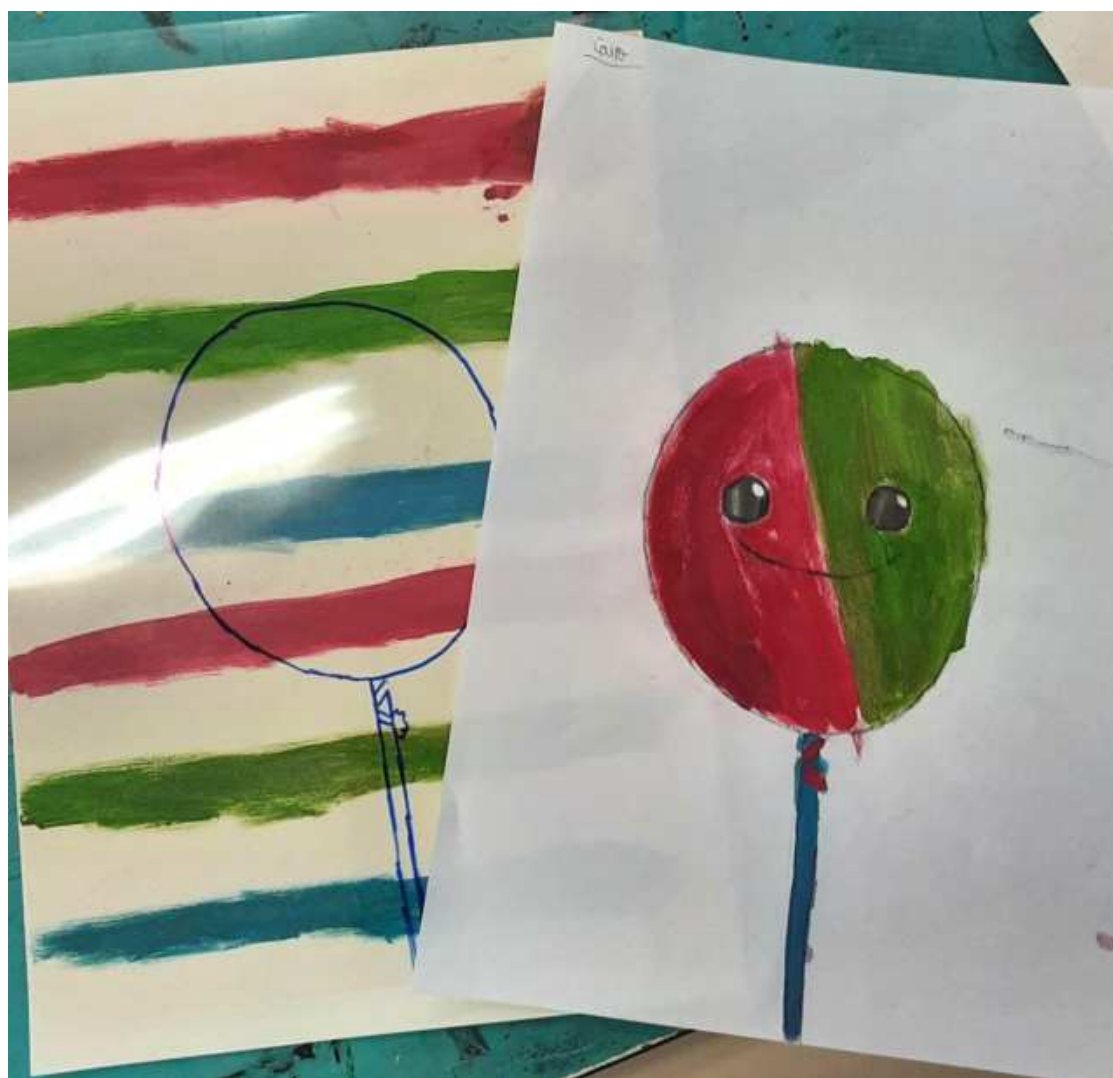


Figura 11: Personagem-bexiga. Da esquerda para a direita: paleta de cores, silhueta e desenho do personagem; 2022. Acervo do autor.

