

Experiências, memórias e narrativas: “tia” Lázara, de quem são aqueles desenhos que colori?

Data de submissão: 28/03/2025

Data de publicação: 20/12/2025

Henrique Lima Assis¹

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Jataí

Jataí, Goiás, Brasi

Resumo: Esta narrativa produz reflexões relativas aos desenhos das crianças na educação formal, problematizando aspectos historicamente construídos nos campos da educação das artes visuais e da pedagogia. As reflexões partilhadas resultam de uma das experiências vividas pelo autor em seu Estágio Pós-doutoral, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás. Mais especificamente, na disciplina Fundamentos da Arte na Educação, para os estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da mesma instituição, os quais produziram exercícios de recordar experiências pessoais vivenciadas nas aulas de Arte da educação básica e de materializar o recordado por meio de cartas “endereçadas” a alguém num futuro distante. As considerações produzidas partiram da carta escrita pelo autor-Estagiário que, em contraste, “endereçou” para uma pessoa do seu passado distante, sua professora da educação primária, indagando sobre a origem dos desenhos que apenas coloriu.

Palavras-chave: Desenhos. Memórias. Cartas.

Abstract: This narrative produces reflections regarding childrens drawings in formal education, problematizing aspects historically constructed in the fields of visual arts education and pedagogy. The shared reflections result from one of the experiences lived by the author in his Post-doctoral Internship, developed in the Postgraduate Program in Art and Visual Culture, at the Faculty of Visual Arts, at the Federal University of Goiás. More specifically, in the subject Fundamentals of Art in Education, for students of the Undergraduate course in Visual Arts at the same institution, which produced exercises to remember personal experiences lived in Art classes in basic education and to materialize the remembrances through letters “addressed” to someone in a distant future. The considerations produced came from the letter written by the author-Intern who, in contrast, “addressed” to a person from his distant past, his primary school teacher, inquiring about the origin of the drawings he had just colored.

Keywords: Drawings. Memories. Letters.

Verbo ser

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer?

¹ Doutor pela Universidade Estadual de Campinas; E-mail: henrique.assis@ufj.edu.br; Orcid: 0000-0003-1966-1733

Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser Esquecer.

(Menino Antigo - Boitempo II. Carlos Drummond de Andrade, 1974)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Socializar uma das muitas vivências oportunizadas pela experiência de realizar Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/FAV/UFJ), sob a cuidadosa, responsável e provocadora supervisão da Professora Dra. Alice Fátima Martins, é a intenção desta narrativa. A vivência, em especial, me permitiu ampliar algumas dimensões, entre elas, as reflexões sobre os espaços do desenho na educação formal de crianças, a partir da realização de uma das atividades propostas aos estudantes da disciplina Fundamentos da Arte na Educação, do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da mesma instituição.

Meu Estágio Pós-Doutoral propôs o desenvolvimento de ações a serem desenvolvidas no período de dois anos letivos, correspondentes a 2º/2020 e 2º/2022. Assim sendo, para além de a) participar em bancas e/ou eventos organizados pelo PPGACV e b) publicar um artigo em revistas especializadas na área de Arte, socializando os resultados, propunha c) agregar professores que ministravam o componente arte, na rede estadual de educação de Goiás, para conversar sobre os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Goiás, especialmente sobre o Documento Curricular para Goiás (DCGO - AMPLIADO), promulgados em 2017 e 2019 pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, respectivamente, e d) partilhar, como estagiário, da observação e assessoramento das demandas de uma disciplina na graduação ou na pós-graduação, contemplando problematizações sobre os fundamentos da arte ante a BNCC.

Além de supervisora do Estágio, a Professora Dra. Alice Martins era a regente da disciplina “Fundamentos da Arte na Educação”, que participei observando as proposições e seus desdobramentos. O Plano de Ensino (PE) foi elaborado e executado em 64 horas semestrais distribuídas em 04 horas semanais, constando da ementa e dos objetivos propostos, quais sejam:

Discutir os princípios que fundamentam a inserção da arte em contextos de educação formal e não formal, Analisar as relações entre arte, experiência estética e escolarização formal e/ou educação não formal e Discutir projetos de ensino de arte na educação básica, analisando as concepções de arte e de educação que os orientam.

A partir da ementa e dos objetivos, consideramos relevante inserir um momento no cronograma da disciplina para apresentar e problematizar alguns dos desdobramentos da BNCC em Goiás, por meio do DCGO - Ampliado. Imagino que independente do posicionamento acerca das normativas, há, ainda, muitas discordâncias locais e nacionais sobre suas existências, que não é o tema específico desta narrativa, elas vêm atravessando as políticas educacionais e os cotidianos escolares desde então, porque mexeu no bem mais precioso do ensinar-aprender, definiu “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07 - destaques do original). De tal modo, alguns temas² presentes no DCGO - Ampliado precisavam ser conhecidos para serem problematizados e ressignificados desde a formação inicial de professores de pedagogia e de artes visuais. E essa foi minha principal participação, compondo a Unidade 4 do PE, regendo a atividade síncrona na plataforma *Google Meet*, apresentando os documentos e expressando minhas considerações sobre eles.

No contexto geral da disciplina, os estudantes iniciaram o semestre, a Unidade 1, sendo desafiados a escrever *cartas para alguém num futuro distante*, mediados por *exercícios de recordar as experiências pessoais vivenciadas nas aulas de arte* de qualquer etapa e modalidade da educação básica, e finalizada na Unidade 6, mais especificamente, na produção do relatório final para a disciplina, a partir da reescrita da carta ‘endereçada’, enriquecendo-a *ao abordar questões sobre o ensino de arte à luz dos textos estudados e das reflexões formuladas ao longo do semestre*.

Como assistente das proposições, acredito que não haveria a necessidade de produzir uma carta, contudo, senti desafiado, seduzido a produzir uma carta também. No entanto, em contraste à orientação de ‘endereçar’ para alguém imaginado num futuro distante, a ‘enderecei’ para uma pessoa bem conhecida do meu passado distante, a minha professora da primeira série do 1º grau, em 1984. No entanto, alimentou meu desejo de escrever dessa forma porque já havia iniciado no doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE/FE/UNICAMP), uma reflexão³ sobre minha relação com o desenhar, ou melhor, o não desenhar ocorrido nessa etapa de minha escolarização.

