

AS DESENHAÇÕES COMO POTÊNCIA METODOLÓGICA NA PRÁTICA DOCENTE: EXPANDINDO OS LIMITES TERRITORIAIS DO QUINTAL

*THE 'DESENHAÇÕES' AS A METHODOLOGICAL POWER IN THE TEACHING PRACTICE:
EXPANDING THE TERRITORIAL LIMITS OF THE BACKYARD*

Taliane Graff Tomita / UDESC

RESUMO

Este trabalho apresenta recortes de uma pesquisa cartográfica cujo questionamento impulsionador é: A partir da observação dos modos de se ensinar o desenho em espaços não formais, quais pistas podem contribuir com o processo do ensino de desenho? Com base em reflexões acerca da prática docente entrelaçadas também pela observação participativa em dois cursos de desenho, pretende-se abordar as 'desenhagens' (anotações em forma de desenho acompanhadas ou não da escrita) como uma maneira de potencializar a prática docente. Os quintais aparecem como uma forma de olhar para os espaços territoriais habitados pelo ensino do desenho em um convite ao ensinar com desenho para além do ensinar sobre desenho.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino não formal; Prática docente; Ensino do desenho.

ABSTRACT

This article presents excerpts from a cartographic research whose driving question is: From the observation of ways of teaching drawing in non-formal spaces, what clues can contribute to the process of teaching drawing? Based on reflections on teaching practice also intertwined by participatory observation in two drawing courses, it is intended to deal with the 'desenhagens' (notes in form of drawing with or without writing) as a way to enhance the teaching practice. Backyards appear as a way of looking at the territorial spaces inhabited by the teaching of drawing. It is an invitation to teach with drawing in addition to teaching about drawing.

KEY WORDS

Non-formal teaching; Teaching practice; Drawing teaching.

Com intuito de encontrar outros olhares que reverberassem na [re]construção das próprias práticas pedagógicas buscou-se, por meio de uma pesquisa cartográfica de caráter qualitativo, o acompanhamento de processos de ensino de desenho e um compartilhamento de vivências e reflexões. Estas, advindas não apenas de observações participativas em dois cursos particulares de desenho em espaços não formais¹, na cidade de Florianópolis/SC, mas também atravessadas pelas próprias experiências docentes na mesma área de atuação. No percurso investigativo procuraram-se vestígios que pudessem criar uma rede de sentidos, transpondo limites territoriais e potencializando a prática docente, a fim de contribuir, de algum modo, com a construção de conhecimento no campo em questão. Assim, a pesquisa é permeada por narrativas desenhadas, alguns trechos em primeira pessoa e por poemas, metáforas e palavras inventadas - como as 'desenhações', entendidas aqui como uma possibilidade de potência metodológica.

Um convite à invenção

O poema "O lápis" de Manoel de Barros traz uma gama de elementos que compõem paisagens cheias de inquietações por se entrelaçarem a reflexões referentes à prática docente em minhas pesquisas mais recentes.

[...] Eu queria fazer para mim uma naturezinha particular. Tão pequena que coubesse na ponta do meu lápis. Fosse ela, quem me dera, só do tamanho do meu quintal. No quintal ia nascer um pé de tamarino apenas para uso dos passarinhos. E que as manhãs elaborassem outras aves para compor o azul do céu. [...] Essa, eu penso, é que seria a minha naturezinha particular: Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar. (BARROS, p. 407, 2013).

A partir dessa ferramenta acessível e tão habitual no ensino do desenho, que é o lápis, cria-se um mundo de sentidos para esta docente em contínua formação. O que o lápis, em toda sua simplicidade, pode fazer surgir? Com todo o tempo-espço existente na estreita distância entre a sua ponta e a superfície do papel - nesse hiato que antecede o toque e o contato capaz de deixar uma marca e criar uma forma -, há um universo a ser inventado, repleto de potência, habitado por um fluxo intenso de pensamentos e invisibilidades.