O primeiro é um personagem-bexiga. O aluno captou perfeitamente o convite para usar formas geométricas simples, empregando círculos e ovais com uma

economia elegante. Sua paleta de cores foi pensada, dialogando com as noções de complementaridade que eu havia introduzido. Durante a aula, ele me chamou, tirou dúvidas pontuais, aceitou sugestões e, em tempo recorde, deu por encerrada a sua tarefa. Terminado o desenho, a silhueta e a paleta, ele simplesmente... parou. Ficou olhando pela janela, mexendo no estojo, conversando com os colegas, num estado de "ócio" que a professora supervisora interpretou como um problema. Para ela, aquele aluno era um "tarefeiro": seu engajamento era condicional à existência de uma demanda clara e sequencial. Sem uma nova tarefa imediata, seu tempo - e, por extensão, o tempo da aula - estava sendo "perdido".



Figura 12: Personagem-pote de tinta. Paleta de cores, silhueta e desenho do personagem; 2022.
Acervo do autor.

O segundo desenho é um personagem-pote de tinta, criado por uma aluna que, no início, parecia flutuar em meio à indeterminação. Sugerir que se inspirasse em um objeto qualquer da sala. Ela escolheu um pote de guache sobre a mesa. Sua silhueta foi traçada com facilidade, mas foi na etapa da cor que ela se demorou, de forma quase ritualística. Ela passou um tempo considerável misturando tintas na paleta de papel, testando combinações, conversando baixo com a colega ao lado sobre os resultados e sobre outras coisas. A professora observou a cena e mencionou que se eu não interviesse para "acelerar" o processo, aquela aluna passaria a aula inteira naquele loop de experimentação e conversa. Havia, em sua visão, uma "falta de pulso" da minha parte em guiar o ritmo de alguns alunos em direção ao produto final.

Essas duas intervenções da supervisora me lançaram num conflito profundo sobre a natureza do tempo e do fazer em uma aula de arte. De um lado, a lógica escolar eficientista, que enxerga a aula como uma sucessão de tarefas a serem cumpridas, onde o "tempo ocioso" ou o "tempo de fruição prolongada" é um desvio, um vácuo a ser preenchido. É a pedagogia do produto final, do controle, do ritmo constante¹⁵. Do outro lado, a minha convicção, forjada tanto na minha prática artística quanto nas memórias das poucas aulas de arte que me tocaram, de que o processo é o território da aprendizagem significativa. O aluno que termina e fica contemplando seu trabalho, ou que simplesmente descansa, não está necessariamente em desengajamento; pode estar digerindo, internalizando, apropriando-se do que fez. A aluna que mistura cores e conversa não está "perdendo tempo"; ela está imersa em uma investigação sensorial, em um diálogo social em torno da cor- atividades que são, em sua essência, atos de conhecimento estético.

Essa aula, e os desenhos do personagem-bexiga e do personagem-pote de tinta que dela surgiram, transformaram-se no grande objeto de reflexão da minha incipiente prática docente. Eles materializam a tensão central com a qual todo professor de arte lida: a fronteira movediça entre o conteúdo (as formas geométricas, a teoria das cores, movimentos artísticos) e a criação de experiência

¹⁵ O modelo educacional eficientista, que prioriza resultados mensuráveis e transferência de conteúdo, viola o imperativo freiriano do "respeito à autonomia do ser do educando". Ao subordinar o processo formativo à lógica de desempenho e controle, tal modelo tende a negar a curiosidade, a linguagem e a inquietude do aluno, tratando-o como objeto e não como sujeito ético em construção, com seus desvios e subjetividades. (FREIRE, 1996).