² São eles: a) As seis dimensões do conhecimento em Arte; b) O Quadro Curricular com seus Objetos de Conhecimento/ Conteúdos e Habilidades; c) Progressão Horizontal e Vertical das Habilidades; d) Integração dos conhecimentos; e) Os Cortes Temporais e f) Planejamento e Plano de Aula a partir dessa normativa postas pelo DCGO - Ampliado.

³ Para ler na totalidade o texto da tese “Casas como museus: narrativas afetivas de professores de Artes Visuais” ou partes que para você forem mais interessantes, basta consultar o link < <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/970846> >

[...] Tenho, em casa, o caderno de desenho que usei na primeira série do 1º grau, em 1984. Em bom estado de conservação, ainda encapado com o plástico original, um xadrez verde com branco, foi guardado por minha mãe e só me apoderei dele quando me mudei de Jataí para Goiânia, para cursar a Licenciatura em Artes Visuais [1999]. Levei-o como lembrança afetuosa de meus tempos de criança e como documentação de uma etapa educativa vivida. No início daquele ano letivo, a professora — [‘Tia’] Lázara, como era por nós chamada — solicitou-nos que comprássemos alguns materiais escolares, como lápis de escrever, de colorir, borrachas, cola, cadernos para as tarefas de português, matemática, para o treino da caligrafia e para os desenhos. Tudo muito singelo, como a condição socioeconômica de minha família e de Jataí, na década de oitenta, permitia-nos. Todavia, tudo repleto de sonhos e de desejos por aprender (Assis, 2024, p. 31 – detalhes do original).

E foi por ter guardado o caderno de desenho esses anos todos que pude, a partir dele e com ele, imaginar e deflagrar minha pesquisa de doutorado perguntando: *O que dizem os objetos que habitam as casas de professores de Artes visuais?* No universo da formação humana, especificamente da formação de professores de artes visuais, a narrativa doutoral “Casas como museus” constituiu em escutar as narrativas de vida, as experiências singulares que compõem os processos formativos de professoras de artes visuais, vividas na relação afetuosa, identitária e biográfica com os objetos biográficos que habitam suas casas.

Agradecido pela muitas experiências vividas esses anos todos dedicados ao meu processo pessoal de tornar-me um professor de artes visuais pós-doutor em arte e cultura visual, uma delas foi a participação como cidadão, sendo um dos 12 professores de arte que compuseram no Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Especialistas para a produção da BNCC e, depois, em seus desdobramentos em Goiás, coordenando algumas ações relacionadas ao componente arte, entre os anos de 2018 a 2021.

Indicado pela Secretária de Educação do Estado de Goiás, professora Raquel Teixeira, oficializado pela Portaria Nº 592 de 17 de junho de 2015, permaneci integrado a equipe de especialistas das diferentes linguagens e/ou expressões artísticas, desenvolvendo a ação conjunta da redação da primeira e da segunda versões da Base, assim como o expediente desenvolvido antes, durante e depois das consultas públicas, até o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Após a mudança de toda a equipe de especialistas e as controversas audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a última versão do documento referente à educação infantil e ao ensino fundamental foi promulgada no final de dezembro de 2018.

Em 2018, o Ministério da Educação criou o Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a missão de fazer a BNCC chegar nos cotidianos de todas as salas de aula do país. Assim, em cada estado e no Distrito Federal foram constituídas equipes de redatores encarregadas de realizar a tradução, a contextualização da BNCC a partir dos aspectos culturais regionais. E, mais uma vez, fui indicado pela Secretária, professora

Raquel Teixeira, por meio da Portaria nº 0869, de 2018, para compor a equipe goiana, juntamente com a professora Elis Regina de Paiva Bucar Mosquera, ficando responsáveis pelas demandas relativas ao componente arte. Assim, por meio do ProBNCC, os documentos curriculares de todos o Brasil foram produzidos.

Considero que a minha participação no processo de contextualização da BNCC para o território goiano, especialmente para o componente arte, foi além das orientações encaminhadas na Portaria e no “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular⁴” de que apenas dois redatores fossem indicados para cumprir as demandas relativas ao componente arte. Em desobediência, por meio da parceria estabelecida com o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte⁵ (CEPCA), reunimos dezenas de professores em Grupos de Trabalho (GT) específicos, sendo um para as artes visuais, outro para dança, música e teatro, para, coletivamente e desde o início da tarefa, contextualizando a normativa nacional para a estadual verdadeiramente a partir de nossas culturas de ensinar e aprender artes no território goiano. Em grupos, ficamos mais fortes e pudemos tomar decisões importantes para o ensino de arte professado pelas maiores redes de educação municipais e estadual Goiás, subvertendo algumas concepções normatizadas pela BNCC. Entre elas, as principais se relacionam:

[a]) à compreensão de que a Arte é uma área de conhecimento (LDB 9393/96) e não agrupamento de atividades diversificadas (LDB 5692/71), distribuídas no tempo e no espaço de uma “unidade temática”; [b]) à escolha em praticar um ensino de Arte sintonizado com a LDB 9393/96, o que provocou a necessária problematização da unidade temática Artes Integradas, que passou a ser compreendida como uma perspectiva metodológica emergente e não um organizador de objetos de conhecimento que expressam habilidades. Tomada essa decisão, as habilidades que a compunham foram remanejadas entre as outras linguagens com que tivessem maior afinidade, evitando, dessa maneira, prejuízos nas aquisições de saberes e fazeres dos estudantes. A orientação, portanto, é que essa perspectiva metodológica seja trabalhada apenas nas instituições escolares que tiverem dois ou mais professores licenciados em qualquer uma das linguagens e/ou expressões artísticas. No Documento para Goiás, decidimos utilizar a grafia “linguagens e/ou expressões artísticas” motivados pelas inúmeras compreensões do que seja arte e pela natureza ampliada do Documento (Assis, 2021, p. 35).

