



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Tecnologia e Ciências Escola
Superior de Desenho Industrial

Leonardo Oliveira da Silva Sidaoli

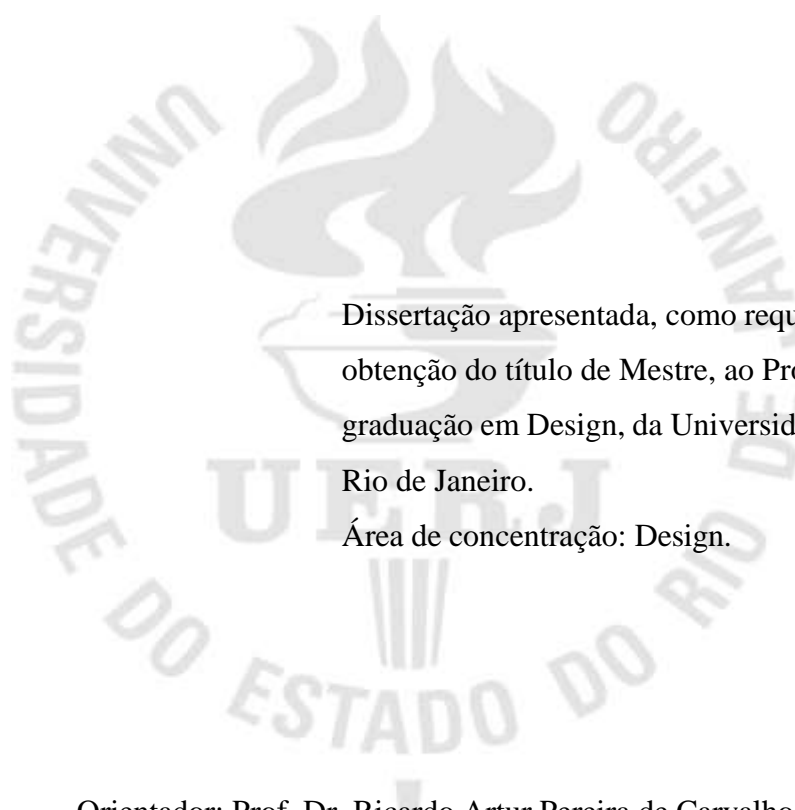
**O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógico na
formação de desenhistas**

Rio de Janeiro

2022

Leonardo Oliveira da Silva Sidaoli

**O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógica formação de
desenhistas**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-
graduação em Design, da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro.

Área de concentração: Design.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Artur Pereira de Carvalho

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Oliveira da Cunha Lima

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/G

S568 Sidaoli, Leonardo Oliveira da Silva

O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógico na formação de desenhistas / Leonardo Oliveira da Silva Sidaoli. – 2022.

126 f.: il.

Orientador: Ricardo Artur Pereira de Carvalho.

Coorientador: Ricardo Oliveira da Cunha Lima.

Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola Superior em Desenho Industrial.

1. Designers - Teses. 2. Educação não-formal - Teses. 3. Autonomia - Teses. I. Carvalho, Ricardo Artur Pereira de. II. Lima, Ricardo Oliveira da Cunha. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Escola Superior em Desenho Industrial. IV. Título.

CDU 7.05

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leonardo Oliveira da Silva Sidaoli

O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógico na formação de desenhistas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Design

Aprovada em 30 de março de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Artur Pereira Carvalho
Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ

Prof.^a Dra. Bianca Maria Rêgo Martins
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dra. Barbara Jane Necyk
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dra. Bruna Spinola Saddy
Pontifícia Universidade Católica — PUC-Rio

Prof.^a Dra. Ana Paula Zarur de Andrade Silva e Salz
Universidade Veiga de Almeida — UVA

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

À Romalice, Samanta e Paçoca — meu infinito, nublado e humorado amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo sopro criativo, subversivo, risonho, nublado, randômico e inquieto, com pitadas de afetividade caótica e irreverente.

A ESDI e todos os seus professores e funcionários, sem os quais não seria possível realizar esta pesquisa.

A prof. Edméa Gomes, a quem muito me incentivou a escrever e hoje dispõe de uma padaria repleta de pães celestes no azul profundo do céu de brigadeiro. As amigas e professoras Sandra Albernaz e Aliny Lamoglia, pelo apoio e incentivo para que eu enfrentasse um mestrado e o apoio para seguir na carreira acadêmica.

Ao prof. Dr. Vinícius Guimarães e prof. Dr. Axel Sande, por todo o apoio para que este sonho pudesse ser realidade

Ao maravilhoso prof. Carlito Machado, com quem mantive os melhores, divertidos e profundos debates sobre desenho, educação e a profissão de designer e onde pude fazer meu trabalho de campo na dissertação.

A todos os entrevistados e entrevistadas que possibilitaram a existência dessa pesquisa.

Ao meu delicioso orientador Ricardo Artur, sem o qual a penosa vida acadêmica seria como uma unidade de bis vencido: murcho, sem dulçor e com tendências a causar o fim da vida na terra.

Ao grande coorientador Ricardo Cunha Lima, que com o gostoso som da sua voz me permitiu entender a importância e o valor do crescimento, trabalho duro e dedicação.

A Jocarla da Silva Rogério, amiga fundamental para que essa dissertação pudesse existir, dividindo comigo o peso do meu trabalho profissional e possibilitando continuar lendo e escrevendo enquanto trabalhava.

Aos amigos Alan Pimenta, Yasmim Silveira e Camila Paixão, que me suportaram e incentivaram nesse período.

A Samanta, minha cachorra, tão importante companhia em muitos dias solitários de escrita e que infelizmente, partiu antes da minha defesa.

Por último e não menos importantes, a todos os colegas da ESDI sem os quais a vida acadêmica seria uma tristeza profunda.

EPÍGRAFE

A técnica tem má fama; pode parecer destituída de alma. Mas não é assim que é vista pelas pessoas que adquirem nas mãos um alto grau de capacitação. Para elas, a técnica estará sempre intimamente ligada à expressão. (...) A ciência tenta demonstrar como esses movimentos, aliados ao tato e às diferentes maneiras de segurar com as mãos, afetam nossa maneira de pensar.

Richard Sennett, O artífice, p.172-173.

Find whatever greatness lies within you and nurture it. Eventually, it will be seen. (Encontrem qualquer grandiosidade dentro de vocês e a incentive-a. Eventualmente, ela será vista).

Mike 'Wags' Wagner, S04E06, 33'56" — Billions

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.

Charles Wright Mill

RESUMO

SIDAOLI, Leonardo Oliveira da Silva. *O desenho na oficina: uma reflexão sobre o processo pedagógico na formação de desenhistas*. 2022. 126 f. Dissertação. (Mestrado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A dissertação investiga as relações entre educação, design e formação pessoal em uma oficina de desenho no município do Rio de Janeiro. A investigação ocorreu mediante a observação de campo e entrevista com dez estudantes da oficina, abrangendo aspectos como o desenvolvimento da linguagem gráfica pictórica, as características pedagógicas da oficina e as diferenças entre o ensino formal e não-formal. O processo de análise das entrevistas propõe a correlação entre as dimensões do indivíduo, tempo pedagógico e linguagem gráfica que se relacionam entre si nas coordenadas dos interesses individuais, motivação, aprendizagem individualizada, tempo de aprendizagem, comunicação visual e percepção visual. A partir dos resultados, verificou-se a preponderância da linguagem gráfica verbal na formação escolar dos estudantes e como a oficina de desenho contribui para o desenvolvimento da linguagem gráfica pictórica. Identificou-se que a oficina favorece um ambiente de aprendizado flexível e individualizado, que valoriza os interesses individuais e respeito ao tempo de cada estudante. Observou-se que estas características são favorecidas pelo caráter não-formal de ensino, uma vez que os processos de aprendizagem não são conformados pelo currículo, pelos prazos e pela impessoalidade que marca o ensino formal. A partir das características observadas, discute-se a importância da autonomia e afetividade como elementos intrínsecos e não externos ao processo educacional. Ao fim, são tecidas considerações sobre o papel da linguagem gráfica pictórica para o desenvolvimento do pensamento projetual, como também para a formação de professores.

Palavras-chave: Linguagem pictórica. Educação não-formal. Tempo de aprendizagem. Autonomia. Afetividade.

ABSTRACT

SIDAOLI, Leonardo Oliveira da Silva. *Drawing in a workshop: a analysis about the pedagogical process in designers` formation*. 2022. 126 f. Dissertação. (Mestrado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The dissertation investigates the relationship between education, design and personal formation in a drawing workshop in the city of Rio de Janeiro. The investigation took place through field observation and interviews with ten students from the workshop, covering aspects such as the development of pictorial graphic language, the pedagogical characteristics of the workshop and the differences between formal and non-formal education. The process of analysis of the interviews proposes the correlation between the dimensions of the individual, pedagogical time and graphic language that relate to each other in the coordinates of individual interests, motivation, individualized learning, learning time, visual communication and visual perception. From the results, it was verified the preponderance of verbal graphic language in students' school education and how the drawing workshop contributes to the development of pictorial graphic language. It was identified that the workshop favors a flexible and individualized learning environment, which values individual interests and respect for each student's time. It was observed that these characteristics are favored by the non-formal nature of teaching, as the learning processes are not shaped by the curriculum, the deadlines and the impersonality that marks formal teaching. Based on the observed characteristics, the importance of autonomy and affectivity is discussed as intrinsic - not external - elements to the educational process. Finally, considerations are made regarding the role of pictorial graphic language for the development of design thinking, as well as for teachers' formation.

Keywords: Pictorial language. Non-formal education. Learning time. Autonomy. Affectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1–	Bart Simpson, Bob Esponja, Vela e Pica-pau. Exercícios do Curso de Desenho Ziron. Fonte: Acervo pessoal do autor.	14
Figura 2 –	Exercício do Curso de Fundamentação do Parque Lage Fonte: Acervo pessoal do autor.	15
Figura 3 –	Esquema do processo de desenvolvimento de uma ilustração nas aulas do SENAC, segundo a percepção do autor. Fonte: desenvolvido pelo autor.	16
Figura 4 –	Rascunho do projeto final com orientações do professor. Disciplina do professor Ricardo Cunha Lima no SENAC RIO, 2017. Fonte: Acervo pessoal do autor.	17
Figura 5 –	Rascunho do projeto final com orientações do professor. Disciplina do professor Ricardo Cunha Lima no SENAC RIO, 2017. Fonte: Acervo pessoal do autor.	18
Figura 6 –	Projeto final baseado nos rascunhos das aulas. Disciplina do Prof. Ricardo Cunha Lima no SENAC RIO, 2017. Fonte: Acervo pessoal do autor.	18
Figura 7 –	Esquerda: Primeiro exercício do autorretrato; Direita: Segundo exercício do autorretrato. Ambos foram realizados durante os estudos do livro de Betty Edwards, desenhando com o lado direito do cérebro na Oficina Ventura. Fonte: Acervo pessoal do autor.....	19
Figura 8 –	Exercício de observação, realizado após o segundo autorretrato, baseado nos estudos do livro de Betty Edwards, desenhando com o lado direito do cérebro. Oficina Ventura. Fonte: Acervo pessoal do autor.	20
Figura 9 –	Diagrama de Michael Twyman sobre linguagem pela abordagem dos linguistas e designers gráficos. (TWYMAN, 1982:145).	23
Figura 10 –	Proposta de Michael Twyman para a linguagem gráfica através do canal (auricular e visual) e dos seus modos — verbal, pictórico e esquemático (TWYMAN, 1985:145).	24
Figura 11 –	Modos de simbolização em Twyman. (LIMA: 2018. p. 25).	24
Figura 12 –	Esboço de ideia do desenho Matrioska do Golpe. Fonte: Acervo do autor.	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 13 –	Esboço da Matrioska do Golpe. Fonte: Acervo do autor.	45
Figura 14 –	Banco de Falas dos entrevistados.	58
Figura 15 –	Copião temático dos assuntos pesquisados na entrevista. ..	58
Figura 16 –	Panorama síntese das profissões dos entrevistados.	59
Figura 17 –	Primeiro quadro-síntese dos entrevistados.	60
Figura 18 –	Vista do quadro principal de organização e visualização das informações dos entrevistados.	65
Figura 19 –	Detalhamento entre os entrevistados e os temas.	66
Figura 20 –	Detalhamento dos temas percebidos na entrevista e a sua localização na transcrição.	66
Figura 21 –	Esquema geral das etapas para o desenho do método final de análise.	68
Figura 22 –	Detalhamento da Etapa D do desenho de construção do método de análise.	69
Figura 23 –	Detalhamento da Etapa E do desenho de construção do método de análise.	70
Figura 24 –	Diagrama de Venn para organização das temáticas para o desenho do método final de análise.	71
Figura 25 –	Detalhamento da Etapa F do desenho de construção do método de análise.	72
Figura 26 –	Reorganização do diagrama de Venn a partir da análise sintática dos elementos de pesquisa.	73
Figura 27 –	Detalhamento do diagrama de Venn com a análise sintática dos elementos de análise da pesquisa.	75
Figura 28 –	Modelo final do desenho da ferramenta de análise das entrevistas.	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO	38
1.1 Ingresso no espaço e primeiras impressões	38
1.1.1 <u>O cotidiano Venturoso</u>	40
1.1.2 <u>A confraria Cirista</u>	43
2 ENTREVISTAS COM ALUNOS DA OFICINA	46
2.1 Metodologia das entrevistas	46
2.1.1 <u>Planejamento das entrevistas</u>	46
2.1.2 <u>A seleção dos entrevistados</u>	48
2.1.3 <u>A construção das perguntas</u>	49
2.1.4 <u>A hierarquia das perguntas</u>	51
2.1.5 <u>Análise comparativa entre os pilotos</u>	52
2.1.6 <u>Nova pergunta e roteiro final das entrevistas</u>	53
2.1.7 <u>Tempo das entrevistas</u>	54
2.2 Resultados da entrevista	56
2.2.1 <u>O processo das entrevistas</u>	56
2.2.2 <u>Transcrições e gerenciamento dos dados</u>	57
3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	62
3.1 Metodologia de análise das entrevistas	62
3.1.1 <u>Desenhos de esquemas com base nas categorias de análise</u>	67
3.1.2 <u>Aprendizagem individualizada e tempo de aprendizagem</u>	80
3.1.3 <u>Percepção visual</u>	86
3.1.4 <u>Interesses individuais e motivação</u>	91
4 DISCUSSÃO E RESULTADOS	98
4.1 Espaço não-formal, individualidade e linguagem	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

Esse trabalho reflete sobre o aprendizado do desenho na oficina Ventura, situada à época da pesquisa, na Cinelândia, região central da cidade do Rio de Janeiro. Discutimos sobre como aprender desenho no formato de oficina permite conexões entre o desenho, a educação e o design.

O objetivo foi investigar o estudo do desenho em uma oficina na cidade do Rio de Janeiro e avaliar a influência desta modalidade no desenvolvimento da linguagem pictórica dos estudantes. Partiu-se da observação e participação do autor como estudante da oficina pesquisada e de entrevistas com dez estudantes formados ou em formação à época naquele espaço.

Uma metodologia de análise foi desenvolvida para categorizar as falas dos estudantes num sistema de dimensões e coordenadas, permitindo captar questões importantes para os entrevistados, como interesses, motivação, aprendizagem individualizada, tempo da aprendizagem, comunicação visual, percepção visual, autonomia e afeto.

A construção da metodologia de análise das entrevistas foi resultado de vários desenhos esquemáticos, modelos projetuais e testes no intuito de refinar a maneira de pensar, refletir e organizar os resultados. Ou seja, pode-se considerar a dissertação em si como um processo de metalinguagem, combinando pensamento projetual e desenho para a elaboração de meios para ver, compreender, processar, analisar e apresentar os resultados da pesquisa.

Cabe esclarecer a noção de desenho adotada na dissertação ao leitor. Parte-se da ideia que se desenha de muitas formas, estilos e técnicas, no intuito de obter objetivos variados. No entanto, não é o foco da dissertação explicar técnicas, estilos, dar definições, propor novas questões ou refletir o que pensam os principais autores da área. Feito este breve esclarecimento, grosso modo, vamos levar o leitor para ponto de partida da pesquisa: a motivação do pesquisador.

Motivação

O meu desejo de voltar a desenhar foi a razão inicial da pesquisa, quando eu ainda finalizava a graduação em Pedagogia na UNIRIO — com início em 2007 e finalização em 2016. Ao longo da formação eu não tive contato substancial com o desenho.

No começo de 2012, comecei um curso de desenho básico Escola de Desenho Ziron, em Duque de Caxias, RJ. Tive dificuldades de me envolver com o método, pois sentia necessidade de uma teorização do aprendizado, influência da formação em pedagogia. Além disso, o curso tinha foco na prática e na técnica, com pouco espaço para teoria e reflexão.

Em 2014, ganhei uma bolsa para o curso de fundamentação em artes visuais na Escola de Artes Visuais Parque Lage. Aqui ocorreu o oposto da Ziron: tive dificuldades de me expressar visualmente através do desenho, pois não conseguia desenhar. O curso tinha um caráter reflexivo, experimental e prático, mas pouco técnico. Era uma abordagem educativa com pouca orientação sobre como fazer, ainda que houvesse instruções sobre o que fazer.

Tinha dificuldades em executar o que era proposto, por me considerar com pouco repertório para realizar os exercícios e me sentia intimidado e envergonhado por isso quando me comparava com os demais colegas. Esse processo criou — ou revelou — um bloqueio para desenhar.

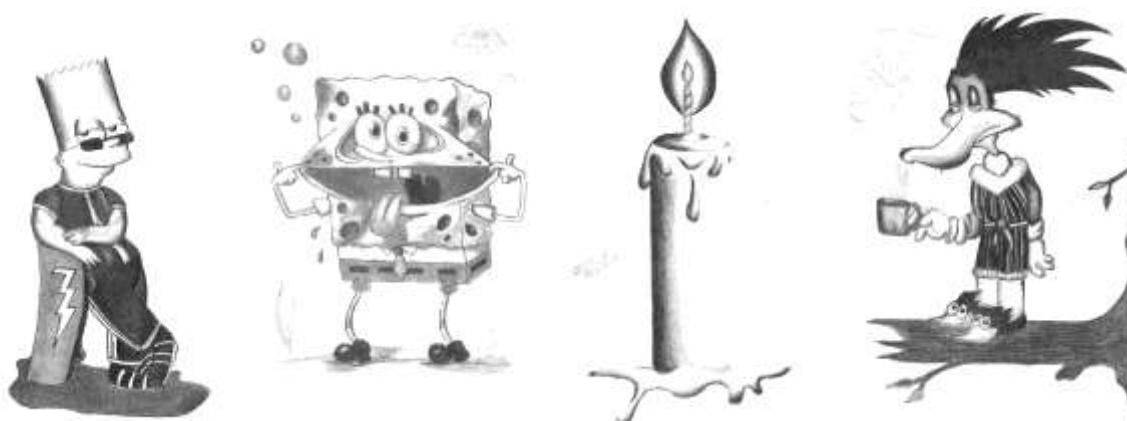


Figura 1: Bart Simpson, Bob Esponja, Vela e Pica-pau. Exercícios do Curso de Desenho Ziron. Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 2: exercício do Curso de Fundamentação do Parque Lage Fonte: Acervo pessoal do autor.

No entanto, após uma aula de ilustração no SENAC com o professor Ricardo Cunha Lima, comecei a imaginar a possibilidade de existir formas de vencer o bloqueio. Nas suas aulas, ele adotou uma metodologia desconhecida por mim, motivado pelo tempo ínfimo que a grade curricular dava a sua disciplina naquele momento.

Essa abordagem utilizava figuras de linguagem como estratégia pedagógica para facilitar o processo criativo e estimular a imaginação dos estudantes. Isso facilitava o surgimento de ideias para elaborar e executar visualmente uma ilustração, juntando um tema ou assunto para ser pensado a partir de uma figura de linguagem determinada. Com essa estratégia, aos poucos comecei a acreditar que poderia desenhar novamente.

Por exemplo: como construir metáforas visuais sobre o tema trabalho? O quadro a seguir sistematiza a maneira como percebi a organização do processo de pensar o desenho através de metáforas visuais.