(o tempo da descoberta, a liberdade da experimentação, o direito à pausa e à conversa). A supervisora me apresentou o mapa da estrada pavimentada, da aula eficiente. Os alunos me mostraram os atalhos, os desvios, os terrenos acidentados onde, no entanto, a aprendizagem mais genuína costuma brotar.

No fim, entendi que aquela "bagunça" inicial não era o oposto da aula; era a sua condição de existência. A aula de arte não acontece apesar do imprevisto, da conversa paralela, do tempo que escorre de um jeito diferente para cada um. Ela acontece imersa nesse todo. O desafio do professor, percebi, não é silenciar a bagunça, mas aprender a circular nela, a afinar o ouvido para seus ruídos, e a reconhecer que, às vezes, a silhueta mais perfeita e a paleta mais harmoniosa podem surgir justamente do momento em que um aluno decidiu parar para olhar pela janela, ou de quando outro passou vinte minutos misturando azul com amarelo, descobrindo, no ritmo do seu próprio tempo, todos os verdes do mundo.

Entendo que o desenho nessa aula foi justamente um alicerce visível em meio à feira. Enquanto tudo ao redor - a gritaria, a dispersão, a agitação - parecia fugir ao controle, o desenho ofereceu um ponto de encontro, um lugar onde a energia turbulenta podia ser canalizada e transformada em forma. Ele não era apenas o objetivo final, mas o meio de navegação para aqueles trinta navegantes inquietos. Quando as palavras se perdiam no burburinho, era para o desenho que todos, cedo ou tarde, voltavam os olhos: seja para traçar a primeira linha hesitante do personagem, seja para contornar a silhueta com a concentração de quem descobre um segredo, seja para escolher, no universo infinito das cores, aquelas poucas que dariam alma à sua criação. O desenho operou, assim, como uma linguagem comum que transcendia as barreiras da minha inexperiência e da sua desconfiança. Nele, o "eu não sei desenhar" pôde ser substituído pelo simples ato de fazer, e a bagunça da feira encontrou, no ritmo único de cada traço sobre o papel, uma ordem possível e própria.

4.2. Linhas: encontro com limites



Figura 13: Desenho de uma sala de artes; 2023. Acervo do autor.

O desenho que abre esse capítulo é de uma sala de aula de arte. É uma sala específica, mas também é todas elas: mesas rearranjadas em pequenos agrupamentos, não mais enfileiradas; uma pia em um canto; estantes vazias; uma luz plana entrando pelas janelas. O que mais salta aos olhos, porém, é uma presença pelo avesso: a ausência. Não há alunos no desenho. A sala está vazia. Esse vazio, longe de ser um esquecimento, é a própria matéria da reflexão. Este

desenho é uma composição de linhas que, juntas, nos remetem à realidade de um espaço pedagógico - não para limitá-lo com a rigidez de um projeto arquitetônico, mas para delimitá-lo como um campo de possibilidades e tensões. É no silêncio deste espaço desocupado que os ecos das práticas, os rastros dos corpos e o peso das interrogações se fazem mais audíveis.

Este capítulo é um lugar de convergência. Nele, deságuam não apenas as dificuldades inerentes ao ato de ensinar arte, mas também as linhas soltas e as questões recorrentes que teceram os capítulos anteriores. É o momento de olhar para o palco vazio e perguntar: o que realmente acontece aqui? Quais são os contornos reais que moldam esta prática?