4 Para realizar a leitura do Guia na íntegra, acessar < <https://www.consed.org.br/storage/download/5c193c4d33bc1.pdf> >.

5 O “Ciranda da Arte” como popularmente é conhecido, é um espaço, um Centro de Estudo e Pesquisa que agrega professores da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para criação, experimentação, diálogos, reflexões e sistematizações de experiências desenvolvidas no âmbito do ensino de arte, em suas linguagens e/ou expressões artísticas. “De modo coletivo, tem construído a referência para a elaboração de conteúdos, currículos, projetos e propostas pedagógicas da área, consolidando uma rede colaborativa entre os profissionais, servindo de suporte acadêmico aos projetos de formação continuada em serviço dos docentes dessa área do conhecimento. (Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, 2009, p. 39). O Centro de Estudo foi criado sob a Lei nº 15.255 de 15/07/2005. Disponível em: < <https://www.educacao.go.gov.br/documentos/diretrizes2009.pdf> >. Acessado em: jan. 2025.

Por ter participado da maneira que participei na feitura desses documentos, que propus desenvolver o Estágio Pós-doutoral, que se filiou à área de concentração: Arte, cultura e visuais e a linha de pesquisa: Culturas da imagem e processos de mediação, com indagação: “A Base Nacional Comum Curricular foi homologada. E agora, como fica a educação das artes visuais na escola pública?”. Meu compromisso com a experiência do Estágio Pós-Doutoral era continuar meu processo formativo transformador desenvolvendo-me profissional reflexivo, que aquele que “aprende ao ponderar sua ação, que aprende ao perceber seus equívocos, seus erros, que aprende quotidianamente mediado pelos alunos e ações que desenvolve” (Assis, 2007, p. 57). Assim, em boa companhia, busquei refletir sobre o vivido por mim nesse processo todo.

O tempo histórico complexo provocado pela pandemia do Corona vírus e o novo cenário profissional que se desenhou para mim, a partir das eleições de 2020, resultando na reorganização da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, ocasionou na indisponibilidade do tempo necessário para prosseguir a experiência conforme planejada, forçando-me a solicitar a redução do cronograma, encerrando-a, infelizmente!

Apresentado o contexto em que estava situado ao produzi minha carta, ressalto que precisei reescrevê-la ao produzir esta narrativa, enriquecendo-a com as ocupações da minha condição atual de professor das disciplinas Arte e Educação I e II do curso de Pedagogia - FE/UFJ. Essa condição se deu porque em 2021, prestei o concurso para exercer o cargo de professor dessas disciplinas e ter sido aprovado, desenhei uma curva sinuosa em minha caminhada como professor, há praticamente vinte anos, nas Redes Estadual e Municipal de Educação de Goiás e de Goiânia, respectivamente.

Em Jataí, um começar e um recomeçar. Um começar extremamente desafiador ao exercer a função docente no contexto do curso de pedagogia, futuros professores de bebês e crianças, área do conhecimento e público que ainda não havia trabalhado. Um recomeçar em minha terra natal, em um lugar tão conhecido como bem poetizou o poeta, o pesquisador, o professor Carlos Rodrigues Brandão, o lugar

[...] onde a Vida escolheu para me fazer nascer, foi onde vivi uma parte da minha vida. Alguns rios que aprendi a reconhecer pelos nomes nas aulas de geografia nascem entre os vales e montanhas da minha casa – minha cidade, meu estado natal, minha pátria, meu país –, onde outras pessoas como eu foram destinadas a nascer e viver. Outros rios mais ao Sul nascem em “terras do Brasil” e escolhem desaguar num mar de lugares iguais a outros, onde alguns mesmos pássaros cantarão do mesmo modo os mesmos cantos. Mas lugares próximos e distantes onde os seres humanos falam com outros tons e acentos uma língua de consoantes e vogais iguais à minha (Brandão, 2005, p. 13).

2. A CARTA ENDEREÇADA À ‘TIA’ LÁZARA

Olá, ‘Tia’⁶ Lázara, tudo bem com a senhora?

Tomara que sim!

Aqui, quem escreve é seu estudante seu do ano de 1984, no período vespertino. Não sei se recorda de mim, mas partilhamos muitas experiências naquele ano, e é com imensa alegria que tenho a oportunidade de escrever esta carta para partilhar que igualmente me transformei professor, professor de artes visuais.

E esta carta tem um sentido muito especial para mim, pois, por meio dela, posso renovar meus laços de gratidão e afeto aos meus professores todos!

O contexto em que vivia quando iniciei esta escrita era o do Estágio Pós-doutoral na Faculdade de Artes Visuais e desenvolvo a experiência denominada “A Base Nacional Comum Curricular foi homologada. E agora, como fica a educação das artes visuais na escola pública?”. Investigação que considerava necessária visto ser e urgente pensarmos e repensarmos nossa atuação docente, principalmente em tempos em que o currículo está prescrito e normatizado, forçando-nos a uniformização das aprendizagens e da vida.

Como acontece com todas as crianças, sempre ouvia a indagação o “Que vai ser quando crescer?”. À época, já andava desejando ser pintor de quadros, a partir das experiências em Brasília, na casa de meus avós maternos, especialmente com irmã caçula de minha mãe,