Figura 3: Esquema do processo de desenvolvimento de uma ilustração nas aulas do SENAC, segundo a percepção do autor. Fonte: desenvolvido pelo autor.

O esquema da figura 3 demonstra uma linha de raciocínio que parte de um tema e uma figura de linguagem para o desenvolvimento de uma ilustração. Foi assim que percebi o processo pedagógico das aulas no SENAC.

Após a exploração de palavras e imagens, com algumas ideias para abordar visualmente o tema, rascunhos variados são produzidos e uma ideia ou outra ganham mais força e os rascunhos começam a ganhar mais proximidade com o projeto final, como observado nas figuras 4, 5 e 6.

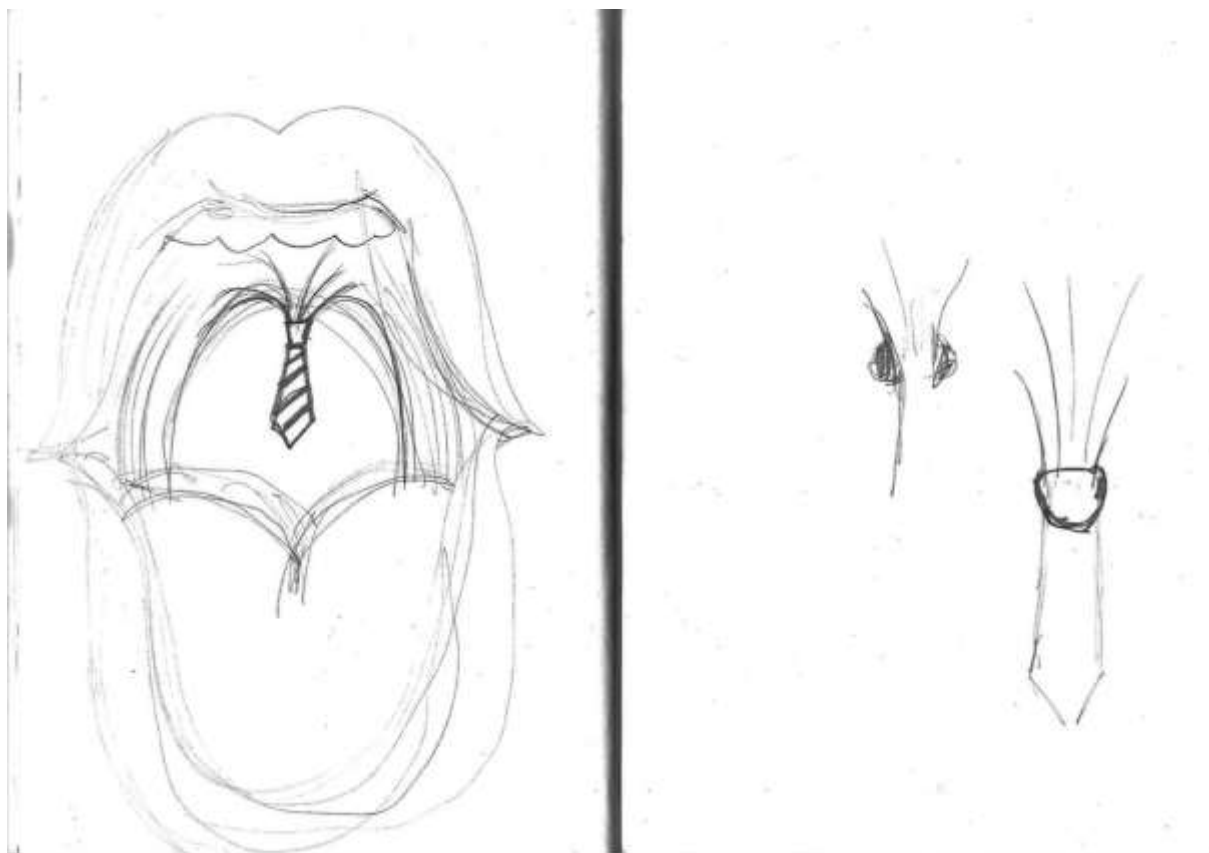


Figura 4: Rascunhos do projeto final com orientações do professor. Disciplina do professor Ricardo Cunha Lima no SENAC RIO, 2017. Fonte: Acervo pessoal do autor.

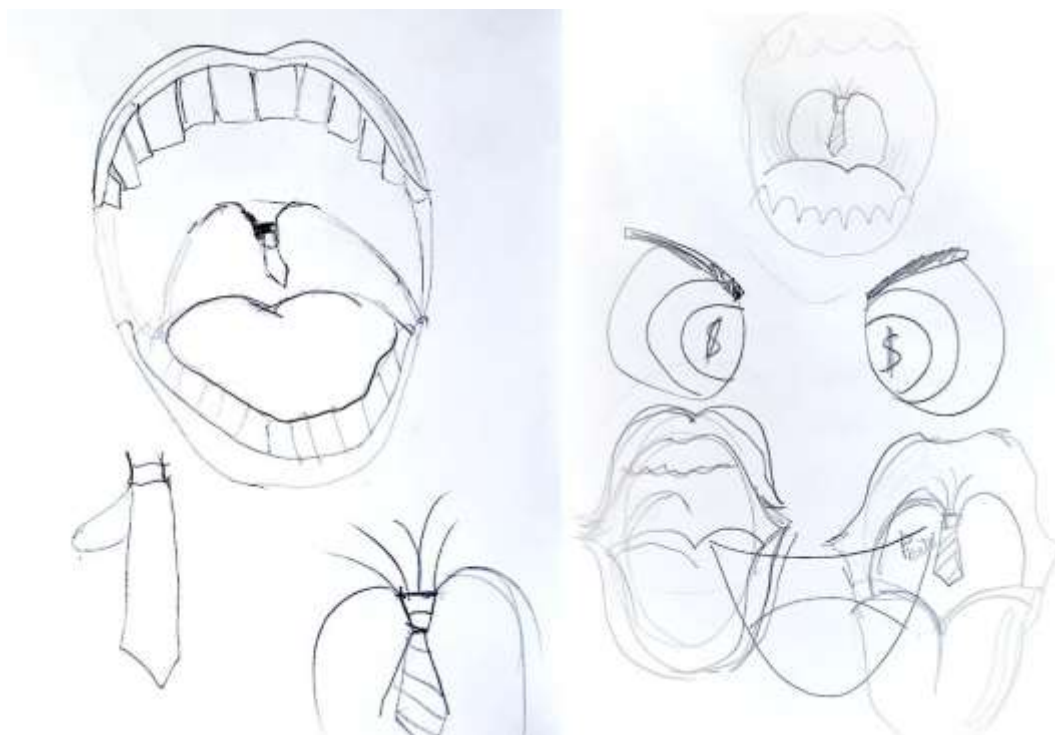


Figura 5: Rascunhos do projeto final com orientações do professor. Disciplina do professor Ricardo Cunha Lima no SENAC RIO, 2017. Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 6: Projeto final baseado nos rascunhos das aulas. Disciplina do Prof. Ricardo Cunha Lima no SENAC RIO, 2017. Fonte: Acervo pessoal do autor.

Ingressei na oficina Ventura, do professor Carlito Machado, próximo ao término da graduação no SENAC, no fim de 2016. Esse movimento foi fundamental para dar continuidade ao contato iniciado nas aulas de ilustração, aumentando o tempo e frequência com que desenhava e pensava em desenho. Fui redescobrimo o prazer em desenhar e reaprendendo a me concentrar neste processo. Isso me levou a refletir melhor nos bloqueios e equívocos que tinha, como pensamento comum de que desenhar é um dom e não uma habilidade que se pode aprender.

Além disso, permitiu que eu tivesse a compreensão técnica e a reflexão e fundamentação teórica que eu gostaria de ter tido nos processos anteriores. A Oficina Ventura me acompanhou durante a finalização da graduação no SENAC até o ingresso no mestrado na ESDI, em 2019. A presença na oficina e o estudo do desenho foram diminuindo conforme as demandas do trabalho e mestrado se acentuavam.



Figura 7: Esquerda: Primeiro exercício do autorretrato; Direita: Segundo exercício do autorretrato. Ambos foram realizados durante os estudos do livro de Betty Edwards, desenhando com o lado direito do cérebro na Oficina Ventura. Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 8: Exercício de observação, realizado após o segundo autorretrato, baseado nos estudos do livro de Betty Edwards, desenhando com o lado direito do cérebro. Oficina Ventura. Fonte: Acervo pessoal do autor.

A minha relação com o desenho foi mudando ao longo da minha trajetória. Desenhava bastante para compreender meus sentimentos, refletir sobre acontecimentos, me divertir ou demonstrar afeto. Mas por volta dos quinze anos, a complexidade, quantidade e novidade de sentimentos e pensamentos que surgiam com a adolescência eram cada vez mais desafiadoras mentalmente.

Essas inquietações, que tornavam a concentração para desenhar muito difícil, encontraram escape na escrita e com o tempo, deixei de desenhar. Desenvolvi o pensamento de que não poderia mais desenhar a partir daquele momento, pois acreditava que só era possível se dedicar a um ou outro, jamais aos dois.

O desejo de pensar, expressar e imaginar através do desenho, contudo, não desapareceu, e foi aumentando a medida em que o tempo passava, mesmo eu acreditando que não era possível escrever e desenhar. Sentimentos como o medo de

ser julgado e ser visto pelos outros como incapaz de desenhar ou que desenhava mal, alimentavam esse bloqueio e contribuíam para que eu não tentasse desenhar.

A entrada na oficina Ventura, além das reflexões e debates com o professor Carlito Machado, que muito enriqueceram minha formação, possibilitaram que eu me redescobrisse no desenho. Por sugestão do meu orientador, a oficina se transformou no campo de pesquisa desta dissertação. Os detalhes sobre este fato serão esclarecidos no capítulo 1 desta pesquisa.

A qualificação foi um momento de ampliar a percepção sobre o que é fazer pesquisa. Apresentar a proposta, ouvir apontamentos da banca e visualizá-los no texto me levou a questionar de forma mais crítica e sólida a proposta apresentada.

Reorientar a pesquisa após analisar os questionamentos propostos pela banca me permitiu elevar o rigor na redação de um texto mais coerente, coeso, e teoricamente fundamentado. Compreendi, com isso, o papel pedagógico da etapa, que contribuiu para amadurecer o processo de pesquisa, a experiência do pesquisador e o entendimento do importante papel científico que o ensino e a pesquisa têm na sociedade.

Ingressar no mestrado da ESDI é a realização de um sonho de graduando e a ampliação de um olhar mais holístico e social deste processo, aprendendo a somar individual e coletivo. Nas próximas páginas, o leitor poderá se aventurar no resultado desse amadurecimento, a começar pela fundamentação teórica da pesquisa, na segunda etapa desta introdução.

A oficina

Neste trabalho, investigaremos o aprendizado do desenho pelo olhar de dez estudantes do estúdio Ventura, discutindo e refletindo seu desenvolvimento no desenho neste espaço. Busquei compreender quais conexões existem entre a percepção dos estudantes — sobre o seu aprendizado nesta oficina — e temáticas como ensino não-formal, trabalho manual, pensamento projetual, desenho, design, desenvolvimento cognitivo, autonomia e afetividade no processo pedagógico.

Diversos campos do conhecimento — como educação, design e formação técnica-profissional — analisam, discutem e refletem como os processos de

aprendizagem se expressam nesses campos. Richard Sennett, no livro *O Artífice*, constrói um panorama sobre a habilidade manual nas oficinas e guildas, o valor do trabalho manual e da consciência material.

O autor busca, entre outras questões, os processos vividos pelo artífice, que Sennett considera representar uma condição humana diferenciada. Segundo ele, o artífice consegue estar engajado em um trabalho não pelo seu produto final, mas pelo trabalho em si: “O carpinteiro, a técnica de laboratório e o maestro são artífices por que se dedicam à arte pela arte. Suas atividades têm um caráter prático, mas sua lida não é apenas um meio para alcançar outro fim” (SENNETT: 2019, p.27).

Já Donald Schön reflete o aprendizado relacionado ao desenvolvimento do que Schön chama de profissional reflexivo, que nas palavras Santos (2008, p.87), é um processo de formação tutorada, baseado na ideia de pensar o que se faz enquanto faz. Schön considera que o ateliê de projeto é um espaço de ensino prático reflexivo, onde os estudantes aprendem praticando o conhecimento, apoiados educativamente pelo professor (SCHÖN: 2000, p. viii).

Vieira e Volquind já buscam articular as características — por uma abordagem mais pedagógica — estruturando reflexões sobre o que é e como se caracteriza uma oficina. Para elas (2002: p.12), a oficina é um espaço ao qual três instâncias são integradas: pensar, sentir e agir.

Ao longo deste trabalho refletiremos a diversidade de aspectos conectados ao processo pedagógico de aprender em oficina e os pontos em comum com o ateliê de design e desenvolvimento do pensamento projetual.

Uma das discussões apresentadas neste trabalho é: quais seriam as vantagens de se aprender em um espaço não-formal de educação e como esse espaço pode colaborar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Falaremos sobre isso no capítulo três e quatro onde, respectivamente, analisaremos as falas de dez estudantes da Oficina Ventura e discutiremos as implicações percebidas através dessa observação.

Desenho como linguagem gráfica pictórica

Para compreender a linguagem gráfica pictórica e a sua relação com o desenho, utilizaremos a abordagem de Michael Twyman (1985: p. 246), que propõe um modelo para sistematizar a linguagem gráfica pela ótica do designer gráfico. Twyman observa que existem, pelo menos, duas abordagens tradicionais dominantes para se pensar a linguagem (ver fig.7), uma pelo ponto de vista dos linguistas e outra dos designers gráficos.

Segundo Twyman (1985: p.245–246) a figura 8 representaria como a maioria dos linguistas restringe a linguagem à dimensão verbal — fala e escrita. Por exemplo, na frequência ao qual o termo “linguagem” é compreendido como linguagem verbal. Em seguida, o autor demonstra o pensamento usual dos designers gráficos, dividindo a linguagem entre verbal e pictórica, observando como designers diagramam um texto, separando escrita (verbal) e ilustração (pictórica).

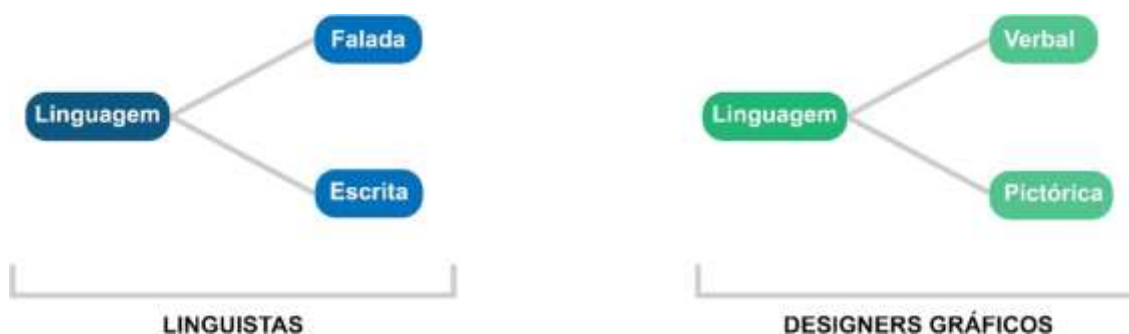


Figura 9: Diagrama de Michael Twyman sobre linguagem pela abordagem dos linguistas e designers gráficos. (TWYMAN, 1982:145).

Ao avaliar as duas abordagens como insuficientes, Twyman propõe um modelo que considera, segundo sua visão, a realidade prática do design gráfico (fig. 8).

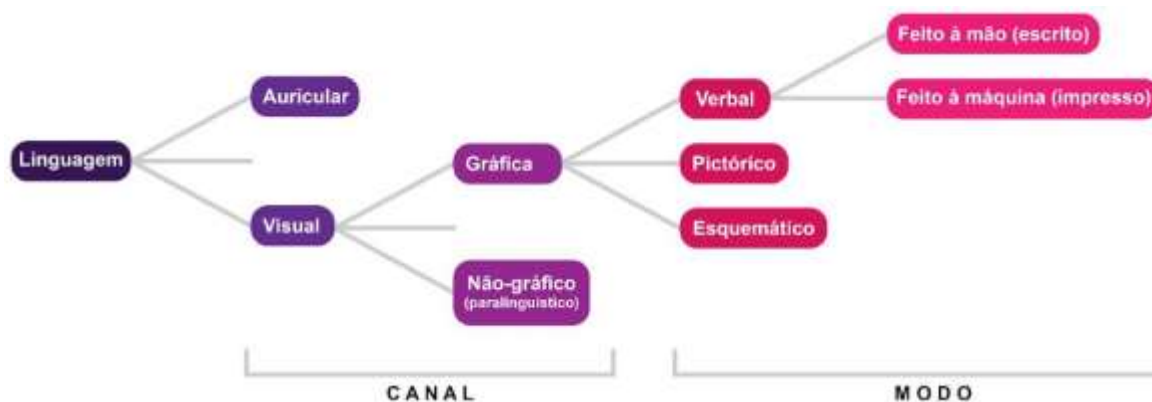


Figura 10: Proposta de Michael Twyman para a linguagem gráfica através do canal (auricular e visual) e dos seus modos — verbal, pictórico e esquemático (TWYMAN, 1985:145).

Neste modelo, é possível observar que a linguagem gráfica pode ser dividida em três modalidades: verbal gráfico, pictórico e esquemático. Lima (2018, p. 25), apresenta um quadro dos modos de simbolização da linguagem gráfica em Twyman, ilustrando e contextualizando seu funcionamento.

VERBAL GRÁFICO	PICTÓRICO	ESQUEMÁTICO
<p>Aa</p> <p>Representação gráfica da linguagem verbal e numérica (seja ela tipográfica ou escrita à mão).</p>	 <p>Imagens figurativas, sejam elas desenhos ou fotografias, incluindo formas abstratas sem função descritiva.</p>	 <p>Formas que sugerem conceitos, estruturas ou fatos (como tabelas, gráficos, fluxogramas, formas geométricas, etc.), não incluindo os elementos verbais ou pictóricos.</p>

Figura 11: Modos de simbolização em Twyman. (LIMA: 2018. p. 25).

Twyman propõe um modelo linguístico para o design gráfico, pois entende a relevância de existir um modelo que acomode imagens e palavras, afinal, tipógrafos, designers gráficos e linguistas, entre outras áreas, compartilham interesse pela linguagem (TWYMAN: 1985, p. 246).

Para abordar a questão das diferenças entre desenho pictórico e escrita na escola, recorre-se a Edith Derdyk, cuja principal preocupação é a reflexão sobre porque uma linguagem tem mais predominância que outra ao longo do processo

escolar (DERDYK: 2020, p.106). Em outras palavras: porque o desenho parece receber menor atenção que a escrita na escola.

Tanto Derdyk quanto Twyman possuem uma preocupação com a predominância da palavra em detrimento, especialmente, da imagem pictórica. Porém, Derdyk não aprofunda a reflexão conceitual sobre linguagem, estando mais próxima da abordagem de linguagem dos designers gráficos (figura 7), colocada por Twyman.

Sendo assim, utiliza-se o conceito de linguagem gráfica em Twyman pelos seguintes aspectos: primeiro, o autor propõe um vocabulário básico para a compreensão do design gráfico. Como “design gráfico” e “desenho” possuem conceitos amplos, se conectando com áreas variadas, é importante iniciar a discussão a partir de um terreno comum entre desenho e design. Além disso, a abordagem de Twyman constrói uma noção ampliada de linguagem pictórica, onde o desenho é um dos meios de comunicação da linguagem gráfica.

Sendo assim, adotarei nesta pesquisa o seguinte arranjo: a equivalência entre linguagem gráfica verbal como escrita e linguagem gráfica pictórica como desenho pictórico.

Percepção visual

A pesquisa analisa a compreensão dos entrevistados sobre o seu processo de aprendizagem do desenho, aspecto que nos fornece um panorama do aprendizado na Oficina Ventura na percepção dos entrevistados.