Da observação do quintal de casa tecem-se algumas conexões relacionadas ao fato deste, ser aqui, percebido como um espaço no qual a natureza pode se desenvolver sem tantas restrições (diferentemente de jardins que tendem a distribuições e podas das espécies da flora de acordo com funcionalidades ou preferências visuais). O quintal, para além da sua existência real como parte do ambiente doméstico que está, nesse momento, sendo imprescindível para a qualidade de vida durante a quarentena, assume uma relação poética com meu processo de pesquisa com desenho. Nesta escrita, o 'quintal de casa' é também entendido como o lugar onde me coloco no exercício da docência, ou seja, a sala de aula ou ateliê, dentro de espaços não formais de educação em que acontecem encontros voltados ao ensino do desenho.

Para situar o espaço não formal de educação, de modo bastante sucinto, ressaltam-se dois pontos: nesses espaços, de acordo com Gohn (2006), o educador ou educadores são aqueles com quem interagimos ou com os quais nos integramos de modo intencional, o que, conseqüentemente, afasta-o da questão da obrigatoriedade. O segundo ponto, que também apresenta divergências com o ensino formal, é a possibilidade de não exigência de uma formação específica desse educador na área de atuação. Isto, por sua vez, é considerado pela autora como uma carência no âmbito da educação não formal (GOHN, 2006). Em concordância com sua colocação e entendendo a necessidade da contínua aprendizagem para atuação na área da educação, uma das questões que impulsionam este trabalho é o percurso pessoal de formação e atuação profissional e a intenção de um constante movimento de compreensão de si, que permita o refazer, a metamorfose e, sobretudo, a revisão das práticas e dos processos metodológicos, imprescindíveis à atuação docente.

A trajetória ministrando aulas de desenho em espaços não formais teve início no ano de 2006 e continua oferecendo um enfrentamento com a necessidade de afirmar e fazer compreender a relevância do ensino do desenho e de seus processos, pois ainda é possível encontrar no espaço educativo (formal e não formal), assim como no pensamento social, a ideia de Arte desvinculada da construção de conhecimento e de reflexões críticas e significativas à formação dos sujeitos. Esta problemática acarreta, muitas vezes, entendimentos limitantes frente à prática do desenho e posicionamentos dicotômicos, a exemplo de uma busca excessiva pela técnica ou pelo puro prazer. A partir deste contexto sentiu-se a necessidade de investigar espaços que permitissem o desenvolvimento do ensino do desenho por meio de uma educação não formal. Construindo, desse modo, um novo percurso de pesquisa, um novo amor, uma "naturezinha particular" (BARROS, 2013, p.407) que tem a pretensão de inventar quintais em encontros com o desenho.

Há, na atualidade, uma grande diversidade de lugares oferecendo aulas de desenho, como: ateliês de artistas, espaços culturais, estabelecimentos privados como sebos, galerias, lojas especializadas em materiais artísticos, papelarias, sedes de coletivos artísticos ou até mesmo a residência dos próprios interessados, entre outros (isso sem considerar os meios digitais). Pelas vivências em alguns desses espaços percebeu-se que as procuras pelo desenho apresentam uma variação muito ampla de interesses e que há uma rotatividade significativa de alunos. Diante deste panorama se insere a dificuldade de construção de relações com o desenho de modo menos imediatista, menos voltado ao resultado final e sim, mais interessado no processo do pensar a partir do desenho e com o desenho.

Procuro, portanto, maneiras de repensar práticas pedagógicas voltando o olhar não apenas para as aulas de desenho que ministro (quintal de casa), mas também para os quintais vizinhos², que foram investigados como já comentado, por meio de observações participativas. Entende-se que “para que haja participação é preciso que haja experiência de pertencimento”. (KASTRUP, PASSOS, 2014, p. 28). Estar na aula de outros professores não como observadora externa, mas como membro do grupo de aprendizes é também uma forma de buscar a integração do pesquisador ao ambiente, a fim de torná-lo parte de sua composição.