⁶ Situado como professor de artes visuais do curso de Pedagogia, um curso predominantemente composto por mulheres, que decidi destacar a expressão ‘Tia’ para retomar a problematização desta tão polêmica questão entorno da identificação a expressão *professora* ou *tia* para nominar a profissional no ambiente das salas de aula. No entanto, para não desviar minhas intenções, resgatei alguns trechos de reflexões importantes de Paulo Freire, de Maria Eliana Novaes e de Alice Fátima Martins para reforçar minha opção pelo termo professora. Em Paulo Freire, tenho me alimentado em sua argumentação de que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola [...] Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (Freire, 1993, p. 11 – destaques do autor). Nesse sentido, questiono se seria enganoso relacionar o ingresso da mulher na função de professora ao advento da escolarização feminina sob o patrocínio do Estado e à respectiva desvalorização da educação? “Na escola primária a dissimulação dessas condições de trabalho é favorecida pela condição da mulher que se dedica ao Magistério. [Visto que o] “ser mulher” traz em si o resultado das múltiplas determinações sociais, e o ser mulher trabalhadora e, no caso específico, professora primária, constitui-se pela mediação da organização escolar e da família, ambas tomadas, duplamente, como local de formação e de trabalho” (Novaes, 1984, p. 136), gerando confusão nos papéis, principalmente para as crianças e suas famílias. Assim sendo, o magistério representou e representa para a mulher a possibilidade de prosseguir nos estudos e na atuação profissional, pois é um “campo profissional que, desde as suas origens, foi visto como uma extensão dos afazeres domésticos femininos, uma atividade “maternal”. A partir dessa visão, a mulher deve ter levado para o seu ambiente de formação e, enquanto professora, ambiente de trabalho - a sala de aula - o seu modo de ser “doméstico”. As “riscas de bordado” passara a ser referência para a seleção das imagens a serem usadas no processo de escolarização. (Martins, 2000, p 06 – destaques do original).

a tia Neusa⁷, mas como não sabia como era ser pintor, não respondia, apenas me permitia a indagar o que era ser crescer? Seria necessário modificar-me quando crescesse, usando um “outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? [...] Sou obrigado a? Posso escolher?” (Andrade, 1974). Sim, cresci e escolhi me tornar professor de artes visuais doutor em Educação, agradecido pela honra de ter podido escolher ser professor, e de maneira muito especial, de artes visuais!

‘Tia’ Lázara, em meu percurso profissional, já lecionei para professores em seus processos de formação continuada, nas duas redes de educação públicas em que era servidor efetivado via concurso público, a rede municipal de educação de Goiânia, na Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR) e a estadual de Goiás, no Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte (CEPCA), e para estudantes dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, assim como da educação de jovens e adultos, explorando materiais e técnicas nas ampliação de suas capacidades expressivas, bem como conhecendo artistas e produzindo sentidos a partir de suas obras, apreciadas em sala de aula ou em visitas técnicas em museus, ateliês, feiras.

Hoje, leciono no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí, me responsabilizando pelas disciplinas Arte e Educação I e II, portanto inteiramente implicado com o que se refere as demandas estéticas e artísticas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por essa razão, sinto-me desafiado a sensibilizar pessoas em seus processos formativos, apoiado na tendência realista-progressista, a compreender e se responsabilizarem de maneira estética e poética por essa área do conhecimento em suas práticas profissionais.

Das inúmeras experiências vividas que me transformaram na pessoa, no professor de artes visuais doutor em educação que escolhi ser, enalteço as vividas na relação com o caderno de desenho (Figura 1) que a senhora solicitou que comprássemos para desenvolver as atividades daquele ano. A senhora acredita que ainda guardo o meu caderno de desenho? Suas folhas já estão amareladas pelos 41 anos que nos separam e, mesmo assim, se apresenta em bom estado de conservação. Ainda continua encapado com o plástico original, o clássico xadrez miudinho verde com branco e com fita-adesiva que minha mãe usou como etiqueta escrevendo meu nome. E mais: nenhum dos 26 desenhos reproduzidos que colorimos e colamos, apenas um se descolou, ou melhor, foi rasgado, arrancado e não sei o motivo pelo qual fiz isso. O mesmo não aconteceu com as folhas finas, não restaram nenhuma. Ele ficou guardado com minha mãe até o ano de 1999, quando mudei de Jataí para Goiânia para cursar a Licenciatura em Artes Visuais. Levei comigo como lembrança, como preservação de vínculos afetivos, como objeto de *status*

7 Iniciei a tessitura de minha narrativa doutoral com uma pintura da tia Neusa, da sua série Trançados, produzida no início da década de 1980. “Era criança quando a conheci pela primeira vez em uma das viagens que fazia com meus pais para Brasília, Distrito Federal, para visitar meus avós, tios e primos. Sua presença em meu corpo e em minha alma foi tão marcante que até hoje ressoa, fazendo-me reconhecê-la como o princípio de minha educação estética e visual estabelecida no universo íntimo de nossas casas. Depois desse encontro formador, sonhei ser pintor também! (Assis, 2024, p. 17 – destaques do original).

transformado em objeto biográfico. Mais tarde, compreendendo melhor meu perfil profissional, sempre em formação, passei a reconhecê-lo como documento, como documento curricular, como documento de uma etapa vivida na infância e que muito me marcou. E, agora, de volta a minha terra natal, em 2025, podendo mais uma vez perguntar sobre os motivos dos desenhos reproduzidos dominarem até mesmo as práticas artísticas nos CMEI's e escolas.

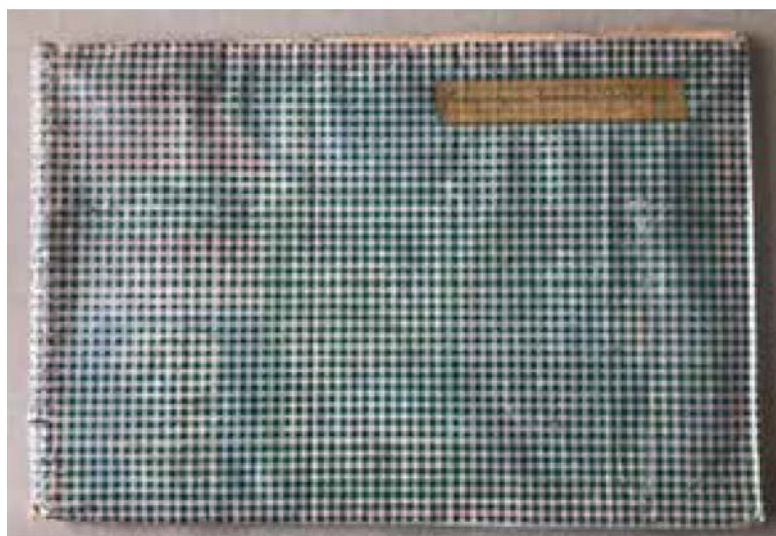


Figura 1 – Caderno de Desenho da 1ª Série, do 1º Grau, 1984.

Fonte: Henrique Lima Assis, 2013.