Fayga Ostrower reflete sobre a percepção através dos mecanismos internos e externos do processo de aprendizagem, focando na relação entre o conteúdo (neste caso, o desenho) e o processo pedagógico. Para a autora, a percepção é um modo de conhecimento que se constrói na correlação do mundo externo-interno, envolvendo uma interpretação do que está sendo aprendido: compreender o que se aprende enquanto se aprende.

Nota-se essa ideia quando a autora diz que a percepção “envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido”

(OSTROWER: 2019, p.57). Num primeiro momento, a consciência da própria percepção tende a ser mais intuitiva, mas a medida em que se avança no processo, diversos fatos podem desencadear a consciência sobre a sua própria percepção. Por essa razão, a autora diz que o que era circunstancial torna-se significativo.

Ostrower entende que a percepção é uma forma de compreender um determinado fenômeno externo através da sua interiorização. O indivíduo se depara com algo, interpreta através de sua bagagem cultural, dá significado para o novo fenômeno e compara com o que já foi assimilado ou compreendido anteriormente.

No caso dos estudantes de desenho, cada novo aprendizado é internalizado em diálogo com os conhecimentos prévios que ele tinha até aquele momento. No diálogo entre o novo e o estabelecido nascem novos significados para aquele fenômeno, o que, segundo Ostrower, constitui a percepção.

Outro autor influente na compreensão da percepção visual é Rudolf Arnheim. Para ele (1986, p.27), percepção visual é pensamento visual e entende pensamento e percepção como processos cognitivos, onde o pensamento ocorre de alguma forma no processo de perceber um fenômeno.

Podemos entender esse fenômeno da seguinte forma: suponha que alguém deseja aprender a desenhar uma mão. Uma maneira de fazer isso seria observar uma mão e desenhar a partir do que se compreendeu dessa observação. O ato de observar essa mão envolve diversos mecanismos perceptivos, onde pensamentos e questionamentos ocorrem para construir possíveis soluções para resolver determinados problemas, neste caso, visuais.

O estudante pode se perguntar: vou adotar um desenho mais realista, como em desenhos que se confundem com uma fotografia? Como represento os dedos? Como desenhar a textura dos pelos das mãos? Essas reflexões representam o pensamento visual acontecendo. São muitas as soluções para compreender qual caminho será adotado para desenvolver, por exemplo, a textura dos pelos das mãos.

Cada estudante pode perceber a imagem de uma mão de forma particular e articular raciocínios sobre este fenômeno; pode pensar visualmente em como essa textura será desenvolvida. Se ele recorrer a um desenho de mão já feito por outra pessoa, por exemplo, poderá se perguntar: como o autor deste desenho solucionou essa textura? Ao buscar reproduzir, poderá construir conhecimentos sobre esta reprodução, buscando entender como aquilo foi feito.

O pensamento visual se relaciona com a percepção visual por sensações percebidas em uma observação e a reflexão sobre o que se está percebendo. Essa ação perceptiva é ativa para Arnheim (2005, p.35-36). Ele entende que ao olhar um objeto, a percepção atua como uma espécie de dedo invisível, buscando compreender e conhecer aquilo que está sendo visto em diversos aspectos como tamanho, textura, espessura, peso, cor, etc. A percepção visual é para Arnheim uma interação constante e consciente da pessoa com um determinado objeto.

Por essa razão que o autor (ARNHEIM: 1983, p.27) entendia que não é possível desconsiderar dos processos cognitivos as atividades sensoriais, por onde a percepção começa. Ao contrário, é a partir dos processos perceptivos que a construção do conhecimento e a cognição se desenvolvem.

Ao tratar do aspecto visual-gráfico, sobretudo ao discutir o desenvolvimento da linguagem pictórica pelos estudantes da oficina Ventura, entende-se que as percepções desenvolvidas e refletidas através da experiência de desenhar e do uso desta linguagem são, também, operações cognitivas e produção de conhecimento dos estudantes ao desenhar.

O intuito é compreender a correlação entre a percepção visual e o desenvolvimento da linguagem pictórica dos estudantes através dos seus relatos como desenhistas na oficina Ventura, pois ela se constitui como um fenômeno cognitivo dos aprendizados, reflexões e questionamentos produzidos pelo estudante enquanto desenhava, analisam outros desenhos e pensam sobre o seu processo e o processo dos outros.

Autonomia e afetividade

Além dos aspectos orientados ao desenvolvimento da linguagem gráfica e a percepção desse processo pelos estudantes, é preciso compreender as experiências relacionadas ao desenvolvimento da autonomia e o papel da afetividade na aprendizagem na oficina Ventura.

Com o intuito de discutir a autonomia no processo pedagógico, consideraremos nesta pesquisa as reflexões de outros três autores: Paulo Freire, Richard Sennett e Donald Schön. Cabe ressaltar, no entanto, que ao aprofundar a questão da autonomia

na educação dos sujeitos, invariavelmente refletiremos também sobre o seu contraponto: a autoridade.

Nesse sentido, quero dizer que não discutimos o papel da autoridade diretamente, propondo essa reflexão no texto como contraponto a autonomia e refletindo sobre a primeira [autoridade] à luz da segunda [autonomia]. Adotei esse caminho por acreditar que isso permite delimitar o papel da autoridade no processo educativo para que este não se configure como um exercício autoritário — preocupação central em Freire — mas forneça bases para, em sua tensão com a autonomia, viabilize a construção da sua liberdade pedagógica dos sujeitos.

Busquei articular Freire, Sennett e Schön ao organizar seus pensamentos para estruturar o olhar sobre a autonomia no contexto da oficina Ventura. As visões dos autores sobre o tema, embora não sejam idênticas, não conflitantes entre si, pois apontam enfoques distintos do mesmo processo. Suas discussões estão inseridas em contextos diferentes, unidos pelo enfoque do processo de aprendizagem em um determinado espaço: Paulo Freire no contexto escolar (majoritariamente), Richard Sennett na oficina do artífice e Donald Schön no ateliê de arquitetura.

Paulo Freire, por exemplo, está preocupado com o processo de emancipação pedagógica dos sujeitos, para quem a autonomia tem papel na liberdade dos estudantes exercerem juízo crítico e próprio sobre a sua realidade, dialogando com o mundo ao seu redor e consigo mesmo. Porém, também é preocupação do autor a tensão entre autoritarismo e liberdade.

Pode-se considerar, por correlação, que essa tensão guarda paralelos com outra tensão: autoridade e autonomia, em especial. para que a primeira não se converta em um autoritarismo por parte do professor (2011, p.53), recaindo em uma educação bancária, mas ao invés disso, que promova experiências de liberdade, pois “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE: 2011, p.94).

Richard Sennett também está apontando uma tensão frequente entre autoridade e autonomia na oficina do artífice. Isso se dá porque, no contexto daquela oficina, o aprendizado se dava em uma relação mestre-aprendiz, onde o mestre sabia muito e o aprendiz iria desenvolver suas habilidades em um determinado campo de conhecimento a partir da experiência prévia e reconhecida de um mestre. Na prática,

isso quer dizer que a autonomia está ligada diretamente ao contexto do exercício do trabalho.

Ao contrário de Freire, que coloca o entendimento do que seja autonomia de forma direta, mas compreensível de maneira contextual ao longo de toda a sua fala, Sennett (2019, p.66) define autonomia como “trabalho autossuficiente realizado sem a interferência do outro”. Pode-se entender a partir da preocupação do autor com o universo do trabalho e o seu exercício na oficina, que Sennett pensa a autonomia como a capacidade que os indivíduos têm de exercer liberdade criativa no seu trabalho sem que outros interfiram diretamente nas suas decisões.

Paulo Freire não conceitua autonomia diretamente. Isto é, a argumentação do educador parte da premissa que a ideia de autonomia é algo compreendido. No entanto, de forma indireta, pode-se inferir que ao pensar a educação como uma prática que visa emancipar os sujeitos, orientado a um pensamento progressista e democrático de sociedade, a autonomia em Freire é a plena capacidade que os educandos desenvolvem para exercer juízo de forma livre sobre os fenômenos do mundo.

Além disso, o autor entende que a autonomia é uma construção que se dá na experiência da vida do sujeito em diversos espaços. A autonomia em Freire, então, é um processo experiencial de amadurecimento do sujeito e somente dele, pois:

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 2011, p.94).

Já Donald Schön, em contexto semelhante, mas não igual a Sennett, está discutindo como o processo de aprendizado em um ateliê de arquitetura, onde também atuam e se articulam saberes do campo do design, se revela como um exercício de suspensão temporária da autonomia do estudante para que ele mergulhe em um aprendizado sob a orientação de um professor experiente. Esse processo, temporário, uma vez finalizado, promoverá neste estudante condições para que ele se transforme em um profissional autônomo, exercendo sua profissão com liberdade crítica e habilidades plenamente desenvolvidas.

Donald Schön entende que a autonomia é um aspecto importante e fundamental no processo de aprendizado, sobretudo ao seu caráter no aprendizado com o instrutor do ateliê. Cabe ressaltar que Schön está preocupado com a educação profissional e a sua formação prática e reflexiva.

Para Schön, a autonomia do estudante no seu aprendizado é um aspecto que necessita certa discussão. Primeiro porque, para o autor, a autonomia é mais um fim que um meio, o que, em um certo sentido, propõe que o estudante primeiro viva a experiência educativa proposta pelo professor para que, durante e posteriormente, desenvolva sua aprendizagem e construa seus próprios juízos.

Ao aprofundar a sua discussão sobre o aprendizado no ateliê, o autor entende o processo educativo como algo de difícil enunciação, que não pode ser diretamente antecipado enquanto processo, mas vivido, ou seja, que deve ser experienciado primeiro e enquanto é experienciado, se constrói a reflexão sobre o que se está aprendendo. Nas palavras de Schön (2007, p.80), “O contrato de aprendizagem entre o estudante e o instrutor é raramente tornado explícito”.

O autor também está mais preocupado que a formação e o processos vivenciado pelos estudantes no ateliê o conduzam a uma autonomia profissional, pois acredita que as formações, seja por questões sociais e econômicas, acabam por pressionar uma formação tão técnica que embota a autonomia profissional desses sujeitos, gerando desconforto para os profissionais exerçam na sua prática cotidiana uma reflexão-na-ação (SCHÖN: 2007, p.230).

Pode-se inferir que no contexto proposto no ateliê, a autonomia é primeiro um exercício inicial de suspensão da desconfiança do aluno por parte do professor, que proporá a este estudante uma experiência pedagógica que ele não pode de antemão revelar, mas que criará as bases para que ele vivencie este processo para compreender e refletir sobre os aprendizados contidos no mesmo.

Freire também reflete alguns aspectos sobre a afetividade, quando compreende a importância de se expressar no contexto de sala de aula, não criando oposição entre afeto e autoridade pedagógica, mas ao contrário, a entendendo inclusive como participante do processo cognitivo (FREIRE: 2011, p.123).

Para Abigail Mahoney (2010, p.15), os aspectos motores, afetivos e cognitivos possuem estruturas próprias, mas funcionam de forma integrada. A autora considera o fato de essas estruturas se correlacionarem gera ressonâncias a medida em que elas sofrem algum impacto, e todas elas impactam no desenvolvimento da pessoa.

A ideia central é de que não é possível vivenciar experiências no campo motor, cognitivo ou afetivo sem impacto em suas correlações e no ser humano. Tanto Laurinda Almeida como Abigail Mahoney têm por base o trabalho de Henri Wallon, psicólogo francês que pensou o papel da afetividade no desenvolvimento psicológico da criança.

Ao pensar as reflexões relatadas pelos estudantes, foi possível observar a existência dessas correlações ao longo da sua trajetória no estudo de desenho na oficina Ventura. Discutiremos o papel da afetividade no desenvolvimento do processo cognitivo e a sua relação com o desenvolvimento da autonomia, da percepção visual e no aprendizado dos estudantes.

Objetivos da pesquisa e das entrevistas

O objetivo geral da pesquisa é investigar o estudo do desenho em uma oficina na cidade do Rio de Janeiro e avaliar a influência desta modalidade no desenvolvimento da linguagem pictórica dos estudantes.

Os objetivos específicos da dissertação são:

- Investigar a oficina como modalidade pedagógica;
- Compreender o desenho como linguagem pictórica;
- Comparar a aprendizagem de desenho na educação formal e na educação informal;
- Realizar um estudo exploratório em uma oficina de desenho no Rio de Janeiro;
- Tecer considerações acerca do ensino de desenho na modalidade de oficina para a formação de educadores;

As entrevistas buscaram contribuir para os objetivos da pesquisa no sentido de investigar a modalidade de oficina, compreender o desenho como linguagem gráfica e comparar a aprendizagem do desenho na educação formal e informal.

Nesse sentido, os objetivos das entrevistas com os estudantes da Oficina Ventura são:

1. compreender como a modalidade pedagógica do espaço impacta no estudo e no seu desenvolvimento no desenho;

2. investigar a maneira com a qual o estudante compreende o desenho enquanto ferramenta comunicativa, expressiva e criativa;
3. entender de que maneira o desenho se manifestou ao longo da trajetória escolar do estudante anterior à oficina;

Justificativa

Esta pesquisa é uma reflexão entre educação, desenho e design, objetivando compreender como essas áreas se correlacionam em um contexto de uma oficina de desenho, onde o processo pedagógico se conecta com o design e o desenho. Considerando as relações existentes entre desenho e pensamento projetual e como o aprendizado do desenho pode impactar nesse campo, foi entendido a relevância desta pesquisa para o campo do design.

Além disso, a reflexão sobre o aprendizado em oficina e o desenvolvimento da percepção visual contribuem para a evolução desses estudantes no desenho, onde refletimos a importância desse desenvolvimento como uma prática necessária ao design e a formação dos designers, pois as relações entre desenho como prática de projeto e o seu impacto no desenvolvimento do pensamento projetual encontram na prática do desenho em oficina semelhanças com a prática do design no ateliê. Essas reflexões foram consideradas importantes não apenas para a prática do design, como também para entender a relevância do desenvolvimento da percepção visual e do desenho como aspectos que contribuem na formação de professores.

Delimitação da pesquisa

Esta pesquisa tem como recorte a análise da trajetória de um grupo de estudantes e as suas percepções sobre o seu processo de aprendizado do desenho. O local de estudos dos entrevistados é a oficina Ventura, um espaço de educação não-formal voltado para o ensino do desenho, localizada na época da pesquisa no centro da cidade do Rio de Janeiro.

A opção por uma oficina específica se deu pelo potencial de pesquisa na análise e reflexão do processo pedagógico, partindo das reflexões e análises de cada um dos estudantes em sua própria jornada de aprendizado no desenho. Estes processos revelaram diversas conexões em campos de conhecimento distintos, que encontram no aprendizado do desenho vários pontos de conexão.

Foi considerado muito valioso o exercício metodológico de desenhar e pensar diversos modelos que pudessem analisar os aprendizados partindo das observações dos próprios estudantes, buscando refletir qual impacto o aprendizado na oficina Ventura teve no desenvolvimento da percepção visual dos entrevistados e como isso pode repercutir na formação de desenhistas.

Por limitações sanitárias da pandemia e a impossibilidade da observação de campo, a pesquisa precisou optar por uma análise com mais ênfase no aprendizado do desenho pelo desenvolvimento da percepção visual, não procurando analisar o desenho como comunicação visual.

A pesquisa abrange a análise de dez trajetórias estudantis e suas jornadas pedagógicas de formação em desenhistas. Os critérios utilizados para seleção dos entrevistados serão detalhados no capítulo dois da dissertação.

Estrutura da dissertação

No capítulo um, falaremos sobre o campo e a abordagem metodológica da observação de campo. Buscaremos nele oferecer ao leitor um panorama da Oficina Ventura e as estratégias adotadas na pesquisa para observá-la.

No capítulo dois, o foco será a metodologia e resultados das entrevistas, onde o leitor terá acesso a toda a estruturação, reflexão e montagem do roteiro das perguntas que construíram as entrevistas realizadas nesta pesquisa.

No capítulo três, falaremos sobre a metodologia e resultados da análise das entrevistas, em que demonstraremos como estruturamos o processo de análise, avaliando cada uma das etapas. Todos os desenhos metodológicos que desenvolvemos até o desenho do modelo de análise final, além da análise propriamente dita das falas dos entrevistados.

No capítulo quatro, são propostas reflexões sobre educação, desenho e

design, discutindo através do panorama pedagógico encontrado na oficina como as correlações entre aprendizado em espaço não-formal de educação, afetividade, autonomia e desenho contribuem para o desenvolvimento da percepção visual dos estudantes e o impacto disso no contexto do design e do pensamento projetual.

O capítulo cinco, são as considerações finais, buscando articular as reflexões e discussões propostas nesse trabalho, tecendo considerações a respeito dos temas abordados ao longo da pesquisa.

Observação de campo

A oficina era localizada no décimo segundo andar do edifício Rex, bem no fim da Rua Álvaro Alvim. Esta é uma rua bastante curta e estreita, que termina em uma das laterais da Câmara dos Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro. Também nesta rua se localiza o Teatro Rival, um importante espaço da cena cultural carioca.

Os corredores do edifício Rex eram bastante largos e o prédio possuía ocupação mista, tendo tanto residentes como atividades comerciais. No fim do largo e grande corredor, ficava a *Risotrip*¹ e a oficina Ventura. Eram duas salas distintas que compartilhavam um ambiente maior. No espaço da oficina, cabiam com algum conforto de entre seis e oito estudantes simultaneamente. Os estudantes ficavam dispostos em torno de uma grande mesa preta, no centro da sala.

Embora tenha influenciado as reflexões desta pesquisa desde antes do ingresso no mestrado, a oficina Ventura não foi considerada como objeto de estudo em um primeiro momento por mim. A ideia de torná-la campo de pesquisa só foi considerada ao longo do processo de orientação em 2019, com a ideia de imersão programada para iniciar em março de 2020.

Por sugestão do meu orientador, fui conversar com o professor Carlito Machado sobre fazer uma observação de campo na Oficina Ventura, que foi aceita por ele. No entanto, algumas semanas após a entrada em março de 2020, a oficina Ventura foi fechada e teve as atividades presenciais interrompidas por conta da pandemia de COVID-19.

¹ Risotrip, fundada em 2015 no Rio de Janeiro, é um estúdio de design e impressão em risograph — uma técnica de impressão por estêncil com tambores de tinta oleosa.

A partir daí, começamos a rediscutir as estratégias que poderiam ser adotadas na pesquisa, visto que não haveria como realizar a observação de campo. Optamos por utilizar uma descrição da oficina de forma mais exploratória e pautada nas lembranças do pesquisador, uma vez que se trata do primeiro contato com aquele espaço.

Consideramos importante falar sobre os aspectos motivacionais que influenciaram na decisão de realizar essa pesquisa. Isso foi feito através de uma observação sobre o espaço, realizada antes do fechamento pela pandemia, e da ambientação física da oficina de forma a dar ao leitor subsídios para imaginar o estúdio e as atividades ali realizadas.

Metodologia de observação

Por muitas semanas ao longo de agosto de 2018 e março de 2020, frequentei a Oficina Ventura, no centro do Rio de Janeiro, como estudante de desenho. Costumava ir às quintas-feiras em quase todas as semanas do mês, no horário entre o começo da tarde até a oficina fechar. No entanto, a ideia de utilizar a oficina Ventura como campo de pesquisa veio tardiamente para este mestrado só foi estabelecido um plano ao fim de fevereiro de 2020. Mas logo na segunda semana de março os espaços começaram a ser fechados em função do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, o que nos obrigou a repensar a estratégia de pesquisa.

Portanto, ao invés de conduzir uma imersão planejada no campo e escrever a partir dessas vivências, eu precisei me apoiar nas memórias ao longo do tempo, sempre marcadas por conversas acaloradas e debates estimulantes com colegas e com o próprio professor durante a minha presença na oficina. Tenho também alguns dos exercícios que fiz ao longo deste período, que servem como base para lembrar das minhas experiências na oficina.

Também tive a oportunidade de frequentar o espaço em alguns outros dias da semana no período vespertino e noturno para repor uma ou outra aula, fato que permitiu que eu tivesse contato com outros estudantes e outras dinâmicas relacionais.