Na tentativa de ampliação de caminhos metodológicos e com o anseio de fugir de representações da realidade e significados delimitados por formas fixas, o método da cartografia³ vem possibilitar a construção de conhecimento em rede, a partir do acompanhamento de processos. Desse modo, a escrita aqui apresentada não faz referência direta a um espaço, indivíduo ou metodologia, não busca descrições, juízos de valor nem apresentação de modelos. Mesmo que se pretendessem descrições, sabe-se que “desejo e palavras são mundos distantes, tudo o que falamos ou mesmo compreendemos do mundo são simples aproximações dos fenômenos” (NETO, 2013, p. 40). O que se busca, sobretudo, é uma investida na dissolução de modos cristalizados de pensamento e ação, dicotomias e julgamentos que formatam e hierarquizam o ensino.

Logo, o percurso exposto “consiste numa aposta na experimentação do pensamento” (PASSOS; *et al.* 2015, p. 10) que acolhe a não linearidade. Pelo método da cartografia tira-se do pesquisador o papel de neutralidade, colocando-o como parte integrante do território que, ao ser observado, é também habitado e construído. Visa-se a dispersão horizontal de um rizoma que “conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer” (DELLEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32) por meio do desvio e de linhas de fuga, - características da desterritorialização em Deleuze e Guattari. Nesse caminhar em meio a um campo virtual de forças, intensidades e

territórios habitados buscam-se pistas que possam, de algum modo, auxiliar no desenvolvimento do ensino do desenho, colaborando com a construção de conhecimento na área. Para tanto, a pergunta que direciona esta pesquisa é: A partir da observação de modos de se ensinar o desenho em espaços não formais, quais pistas/rastros podem contribuir com o processo do ensino de desenho?

Este questionamento deixa lugar para diferentes paisagens nesses quintais sendo interessante pensar por qual(ais) paisagem(ens) somos atravessados. É preciso, porém, “avançar mais e pensar a paisagem também de forma diferente de um lugar definido”, que apenas represente esse ou aquele quintal. A paisagem seria assim “mais objetiva e externa do que nosso sentido pessoal de lugar, também menos individual” (LOPES, 2007, p. 135). Na caminhada pelos quintais vizinhos, é relevante entender essa abertura para além do observado, ultrapassando o ato de identificar ou classificar uma paisagem. Pois ela “é o que não há. Ela deve ser feita, e o será para ocupar qualquer lugar, porque cria lugares” (GODOY, 2008, p. 205). Assim, essas novas e diferentes paisagens provenientes de cada quintal tornam-se forças propulsoras para se pensar a prática docente num eterno vir a ser.

Rastros de um pensar com desenho

O quintal de casa pressupõe um lugar de conforto, um espaço conhecido, um território ligado ao que se considera privado. Mas, e se o seu quintal não tivesse grades, nem muros, nada que o separasse do resto da vizinhança nem impedisse a entrada de estranhos? E se não existisse essa barreira física que divide e hierarquiza os espaços, tornando assim um determinado território passível de desterritorialização ou de constantes reterritorializações? Será que o meu quintal é mesmo só meu? Surgem, a partir destes questionamentos iniciais, as linhas de uma escrita que propõem a busca por um devir⁴ artista professor⁵, atravessado pelo ensino com o desenho. Diferentemente do saber sobre, “o saber com aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece suas singularidades” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 143). Por isso, assume-se que o trabalho apresentado é parte de um processo de pesquisa com desenho, de modo que alguns rastros vão sendo deixados para que, com eles, novas paisagens surjam frente à multiplicidade presente nos quintais visitados neste percurso investigativo. Para essa construção cartográfica, portanto, pressupõem-se:

[...] Habitar de modo receptivo territórios que se avizinham, deixando-nos impregnar. O aprendiz-cartógrafo, numa abertura engajada e afetiva ao território existencial, penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137).