'Tia' Lázara, a história da pedagogia nos informa que o desenho reproduzido é um recurso comum nos ambientes educacionais e escolares, uma das principais ferramentas de comunicação visual entre professores e estudantes, especialmente ao iniciar, desenvolver e consolidar o processo de alfabetização. Sua abordagem requer questionamentos para além do ensino de arte, no entanto, é o seu uso hegemônico no tempo-espço do currículo destinado as aprendizagens artísticas que me apavora, visto que está situado como meio de comunicação visual,

[...] forma-e-conteúdo mediador na transmissão/construção de informações/conhecimento. Desenho reproduzido refere-se, portanto, a todas as representações gráficas de imagens passíveis de serem multiplicadas pelos recursos tecnológicos de que a comunidade educacional contemporânea assim o disponha (Martins, 2000, p. 05).

É sabido que nossa cultura capitalista enfatiza a aquisição da comunicação escrita em detrimento da comunicação visual. O aprender a ler, escrever e contar é considerado muito mais importante que o aprender a desenhar, pintar, fotografar. E desejo é que tanto estas duas linguagens quanto outras tantas linguagens artísticas sejam cultivadas ao logo da vida estudantil, ocupando os tempos-espços dos desenhos reproduzidos que dominaram as práticas artísticas, em geral, e as aulas de arte, em específico, contrariando as características desse território do viver humano, tais como a exploração, o sentimento, a liberdade, a autoria ao produzir sentido ao vivido, por meio do visual.

Meu caderno de desenho era composto por folhas grossas, nas quais colava os desenhos recebidos pela senhora e já colorido por mim, e por folhas finas, que protegiam os desenhos nele anexados e se serviam de instrumento para os exercícios de copiar outras imagens. As folhas finas foram a descoberta mais feliz que tive, me oportunizando descobrir, experimentar e brincar com a ‘transparência’. Lembro-me bem de levantar meus braços à altura dos olhos segurando-o aberto em qualquer uma dessas folhas para, através delas e por meio delas olhar os colegas, a senhora e a paisagem lá fora da sala de aula, pelos imensos janelões, que se enfileiravam à minha esquerda.

Aqueles momentos enrijecedores da expressão, da criação, da busca de produzir um sentido pessoal eram, do mesmo modo, momentos de alegria, generosidade, prazer... Porquanto, desfazíamos as filas que organizavam a sala de aula e agrupávamos as carteiras em grupos de amigos para compartilhar materiais, percepções, sugestões. Parece-me que as atitudes e os conteúdos mais aprendidos, pelo menos por mim, foram os relacionados à cordialidade com os colegas e à possibilidade de ajudar ou ser ajudado a superar alguma dificuldade encontrada no cumprimento das atividades de colorir – muito mais do que ser criativo, inventivo, perceptivo, sensível, crítico; um artista, como já sonhava ser.

[...] enquanto vigorava um naturalismo obtuso, não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda [...] No entanto, não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão somente a partir do espírito infantil. Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro (Benjamin, 2002, p. 93).

Em contraposição, o caderno de desenho exigia de nós, crianças-estudantes, muito cuidado, atenção e higiene ao ser manuseado. ‘Nada de folhas amassadas ou mais ou menos coladas uma na outra ou borradas’. E, deveríamos colorir até as linhas que definiam o desenho da semana (Figura 2): o Carnaval, o Dia do Trabalho, o aniversário de Jataí, o Sete de Setembro, o Dia das Crianças, o Natal, entre outras datas que o currículo considerava importantes, eram comemoradas por meio dos desenhos que coloríamos.



Figura 2 – Desenhos reproduzidos

Fonte: Henrique Lima Assis, 1984.

Ainda, no contexto das brincadeiras das crianças, de como as crianças se envolvem com e no mundo, Benjamim (2002, p. 96), explora a questão anunciando que a percepção infantil está impregnada, em todas as partes,

[...] pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos.

‘Tia’ Lázara, com os saberes e fazeres arte educativos produzidos nessas décadas e acessíveis a todos, de maneira geral, e aos professores e aos pais, de maneira específica, fico imaginando como teria sido minha educação estética se as ações que envolveram meu caderno de desenho tivessem sido, igualmente, objeto de muito cuidado e atenção pela senhora, no sentido de propor experiências estéticas que ultrapassassem o ‘apenas’ colorir. E colorir desenhos desenhados por quem? Pela senhora? Por artistas? Quais? Por que não desenhamos os nossos próprios desenhos?

Ah, se a utilização dele tivesse sido muito mais do que se servir de suporte para os desenhos reproduzidos escolhidos e mimeografados pela senhora! Ah, se tivesse sido alternado com atividades mais desafiadoras, autorais, de expressão, de liberdade, explorado a criação a partir de desenhos de observação, de memória, de imaginação, corporal/gestual, sem riscante, no chão, nos céus, com a máquina de datilografar! Ah, se tivéssemos tido a oportunidade de “receber ilimitadas oportunidades de crescimento. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias

soluções [...] As crianças adquirem isso na **oficina de Arte**” (Holm, 2005, p. 09 - destaque do autor), e força e coragem também.

Tudo isso, porque a criatividade, aquilo que costumeiramente é confundido como arte, nas crianças, se manifesta em todo seu fazer

[...] solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança. Nessas experiências infantis, a sensibilidade e o raciocínio ainda se processam de uma mesma maneira de ser e partindo de um só impulso a fim de apreender, compreender e controlar as situações e explorar-lhes novas possibilidades. Estas se reestruturam em situações novas, e novamente a criança parte para a aventura (Ostrower, 1986, p. 127).

‘Tia’ Lázara, ao escrever esta carta, reconheci que, para além fazer uma avaliação reflexiva sobre a presença hegemônica dos desenhos reproduzidos na educação formal, sobretudo nas aulas de desenho, enriqueci meus exercícios de olhar para o passado, refletir meu presente e projetar um futuro, quem sabe, de agora em diante sempre escolhido por mim! Sujeito, em processo vou crescendo, vou experimentando, vou compreendendo que o “Ser; pronunciado [assim] tão depressa [pode caber] e cabe tantas coisas” (Andrade, 1974), inclusive, seguir indagando sobre como ampliar, diversificar, enriquecer as experiências com os desenhos nas escolas e nos CMEI’s de Jataí e região.