Ao longo do segundo semestre de 2018 até o início de março de 2019, frequentei a Oficina Ventura com regularidade, tendo comparecido a mais de 75% dos

dias nesse período. No entanto, quando iniciei no mestrado, em março de 2019, as coisas mudaram de configuração. O tempo que eu dedicava a oficina foi diminuindo paulatinamente, de forma que acumulei muito mais aulas a repor. Isso se deu pela dificuldade de conciliar trabalho, mestrado e curso.

Além disso, conforme as aulas do mestrado acentuavam o nível de exigência e complexidade, minha presença na oficina foi ficando inconstante, de forma que passei a frequentar o espaço metade das aulas aos quais tinha direito no mês, para poder me dedicar mais aos estudos do mestrado. As memórias que usei para escrever o relato advém sobretudo das marcas históricas que as idas à oficina me proporcionavam e se baseiam no período de agosto de 2018 a março de 2020.

Sempre ouvia um episódio de podcast na ida e na volta da oficina. O ano de 2018 marcou muitas discussões às quintas-feiras, em que costumava trocar com as mesmas pessoas que encontrava com frequência. Também tive conversas com o professor e alguns alunos que se tornaram amigos e participaram do processo comigo, o que me auxiliou na hora de situar os fatos que relatei.

Além de observar e conversar com os estudantes e colegas de oficina, gostava de lembrar desses fatos na volta para casa, sobretudo porque a troca era leve, divertida e rica e acabava sendo complementada pelo podcast que ouvia, geralmente o *Foro de Teresina*² ou *AntiCast*³, que eu tinha conhecimento a época que abordavam pautas políticas naquela altura.

Outro aspecto que me chamou a atenção se refere à estrutura da oficina. Como o espaço era compartilhado com uma gráfica de risografia, a troca com os profissionais desta gráfica eram constantes, onde também se falava de política, ilustração e desenho. Com alguma frequência, um dos membros da gráfica sentava-se a mesa conosco após o expediente para dar continuidade a um desenho que viraria depois uma peça impressa em risografia. O estúdio de risografia ficava na frente da oficina Ventura, o que fazia do espaço de riso uma antessala do ateliê.

Em resumo, a observação foi produzida através das lembranças das discussões sobre desenho, política e ilustração, sempre às quintas-feiras, na maior parte do tempo de agosto de 2018 a fevereiro de 2019. Essas memórias foram

² Foro de Teresina é um podcast de política da Revista Piauí.

³ O AntiCast é um podcast criado em 2011 por Ivan Mizanzuk, Marcos Beccari e Rafael Ancara. No seu início, era um programa dedicado a falar sobre design, comunicação e cultura. Hoje, é uma rede de podcasts com os mais variados temas

situadas em relação aos marcos históricos dos *podcasts* ouvidos nessas quintas-feiras, as discussões que tínhamos enquanto realizávamos os exercícios de desenho na oficina e sobre o momento em que o país estava vivendo naquela semana.

Infelizmente, a demanda de trabalho e mestrado impossibilitou que eu pudesse me dedicar mais às atividades da oficina Ventura. Além disso, por infortúnio, a pandemia impossibilitou realizar um estudo de campo conforme planejado, o que me fez mudar a estratégia de pesquisa. A pandemia, que perdura até o momento de conclusão dessa dissertação, fez com que a oficina Ventura funcionasse na modalidade remota nos anos de 2020 e 2021. Somente após a vacinação de boa parte da população carioca, em 2022, a oficina pôde retornar às atividades presenciais em outro local e com protocolos e esquemas de funcionamento para limitar o número de estudantes em simultâneo no espaço.

1 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição.

Ecléa Bosi

O texto a seguir apresenta um tom mais pessoal, pois é uma narrativa da minha experiência como estudante na Oficina Ventura. Nela, busco situar o leitor em relação aos espaços, atividades e sobre as impressões do momento da minha permanência na oficina, de agosto de 2018 até o começo do ano de 2019.

1.1 Ingresso no espaço e primeiras impressões

Era quinta-feira e mais um dia que começava comum, como é banal — no melhor sentido da palavra — os dias de quem desperta com a tela brilhante do celular em mãos. Era nove de agosto de 2018 e eu já ansiava pela saída próxima do novo episódio do *Foro de Teresina*. O episódio número 13 falava algo sobre mulheres como vices, Alckmin x Bolsonaro e Lula. Definitivamente era meu dia preferido, porque às quintas era possível aproveitar os meus podcasts favoritos enquanto realizava os afazeres domésticos.

Pela tarde, ao flunar pelo *Facebook*, vi uma postagem do professor Ricardo Cunha Lima a respeito de um lugar no Centro do Rio de Janeiro onde havia um curso de desenho. O professor Ricardo é ilustrador, infografista, professor e *podcaster*, e atualmente leciona na Universidade Federal de Pernambuco. Fiquei curioso com a possibilidade de adicionar essa atividade novamente ao meu cotidiano, visto que aprender a desenhar — ou reaprender, quem sabe — se transformou em um desejo que aparecia com frequência em meus pensamentos a cada vez que eu via uma obra gráfica que me arrebatasse de alguma forma.

Ricardo Cunha Lima havia sido meu professor de ilustração no SENAC, na rua Santa Luzia, também no centro do Rio, local onde me formei como designer gráfico. Por ter um tempo reduzido, acabou construindo um trabalho de desenho direcionado

por figuras de linguagem, onde o desafio maior consistia em imaginar visualmente como representar algumas dessas figuras. Foi com ele que pude perceber não só que poderia ilustrar, como também reavivar o meu desejo pelo desenho e pela expressão visual que haviam se apagado dentro de mim com o passar do tempo. Desse modo, a indicação dele sobre o curso de desenho me causou grande interesse.

O espaço ficava em um dos meus lugares favoritos, no coração da Cinelândia, próximo ao VLT, à livraria Cultura — que à época estava em funcionamento — cafés, teatros, ruas convidativas, o terraço do Starbucks e o sobrevivente, imponente e delicioso Cine Odeon⁴. A parte onde se localiza o Edifício Odeon fica no fim do bairro, para quem vem da Rua Presidente Vargas, importante avenida do centro carioca. A região — que venta bastante com a proximidade com a Marina da Glória — é palco de diversas manifestações artísticas, políticas e espontâneas, pois está próxima à câmara de vereadores da cidade do Rio de Janeiro e ser de fácil acesso com diversos modais de transporte público.

Na semana seguinte a esta postagem no Facebook, visitei o curso de desenho para uma aula experimental. A Oficina Ventura, fisicamente, é uma sala compartilhada com outro estúdio — de impressão — que funciona como uma espécie de antessala, cheia de pôsteres impressos e emoldurados, com trabalhos sendo feitos o mais rápido possível em um processo de impressão chamado risografia, que apesar da limitação da quantidade de cores, permite alguns tons muito vivos e diferentes, se configurando num modo impressão peculiar e de grande personalidade.

Na hora atrasada, cheguei para uma aula experimental. Em um primeiro momento, o espaço me fora apresentado e, enquanto conversávamos sobre como cheguei até ali, fui introduzido aos aspectos mais centrais da metodologia de trabalho. Depois de uma longa e animada conversa, fiz uma atividade de percepção que dá ao professor a possibilidade de construir uma ideia de como é a nossa representação visual. O processo consistia em desenhar uma caixa de fósforo que ficava posicionado em um determinado ponto da mesa, para caracterizar como eu percebia a própria caixa e o espaço entre caixa de fósforo e eu. Isso dava ao professor uma ideia de como eu representava espacialmente o que eu estava vendo. Não existe certo e errado neste processo.

⁴ O Cine Odeon é um importante cinema de rua localizado na Cinelândia, centro do Rio de Janeiro, cuja existência data do início do século XX. O prédio atual foi inaugurado em 1926, auge dos cinemas de rua na capital carioca.

Comecei as aulas na semana seguinte ao primeiro contato e fui variando o dia em que ia até encontrar um horário adequado que se acomodasse com a minha rotina de mestrando e trabalhador. Por conta destas mudanças, pude conhecer muitos estudantes diferentes que orbitavam o Ventura durante a semana. Pessoas com idades variadas e com origens diferentes, desde pessoas no mais absoluto padrão Zona Sul Carioca — com poder aquisitivo alto e vida relativamente tranquila, sem grandes dificuldades em relação à alimentação, deslocamento, moradia, saúde e segurança — até gente da zona norte e oeste do Rio de Janeiro, que tinham muitas vezes um poder aquisitivo e estilo de vida antagônico ao primeiro.

Finalmente me instalei fisicamente no Ventura às quintas-feiras — meu dia favorito, por volta das 18h. Criei forte vínculo com as pessoas que iam neste dia e horário, embora tenha feito amizades em outros turnos. Notei ser muito comum no estúdio a presença de homens e mulheres tatuadores que buscavam no espaço aprimoramento, refino e até mesmo aprendizado no campo do desenho para melhorar seu próprio trabalho, dando mais personalidade e autoria ao seu processo de criação na tatuagem.

Além dessa característica, também notei que as trajetórias de vida das pessoas eram bastante múltiplas. Tinha gente formada em Comércio Exterior, Filosofia, gente que fez diversas faculdades sem nunca ter se formado, pessoas que trabalhavam em empregos aparentemente não ligados à chamada indústria criativa tais como bancários e servidores públicos. Algumas pessoas que usavam a sua hora de almoço para ir ao estúdio desenhar por uma hora e meia e retornar ao trabalho que ficava nas proximidades do espaço logo em seguida.

1.1.1 O cotidiano Venturoso

O cotidiano do Ventura é organizado, orgânico e informal. Nas semanas que se seguiram após o meu ingresso no estúdio — 14 de agosto de 2018, para ser exato — pude começar a sentir melhor o funcionamento do espaço e como as pessoas se relacionavam com ele. O espaço não é grande, mas acomoda uma quantidade razoável e com certo conforto, por volta de 8 pessoas, às vezes 10, com um pouco menos de conforto, mas perfeitamente funcional.

Há uma janela convidativa que dá vistas a telhados de diversos prédios da Cinelândia, ficando encantador no fim da tarde, num visual laranja enquanto o Caminho Niemeyer escurece em Niterói ao fundo, uma vista privilegiada. Há uma pequena copa com um frigobar, uma cafeteira e uma pia, uma máquina de costura e uma estante com livros de desenho, design e atividades relacionadas.

Diversas miniaturas de carros e personagens de desenhos e filmes ajudam a dar o tom animado e vivo do lugar, com cadeiras estilo Charles Eames⁵, no modelo Eiffel, bastante confortáveis e visualmente agradáveis.

Em uma mesa grande e retangular, diversas pessoas se alternam conforme o horário, desenhavam, compartilham memes, fazem reflexões políticas, filosóficas, indicam filmes e séries enquanto praticam os exercícios propostos pelo professor Carlito. O nível de habilidade e conhecimento dos estudantes era bastante variado, de forma que as atividades e exercícios correspondiam a esse fator. Numa mesma mesa, estudantes que iniciavam seus estudos no desenho, intermediários e avançados faziam suas atividades, podendo observar o que os outros estavam fazendo.

O primeiro contato com pessoas com habilidades em desenho muito desenvolvidas foi fascinante e intimidador, por receio de nunca ter aquela habilidade e fascínio por desejar ser tão hábil quanto fosse possível para realizar trabalhos que considerava extremamente bem-feitos. Não só os níveis de habilidade das pessoas são variados, como também as técnicas que usam são diversas.

Há gente que desenha a maioria do tempo do aplicativo *Procreate*⁶ no Ipad, enquanto outros alternam desenhos físicos e digitais com relativa frequência, seja para praticar o ambiente digital, facilitar a manipulação no computador ou agilizar o fluxo de um determinado trabalho que faz fora dali.

Seguíamos as orientações do método do professor Carlito, idealizador do estúdio e único professor do espaço. Seu trabalho tem base na metodologia desenvolvida por Betty Edwards em seu livro “Desenhando com o lado direito do cérebro”.

Durante o isolamento social (em 2020 devido à pandemia de COVID-19), o

⁵ Charles Ormond Eames Jr. Foi um designer, arquiteto e cineasta estadunidense. Fez contribuições inovadoras no campo da arquitetura, manufatura e design de móveis, entre outras áreas.

⁶ Procreate é um aplicativo para desenho e pintura digital desenvolvido pela empresa australiana Savage Interactive para iOS e iPadOS (desenvolvidos pela Apple).

professor Carlito me propôs que eu lesse o livro para discutir comigo capítulo por capítulo, facilitando a minha compreensão sobre o método de Betty Edwards e de uma das bases do seu trabalho no estúdio, pois julgou ser importante já que me propus a usar o estúdio Ventura como campo de pesquisa.

Uma das primeiras coisas que o professor conversou comigo logo que ingressei no Ventura era que aquele também era um espaço de trabalho, pois era um espaço de vida. O que significa que eu poderia levar questões do meu trabalho como designer gráfico para discutir tanto com ele como com os demais estudantes do espaço.

Essa dinâmica me atraiu profundamente. Poder levar os trabalhos para o tempo de estudo e estudá-lo enriquecia minha experiência como estudante. Muitos trabalhos de identidade visual foram iniciados e terminados dentro do Ventura e a colaboração dos colegas foi fundamental para o êxito de muitos deles. No começo daquele ano de 2018, havia acordado com minha psicóloga em terapia que para dar um passo profissional na minha carreira, era importante ter minha própria marca e meu cartão de visitas.

O acordo era que, até o fim daquele ano, tivesse minha marca e meu cartão de visitas prontos. Quando faltavam apenas seis semanas para o término do ano, cheguei com essa proposta no Ventura e obtive muita ajuda tanto do professor quanto dos estudantes. Muitos colegas designers e desenhistas que orbitavam o espaço na quinta-feira me ajudaram a refletir sobre cores, tipografia, desenho de logotipo e nome, me auxiliando na construção do que seria a minha primeira identidade visual como designer gráfico formado.

Trazer o trabalho para o cotidiano do estúdio era um estímulo importante, que abracei com muita alegria. A conjugação de tempo de trabalho e estudo fazia parte do espaço, pois foram muitas as ocasiões em que recorri ao Ventura para refinar um projeto ou finalizar uma entrega para um determinado cliente.

Conforme mencionei, uma das coisas curiosas é que o espaço do Ventura é compartilhado com um estúdio de risografia, onde dois colegas, também designers e ilustradores, frequentemente transitam pela sala, trazem trabalhos, expõem opiniões, dão ideias nos trabalhos dos demais colegas quando há essa liberdade ou apenas fazem uma piada ou debatem questões políticas. Durante as eleições de 2018, além de muitas discussões acaloradas e divertidas enquanto se fazia desenho, muitos dos que frequentavam o estúdio às quintas-feiras tinham uma forte inclinação a votar no candidato Ciro Gomes e enquanto desenhávamos, discutíamos bastante sobre os

aspectos políticos e os momentos delicados que estávamos vivendo.

1.1.2 A confraria Cirista

Os estudantes tatuadores também costumam levar trabalhos além de desenvolverem as atividades propostas pelo professor. Gosto de observar seus traços e os diversos níveis de habilidade e momentos de cada um. Há pessoas com uma jornada complexa, com trabalhos que não têm a ver com a área de criação, alternando entre a oportunidade de vivenciar um estúdio de tatuagem como aprendiz e experienciar o Ventura como estudante de desenho. Dentre eles, me chamou a atenção uma estudante, Carla, que atuava na área de Comércio Exterior.

A família de Carla não sabia exatamente que ela é tatuadora e chegou ao Ventura para desenvolver melhor sua paixão por esse universo. Conseguiu ingressar em um estúdio de tatuagem como aprendiz e passou a fazer alguns trabalhos, desenvolvendo pouco a pouco o seu ofício. Ela gosta muito de um estilo de tatuagem conhecida por *oldschool*, caracterizado por traços grossos, com contornos bem delineados, utiliza muito o preto, vermelho, amarelo, azul e verde, sem eles terem entre si muita mistura.

A estrutura de oficina presente no estúdio permite não apenas a troca dos estudantes de diversos níveis de habilidade e estilos entre si, como uma orientação específica e geral do professor. Geral porque frequentemente ouvimos os processos aos quais os outros estão vivenciando e as correções, sugestões e críticas que o professor faz ao progresso do trabalho em questão. Não raro, há orientações que acabam servindo também para o processo que estamos desenvolvendo no momento.

Alguns trabalham muito rápido, outros bem devagar. Muitos só praticam os processos na própria oficina, em função da vida corrida, do local distante em que moram ou do volume de trabalho que precisam dar conta para se sustentarem. É comum que alguns estudantes entrem em períodos de hiato, ficando algum tempo sem frequentar e retornando depois, por diversas razões.

Na oficina tenho a constante sensação de que a qualquer momento conhecerei uma pessoa nova porque acaba de entrar ou retornar. Também tenho a sensação de pertencimento a esse espaço muito presente. A estrutura de oficina talvez propicie

esse envolvimento mútuo, independente do grau de desenvolvimento na linguagem visual que cada um vive de modo particular. Alternamos entre silêncio e conversa, debate político e discussões sobre filmes, trabalho e exercícios de desenho propostos pelo professor de maneira fluída. É um processo vivo, leve e divertido.

Noto que o professor sente um certo prazer em perceber os estudantes imersos nos seus exercícios, concentrados, como se pudesse perceber o desenvolvimento de cada um à medida que se afina mais na atividade. É como se fosse uma medida intuitiva que ele usa para perceber como o processo está se desenvolvendo em cada um e à medida que observa determinadas reações físicas ou emocionais, dialoga ou silencia, a depender do caso, momento e projeto. Sei disso porque muitas vezes eu era o estudante compenetrado que ouvia o professor dizer: veja só você! Está com aquela cara boa, desenhando enquanto fica com a língua um pouco para fora, absolutamente imerso.

A sensação de estar imerso é um pouco complexa para mim, em virtude da minha tendência à procrastinação e o meu quadro de ansiedade. Por outro lado, o esforço de me colocar continuamente neste processo me conduz eventualmente a esses espaços de imersão, concentração e foco, me recolocando de frente com o desejo inicial que me levou a buscar o curso: o mergulho nesta modalidade de pensamento chamada desenho.

Como ingressei no Ventura em 2018, muitos eram os debates políticos em virtude da eleição que ocorreria em outubro do mesmo ano. Algumas pessoas das quais conversava nas quintas-feiras, manifestam certo interesse pelo discurso do então candidato Ciro Gomes. Nas minhas conversas com a Carla, fora do estúdio, costumava chamar, em forma de piada, o Ventura como *A Confraria Cirista*, embora o candidato não fosse nem de longe uma unanimidade, mas certamente era quem fornecia os discursos e os memes mais divertidos e contundentes, servindo de munição para nossas trocas entre um exercício e outro.

Este é o fato que agrada muito no processo de aprendizagem do desenho. A possibilidade de o cotidiano de desenvolvimento ser amplo, não restrito, oferecendo a quem deseja aprender a desenhar diversos pontos de contato e intercessão da sua vida ao longo deste aprendizado, não se restringindo somente ao processo em si, mas também na construção de interrelações do seu interesse.

As discussões políticas presentes entre um desenho e outro estimularam a rascunhar ilustrações de cunho político. Abaixo, um esboço que fiz para traduzir a

ideia de um golpe dentro de um golpe, assunto que estava sempre em voga em virtude da então possível, posteriormente confirmada, ascensão de Jair Bolsonaro.