Nesse processo de ser e estar 'com' é também admissível nos deixarmos "levar pela nossa imaginação", e podermos segui-la "onde quer que ela nos conduza" (MAISTRE, 2009, p. 27) a fim de ampliar os limites daquilo que, aparentemente, constitui apenas um espaço territorial habitado, sem com isso dispensar a responsabilidade e a ética exigidas para uma pesquisa.

Torna-se indispensável salientar que falar em habitar os territórios não remete apenas à questão espacial ou de localização, pois não é um ater-se só ao espaço físico (sala de aula/ateliê/quintal). O território surge aqui também com uma "dimensão processual e qualitativa – o que precisamente faz dele um território existencial". Por isso, sua formação não é vista "a partir de aspectos utilitários e funcionais, mas privilegiando os sentidos e modos de expressão" (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 132 e 135). Para uma maior aproximação das noções de território ainda pode-se acrescentar palavras de Deleuze e Guattari (2009), quando indicam que:

A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. [...] trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas [...], aumento da valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um desses devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 18-19).

É um colocar-se nesse caminhar que percorre heterogeneidades e que possibilita um movimento de desterritorialização e reterritorialização desses espaços (quintais). E isso se dá num fluxo de circulação de intensidades que não se apresentam como imitação, mas como devires da professora artista que anseia metamorfoses. Para tal caminhar a atenção do olhar, as conversas, escutas, assim como as produções pessoais durante as aulas frequentadas, formaram narrativas desenhadas que se desenvolveram, em parte⁶, pelo que denomino de 'desenhções'.

As 'desenhções' são anotações em forma de desenho que podem ou não estar associadas à escrita. Estão ligadas a sonoridades do momento além de outras

sensações e forças envolvidas no estar presente e atenta como participante dos outros dois cursos (quintais vizinhos) e como docente (quintal de casa), habitando esses territórios do ensino do desenho. Tanto quanto as “notas-desenhos”⁷ de Stolf (2015), que se constituíam inicialmente em registros de experiências acústicas ou formas de anotar o processo, as ‘desenhações’ - entendidas como anotações desenhadas de visualidades, sonoridades e espaços-tempo específicos - também “podem ser pensadas como proposições que coexistem e expandem” (STOLF, 2015, p. 209). Ultrapassando, portanto, os limites da funcionalidade atribuída ao registro/anotação permitem dispersões em outras direções contribuindo potencialmente para reflexões e reconfigurações da prática docente.

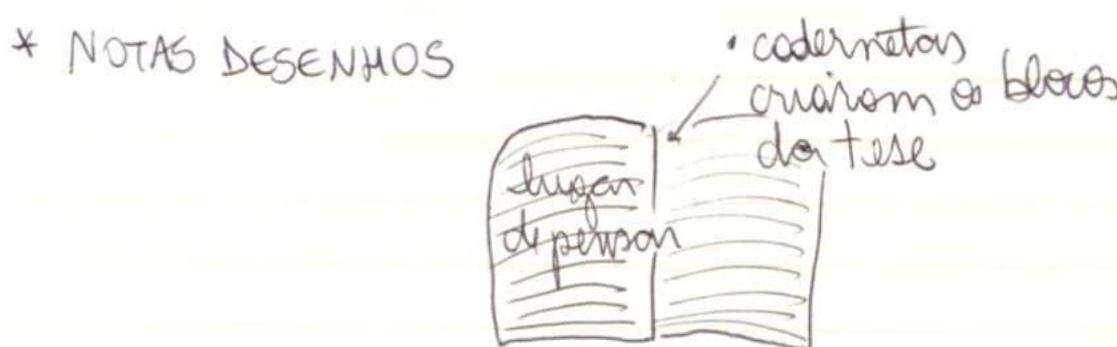


Figura 1: Desenhações: lugar de pensar, 2017. Desenho com lápis grafite, 5 x 15cm. Acervo da autora.