Reconheço, também, não ser tarefa fácil praticar uma educação inteligente e sensível, problematizadora da hegemonia dos desenhos reproduzidos nos *tempoespaços* das aulas de arte, sendo uma profissional na modalidade normal, à sua época, e de pedagogia, para os professores de hoje, principalmente para aqueles sem intimidade com o que ensinam. E por que não é fácil praticar uma educação inteligente e sensível que ressignifique a utilização dos desenhos reproduzidos nas aulas de arte? Acredito que seja porque educação inteligente e sensível depende de

[...] ensaio e erro, de pesquisa, investigação, experimentação na busca de solução de problemas que geram dúvidas, incertezas [...] o ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva original. A criança, autorizada a agir dessa forma, certamente irá repetir fórmulas conhecidas diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. Ela, com todo o seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como seu próprio ser. (DERDYK, 1989, p. 107)

Em oposição a essa concepção aventureira do desenho na escola, a senhora sempre exclamava para que déssemos vida aos desenhos. E para fazê-los viver, usávamos, geralmente, o lápis de cor, papeizinhos picados ou enrolados, serragem, areia ou grãos de arroz, com ou sem a casca. Mas como seria dar vida aos desenhos desenhados pelos outros? E não parando por aí,

tenho me questionado: Por que não desobedeci às memoráveis, inflexíveis e autoritárias linhas azul anil que formavam os desenhos e arrisquei, indo além delas e desenhando as minhas linhas de vermelho carmim, amarelo ouro, verde turquesa?

[...] A criança, antes de tudo, tem que crescer. O que muda para ela aos 2, 3, 4 anos e assim por diante, são áreas de experiência e de controle sobre seu mundo infantil. Na expressão visual surgem inicialmente experiências sensório-motoras, pontos, traços, círculos, espirais, onde a criança procura estabelecer para si mesma o domínio sobre certos movimentos físicos junto com uma medida de domínio sobre o meio ambiente. Procura controlar a mão, o lápis ou a caneta que porventura segure, o papel, o chão, a parede, interligando sua ação com os mais diversos movimentos físicos de seu corpo e, muitas vezes ainda, cantando, exclamando, dialogando com o desenho para completar o sentido da ação. É interessante observar que só depois de dominar formas circulares, a criança se aventura para formas pontudas; talvez porque o movimento circular representa um movimento de expansão mais natural, ou talvez por sentir no ângulo uma forma mais agressiva e uma situação de conflito, já que na ponta do ângulo se dá a confluência de duas dimensões espaciais nitidamente opostas, de altura e largura. Não há dúvida que poder dominar essas formas representa uma conquista para a criança. A criança passa em seguida para a figuração simbólica, ou seja, ela começa a simbolizar objetos e situações que ela própria identifica. Evidentemente, as formas anteriores motoras também devem ser vistas como formas simbólicas, de movimentos e de controle ambiental. Na figuração simbólica se inicia simultaneamente o pensamento abstrato da criança e uma certa atividade conceitual. As figuras, de objetos e de seres humanos, são representadas em suas qualidades estruturais globais: cabeça circular, corpo cilíndrico, braços, pernas, dedos retilíneos, tampo de mesa redondo ou quadrado e pés retos perpendiculares ao tampo (sem superposições no espaço que encobrissem detalhes, o que, nessa idade, a criança sente como uma mutilação dos objetos); os vários tamanhos, grandes, pequenos, os acúmulos de detalhes ou os vazios, as cores intensas ou baixas, as linhas grossas ou finas, curtas ou longas, são estabelecidos de acordo com uma hierarquia emocional íntima. O critério é sempre o da situação interna afetiva. Quando a criança se aproxima da puberdade, suas formas expressivas mudam novamente; o modo de representação se torna mais analítico, mais descritivo, entra numa linha mais 'realista'. Esse desenvolvimento é comum às várias sociedades e culturas. Aqui, observamos, deve-se entender por realismo a adoção dos padrões expressivos vigentes em determinado contexto cultural. A partir desse momento, isto é, sob a influência direta de normas culturais e participando dos valores do mundo adulto, vem a tratar-se, realmente, na formulação dos termos da linguagem, de uma questão de estilo. As alterações que ocorrem na expressividade infantil correspondem, portanto, a fases de crescimento físico e psíquico da criança. À medida que a criança vem naturalmente a se discriminar, dentro de si e em relação aos outros, também reestrutura seu potencial sensível e racional em níveis mais complexos. A própria realidade terá mudado para a criança e, concomitantemente, o caráter da convivência com essa realidade, as solicitações, as possibilidades de controle e as formas de comunicação. Entende-se que a criatividade infantil pode ser estimulada. O modo como se visa à incentivação do potencial infantil, reflete-se nos objetivos e nos comportamentos desejáveis estabelecidos para a criança. Representa outras tantas formas de acultramento (Ostrower, 1986, p.128).

Nesse contexto, fico imaginando o quanto seria importante ter vivenciado experiências estéticas e artísticas que me desafiasse a desenvolver e ampliar minhas capacidades expressivas e comunicativas, via desenho, lançando-me à frente e oportunizando-me o autoconhecer ao mesmo tempo que conhecia os conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados pelo sistema escolar. “Existe nesse projetar-se um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. A criança, mesmo sem ter compreensão intelectual do processo, está modificando e sendo modificada pelo desenhar” (Albano, 2012, p. 21). E o mais enriquecedor, desestimulante, foi que em toda minha educação básica, os desenhos reproduzidos protagonizaram as experiências nas aulas de arte. E tendo sido assim, pouco usufruí dos benefícios que os desenhos proporcionam às crianças, aos adolescentes, aos jovens, aos adultos e aos idosos.

As experiências de colorir os desenhos reproduzidos me privaram de imaginar, de desejar, de contar minha história pessoal. “Se a criança desenha para contar sua história, encontramos também a criança que não desenha para não contar” (Albano, 2012, p. 23). Não, não contei minha história, não contei porque pouco me foi estimulado, contrariando meu direito de sonhar, de brincar, de aprender, de desenvolver-me, aprimorando as possibilidades do desenho como habilidade humana de percepção, interação e compreensão do mundo.