O primeiro contorno, tangível e imediato, é o dos materiais. Herdeiro de uma formação que passou da abundância imaginária da infância ao deserto do Ensino Fundamental II, minha prática se construiu sob uma “escassez criativa”. Aprender a lidar com o “escolar demais” - o giz de cera grosso, o guache lavado, o papel fino - tornou-se um princípio. Acredito, profundamente, que o material não faz o artista, e que a limitação pode ser o berço da invenção mais genuína. Foi com esses materiais simples que pinteí mamões e copos d’água, que construí a aula “Colorir é bom”. No entanto, este desenho da sala vazia me confronta com uma pergunta incômoda que ecoa desde os corredores da minha própria escola pública: essa defesa da invenção na carência é uma postura pedagógica resiliente ou uma romantização da falta? Ao abraçar o simples, não estou, involuntariamente, absolvendo um sistema que nega o direito fundamental a insumos de qualidade? A sala desenhada tem estantes; seria seu dever estarem vazias? O vazio é uma tela para a imaginação ou o sintoma de um abandono? Esta tensão não se resolve, mas habita o espaço, desenhando um dos paradoxos mais fundos da docência em arte na escola pública.

Este contorno material desemboca diretamente no lugar do professor de arte. Como aquele que, no desenho, reorganizou as mesas mas não pode preencher as estantes, outro desafio é constante: reafirmar a importância de sua disciplina em um ecossistema que prioriza o quantificável. Essa batalha por legitimidade, que aparece na hierarquia entre bacharelado e licenciatura dentro da universidade, se repete, amplificada, no cotidiano escolar. E ela gera outra dificuldade sutil: como se apropriar do espaço da escola para além de uma função ornamental? Como fugir da armadilha de ser o “professor dos cartazes”, cuja arte é convocada apenas para

decorar datas comemorativas, e não para provocar pensamento? A sala vazia no desenho é esse campo neutro: ela pode ser um depósito de tarefas ou um laboratório de investigação sensível. A escolha é, a cada dia, um ato político-pedagógico.

Para dentro deste espaço, entram os alunos às vezes ausentes no traço, mas presentes em cada interrogação. Eles carregam consigo a desconfiança cultivada ao longo dos anos, aquela que transforma o "eu não sei desenhar" em um escudo. Sua maior dificuldade, como a minha foi ao entrar na ECA, é decifrar a lógica da disciplina. O que se espera na aula de arte? Onde está o certo e o errado? Esta pergunta ecoa a minha própria crise na transição da física para as artes, quando a linearidade do caderno de anotações deu lugar à circularidade do pensamento estético. O aluno, muitas vezes, busca as linhas para colorir dentro, justamente porque ninguém lhe mostrou que ele poderia desenhá-las de outro lugar, ou apagá-las completamente. A sala vazia aguarda por eles, mas a estrutura já desenha um tipo de encontro possível.

Todas essas linhas conflitantes convergem para uma questão fundamental: a avaliação. Ela é a ferramenta que pode tanto legitimar a arte na economia da escola quanto esvaziá-la de sentido. Como avaliar processos, descobertas subjetivas, olhares que se afinam? Como fazê-lo sem cair na armadilha do "certo" arbitrário da professora da minha infância ou aquele que premiava apenas o fundo pintado? A avaliação é o contorno mais difícil de traçar, pois lida com a matéria mais imprecisa e preciosa: o desenvolvimento de uma sensibilidade. É na tentativa de responder a isso que a prática se refina, erra, e se refaz.

A avaliação, nesse sentido, precisa se deslocar do paradigma do julgamento final para o da escuta processual. Ela não pode ser apenas a nota no fim da folha, o "certo" ou "errado" carimbado. Deve ser, antes, um dispositivo de diálogo - um modo de devolver ao aluno um olhar sobre seu próprio percurso. É através dela que podemos nomear o invisível: o aumento da coragem para experimentar, a sofisticação na escolha de um traço, a persistência diante de uma dificuldade técnica, ou a capacidade de justificar uma escolha estética. Ao avaliar, não estamos medindo um produto contra um modelo ideal; estamos desenhando um processo de pensamento que se fez visível na matéria. A avaliação significativa em arte é aquela que olha para o desenho do aluno e consegue ver, para além da imagem, a história daquela mão que aprendeu a confiar um pouco mais em si mesma.