A imagem acima (Figura 1) é parte integrante do processo cartográfico construído durante o Mestrado em Artes Visuais e faz referência às notas-desenhos da professora anteriormente citada. Ele integra essa prática de utilização do desenho/escrita (desenhação) como procedimento metodológico na construção do pensamento.

As anotações sempre acompanharam a trajetória escolar pessoal na qual, desde muito jovem, a escrita se fez extremamente presente como ferramenta que registrava ao máximo a fala dos professores. Inicialmente, as palavras se viam mais distantes dos desenhos, não tendo praticamente nenhuma relação, pois o desenho aparecia nos cadernos (no processo escolar) apenas quando solicitado em algum exercício. Contudo, com o tempo, foi se tornando evidente e cada vez mais constante o entrelaçamento entre a escrita e os desenhos. Partindo do pressuposto do registro ou anotação essa prática está, do ponto de vista pessoal, geralmente ligada ao interesse de acesso posterior para consultas e desdobramentos. Aparecem, sobretudo, elementos que participam da construção de planejamentos de aulas, que desencadeiam processos metodológicos e de reflexão crítica, voltados ao ensino do desenho, como apresentado na imagem abaixo (Figura 2):



Figura 2: Desenhões nos quintais vizinhos, 2018. Desenho com lápis grafite, 11 x 14,3 cm. Acervo da autora.

A imagem (Figura 2) foi produzida durante observação participativa e ressalta detalhes de um desenho em andamento. Ao revisitá-la ela pode vir a potencializar outras propostas considerando o próprio desenho de observação de objetos tridimensionais (algo já bastante utilizado), mas pensando também desdobramentos: Qual a variedade de elementos visuais disponíveis no ambiente para tais exercícios? Quais referências são usadas para esses desenhos de observação? Objetos cotidianos? Artísticos? ; no que tange aos materiais e suportes: quais estão sendo usados na produção do desenho? O educando está experimentando diferentes materiais em suas produções? ; até mesmo a postura durante o desenhar pode ser pensada: o fato de prestar atenção a ela, a escolha de uma postura confortável ou a mudança de posicionamentos buscando novos gestos (desenhar em pé ou com aparatos de extensão que promovam o distanciamento do suporte onde se desenha); estas e outras questões podem vir à tona a partir das 'desenhões'. Do mesmo modo, a (Figura 3) apresenta anotações de inquietações

que possibilitam reflexões sobre os modos de interação entre os participantes, e em especial, sobre as relações docente/discente durante o processo do desenho.



Figura 3: Desenhões nos quintais vizinhos, 2017. Desenho a lápis grafite, 9,5 x 9 cm. Acervo da autora.

O desenho pode se colocar como registro, memória e/ou como dispositivo de ativação do pensamento. Diante desse trajeto, onde o próprio desenhar se coloca como prática metodológica reaparece um questionamento antigo: Como definir o que é o desenho? Sabe-se que suas múltiplas possibilidades estéticas e conceituais tornam essa definição bastante difícil. Na realidade, não há aqui um interesse em defini-lo. Deseja-se mesmo o contrário, pois quanto maiores e mais diversos os modos de percebê-lo, mais ele nos permite encontrar caminhos diferentes dos que já percorremos. Como comenta Rayck (2017):

Desenho é um objeto fugidio às tentativas de apreendê-lo. De sua complexidade decorre a impossibilidade de uma definição unívoca e estável. Mas isto paradoxalmente insinua a necessidade de assumir algum posicionamento sobre sua condição, o que impulsiona seus interessados a vagar entre os discursos que integram sua teorização. (RAYCK, 2017, p. 42).