O sonho de ser um pintor de quadros como a tia Neusa foi, aos poucos, sendo substituído por outros sonhos. Comecei a trabalhar aos 14 anos, por essa razão passei a estudar no período noturno, sendo um dos meus projetos o ingresso na Aeronáutica, em Brasília, com o desejo de mudar de Jataí para viver outras experiências. E, logo no ano em que me alistei, 1995, por razões econômicas, o governo federal não alistou nenhum rapaz, dispensando todos. Assim, o meu desejo de mudar não se realizou para mim.

Essa porta se fechou para uma outra se abrir. Logo quando retornei de Brasília, a Secretaria Municipal de Cultura, sob a coordenação da artista plástica Mariza Magalhães, inaugurou o Museu de Arte Contemporânea de Jataí (MAC). E esse passou a disponibilizar uma intensa programação de exposições e de cursos. E, nesse contato, todo aquele desejo de ser pintor, esquecido, veio à tona e retornei a pintar. Dessa vez sob as orientações da professora Morena, como era conhecida, jataiense, se licenciou em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Assim, a Figura 3 é um exemplo de minhas preocupações éticas, estéticas, poéticas e políticas e habilidades técnicas em exploração:



Figura 3 – Rapazes põem fogo em índio Pataxó

Fonte: Henrique Lima Assis, 1997. Acervo Museu de Arte Contemporânea de Jataí.

Diferentemente da educação artística vivenciada nas escolas que estudei, o MAC exerceu importante influência em meus encontros com as imagens da arte e na minha escolha pela docência em artes visuais. A cada dois, três meses, era inaugurada uma nova exposição, o que ampliava significativamente meus contatos com temáticas, suportes e materiais artísticos experimentados pelos artistas plásticos em cena. Como morador de Jataí, a partir de sua inauguração, em maio de 1995, comecei a interagir com as imagens produzidas por Suely Lima, Morena, Joice Carvalho, Assis, Zé Cesar, Omar Souto, Maria Guilhermina, entre outros que passaram a expor no museu recém-criado.

O contato com o MAC de Jataí foi extremamente enriquecedor às experiências estéticas que vivi. Do mesmo modo, foi significativo o contato com livros de arte, sempre orientadores, no sentido de dar continuidade aos meus estudos, em nível universitário. Assim, no final de 1998, me inscrevi para o vestibular em Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas e, aprovado, iniciei o curso em 1999.

E, de lá para cá, 'Tia' Lázara, investi em minha carreira de professor de artes visuais, experienciando, a especialização em métodos e técnicas de ensino, o mestrado em cultura visual e o doutorado em educação. O mesmo não ocorreu com minha carreira de artista visual, não investi como sempre desejei. Adulto, ainda, não tenho me permitido expressar, por meio de desenhos, pinturas, esculturas, contando minha história, minhas descobertas, meus deslocamentos identitários, lançando-me a frente, sempre!

Quem sabe, a escrita dessa carta seja um desafio a recuperação do meu ser poético, sendo

[...] preciso, em primeiro lugar, aceitar o desajeitamento, assumir o não saber e começar de novo. E então ser capaz de arriscar, de entrar no jogo e se deixar contagiar pelo prazer da brincadeira com os traços, as formas e as cores. Reaprender a ver e a se espantar como o que vê... (Albano, 2012, p. 79).

‘Tia’ Lázara, há tanto para narrar, mas vou ficando por aqui, desejoso de compartilhar outros momentos como este e que possamos ‘trocar’ cartas, partilhando as experiências que nos transformaram nas pessoas professoras que somos!

Muito obrigado pela escuta acolhedora e sensível!

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: INSTAURAR OUTRAS EXPERIÊNCIAS, ARMAZENAR MEMÓRIAS E PRODUZIR OUTRAS NARRATIVAS, UM CONVITE AO DIÁLOGO, À ESPERANÇA

Nesta tessitura, reconheci o *tempoespaço* que os desenhos reproduzidos exercem nas relações professores e estudantes, especialmente na alfabetização, expandindo visualmente a mensagem verbal anunciada, facilitando à compreensão de conteúdos, à fixação das palavras ensinadas, à ambientação das produções escritas, tornar provas e atividades mais agradáveis, conforme constatou a Professora Dra. Alice Fátima Martins⁸ em um de suas investigações. Reconheci, também, que é urgente aos professores atuantes na formação inicial e continuada de professores para o início da escolarização, assim como eu, dialoguem as questões relativas ao desenho reproduzido, “**retirando-o da condição de detalhe sem relevância**, pois as implicações do seu uso estão interligadas com toda problemáticas do ensino, com consequências diretas à aprendizagem” (Martins, 2000, p 17 – destaques do autor) das crianças-estudantes.

Ao finalizar esta narrativa, recupero a imagem de que “uma história narrada enseja outra, que desencadeia mais duas, três” (Assis, 2016, p. 16), e decido fazer os arremates com uma fotografia da infância (Figura 4) e com um trecho da narrativa da professora Susana Rangel Vieira da Cunha, o artigo “Materiais da/de Arte para as crianças”.

Sobre a fotografia da infância, a cultura de Jataí na década de 1980 era que, devido ao difícil acesso às câmeras fotográficas, as famílias das classes populares contratavam, umas duas vezes ao ano, algum fotógrafo para fazer fotografias de suas crianças, para documentar seus desenvolvimentos... E em uma dessas vezes, especialmente a fotografia que também utilizei como arremate na narrativa doutoral “Casas como museus”, a figura 53, intitulada “Posando para a fotografia ou dizendo de um sonho?” já apontava vestígios do que minha alma ansiava ser, crescer. Para ser fotografado, escolhi fazer uma pose de um escritor, usando meu caderno de desenho e um lápis de escrever como objetos cênicos.