Essa perspectiva resgata a avaliação de seu papel burocrático e a coloca no cerne do ato educativo. Ela se torna, assim, um instrumento de legitimação não só da disciplina perante a escola, mas do aluno perante seu próprio fazer. Quando um estudante compreende que seu esforço em misturar cores até encontrar o tom exato é visto e valorizado, ou que sua tentativa ousada de sair do “molde” do rosto perfeito é um avanço criativo, a avaliação cumpre sua função maior: a de reconhecer e potencializar a autoria. Dessa forma, ela não esvazia a arte de sentido; pelo contrário, é o que pode garantir que o sentido construído no processo, muitas vezes íntimo e não verbalizado, seja validado e se transforme em alicerce para a próxima criação. A avaliação deixa de ser um contorno que aprisiona e passa a ser um contorno que dá forma e visibilidade ao crescimento, traçando, junto com o aluno, o mapa de sua própria travessia criativa.

Este desenho de uma sala de arte vazia, portanto, é muito mais que uma ilustração. É um diagrama de forças. Nele, as linhas das mesas rearranjadas falam de um desejo de colaboração e diálogo. O vazio no centro é o espaço da feira, barulhenta e viva da minha primeira aula ministrada, que precisa ser acolhida, não silenciada. A luz que banha o chão é a mesma que iluminava o mamão e o copo d'água, convidando ao olhar cuidadoso. E o silêncio geral é o espaço de reflexão necessário para que todas essas camadas de experiência - a do aluno que fui, a do estagiário, a do professor que começa a se esboçar - possam dialogar.

Assim, o capítulo se encerra não com respostas, mas com o reconhecimento de que a sala está pronta. As linhas estão dadas: a escassez, a busca por legitimidade, a herança de desencanto, o desafio da avaliação. Elas são os limites do real. Mas o desenho também mostra que as mesas foram movidas. Há uma intenção de rearrumação. O próximo traço, aquele que preencherá o vazio com presença, cor e ruído, será dado no encontro. E é para esse encontro, consciente de todos os seus contornos, que a prática docente se prepara, lápis em mão, olhando para o espaço vazio e imaginando, já, os primeiros rabiscos.

4.3. Delineados: resume-se em um desenho

Fiz este desenho de uma berinjela para finalizar uma disciplina de Metodologias¹⁶. Na época, era uma representação proposital: uma analogia entre as etapas da criação de uma imagem e os processos de planejamento de uma aula. Hoje, revisito-o e percebo que ele carrega um significado muito mais amplo e orgânico. Ele se encaixa perfeitamente aqui, no fim desta história que venho contando, não como uma ilustração, mas como uma síntese sensível do próprio percurso.



Figura 14: Livro estrela produzido¹⁷ para aula de Metodologias, em cada página há uma berinjela; 2022. Acervo do autor.

¹⁶ Metodologias do Ensino das Artes Visuais II com Estágios Supervisionados (MEAV II) oferecida em 2022 pela Profª Drª Sumaya Mattar e acompanhada pela Adriana Siqueira, doutoranda do PPGAV, sob orientação da Profª Drª Sumaya Mattar.

¹⁷ O livro estrela foi uma das proposições finais de MEAV II no qual deveríamos fazer uma representação visual do processo de criação e regência de aula que ocorreria nos estágios obrigatórios.

Ao longo deste trabalho, trouxe desenhos que transbordam histórias. Eles são vestígios materiais de pensamentos, inseguranças, certezas frágeis, proposições e questionamentos. Cada um, em sua superfície aparentemente simples, revela camadas através do seu posicionamento na folha, da quantidade e intensidade dos traços, das sobreposições, das escolhas cromáticas. São mapas de um território interior que, aos poucos, foi se desenhando também como território docente.

Escolhi a berinjela pelo simples motivo que o legume me agrada. Sua forma sólida e ao mesmo tempo curva, sua cor profunda que varia do roxo ao verde, sua textura suave. Era um objeto sobre o qual eu podia me demorar, que me permitia a investigação paciente. E foi nessa demora que todo o processo se desdobrou, tornando-se uma metáfora viva da minha formação.