Nesse paradoxo, em que se buscam definições ao mesmo tempo em que se assume a impossibilidade da estabilidade de uma elucidação definitiva, o desenho se fez presente, criando alguns contornos durante os processos do pensar a si, o outro, o entorno e a própria prática pedagógica. Como parte dessa relação, em especial com as 'desenhagens', entende-se que o ato de "desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se" (DERDYK, 2015, p. 38). Sendo assim, nesse encadeamento em que desenho e conhecimento compartilham territórios, é imprescindível a noção de que na relação docente/discente, "seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro" (FREIRE, 2011, p. 25). A construção de conhecimento só se dá de forma conjunta, o que reforça uma valorização das diferenças e a importância a ser dada ao "conhecimento da experiência feita"⁸, abordada por Freire (2011). Isso envolve um cuidado com o outro que visa não desmerecer o conhecimento e as ideias já pertencente aos sujeitos (aqui relacionadas ao desenho e seu ensino).

Independentemente da concepção que o educando ou o educador traga a respeito do desenho e sua prática, ela é sempre importante, pois é partir dela que poderemos nos deixar afetar e construir outras noções capazes de atravessar as barreiras que delimitam territórios. Visto como exemplo de uma prática educativo-crítica, Paulo Freire (2011) permite-nos compreender que ensinar é criação de possibilidades para a construção do conhecimento imbricada em uma rede complexa de relações entre docente e discente. Perceber-se nesse lugar privilegiado onde podemos aceitar nossa incompletude e, juntos, buscar experiências que nos deslocam em direção a caminhos heterogêneos, é também um modo de aceitar-se em contínua formação e estar ciente de que para tal formação permanente "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima [...]". (FREIRE, 2011, p. 40).

Na docência, não deixamos de ter a necessidade de conhecermos a nós mesmos, tornando-se crucial esse olhar crítico para a própria prática, sobretudo, por estarmos envolvidos na formação de outros sujeitos. Mediante o entendimento de que o processo de formação docente não se restringe ao tempo e espaço dos cursos de graduação ou pós-graduação, valoriza-se a percepção de si, como já afirmou Pereira (2013):

O professor é um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. (PEREIRA, 2013, p. 50).

De fato, estamos sempre em formação e o professor pode ser entendido como o “sujeito que se produz em uma prática de ensinar” (PEREIRA, 2013, p.13), dentro ou fora do espaço institucionalizado. Estar atento ao que se passa em seu ambiente de trabalho e também aos modos como outros profissionais podem estar ensinando o desenho torna-se um percurso de reconhecimento e transformação docente, diante do qual as ‘desenhagens’ possibilitam a construção de uma cartografia, considerando que:

[...] é preciso praticar, ir a campo, seguir processos, lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento. (PASSOS *et al.*, 2015, p. 203).

Colocar-se nesse entre lugares, sendo ao mesmo tempo docente e discente, professora e artista. O deslocamento para outros espaços não formais de ensino de desenho, ou seja, o ir a campo e praticar tanto a escrita quanto o próprio desenhar, permitiram o fortalecimento de uma prática. Assim, as ‘desenhagens’ podem servir como ferramenta, auxiliando a construção do pensamento metodológico e potencializando reflexões críticas que direcionam atitudes.

Pelo viés de entendimento de que a experiência do pesquisar se inscreve “no plano de forças, que constitui o plano de produção tanto do conhecimento quanto da realidade conhecida” (PASSOS, *et al.*, 2014, p. 8), pode-se dizer que a realidade é, do mesmo modo que o conhecimento, construída durante o processo de investigação. Entende-se, portanto, que o conhecimento “não é o resultado daquilo que se capta do exterior, mas ele emerge nas conversações, no conviver com o outro” (PELLANDA, 2009, p. 83). Por mais que objetos, espaços ou pessoas tornem-se formas passíveis de se desenhar, como apresentado na (Figura 4), estão longe de representar a verdade ou a realidade observada. Buscam muito mais o movimento presente em forças invisíveis que habitam a realidade no momento em que ela se constrói, sabendo, entretanto, que consecutivas metamorfoses virão.