⁸ Dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida na Universidade de Brasília, UnB, com o título: “O desenho reproduzido e a formação do professor de séries iniciais do ensino fundamental”, sob a orientação a profa. Dra. Iria Brzezinski e a coorientação da prof. Maria Felisminda de Rezende e Fusari.



Figura 4 – Fotografia da infância

Fonte: Henrique Lima Assis, 1985.

E sobre a narrativa da professora Susana Cunha, sua tocado por sua provocação de nos fazer refletir sobre os materiais que o universo das artes visuais considera como materiais e os matérias que a escola utiliza como materiais para as experiências no *tempoespaço* destinado à arte. E para acentuar essas diferenças, Cunha nos alerta brincando com a diferença das preposições *de* e *da*, quando empregada na forma de contração com o artigo *a*, anunciando a distância entre as artes visuais que circulam há muitas décadas e a arte produzida nas escolas e nos CMEI's. E, neste contexto, a existência do meu caderno de desenhos reproduzidos confirmam o enfoque que a autora escolheu materializar seu artigo, produzindo reflexões sobre os materiais artísticos tradicionais ou não e os materiais que comumente as escolas disponibilizam às crianças-estudantes.

[...] **Quais teus materiais?** Prendedores de roupas, engradado, meia, sapato, rosário, brinquedo, talheres, guardanapo de crochê e de papel, pelotine, conduíte, trincha, aplainador, soquete, formas de empada e de bolo, bacia, tacos de parque, sacola de compras, guarda-chuva, parafuso, desentupidor de pia, escorredor de massa, livros, sal, areia, troncos de árvores, carvão, tijolo, assento de cadeira, chocolate, gelo, barbante, fitas adesivas, cera depilatória, ralador, mangueira. Seria uma lista de materiais que estão faltando na minha casa? NÃO!!!! É uma lista de materiais que vi em produções contemporâneas da Arte. Folhas brancas, cola líquida e em bastão, pincéis, tinta guache ou têmpera, giz pastel, giz de cera, lápis de cor, conjunto canetas hidrocor, aquarela, argila, massa de modelar. E esta lista, o que é? Certamente, todas reconhecem como uma lista escolar de materiais **de** Arte. Como é perceptível, na primeira lista, há materiais ou objetos de procedências diversas, já na segunda, é uma lista reduzida e semelhante ao resultado da pesquisa do Google quando busquei: “materiais de arte na educação infantil”. Evidentemente, assim como existem infinitos materiais que constituem as obras **da** Arte de hoje, também encontrei em minha busca algumas listas de materiais escolares mais amplas. No entanto, o que se evidencia nas listas é uma constância e redução nos materiais **de** Arte nas Escolas e a versatilidade e abundância nos materiais **da** Arte. Entre tantas temáticas urgentes da Arte na Educação, o primeiro motivo da escolha é porque, como professora de Arte, tenho fascínio sobre a alquimia

dos materiais e as possibilidades que eles ofertam para configurar nossos modos de ver o mundo. Em toda a minha docência em arte com crianças, jovens e adultos, trabalhei na forma de ateliê, pois creio que experienciar os materiais expande a nossa compreensão histórica, social, cultural, pedagógica, cognitiva, sensorial e sensível. Entendo que eles sendo **veículos**, meios, para dar formas aos nossos pensamentos e expressão, deveriam ser protagonistas e não pensados e utilizados como consequência das proposições em Arte. A cena pedagógica em Arte poderia, muitas vezes, partir da investigação, exploração e descobertas dos materiais, que convidariam/provocariam as crianças às descobertas e ao surgimento de outras configurações [...] O segundo motivo que me fez abordar os materiais decorre da escassez de pesquisas, artigos, reflexões acadêmicas no contexto brasileiro, e internacional, sobre a importância do conhecimento e da exploração dos materiais, sejam os tradicionais, sejam os atuais. Entendo que a Escola enfatiza o desenvolvimento de projetos, proposições, como, por exemplo: autorretrato seria a proposição, riscantes, marcadores de suportes, fotografias, espelhos seriam os materiais escolhidos para dar corpo à proposição do autorretrato. Dificilmente, uma professora pensa/começa o trabalho pedagógico em Arte pelos materiais, oferecendo espelhos, riscantes, fotografias para ver como as investigações e experimentações das crianças com os materiais poderiam desencadear ideias para suas proposições, ou seja: o material está a serviço de uma proposta e não propulsor de algo que ainda não sabemos no que resultará. Desse modo, é importante debruçarmo-nos sobre a importância dos materiais nos espaços escolares e acadêmicos, desejando que eles passem a ter um papel de protagonista nas cenas pedagógicas em Arte (Cunha, 2023, p. 28-29 – destaques do original).

4. REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo II – Menino antigo*. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

ASSIS, Henrique Lima Assis. *Casas como museus: narrativas de professores de Artes*. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2024.

ASSIS, Henrique Lima. Como uma pessoa se torna professor de artes visuais? Experiências pessoais com orientações curriculares oficiais. In: *Ensino/aprendizagem nos processos educacionais em Artes: caminhos possíveis na contemporaneidade*. Rosângela Marques de Britto, Marisa de Oliveira Mokarzel, Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França, Nélia Lúcia Fonseca (organizadoras). 1.ed. Curitiba: CRV, 2021. p. 25 – 40.

ASSIS, Henrique Lima. *Outros modos de ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais*. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. 1.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *As flores de abril: movimentos sociais e a educação ambiental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Arte/Educação, infância e cultura visual: Territórios da docência e pesquisa*. 1.ed. Porto Alegre: Zouk, 2023.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. 1.ed. São Paulo: Scipione, 1989.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular para Goiás - Ampliado*. Goiânia: SEE; CONSED; UNDIME, 2019.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar*. 16. ed. São Paulo: Editora Olhos d'Água, 2006.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e Pensar Arte*. Museu de Arte Moderna de São Paulo. 1.ed. São Paulo, Editora Moderna, 2005.

MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de séries iniciais do ensino fundamental. In: *Linhas Críticas*. Brasília. v. 6 n11. Jul-dez 2000. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2855/2560> >. Acesso em: jan. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 1.ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NOVAIS, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. 1. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 5.ed. Petrópolis, Vozes, 1986.