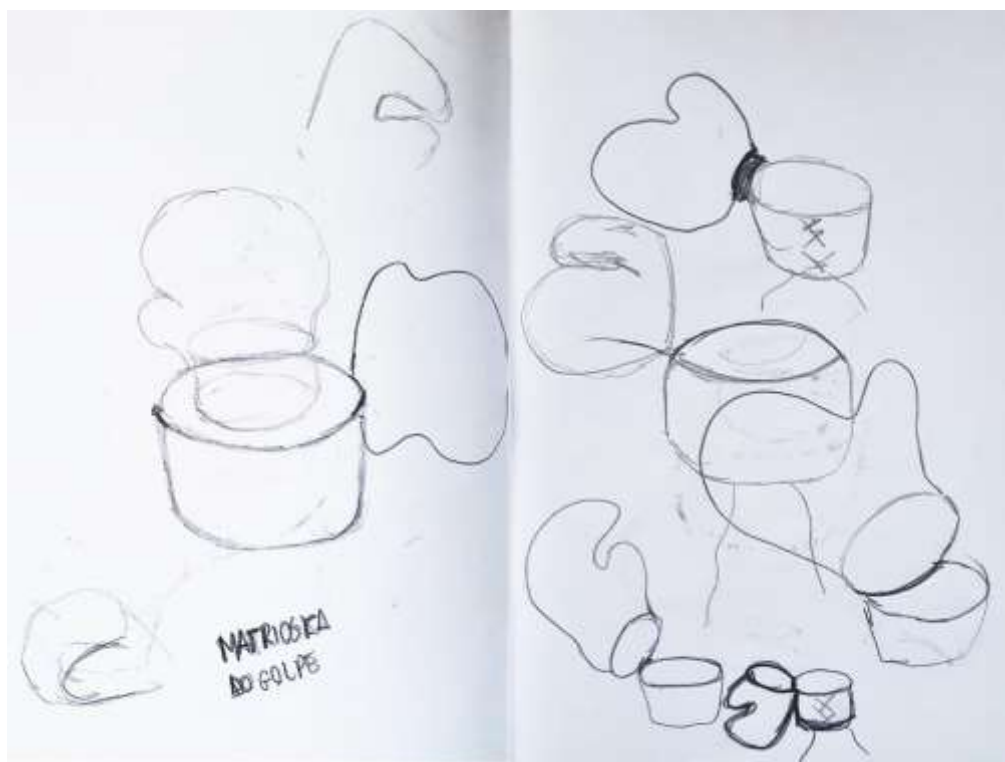


Figura 12: Esboço de ideia do desenho Matrioska do Golpe. Fonte: Acervo do autor.

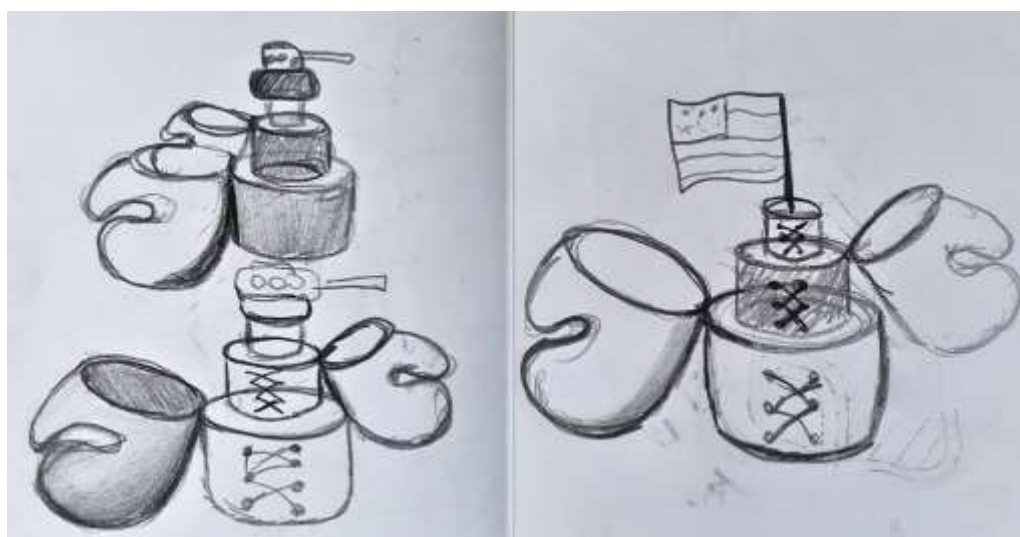


Figura 13: Esboço da Matrioska do Golpe. Fonte: Acervo do autor.

2 ENTREVISTAS COM ALUNOS DA OFICINA

os tempos em que o tempo não contava, em que o artesão ia entalhando, esculpindo como se imitasse a paciente obra da natureza, obtendo tonalidades novas com uma série de camadas sutis e transparentes.

Ecléa Bosí.

Este capítulo descreve o processo metodológico das entrevistas com os estudantes e os resultados encontrados através dessas entrevistas. Nas próximas páginas será descrito cada etapa do desenvolvimento das perguntas até o roteiro final, os limites das entrevistas e as classificações das perguntas, além dos resultados que as entrevistas nos possibilitaram. Um ponto importante a ressaltar é que optei por utilizar nomes fictícios para os estudantes entrevistados, buscando preservar a sua privacidade.

2.1 Metodologia das entrevistas

Para construir o processo de trabalho fora da oficina, diversas estratégias foram estudadas para dar seguimento a pesquisa, adotando a entrevista semiestruturada para captar as impressões dos estudantes do espaço e do seu aprendizado e evolução no desenho.

2.1.1 Planejamento das entrevistas

O caminho previamente considerado para conduzir esta investigação era o trabalho de campo, onde haveria a possibilidade de observar o contexto da oficina e conversar com os participantes, ver a interação entre eles e o professor em seu ambiente de trabalho e estudo. De fato, o processo de pesquisa na Oficina Ventura foi iniciado no começo de março de 2020 e minha qualificação continha as primeiras impressões da observação de campo.

Contudo, no meio de março do mesmo ano entramos em período de isolamento social devido à propagação do coronavírus. Naquela altura, não tínhamos a dimensão

de que o período de isolamento social se estenderia por tanto tempo e impactaria de forma definitiva toda a vida no planeta. Então, aguardei alguns meses até compreender melhor como a situação ficaria para a pesquisa até um ponto em que foi inevitável assumir que as coisas não voltariam a funcionar presencialmente tão cedo.

Apesar de ter feito comentários iniciais sobre a observação de campo na qualificação, foi necessário reconsiderar esta etapa e imaginar como poderia realizar a investigação sobre aquele espaço sem ter acesso presencial a ele. Não apenas as condições sanitárias da pandemia impuseram restrições à investigação, como a oficina permaneceu fechada desde o início do isolamento social em março de 2020, mantendo atividades apenas de modo remoto.

Com a impossibilidade de uma observação de campo, optei por entrevistar os estudantes para investigar como eles entendiam a oficina como modalidade pedagógica para aprendizagem do desenho. Cabe destacar que nem todos os entrevistados continuaram na modalidade remota da oficina, mas todos participaram de alguma forma do período pré-pandemia e vivenciaram de modo presencial.

Alinhados aos objetivos da dissertação, os objetivos das entrevistas com os estudantes da Oficina Ventura eram:

- a. compreender como a modalidade pedagógica do espaço impacta no estudo e no seu desenvolvimento no desenho;
- b. investigar a maneira com a qual o estudante compreende o desenho enquanto ferramenta comunicativa, expressiva e criativa; e
- c. entender de que maneira o desenho se manifestou ao longo da trajetória escolar do estudante anterior à oficina.

Optei por realizar entrevistas semiestruturadas por permitirem flexibilidade na condução das entrevistas, sem se restringir a uma sequência ou roteiro fixo. Com isso, foi planejado um roteiro com uma sequência lógica das perguntas, mas que poderiam ser mudadas a medida em que o entrevistador percebesse a necessidade ou mesmo quando o entrevistado já havia satisfeito uma ou outra questão ao responder uma determinada pergunta. Essa escolha se deu por considerar que os entrevistados ficariam mais confortáveis com um roteiro aberto e a entrevista se pareceria mais com uma conversa.

As minhas características como entrevistador também foram consideradas na escolha pelas entrevistas semiestruturadas. Se por um lado, o roteiro aberto permitiria uma conversa mais informal alinhado a minha forma de conversar, por outro lado, o

excesso de informalidade de uma entrevista aberta e sem roteiro poderia me levar a escapar dos objetivos da pesquisa — o que acabou ocorrendo na primeira entrevista piloto, onde me interessei pelos dados biográficos do entrevistado e deixei de perguntar sobre pontos importantes. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas permitiram organizar um roteiro alinhado com os objetivos da pesquisa, mas com a flexibilidade de mudar a ordem, incluir ou omitir perguntas conforme cada entrevista.

2.1.2 A seleção dos entrevistados

Na fase de planejamento das entrevistas, um aspecto importante foi definir critérios para seleção ou exclusão dos entrevistados. Considerei que seria interessante buscar uma diversidade de estudantes avaliando perfil profissional, gênero e experiência na oficina. Apesar de buscar diferentes níveis de familiaridade com a oficina, não busquei estudantes recém-admitidos, pois teriam pouca experiência para falar sobre características da oficina e sobre aspectos pedagógicos observados.

A seleção dos entrevistados também se deu em diálogo com o professor da oficina, Carlito Machado. Ele sugeriu alguns critérios que julgou importantes para selecionar os candidatos:

- que tivessem completado o ciclo básico da oficina;
- que tivesse um número no mínimo igualitário entre homens e mulheres;
- que tivesse alguma diversidade de idades e gerações;
- que tivesse diversidade social;

É importante ressaltar que, embora não exista a formalização estrutural de um currículo, como se dá em uma escola ou curso formal, a oficina também possui uma estrutura que o professor considera básica no aprendizado de determinadas habilidades no desenho e no desenvolvimento da percepção visual dos estudantes.

Concordei com as sugestões do professor Carlito e pedi que ele sugerisse nomes de estudantes e ex-estudantes no perfil criado. Com isso, chegamos a uma lista de 10 pessoas para a fase de entrevistas, sendo 6 mulheres e 4 homens. Também desenvolvi outros critérios, que serão explicitados mais a frente, para dar coerência a estratégia de investigação e garantir que tivesse acesso aos processos pedagógicos vivenciados pelos estudantes na Oficina Ventura.

Embora exista diversidade em termos sociais, econômicos, geracionais e de gênero, existe alguma uniformidade entre os entrevistados, pois todos eles têm uma boa adesão ao curso e podem estar predispostos a concordarem com as metodologias adotadas na oficina, que se por um lado podem gerar sucesso e resultados satisfatórios para esses estudantes no desenho, por outro pode existir pouca probabilidade de maiores críticas.

Com a estratégia redesenhada, entendi que as entrevistas realizadas com esses estudantes buscaram contribuir para os objetivos da pesquisa, no sentido de investigar a modalidade de oficina, compreender o desenho como de linguagem visual e comparar a aprendizagem do desenho na educação formal e informal, ainda que o acesso presencial não fosse possível.

2.1.3 A construção das perguntas

As perguntas foram desenvolvidas em reuniões com o orientador ao longo do primeiro trimestre de 2021. Nas reuniões, buscamos articular os objetivos gerais e específicos da pesquisa para definir o roteiro das entrevistas.

Para elaborar as perguntas, partimos dos objetivos para então estabelecer perguntas que ajudassem a esclarecê-los. Desse modo, buscamos contemplar aspectos da oficina como modalidade pedagógica; a comparação da aprendizagem do desenho em um ambiente informal de educação com um ambiente formal, além de compreender o desenho como linguagem pictórica e considerações sobre aprender a desenhar na modalidade de oficina para a formação de educadores.

Ordenamos as perguntas de modo a tentar não enviesar as respostas dos entrevistados a partir de nossos pressupostos. A maioria das perguntas que atenderiam aos objetivos se concentravam no final da entrevista, de modo a permitir aos entrevistados que algumas respostas fossem antecipadas de maneira espontânea. Além disso, perguntas de menor importância permitiram ambientar o entrevistado na temática da entrevista e impediu que perguntas mais importantes aparecessem de forma abrupta.

Inicialmente, planejamos um roteiro com doze perguntas, mas a partir da primeira entrevista-piloto, a temática do ensino remoto na pandemia surgiu e foi

incluída uma pergunta referente a esta questão. As perguntas foram ordenadas para aprofundar a temática gradualmente e direcionar para as questões mais importantes.

O primeiro roteiro de perguntas tinha as seguintes questões:

1. Como o desenho fez/faz parte da sua vida?
2. Você trabalha com alguma atividade ligada ao desenho?
3. Como você aprendeu a desenhar? Quando foi?
4. Você acredita que a escola contribui para a sua aprendizagem do desenho?
5. Antes da oficina Ventura, você tentou se aperfeiçoar no desenho? Se sim, como?
6. Em algum momento você parou de desenhar? Se sim, por quê?
7. Como você conheceu a Oficina Ventura?
8. Como foi a sua trajetória na Oficina Ventura?
9. Você acha que aprendizagem na oficina Ventura se parece com aprendizagem em uma escola? Por quê?
10. Essa abordagem contribuiu para melhorar o desenho? Se sim, como?
11. A aprendizagem na Ventura mudou a maneira como você percebe e avalia os desenhos seus e dos outros? Se sim, como?

Uma vez estabelecido o primeiro roteiro de perguntas, foram realizadas duas entrevistas-piloto para testar a compreensão das questões pelos entrevistados e observar se as respostas atendiam aos objetivos propostos. Após finalizar a primeira entrevista-piloto, percebi que conduzi a entrevista de modo informal e me ative pouco ao roteiro. Com isso, acabei deixando de lado perguntas muito importantes por focar na história de vida do entrevistado.

Além disso, como pesquisador iniciante, não fiz nenhuma hierarquização das perguntas, priorizando questões de ordem mais contextual que, embora contribuíssem para o fluxo da conversa, eram insuficientes para atender aos objetivos da pesquisa.

2.1.4 A hierarquia das perguntas

A partir daí, hierarquizei as perguntas em três categorias conforme os objetivos da pesquisa: contextual, importante e crucial. Foram identificadas cinco perguntas contextuais no roteiro, duas perguntas importantes e cinco perguntas cruciais, em um total de doze questões.

As perguntas contextuais não têm relação imediata com os objetivos da pesquisa, mas serviram para ambientar o entrevistado na conversa e situar as explicações do entrevistado ao longo da entrevista. Seguem abaixo a lista das perguntas contextuais:

1. Como o desenho fez/faz parte da sua vida? [contextual]
2. Você trabalha com alguma atividade ligada ao desenho? [contextual]
5. Antes da oficina Ventura, você tentou se aperfeiçoar no desenho? Se sim, como? [contextual]
6. Em algum momento você parou de desenhar? Se sim, por quê? [contextual]
7. O que te motivou a entrar para a Oficina Ventura? [contextual]

As perguntas importantes possuíam relação indireta com os objetivos da pesquisa e permitiram aprofundar a relação do estudante com o desenho enquanto processo. Seguem abaixo a lista das perguntas importantes:

3. Como você aprendeu a desenhar? Quando foi? [importante]
8. Como foi o seu processo de estudar desenho na Oficina Ventura? [importante]
10. Com a pandemia você sentiu mudanças nas aulas? O que mudou? [importante]

Já as perguntas cruciais possuíam relação direta com os objetivos da pesquisa e buscaram aprofundar a relação do processo do desenho em contextos e comparações perceptivas, como o contexto escolar e o comparativo entre seu olhar sobre seu próprio processo e dos outros após a experiência de aprender em oficina. Segue abaixo a listagem das perguntas cruciais:

4. Você acredita que a escola contribui para a sua aprendizagem do desenho? [crucial]
9. Você acha que aprendizagem na oficina Ventura se parece com aprendizagem em uma escola? Por quê? [crucial]

11. Essa abordagem contribuiu para melhorar o desenho? Se sim, como? *
(pedir um exemplo concreto se ficar muito vago) [crucial]

12. Depois que entrou na Ventura o seu entendimento sobre desenho (seu e dos outros) mudou? Se sim, como? [crucial]

13. Que outras habilidades além do desenho você acredita que a experiência na oficina contribuiu para desenvolver? [crucial]

Portanto, realizei uma segunda entrevista-piloto em que me ative ao roteiro para cobrir as questões indicadas. Caso o entrevistado respondesse alguma questão que ainda não fora perguntada, anotava a pergunta como respondida, de modo a garantir que todas as questões fossem abordadas, ainda que nem todas as perguntas fossem feitas.

2.1.5 Análise comparativa entre os pilotos

A revisão das perguntas teve 4 momentos:

1. comparar a primeira e segunda entrevista-piloto de modo a analisar erros e acertos;
2. introduzir uma nova pergunta resultante do primeiro piloto;
3. reorganizar o sequenciamento de perguntas; e
4. avaliar o tempo das entrevistas para se chegar a uma média satisfatória.

A comparação entre as entrevistas-piloto proporcionou o entendimento claro de onde houve erros graves a se evitar, como a atenção excessiva a dados biográficos e omissão de perguntas importantes e cruciais, ainda não hierarquizadas na primeira entrevista. Na segunda entrevista pude me preparar melhor, estabelecer a hierarquia das perguntas e marcar elas no roteiro, fui orientado a manter um roteiro impresso à mão, onde foi possível anotar e acompanhar o progresso das perguntas. Assim, a segunda entrevista-piloto teve mais equilíbrio entre a história de vida da pessoa e as questões que gostaria de entender da sua experiência na oficina de desenho.

Outro ponto interessante é que as entrevistas-pilotos foram um pouco diferentes entre si. A primeira, extremamente livre e com esquecimento de algumas perguntas cruciais e a segunda, mais rígida, para nenhuma questão ser abandonada.

A comparação entre as entrevistas também permitiu entender como algumas pareciam funcionar melhor quando colocadas em sequência e permitiu avaliar o sequenciamento que tinha desenvolvido, tornando progressiva as questões para se chegar as perguntas cruciais e o cerne da pesquisa.

2.1.6 Nova pergunta e roteiro final das entrevistas

Embora o debate sobre como a pandemia poderia ter impactado o aprendizado do desenho na oficina fizesse parte das discussões iniciais, não foi pensada como pergunta inicialmente. Questionar sobre como foi o processo de desenho da oficina durante a pandemia surgiu de uma fala espontânea na primeira entrevista-piloto.

O primeiro entrevistado acabou por falar sobre as dificuldades de se realizar o aprendizado em processo pandêmico e de como era mais penoso e difícil executar os exercícios que pareciam sair mais facilmente no ambiente de oficina. Ele relatou, por exemplo, que levava no mínimo quinze dias para concluir o exercício ou atividade no encontro anterior, além da dificuldade de conseguir dar sequência nos processos de desenho e estudo da mesma forma que conseguia antes da pandemia.

Como esse assunto surgiu de forma espontânea ao longo da primeira entrevista-piloto, decidi incluir uma pergunta sobre o estudo do desenho à distância no roteiro de entrevistas. Ainda que ela não contribuísse diretamente com os objetivos da pesquisa, forneceria uma compreensão de um recorte histórico que impactou a vida dos estudantes na oficina Ventura. O roteiro final que ficou da seguinte forma:

1. Como o desenho fez/faz parte da sua vida?
2. Você trabalha com alguma atividade ligada ao desenho?
3. Como você aprendeu a desenhar? Quando foi?
4. Você acredita que a escola contribui para a sua aprendizagem do desenho?
5. Antes da oficina Ventura, você tentou se aperfeiçoar no desenho? Se sim, como?
6. Em algum momento você parou de desenhar? Se sim, por quê?
7. O que te motivou a entrar para a Oficina Ventura?
8. Como foi o seu processo de estudar desenho na Oficina Ventura?

9. Você acha que aprendizagem na oficina Ventura se parece com aprendizagem em uma escola? Por quê?
10. Com a pandemia você sentiu mudanças nas aulas? O que mudou?
11. Essa abordagem contribuiu para melhorar o desenho? Se sim, como?
12. Depois que entrou na Ventura, o seu entendimento sobre desenho (seu e dos outros) mudou? Se sim, como?
13. Que outras habilidades além do desenho você acredita que a experiência na oficina contribuiu para desenvolver?

2.1.7 Tempo das entrevistas

As entrevistas não tinham um tempo delimitado, pois busquei dar o máximo de liberdade para os estudantes falarem tranquilamente. Evidentemente, quando oportuno, realizava um corte para retomar melhor o assunto quando o entrevistado começa a divagar sobre um tema correlato ao assunto abordado, mas sem relevância para os objetivos da pesquisa e da própria entrevista.

A primeira entrevista-piloto teve cerca de 50 minutos de conversa. Já a segunda teve cerca de 40 minutos de conversa. Os arquivos das entrevistas não foram editados, de forma que todo esse tempo não era integralmente dedicado a entrevista, sendo uma parte separada para deixar o entrevistado à vontade e ambientá-lo sobre a pesquisa, ainda que fosse uma entrevista-piloto.