Figura 4: Desenhos no quintal vizinho, 2017. Desenho a caneta nanquim, 9 x 14,7 cm. Acervo da autora.

Assim, os quintais são percebidos neste trabalho como espaços entre forças, que não são medidos nem calculados, por não serem realidades dadas e preexistentes. Como comentam Alvarez e Passos (2015) não se ocupa um território:

[...] com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca. Tal posicionamento fecha o encontro com a alteridade do campo territorial, permitindo muitas vezes só encontrar o que já se sabia ou, [...] não enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas. Portanto, para o aprendiz – cartógrafo, o campo territorial não tem a identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 138).

Fica mais claro, a cada novo encontro, que esse posicionamento como aventureira permite deslocamentos e criações de redes de sentido que se espalham e se desenvolvem como pequenas sementes jogadas no quintal. Existe uma “integração dos espaços com os afetos” (LOPES, 2007, p. 140) e por isso deixar-se afetar, atuar, atravessar pela paisagem, ou melhor, pelas paisagens, sem para isso abandonar o pensamento crítico é o caminho que a pesquisa pretendeu percorrer. E nessa aventura me permito desenhar porque o ato de desenhar me afeta, porque gosto de pensar por meio dele, de olhar por suas linhas e manchas e, sobretudo, de me ligar ao mundo por suas possibilidades.



Figura 5: Sem título, 2018. Desenho de caneta nanquim, 12,1 x 20 cm. Acervo da autora.

Na (Figura 5) o texto de Rancière: "Tudo é rastro, vestígio ou fóssil. Toda forma sensível, desde a pedra ou a concha, é falante. Cada uma traz consigo em estrias e volutas, as marcas de uma história e os signos de sua destinação" (RANCIÈRE, 2009, p. 35) - contorna a silhueta e amplia os sentidos daquele pequeno vestígio. O galho, no entrelaçamento com o texto, cria um novo desenho que já não tem o mesmo sentido de sua presença solitária no papel. Ao cartografar reforçou-se a concepção de não hierarquização no processo do ensino do desenho. Portanto, pelos vestígios que foram sendo recolhidos no caminhar desta investigação e tendo como única certeza a inexistência de uma verdade a ser encontrada, essa deriva⁹ "afirma-se como possibilidade de invenção de novos percursos" (GODOY, 2008, p.26) onde o "ensinar inexistente sem aprender e vice-versa" (FREIRE, 2011, p. 25), numa construção sempre coletiva do conhecimento. Acredita-se, portanto, que:

Quando nos entregamos aos lugares, eles nos devolvem a nós mesmos; quanto melhor os conhecemos, mais os semeamos com a cultura invisível de lembranças e associações que estará a nossa espera quando voltarmos, ao passo que os lugares novos oferecem novos pensamentos, novas possibilidades. Explorar o mundo é uma das melhores maneiras de explorar a mente [...]. (SOLNIT, 2016, p. 34).

Dessa entrega aos lugares, dessa busca cartográfica por outros territórios do ensino do desenho, deslocamentos - que não deixam de se relacionar com a caminhada (ato

a que Solnit se refere acima) -, surgem esses pequenos rastros com potencial de desconstrução e reconstrução de práticas pedagógicas. Pelas 'desenhagens' criam-se redes de sentidos, modos de incorporar heterogeneidades, de pensar as diferentes concepções trazidas pelos educandos e pelos outros professores, tornando-os parte integrante das paisagens vislumbradas. Tendo em vista que estas se reconstruem a cada encontro, aceitando o desvio e a deriva como percursos possíveis para a (re)configuração das práticas pedagógicas de um ensinar com desenho.

Notas

¹ Informações sobre os cursos e espaços podem ser encontradas em minha pesquisa de mestrado intitulada *Narrativas desenhadas: Cartografando encontros no ensino do desenho*.