Começo pelo rascunho: uma rede de rabiscos coloridos, traços soltos, apagamentos de ideias, linhas retas que, de repente, se curvam e sugerem um volume. É o estágio do caos fértil, onde tudo é possível e nada está definido. Em seguida, trabalho as cores, tentando entender até onde posso levar os tons, criando contrastes e misturas no papel úmido. Depois, trago os contornos: às vezes explícitos, marcando uma silhueta clara; outras vezes subentendidos, sugeridos apenas pelo encontro sutil de linhas silenciosas que limitam e dão forma.

Cada uma dessas etapas, isolada, constitui uma espécie de "berinjela" em si mesma - um estado de completude provisória. Juntas, elas compõem a imagem final, que é fruto de trabalho, estudo, referência e, sobretudo, reflexão. Quando fiz este desenho, estava há um bom tempo afastada do traço. Ele me reconectou com uma parte fundamental de mim: a constatação de que pensar, criar e transformar através da imagem é um modo de existência. É como organizo minha subjetividade e, paradoxalmente, como acesso uma certa objetividade, como me mostraram meus diálogos com a física. O desenho é a linguagem onde, para mim, o sentir e o analisar se fundem.

O que mais me toca nesse processo é perceber a beleza e a importância de cada etapa. O rascunho nervoso tem uma energia que o guache finalizado não tem. A camada de teste de cor, com suas manchas desprezíveis, tem uma verdade que o acabamento pode ocultar. Juntas, elas não formam apenas um "produto final" - essa berinjela pintada -, mas um conjunto de significados. O produto final não é a

imagem única, mas a visão de todas as camadas justapostas, complementares, mostrando o crescimento e a transformação.

É exatamente assim que começo a enxergar a docência. Ela também é composta de etapas, nem todas gloriosas: o planejamento minucioso, a aula que vira uma feira barulhenta, o erro de cálculo no tempo, a conversas paralelas, o aluno que termina rápido e fica olhando para o nada, aquele que se perde no processo. São momentos às vezes simples, realizados com materiais precários, em espaços limitados, pontuados por inseguranças e dificuldades. Mas é esse conjunto, com seus acertos e seus "erros", que forma algo maior, especial e importante: o processo de aprendizagem - o deles e o meu.

Para este desenho, escolhi materiais que me dão prazer: um guache escolar, giz de cera, lápis coloridos para o rascunho, e aqueles pequenos tocos de grafite que insisto em usar até o fim. O prazer no manejo do material se traduz no resultado, mas também me ensinou a acolher as partes do processo que menos gosto. Não sou fã do grafite puro, da fase do esboço seco, mas reconheço sua função estrutural, sua importância fundamental. Da mesma forma, na docência, há aspectos menos glamorosos: a burocracia, a gestão de conflitos, a avaliação.

Assim como o mamão que me ensinou a ver, e o copo d'água que me ensinou a cuidar, escolhi a berinjela porque sua cor me chamou, me recrutou para aquele momento de atenção. Esse ato de escolher um elemento mundano e deslocá-lo de sua função ordinária, conferindo-lhe tempo, cor e significado, é um gesto que desejo replicar na educação. É o que quero fazer: ajudar a deslocar o olhar do aluno do óbvio para o possível, do útil para o poético, da tarefa para a investigação.

Este desenho, portanto, é um lembrete silencioso. Quando o incômodo do "não sei desenhar" surgir, seja na voz de um aluno, seja no eco da minha própria insegurança, ele estará aqui. Para mostrar que as imperfeições deste percurso, os traços hesitantes, as cores que escapam da linha, as camadas que não se dissimulam, são justamente o que carregam a potência desta linguagem. O desenho não é sobre um fim, uma finalização perfeita. É sobre uma construção contínua, um pensamento que se faz à mão.