Foi considerado que mais de uma hora seria um tempo exagerado de conversa, gerando um alto volume de dados a serem transcritos. Por isso, inicialmente, estabeleci o tempo entre vinte e cinco a trinta minutos como ideal para conseguir respostas aprofundas e realizar todas as perguntas.

Na prática, o tempo variou bastante de entrevistado para entrevistado, pois dependia muito a maneira como cada estudante narrava suas próprias vivências na oficina. Houve entrevistados que responderam satisfatoriamente em vinte e três minutos e outros que levaram um pouco mais de uma hora, em função da natureza exploratória que algumas falas assumiram ao longo do processo e das características que cada entrevistado tinha.

Outro aspecto percebido foi que alguns entrevistados, principalmente os mais demorados nas respostas, pareciam estar nas primeiras oportunidades de conceituar verbalmente aquilo que já haviam vivenciado e internalizado ao longo do processo da oficina.

A trajetória dos entrevistados até a chegada na Ventura é diversa, contudo, muitos compartilham pontos em comum: pouco ou nenhum contato com o desenho ao longo da trajetória escolar; sensação de desvalorização de áreas que não se relacionem diretamente com matemática e língua portuguesa; dificuldades de imaginar formas economicamente dignas e sustentáveis de trabalhar com desenho.

Além disso, ao parar de desenhar, pode-se parar de falar, pensar e produzir desenhos, fato que pode gerar dificuldades, receios e medos de retornar para ele. Para esses estudantes, a oficina Ventura se transformou em uma jornada onde vários processos se desencadearam, permitindo o reencontro com esta atividade, o prazer em vivê-la e o refletir sobre o próprio processo no desenho, pois ao “se identificar uma determinada coisa, aquilo se esclarece em nós e ganha estrutura (OSTROWER, 2014, p.57)”.

Considerando a existência de tantos processos, entendi que o tempo ideal (vinte e cinco a trinta minutos) era um ponto de partida minimamente adequado à dinâmica processual do projeto (transcrição, armazenamento e desenvolvimento de peças de consulta), mas que este tempo não poderia limitar as respostas dos entrevistados, justamente pelo fato das perguntas possibilitaram reflexões que até então eram menos conscientes, sendo mais uma oportunidade para os estudantes pensarem sobre o processo e falar à sua própria maneira as percepções sobre os seus aprendizados.

2.1.8 Agendamento, plataformas e conversas

As entrevistas foram agendadas e organizadas de modo a respeitar a disponibilidade de cada entrevistado. Observando as orientações de isolamento social, outro cuidado, foi realizá-las de forma remota de modo a preservar a saúde do entrevistado e do pesquisador. Portanto, o agendamento foi feito conforme a disponibilidade do entrevistado e/ou entrevistada, algumas vezes entrevistando duas pessoas no mesmo dia, mas em horários mais espaçados, de modo a garantir tempo

suficiente para as entrevistas poderem se estender e, ainda assim, garantissem um intervalo para evitar o cansaço de entrevistas consecutivas.

As plataformas usadas para as entrevistas foram escolhidas conforme a facilidade do entrevistado, desde que a plataforma escolhida tivesse opção de gravação da conversa. Foram sugeridas múltiplas opções para ser escolhida a que soasse mais familiar. Ao fim foram utilizadas: *Discord*, *Google Meet* e *Skype* distribuídas da seguinte forma:

Discord: 01 entrevista

Skype: 03 entrevistas

Google Meet: 06 entrevistas

2.2 Resultados da entrevista

As entrevistas resultaram em um vasto material. Para que todas essas informações pudessem ser utilizadas, foi preciso realizar um preparo e uma organização que servisse de base para as análises do seu conteúdo. Nesta etapa, será descrito como as entrevistas foram realizadas e principalmente, como esse material foi organizado e classificado.

2.2.1 O processo das entrevistas

Todas as entrevistas foram realizadas no período de 1.º de maio 2022 a 6 de junho 2022 de forma remota, respeitando o distanciamento social. Oito entrevistas foram realizadas também com vídeo aberto tanto para o entrevistado como para o entrevistador. Duas entrevistas (total de dez) foram realizadas apenas por canal de voz, por opção do entrevistado. Por opção metodológica, não serão utilizados nenhum áudio ou vídeo na dissertação, sendo toda análise feita com base nas transcrições realizadas.

Após o agendamento da entrevista, preparava o espaço virtual para testar a gravação e a captação do áudio. Antes da entrevista propriamente dita, realizava uma conversa mais informal, onde era explicado os objetivos e processos da pesquisa. A conversa informal era de grande ajuda para ambientar os entrevistados, deixando-os mais à vontade na entrevista propriamente dita.

A entrevista era iniciada sempre pela primeira pergunta do roteiro, mas a sucessão dela dependia bastante da forma como o entrevistado respondia. Alguns permitiam seguir o roteiro mais a risca e de forma objetiva, enquanto outros era preciso conduzir mais o processo, permitindo que o entrevistado se expressasse livremente sem retirar a espontaneidade, mas conduzindo para as perguntas levantadas.

2.2.2 Transcrições e gerenciamento dos dados

A transcrição buscou conservar ao máximo a linguagem dos entrevistados, desde que as características da fala oral não atrapalhassem a compreensão da resposta. Por essa razão, a transcrição contém na íntegra diversos traços da oralidade, além de indícios do pensamento dos entrevistados ao longo do processo, como frases interrompidas e ideias abandonadas, pausas, hesitações e falta de coerência.

Posteriormente, na inserção das falas no processo de análise na dissertação, foram eliminadas as repetições e pensamentos abandonados para construir mais coerência com a frase e com o pensamento colocado na fala. Com isso, foi construído um equilíbrio entre manter as características da fala dos entrevistados e eliminar elementos que atrapalhassem a leitura e dificultassem o entendimento das respostas. Abaixo um exemplo de trecho transcrito:

O que é valorizado na escola é mais o raciocínio lógico. Essa coisa de você ser superinteligente assim: “Nossa! Ele consegue fazer várias contas!” ou “ele tira 10 em tudo, tem um desempenho ótimo”. Mas você despertar seu lado criativo realmente não... **É... É assim, é dispensável.** Essa é a palavra.

A seguir o mesmo trecho editado para facilitar a leitura:

[exemplo com edição] O que é valorizado na escola é mais o raciocínio lógico. Essa coisa de você ser superinteligente assim: “Nossa! Ele consegue fazer várias contas!” ou “ele tira 10 em tudo, tem um desempenho ótimo”. Mas você despertar seu lado criativo realmente **não, é dispensável.** Essa é a palavra.

EVELYN, E. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 04 mai. 2021.

Após finalizada as transcrições, foram feitas diversas leituras e marcações durante as diferentes etapas de análise das entrevistas. Além do arquivo de transcrição, outros arquivos foram criados para auxiliar o acesso às informações. Criamos um arquivo de banco de falas dos entrevistados com marcação das coordenadas relativas àquela fala, conforme ilustrada na imagem abaixo.

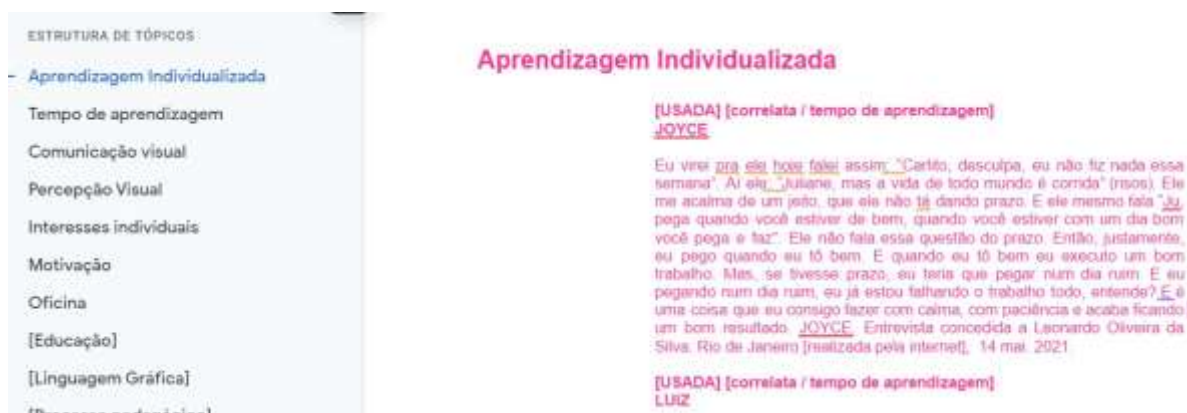


Figura 14: Banco de Falas dos entrevistados.

Outro processo importante, para achar mais rapidamente um determinado assunto, foi o desenvolvimento de um copião com a marcação de cada entrevistado, a codificação de cada coordenada e a numeração referente a pergunta onde se encontrava aquela informação, conforme ilustrada na imagem abaixo.

5. Joyce

[apin] Aprendizagem individualizada: 9
 [teap] Tempo de aprendizagem: 9 / 13
 [pevi] Percepção visual: 12 / 12b / 12c
 [inin] Interesses individuais:
 [moti] Motivação: 12

Figura 15: Copião temático dos assuntos pesquisados na entrevista.

Todos esses arquivos serviram como fonte de pesquisa e acesso para a manipulação mais adequada do arquivo de transcrição. As falas inseridas nos copiões já eram previamente tratadas e quando necessário, eram inseridos os grifos julgados necessários para enfatizar uma determinada fala. Com isso, foi possível preservar o documento original e evitar se perder nas múltiplas cópias

Após as diversas leituras das transcrições, um resumo era feito dos pontos mais importantes de cada um dos entrevistados para funcionar como reflexão dos temas abordados por eles. Esses arquivos também serviram de base para auxiliar no processo de construção do modelo de análise das entrevistas.

Em paralelo ao processo de transcrição, foram organizados quadros-síntese das respostas dos entrevistados para auxiliar o acesso aos dados das entrevistas. Foi criado um quadro inicial para entendimento do universo ao qual estávamos entrando. Este quadro consistia em conhecer de forma rápida quem eram as pessoas ouvidas na audição livre inicial. Não era um critério importante identificar a idade dos participantes ou construir um quadro etário preciso sobre cada um deles. Também não houve critério para a ordem de audição das entrevistas.

Durante a audição livre, foi feita a identificação dos nomes e o campo profissional, essas respostas foram agrupadas para cada uma das treze perguntas feitas em todas as entrevistas.

Panorama profissional

Alana <i>Designer</i>	Amanda <i>Designer</i>	Evelyn <i>Designer</i>
Júlio <i>Tatuador</i>	Joyce <i>Tatuadora</i>	Luiz <i>Tatuador / Ilustrador</i>
Carlos <i>Tatuador / Ilustrador</i>	Luciano <i>Designer</i>	Nina <i>Estudante</i>
Vanessa <i>Psicóloga</i>		

Figura 16: Panorama síntese das profissões dos entrevistados.

A primeira síntese feita (quadro acima), auxiliou na identificação rápida do nome de cada um dos entrevistados e qual era — de forma simplificada — sua profissão. Simplificado porque vários dos entrevistados realizavam mais de uma atividade em simultâneo. Essas informações mais complementares ficaram em um quadro-síntese correspondente a pergunta referente a profissão. A ideia dos quadros-sínteses era justamente poder fornecer à pesquisa acesso rápido às informações relevantes sem precisar consultar o arquivo, pois a esta altura ainda não havia sido

feita nenhuma transcrição. Estas anotações foram realizadas durante a própria entrevista para organizar as informações que o entrevistado comentava ao longo do processo.

Desta síntese, surgiu o primeiro quadro-síntese, feito na sequência da audição livre. Nele, fiz anotações digitais para complementar as informações de cada um dos entrevistados e filtrar os temas e assuntos que surgiam ao longo da conversa. Abaixo, pode-se ver o primeiro quadro-síntese, correspondente a primeira pergunta que fiz aos entrevistados.

<h1>1</h1> <h2>Como o desenho fez/faz parte da sua vida?</h2>	<p>Alana <i>Designer</i></p> <p>Na infância, avô era diretor de arte. Família.</p>	<p>Amanda <i>Designer</i></p> <p>Na infância, mas parou por conta do vestibular.</p>	<p>Evelyn <i>Designer</i></p> <p>Aos 7 anos. Na aula de redação, pois era preciso fazer um desenho antes de começar a redação.</p>
	<p>Júlio <i>Tatuador</i></p> <p>Na infância. Foi uma saída para o seu desinteresse escolar. Pixação e grafite foram sua referência inicial. Vendia o nome grafitado dos colegas na escola.</p>	<p>Joyce <i>Tatuadora</i></p> <p>Na infância. Depois, retornou na graduação de Design de Moda e passou a se identificar com a tatuagem.</p>	<p>Carlos <i>Tatuador / Ilustrador</i></p> <p>Na infância. Tinha dificuldades de expressão e o desenho era o meio com o qual ele se expressava melhor.</p>
	<p>Luiz <i>Tatuador / Ilustrador</i></p> <p>Na infância, Desenhava na escola para não prestar atenção na aula.</p>	<p>Nina <i>Estudante</i></p> <p>Na infância, por conta dos desenhos animados. Desenhava muito nos tédios da sala de aula e quando estava de castigo.</p>	<p>Luciano <i>Designer</i></p> <p>Na infância, incentivado pela mãe. Gostava de desenhar animais.</p>

Figura 17. Primeiro quadro-síntese dos entrevistados.

Com base nas audições livres, criei este quadro-síntese para buscar as informações mais importantes de cada ponto. Esse modelo foi adotado para todas as perguntas da entrevista e auxiliou a estabelecer uma visão geral das respostas dos entrevistados. Com esses quadros realizados e após duas audições, comecei a estruturar as bases para desenhar a metodologia da análise desta pesquisa.

Este modelo serviu para a criação de quadros-sínteses para cada uma das perguntas que fiz ao longo das entrevistas. Toda a estruturação do material permitiu como resultado arquivos facilmente manipuláveis, com as informações classificadas, organizadas e delimitadas, para serem acessadas com rapidez, facilitando o processo de análise mais detalhada sobre o seu conteúdo.

O trabalho de organização com quadros-sínteses, em suma, foi uma organização e preparação do material trabalhado que facilitou a criação do método de análise do conteúdo das entrevistas. Até aqui, busquei situar o leitor no desenvolvimento das perguntas e os critérios adotados para o desenho final do roteiro utilizado nesta pesquisa.

3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Este capítulo compreenderá todo o processo para envolvimento da análise do projeto. Ele será dividido em seis etapas. Nas duas primeiras, serão abordados os objetivos das entrevistas realizadas, o processo de preparação dos dados, os modelos iniciais de metodologia e todo o processo desenhado para elaborar o modelo final de análise. Nas quatro etapas restantes, serão analisadas as entrevistas dos estudantes conforme o desenho de análise no fim do próximo subcapítulo.

3.1 Metodologia de análise das entrevistas

Para construir a estrutura metodológica de análise das entrevistas, foi preciso inicialmente entender os contornos que as falas dos estudantes poderiam dar para estabelecer uma compreensão mais nítida dos temas abordados. Para isso, foi feita uma pré-análise das falas dos dez entrevistados. Primeiro, foi realizada uma audição livre das dez entrevistas, com o intuito de explorar os temas que pareciam mais relevantes para averiguar numa análise mais minuciosa, posteriormente foi analisado se eles se sustentariam.

O critério para adoção dos temas identificados era a conexão maior ou menor com os objetivos definidos para as entrevistas. Estes objetivos são:

1. compreender como a modalidade pedagógica do espaço impacta no estudo e no seu desenvolvimento no desenho;
2. investigar a maneira com a qual o estudante compreende o desenho enquanto ferramenta comunicativa, expressiva e criativa;
3. entender de que maneira o desenho se manifestou ao longo da trajetória escolar do estudante anterior à oficina.

Inicialmente, no momento de transcrição das entrevistas, foram identificados temas que permitiam agrupar as falas. Neste primeiro momento ainda não era nítido como as categorias identificadas nas entrevistas se relacionavam com os objetivos da pesquisa. Após a transcrição das entrevistas, as falas foram identificadas e

categorizadas de modo que permitissem uma compreensão em profundidade das percepções dos estudantes sobre a oficina. Gradualmente categorias foram estabelecidas e marcadas no documento eletrônico mediante o recurso de destaque e comentário para identificar o respectivo trecho.

Critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos para organizar as categorias de análise. Como critério de inclusão foi considerado: a recorrência e relevância dos temas em relação aos objetivos da pesquisa. O critério de recorrência foi observado quando um entrevistado voltava ao mesmo tema ao longo da entrevista ou quando diferentes entrevistados tratavam do mesmo tema, também retornando-lhe em diversos momentos ao longo da entrevista. O critério de relevância foi observado quando o tema se relacionava diretamente com os objetivos da pesquisa, auxiliando a compreender as questões cruciais.

Já como critério de exclusão, foram considerados dois aspectos: se o tema estava incluído em outra categoria mais abrangente ou se o tema fugia aos objetivos da pesquisa.

Conforme o critério de categorização, a recorrência foi um aspecto importante. Ao perceber a recorrência de uma determinada palavra, me propus entendê-la em todo o contexto daquela entrevista e depois se ela constituía um tema que aparecia em outras falas.

Afeto e autonomia não foram inclusos como coordenadas de análise, pois o modelo final ajudou a perceber que estas não eram características processuais da aprendizagem em oficina, mas uma resultante deste aprendizado. Que quando olhado a narrativa dos estudantes sobre o seu percurso na oficina, ambos (afeto e autonomia) são percebidos e internalizados através das dinâmicas pedagógicas do processo de aprender em oficina.

As categorias de análise não foram definidas somente pelo número de aparições de um determinado tema ou palavra. Embora a recorrência fosse um fator importante para identificar um tema relevante, foi observado que os entrevistados poderiam trazer informações relevantes para a pesquisa que não tivessem sido comentadas por outros. Nesse sentido, a relevância de uma categoria deu-se também pela relação do tema com os objetivos da pesquisa.

Por exemplo, a palavra “personalização” só aparece na entrevista do Luiz, como fica evidenciado no trecho abaixo:

É, cada um vai trazer os seus objetivos. Eu acho que essa **personalização**

[grifo nosso] que ele faz para cada aluno, óbvio que tem coisa ali que tem um certo tipo de padrão né, alguns exercícios e tal, mas, é, essa personalização assim “Não, você é único e você, tipo, tem suas questões, que são diferentes é, do aluno X ou Y”. LUIZ. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 14 mai. 2021.

Também pode-se notar que um mesmo tema poderia ser tratado por nomes e expressões diferentes, o que dificultaria uma análise restrita a recorrência de uma palavra ou expressão. Desse modo, foi feita uma aproximação de assuntos relevantes afins, organizados sob uma mesma categoria.

A percepção de que a proposta metodológica na Oficina Ventura se caracteriza por uma flexibilidade diante das necessidades de cada aluno deu origem à categoria “personalização” mesmo que a palavra apareça apenas na fala daquele entrevistado, o tema é tratado também por outros entrevistados, como Carlos:

Eu acho que ali é uma coisa muito mais acolhedora. Eu acho que é muito mais humano, sabe? É uma questão que não é igual na escola. Assim: “não, você tem que estudar essa parada aqui e ponto, acabou mano, não tem essa, sabe? Quer dizer, o cara [o professor da escola] não vai chegar pra você e vai dizer: “Não, vem cá, olha só, isso aqui, isso aqui, isso aqui”. Porque eles [os professores da escola] não têm paciência para ensinar uma única pessoa [...]. Então, [na escola] não tem aquela coisa [abordagem] individual, sabe? Não tem aquela atenção maior, que o Estúdio Ventura dá, entendeu? CARLOS, L. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 03 mai. 2021

A forma de elaborar os conceitos dos entrevistados, no entanto, não são exatamente iguais, o que deu profundidade a cada uma das categorias desenvolvidas inicialmente, pois elas puderam aparecer de formas variadas, dando elasticidade à categoria através da conceituação particular dos entrevistados e entrevistadas em suas falas.

A consolidação das **categorias iniciais** se deu a partir do olhar para as respostas. Reconhece-se o caráter arbitrário de análise das respostas e a respectiva organização em categorias com parte de um processo que também implica o pesquisador, suas percepções e a sua compreensão das respostas dos entrevistados. Para isso, diversos modelos foram desenhados para conseguir atingir o objetivo de organizar os fenômenos percebidos nas falas dos estudantes da oficina Ventura.