² Quintais vizinhos: referência aos espaços não formais de ensino onde atuam os outros dois professores envolvidos na pesquisa.

³ Cartografia "é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] Trata-se sempre de investigar um processo de produção". (KASTRUP, 2015, p. 32).

⁴ Para maiores esclarecimentos: "Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo". (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 67).

⁵ "O significado desta justaposição para a identidade conceitual do artista professor é que características, atitudes, conhecimento e práticas/experiências associadas com ambos, artistas e professores, são combinadas numa identidade única sem necessariamente abandonar alguma em favor de outras". (THORTON, 2013, p. 52).

⁶ O trabalho apresentado aqui aborda o recorte de parte de minha pesquisa de mestrado aonde outros desdobramentos se fazem presentes.

⁷ Raquel Stolf (2015) comenta que tais notas-desenhos foram produzidas por ela em exercícios de intersecção entre registros sonoros e anotações/notações – durante o processo de seleção e edição de silêncios, gravados para a publicação sonora *Assonâncias de silêncios [coleção]*.

⁸ Conhecimento de experiência feito, para Paulo Freire (2011), seria aquele que o educando possui quando chega à escola, ou seja, o que já carrega consigo. Considera-se, para esta pesquisa, que o mesmo também acontece nos espaços de ensino não formal.

⁹ Utiliza-se o termo deriva segundo o entendimento de Godoy (2008): "As derivas não são anti-rotas, antiitinerários ou antipercursos, elas liberam a vida das interdições despotencializadoras produzidas por rotas e itinerários, componentes de um sistema de codificação do mundo correspondente a um ideal que quer conter e expressar a vida, tornando possíveis novos e outros percursos". (GODOY, 2008, p.26).

Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4ª Reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.

BARROS, Manoel de. Poemas Rupestres. 2ª Parte - Desenhos de uma voz: O lápis. (2004). *In*: **Poesia Completa/Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2013, p. 407.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 1**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª edição).

_____; _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 4.** Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. (2ª edição).

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 5. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. 2ª impressão da 43ª edição.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal na pedagogia social.** 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 de ago. de 2017.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* 4ª reimpressão. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

_____; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V. e TEDESCO, S. (orgs.). Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum.* Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 15 - 41.

LOPES, Denilson. Paisagens e narrativas. *In: LOPES, Denilson. A delicadeza: estética, experiência e paisagem.* Brasília: Editora UNB: FINATEC, 2007, p. 131-143.

MAISTRE, Xavier de. **Viagem em volta do meu quarto.** Tradução e organização de Sandra M. Stroparo. São Paulo: Hedra, 2009.

NETO, Fernando Augusto dos Santos. **F. Augusto viajamos para viver: fotografias e desenhos.** Londrina, PR: Midiograf, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____; _____. TEDESCO, Sílvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; e TEDESCO, S. (orgs.). Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum.* Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 7-14.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

ISSN 2175-8212 – Anais do 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. [recurso eletrônico]. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação de professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009. 3ª reimpressão. 2018.

RAYCK, Diego. O desenho desenha a si – convulsão, potência e continuum no processo artístico. *In. Revista Palíndromo*, v.9, n.17, abril 2017, p.40-60.

SOLNIT, Rebecca. **A história do caminhar**. Tradução de Maria do Carmo Zanini. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2016.

STOLF, Maria Raquel da S. **Laboratórios de escuta**. *Aus Art Journal for Research* 3 (2015). 2, 2015, p. 203-215.

THORTON, Alan. **Artist, Researcher, Teacher**. Chicago: Intellect Bristol, 2013.

Taliane Graff Tomita

Doutoranda na Linha de Ensino das Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Atualmente, bolsista CAPES. Mestre em Artes Visuais, também na Linhas de Ensino, pelo mesmo Programa - PPGAV/UDESC. Artista Visual, professora e pesquisadora no campo do desenho e seu ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens e do Coletivo Elza. Contato: talianetomita@hotmail.com.