Cada "erro" no papel não é um defeito, mas uma decisão do processo, um registro do pensamento em ação. Eles são importantes. Eles contam a verdadeira história.

5.Finalizações

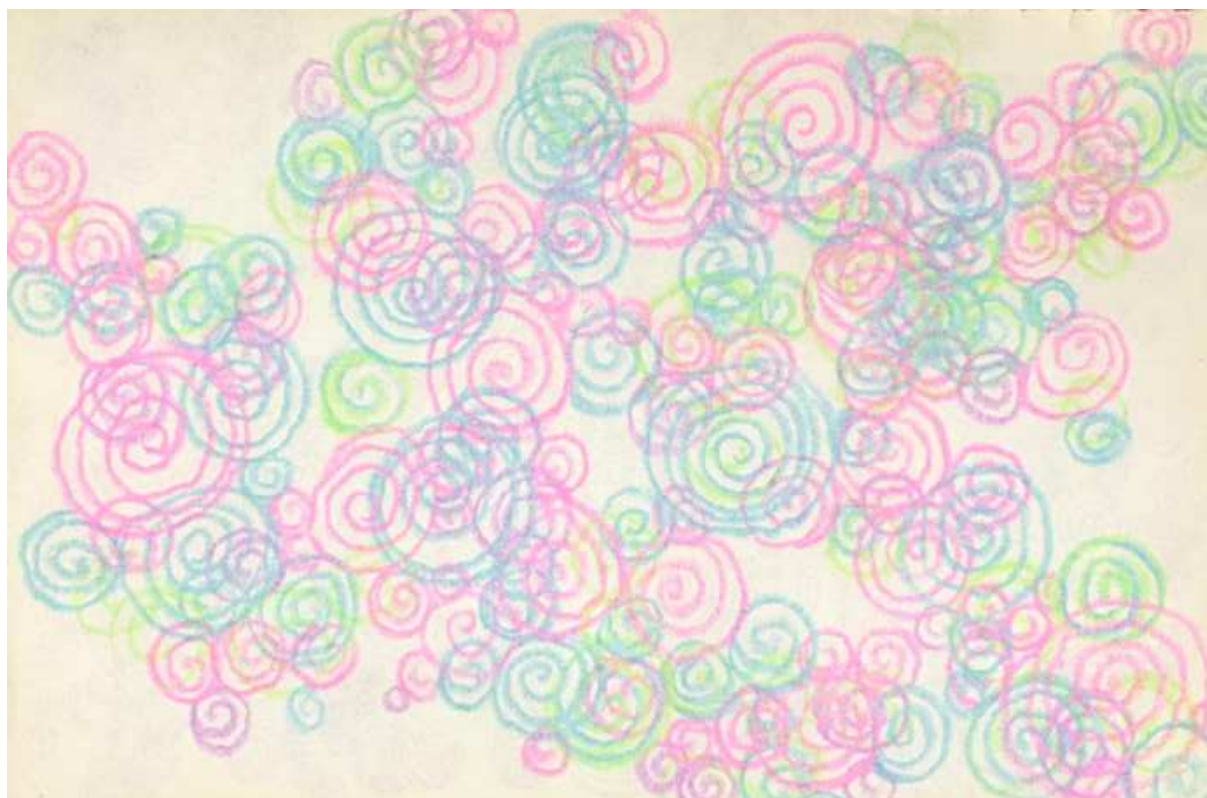


Figura 15: Desenho de espirais; 2024. Acervo do autor.

Por que ser professor? O desenho que encerra este trabalho oferece uma resposta visual. Nele, todas as descobertas dos capítulos anteriores não se alinham em sequência; elas se entrelaçam, se sobrepõem e giram juntas, criando um todo que é mais que a soma das partes. A docência que emerge desse emaranhado não é um destino a ser anunciado, mas um espaço a ser habitado - um espaço onde cada linha de trajetória, inclusive a minha, ganha sentido no encontro com as outras.