Inicialmente, foram definidas sete **categorias**:

1. afeto;
2. individualidade;
3. linguagem / expressão;
4. percepção;

5. personalização;
6. processo;
7. tempo.

Esta primeira organização das categorias atendeu a uma análise superficial e individualizada das respostas. Com estas categorias, foi possível identificar quais entrevistados falavam de quais temas e observar correlações, semelhanças e diferenças entre as respostas. As categorias foram indicadas e marcadas em um quadro digital.

No quadro abaixo foram marcados cada um dos entrevistados (fotos) e as categorias de análise que apareceram em suas falas (adesivos amarelos).

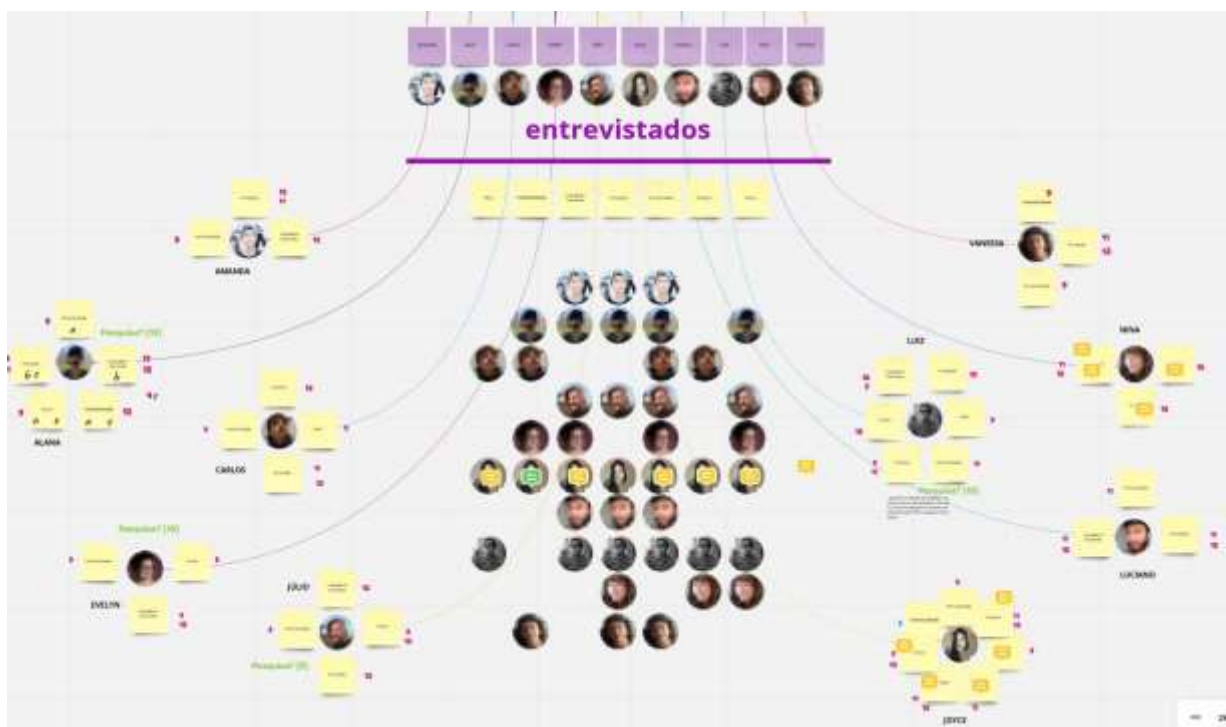


Figura 18: Vista do quadro principal de organização e visualização das informações dos entrevistados.

Ao centro observa-se a recorrência dos entrevistados alinhados por categorias, onde é possível notar que a categoria “personalização” foi a mais recorrente entre os entrevistados (9) e a categoria “afeto” a menos recorrente (3). Nos cantos, é possível ver os entrevistados e suas categorias isoladamente. Abaixo um detalhe do quadro com entrevistados e as categorias de análise.



Figura 19: Detalhamento entre os entrevistados e os temas.

No detalhe abaixo é possível ver as respostas do entrevistado Carlos, com a indicação das categorias identificadas em sua entrevista ladeadas por números que indicam em quais perguntas do roteiro elas apareceram (perguntas 9, 11 e 12).



Figura 20: Detalhamento dos temas percebidos na entrevista e a sua localização na transcrição.

Embora as categorias tenham servido a uma primeira exploração das respostas, em uma análise mais aprofundada das entrevistas, acompanhada pelo processo de escrita, percebe-se que determinadas categorias se sobrepunham, não eram suficientemente claras ou não tratavam de dimensões equivalentes. Essa situação resultou na redefinição das categorias que pareciam se sobrepor, com o intuito de conferir mais coerência e correspondência entre as categorias.

3.1.1 Desenhos de esquemas com base nas categorias de análise

A medida em que o processo de análise avançava, houve a necessidade de descrever as categorias e indicar os trechos das entrevistas em que ocorriam. A primeira categorização e o quadro-síntese permitiram fazer isto, mas não era possível ainda compreender as relações entre as categorias de análise e como elas indicavam aspectos para além daquilo que foi perguntado nas entrevistas.

Para análise, entendemos que seria importante conseguir explicar os aspectos que caracterizam a oficina a partir das respostas e das categorias identificadas.

Portanto, foram desenhados esquemas que permitissem organizar e correlacionar as categorias. Ao longo do processo as categorias foram redefinidas até conseguir delimitar um conjunto de categorias coerentes e coesas, que permitisse observar as correlações e fizesse sentido para explicar o ensino na modalidade de oficina. O quadro abaixo ilustra as mudanças nas categorias.

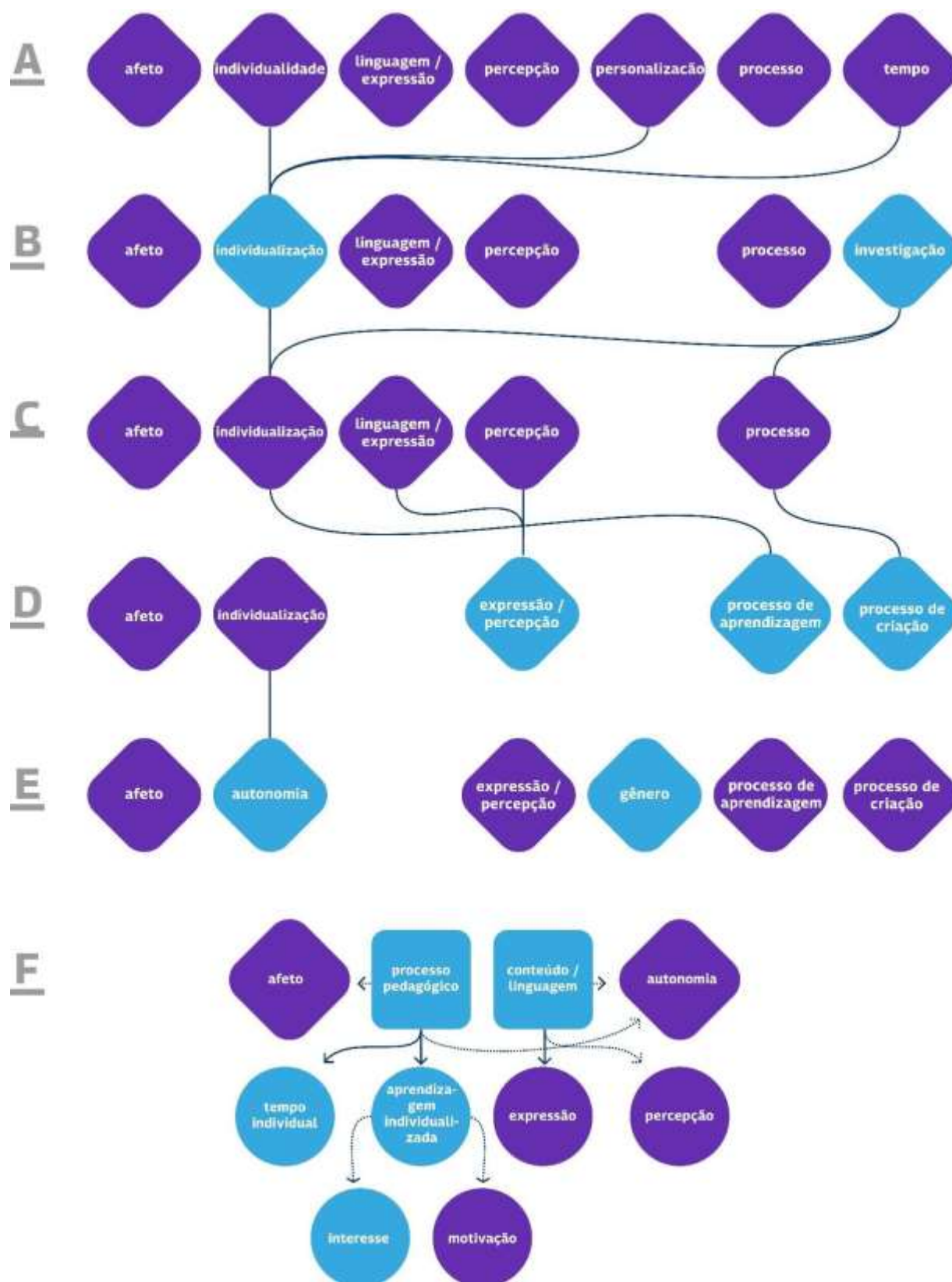


Figura 21: Esquema geral das etapas para o desenho do método final de análise

O esquema acima mostra as diversas fases do momento A ao E, em que as **categorias** passaram por revisões conceituais. Algumas categorias foram abandonadas (ex. tempo, individualização) e depois retomadas (tempo individual, aprendizagem individualizada) ou foram absorvidas (personalização) em outras categorias (individualização).



Figura 22: Detalhamento da Etapa D do desenho de construção do método de análise.

A partir do momento D começa-se a desenhar um modelo com base nas categorias de análise de modo a observar relações, hierarquias e interdependência. Este modelo foi desenhado na forma de um diagrama de Venn com base em três grandes eixos: indivíduo, linguagem e tempo. As categorias apareciam relacionadas e organizadas sob estes eixos com ênfase nas interseções.

O modelo foi útil para estabelecer uma hierarquia entre eixos e suas interseções, apontando relações e interdependência. Mas o modelo foi insuficiente para dar conta de todas as relações, ficando por vezes confuso com categorias que se sobrepunham. Abaixo, uma imagem do esquema D e do primeiro modelo de análise desenhado a partir dele.

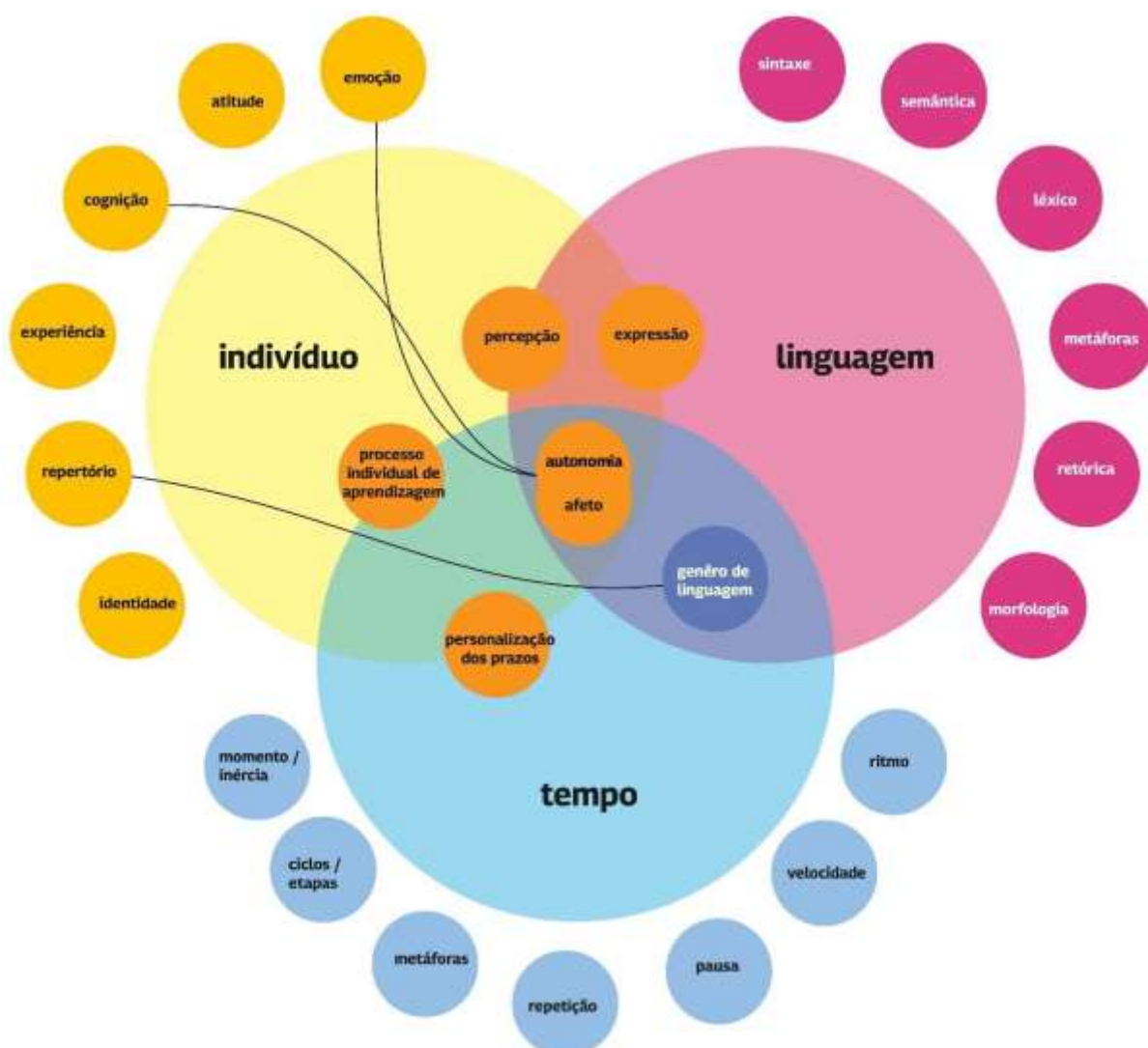


Figura 23: Detalhamento da Etapa E do desenho do método de análise.

No momento seguinte (E), foi considerado substituir o eixo “linguagem” por dois: conteúdo e método. Um novo diagrama foi organizado, baseado em quatro eixos: indivíduo, conteúdo, método e tempo. Na confluência entre estes eixos estaria o processo pedagógico ao centro. Também neste momento foram enquadradas as categorias “afeto” como parte do processo pedagógico e a nova categoria “autonomia” como resultante do processo pedagógico.

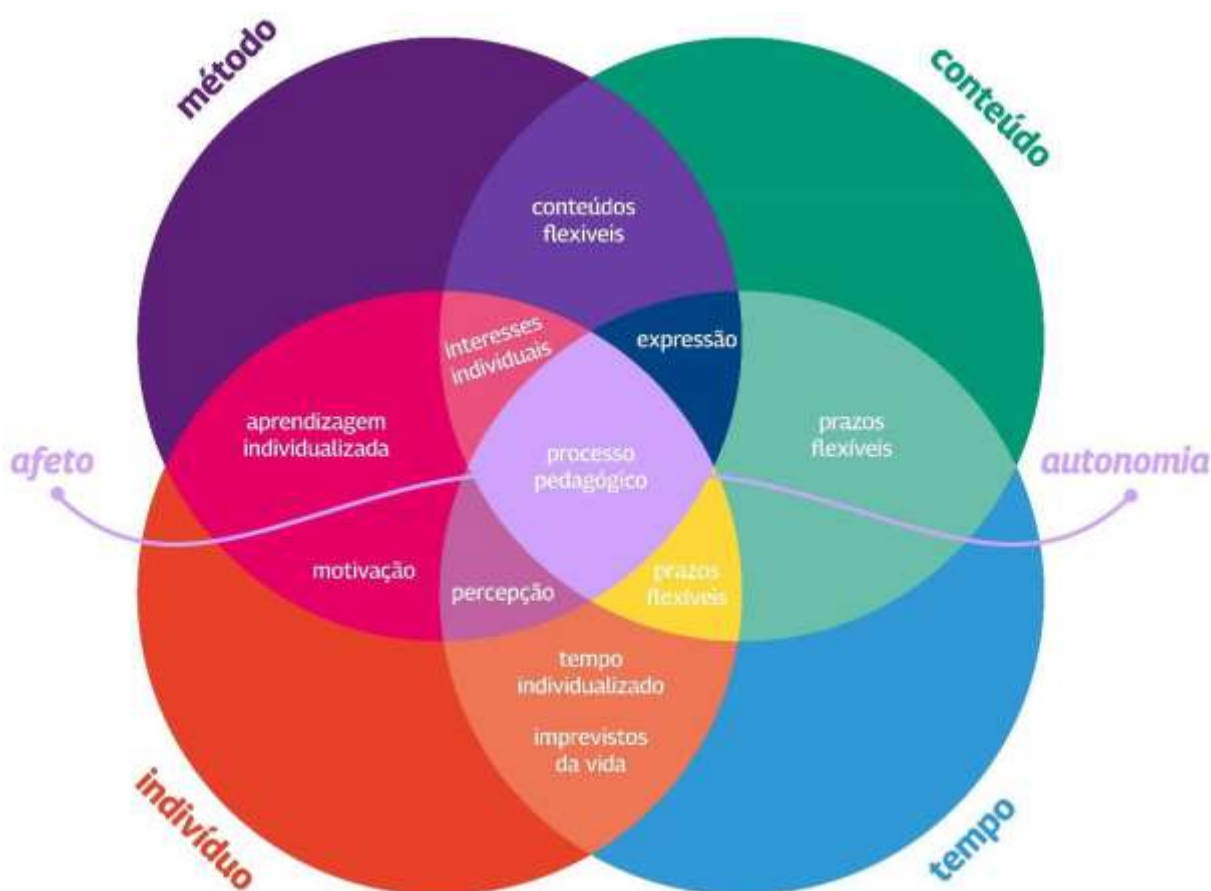


Figura 24: Diagrama de Venn para organização das temáticas para o desenho do método final de análise.

Com o novo diagrama foi possível compreender, por exemplo, que a autonomia é resultante do processo pedagógico vivenciado por eles na oficina e não apenas um tema das respostas. Além disso, o afeto é uma característica importante no processo pedagógico, mas específica da experiência desses estudantes. Isso quer dizer que nem todo o processo pedagógico será visto como afetivo ou afetuoso e levanta questionamentos sobre porque determinados processos educativos podem ser tão duros para muitos estudantes, que veem nessa maneira de educar um ponto fundamental para que o seu desenvolvimento pedagógico deslanche.

Ao organizar o diagrama de Venn a partir de quatro eixos, foi possível detalhar ainda mais as relações entre as categorias, porém havia uma limitação do desenho, pois seria impossível estabelecer interseções entre eixos diametralmente opostos sem passar pelos eixos adjacentes. Por exemplo, não seria possível a interseção entre “indivíduo” e “conteúdo” sem passar por “tempo” ou “método”.

Outro problema diz respeito a categorização. Por exemplo, quando se fala em **aprendizagem individualizada**, está se falando sobre o eixo **Indivíduo** ou o eixo

Método? Essa sobreposição era um obstáculo na hora de analisar e dissertar sobre os temas presentes na fala dos estudantes. Neste modelo, o problema ficou mais claro e as categorias foram redefinidas em um novo esquema.