O desenho entra como um lugar de refúgio. No emaranhado final, esse refúgio se transforma: ser professor é propiciar que a sala de aula possa ser, para cada aluno, o ponto de partida seguro de sua própria espiral, aquele centro a partir do qual seu traço único pode começar a girar, a se arriscar, a ocupar o espaço sem medo do julgamento que um dia marcou meus números com um “certo” arbitrário.

O desenho mostrou o estrago de uma pedagogia sem significado. As espirais coloridas são a antítese direta daquela folha apenas com o fundo pintado. Ser professor, então, torna-se o gesto de preencher o tempo e o espaço com espirais de significado. É substituir a atividade desimportante por uma proposta que, como cada

volta do traço, convida à descoberta, à persistência e ao espanto diante do que as próprias mãos podem criar.

No emaranhado, essa linguagem se faz corpo: não há distinção hierárquica entre a espiral que nasce de um raciocínio lógico e a que brota de um gesto intuitivo. Ser professor é, portanto, legitimar essa linguagem. É mostrar que a mão que traça uma curva no gráfico e a que explora uma mistura de cores estão exercitando o mesmo músculo cognitivo: o de tornar o invisível compreensível.

Ser professor é cultivar essa atenção ao pequeno, ao detalhe no trabalho do aluno, ao ritmo do seu processo, à centelha de interesse que pode ser o início de uma nova espiral. É saber que a grandeza não está no raio final, mas na coragem do primeiro risco que decide se expandir.

O emaranhado é a imagem pura desse processo: linhas que partem de lugares diferentes se cruzam, cores se influenciam, trajetórias individuais se tornam inseparáveis de uma teia maior. Ser professor é gerir essa feira de espirais. É criar as condições para que os traços não se anulem, mas ressoem; para que a bagunça criativa não seja só caos, mas a evidência de que muitas mentes estão, ao mesmo tempo, desenhando-se no mundo.

Por fim, o desenho ensinou que a trajetória importa. O emaranhado final não é um produto a ser avaliado, mas um processo visível. Cada espiral contém, em si, seu rascunho, sua hesitação, sua correção de rota e sua beleza inacabada. Ser professor é adotar esse olhar integral. É honrar o erro como uma curva inesperada, a pausa como um momento de recalibragem, e a coragem de continuar como o motor que faz a espiral crescer.

Por que ser professor, então? Porque este caminho, traçado de desenho em desenho, não termina com uma resposta, mas com um convite aberto. O emaranhado de espirais não é minha posse; é uma proposição. Ser professor é a decisão de estender essa folha compartilhada. É oferecer os materiais - o lápis, a tinta, o tempo, o cuidado - e convidar outros a lançarem suas primeiras linhas, a iniciarem suas próprias espirais. É acreditar, profundamente, que a educação mais vital não está em copiar uma forma pré-existente, mas em participar, humilde e ardentemente, da cocriação contínua de um emaranhado sempre inacabado. Um emaranhado onde minha história é apenas uma das linhas, que agora busca, não concluir, mas encontrar novas espirais com as quais possa seguir girando e crescendo.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**: antologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 dez. 2025.

GUIMARÃES, A. L. B.; SOUZA, N. A. de. **A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 305-325, 2011. DOI: 10.18222/eae224920111978. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1978>. Acesso em: 5 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAMBURGUER, Amélia Império. **Nota bibliográfica e entrevista com Mario Schenberg**. São Paulo: Instituto de Física/USP, 1984. p. 24.

Hernández, F. (2000). **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre, RS: Artmed.

LIMA, Márcio Santos. **Desenhar é preciso? O ensino de Desenho como grande área de conhecimento para a formação integral nos Institutos Federais**. 2020. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.27.2020.tde-25022021-161546. Acesso em: 10 out. 2025

LOWENFELD, Victor. BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.