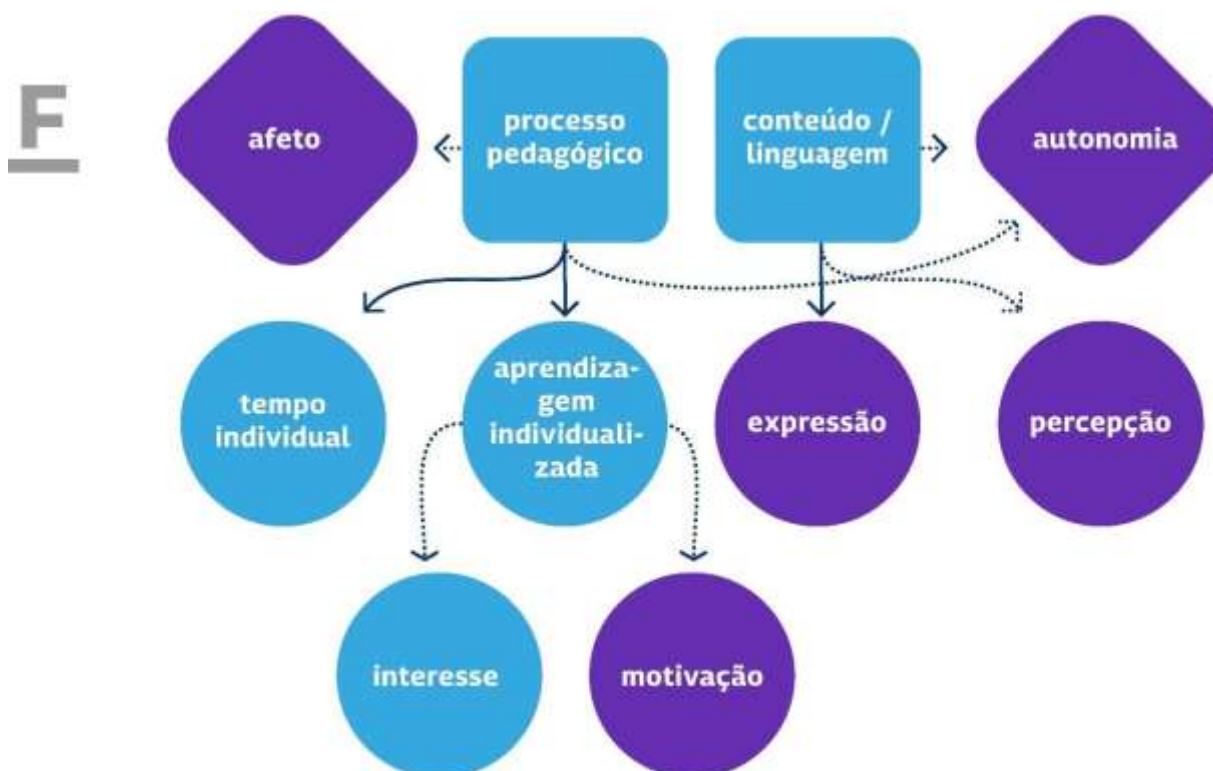


Figura 25: Detalhamento da Etapa F do desenho do método de análise

O momento F partiu dos problemas do esquema anterior e optei por um modelo que permitisse a sobreposição de conceitos. Nota-se que muitos temas eram correlacionados na fala dos estudantes e o modelo de análise precisava admitir que essas correlações ocorressem. Com este esquema em mãos, foi feita uma analogia à análise sintática, identificando os elementos que compunham o objeto de estudo da pesquisa. Partimos das seguintes perguntas:

- Quem? (sujeito)
- Faz o quê? (verbo)
- Com o quê? (objeto)
- Onde? (advérbio de lugar)
- Quando? (advérbio de tempo)
- Por quê? (complemento nominal)

- Como? (aposto)

Os eixos previamente identificados com categorias, agora eram ordenados por suas funções em uma oração. Isso permitiu um olhar panorâmico dos elementos da pesquisa e ver como esses elementos estavam se relacionando.

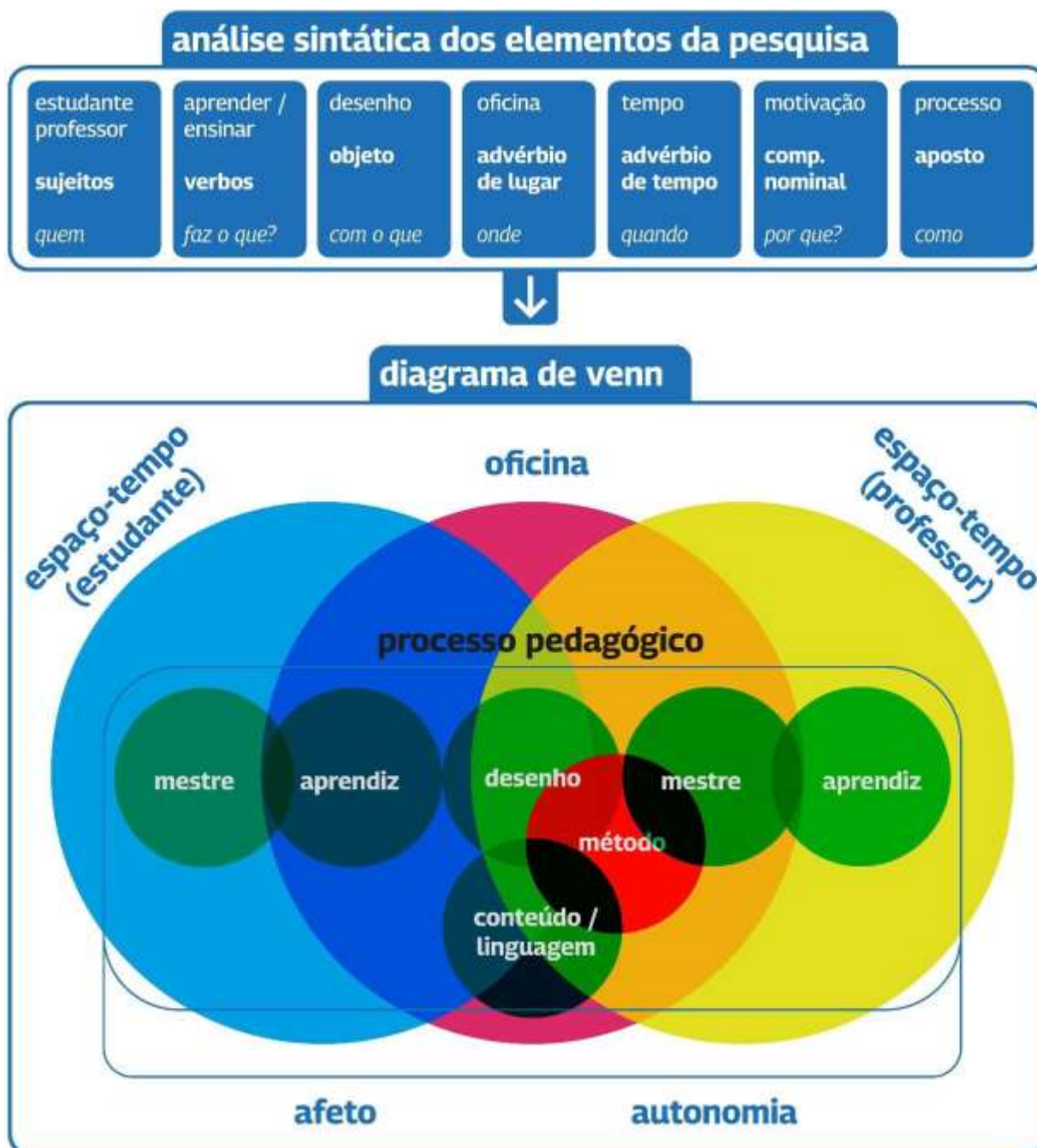


Figura 26: Reorganização do diagrama de Venn a partir da análise sintática dos elementos de pesquisa.

A partir do novo ordenamento inspirado na análise sintática, o papel dos sujeitos foi reenquadrado. Anteriormente o foco recaiu sobre o estudante, mas a partir de então passamos a contemplar também o papel do professor como sujeito do processo pedagógico. Nesse sentido, o modelo explicativo passou a ser dual,

buscando compreender como o estudante aprende na oficina, mas também como o professor ensina.

Com esse novo enquadramento das categorias, um novo diagrama foi desenhado para tentar compreender o lugar do processo pedagógico. Primeiro compreendemos que tanto os estudantes como o professor atuam em múltiplos espaços-tempos, mas que o espaço-tempo da oficina seria o ponto de convergência do interesse da pesquisa.

Neste diagrama, também foi possível identificar, inspirados por Freire (2019), que tanto estudantes como o professor podem assumir múltiplos papéis, ora como mestres, ora como aprendizes. Mas que no espaço da oficina, o papel de aprendiz está mais centrado nos estudantes, enquanto o papel de mestre mais centrado no professor.

Também se identificou os objetos e o foco do estudo, que envolve desenho, métodos, e aspectos de conteúdo/linguagem. Nesse sentido, as categorias iniciais “tempo” e “individualização” cederam espaço a outras categorias, para se tornarem aspectos mais amplos (“espaço-tempo” do estudante e do professor) que abrangem outras categorias.

Com o novo esquema, foram estabelecidas quatro dimensões de análise que abarcam múltiplas categorias: linguagem, indivíduo, método e tempo. No novo esquema percebe-se que as categorias de análise poderiam se ligar a uma ou a múltiplas dimensões, o que auxiliou a estabelecer uma hierarquia que conferisse mais coerência para a análise.

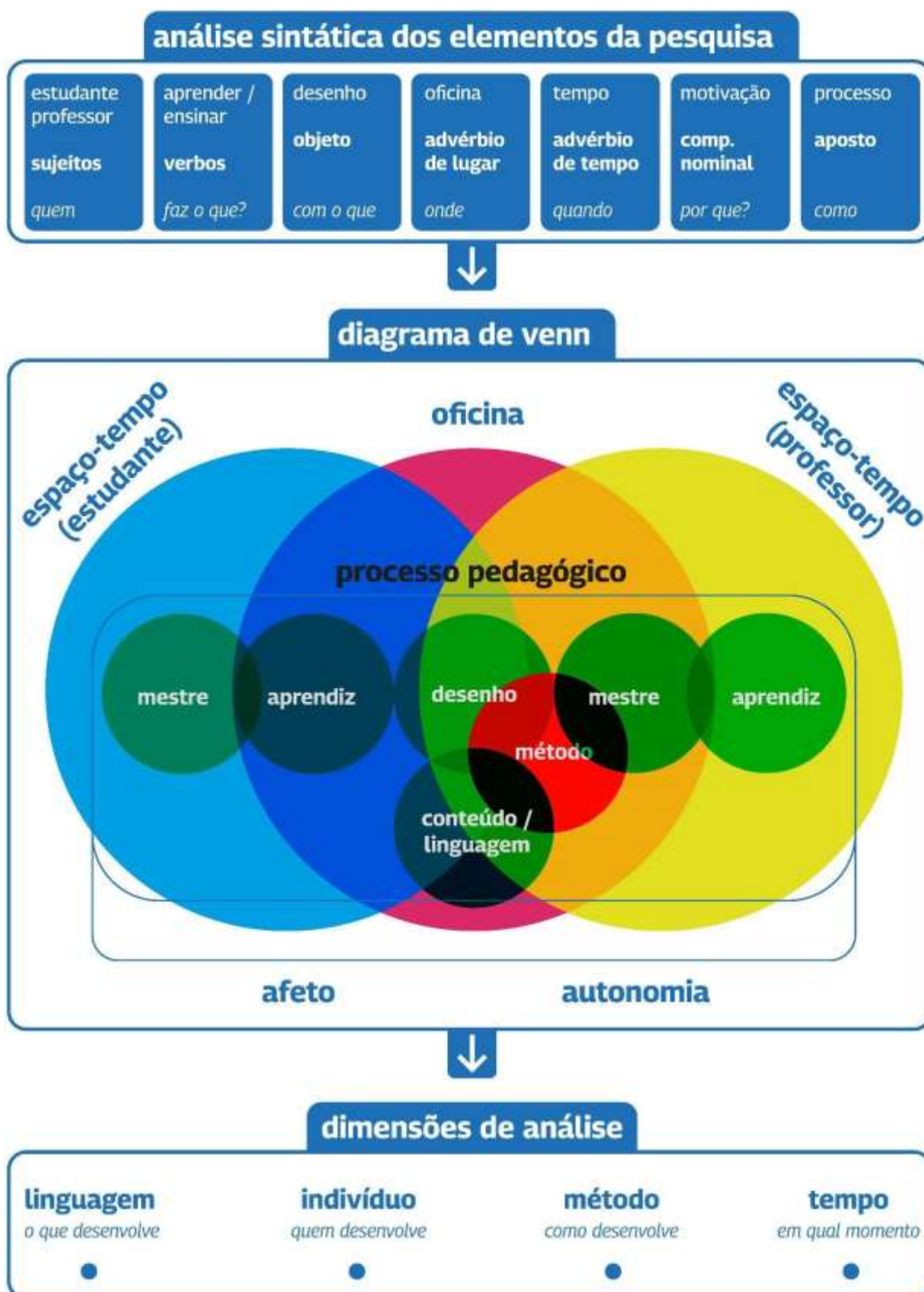


Figura 27: Detalhamento do diagrama de Venn com a análise sintática dos elementos de análise da pesquisa.

Este esquema estabeleceu um conjunto de hierarquias e correlações, mas ainda não permitia visualizar bem as relações devido ao excesso de interseções e sobreposições. Desse modo, o modelo de diagrama de Venn foi abandonado e desenvolvemos um último diagrama no qual dois níveis de categorias de análise foram contemplados. No novo esquema tem-se as **dimensões** – categorias mais abrangentes que abarcavam subcategorias; e as **coordenadas** – categorias mais específicas que se relacionavam a partir de uma ou mais dimensões.

A organização dos elementos de análise como dimensões e coordenadas permitiu a compreensão das temáticas presentes nas falas dos alunos de forma correlacionada. Isso porque cada coordenada não pertence unicamente a uma dimensão, permitindo correlações duplas ou triplas. As dimensões utilizadas para organizar as coordenadas de análise são: indivíduo, linguagem pictórica e tempo.

A dimensão “indivíduo” diz respeito aos aspectos orientados a construção e desenvolvimento do estudante na oficina de desenho, correlacionando seus desejos e anseios pessoais com o seu desenvolvimento da sua linguagem pictórica numa determinada relação temporal. Em resumo, a dimensão “indivíduo” trata da correlação entre os interesses pessoais e necessidades pedagógicas do estudante com os processos de desenvolvimento da linguagem pictórica e as características pedagógicas de tempo.

A dimensão "tempo" tem como coordenadas "tempo de aprendizagem" e "aprendizagem individualizada". Estas coordenadas são correlacionadas com as outras duas dimensões: "indivíduo" e "linguagem pictórica", ou seja, são coordenadas correlacionadas simultaneamente as três dimensões de análise. As dimensões "Indivíduo" e "linguagem pictórica" compartilham entre si as coordenadas "motivação", "interesses individuais", "percepção (visual?)" e "comunicação", sendo as duas primeiras — motivação e interesses individuais — a dimensão "Indivíduo". No quadro abaixo, é possível entender como essas correlações se dão entre as dimensões e coordenadas.

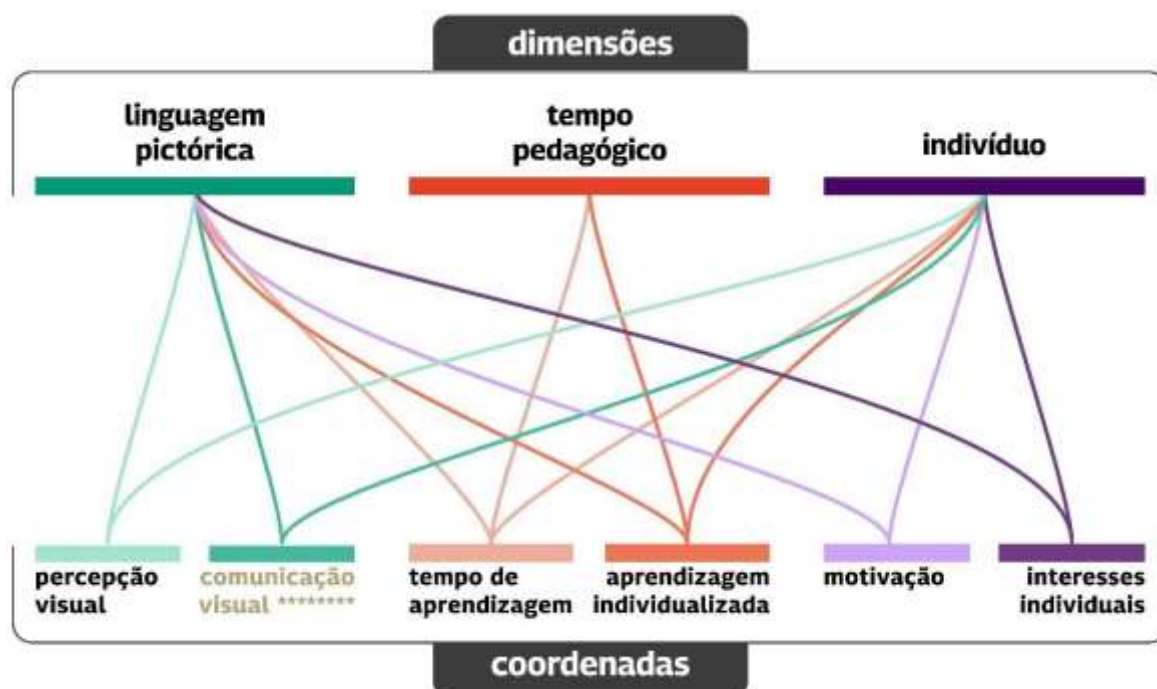


Figura 28: Modelo final do desenho da ferramenta de análise das entrevistas.

No entanto, cabe fazer uma ressalva. A dimensão “indivíduo” é assim chamada porque o estudante da oficina Ventura é o foco da investigação. Mas a construção desse sistema de correlação dimensão-coordenada é espelhada para o “indivíduo” estudante e para o “indivíduo” professor, com uma pequena diferenciação: tempo de aprendizagem vira tempo de ensino; aprendizagem individualizada vira ensino individualizado. As demais coordenadas adotadas funcionam para ambos os sujeitos inseridos na oficina, que possuem, evidentemente, papéis diferentes na relação ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, foi adotado um entendimento freiriano do processo pedagógico neste trabalho, compreendendo a formação de forma dialógica, onde quem aprende, ensina e quem ensina, aprende. Isso fica explícito na fala do autor, quando diz que:

“Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 2011, p.20)

No entanto, apesar de entender a importância e o valor do professor nesta pesquisa, decidi centrar o processo de análise mais diretamente na fala dos estudantes, em consonância com os objetivos da pesquisa.

Ao longo da análise desenhei e aprimorei um esquema que serviu de modelo para a compreensão das categorias de análise. Esse modelo não foi concebido inicialmente, mas desenvolvido e revisto ao longo do processo de análise, de tal modo que permitisse identificar e destacar características, correlações, hierarquias, e matizes entre as categorias de análise.

As coordenadas são expressas nas falas dos estudantes de formas distintas, ou seja, falas de pessoas distintas expressam aspectos próprios de uma determinada coordenada. A coordenada **“aprendizagem individualiza”** diz respeito às características individuais que cada estudante tem e como isso se relaciona no processo pedagógico e na abordagem didática que ele vai experienciar na oficina.

A maneira como ele aprende determinado conteúdo ou conceito se diferencia pelas necessidades que o estudante manifesta. O **“tempo de aprendizado”** diz respeito aos prazos de desenvolvimento de uma ou mais atividades, estabelecidos primeiramente pelo professor, mas que podem sofrer interferências motivadas por necessidades ou questões percebidas pelo mestre em relação ao aprendiz ou a sua manifestação sobre uma determinada necessidade para o professor. Essas coordenadas se relacionam entre si, pois são percebidas em conjunto e pertencem as três dimensões de análise: tempo, linguagem pictórica e indivíduo.

A coordenada **“interesses individuais”** fala sobre os gostos pessoais que os estudantes têm em aprender uma determinada técnica e/ou sobre o que gostariam de aprender ou desenvolver mais ao longo do curso. A coordenada **“motivação”** está ligada a relação que o estudante estabelece com o ambiente, o professor e o processo pedagógico de aprender no formato de oficina, como também quando expressam a percepção de que conseguem realizar algo, o que acaba funcionando como uma motivação para continuar estudando. São coordenadas correlacionadas.

É importante situar o leitor que a **comunicação visual** neste trabalho é compreendida como uma manifestação mais ampla do desenho, na prática, do profissional do designer. No entanto, a prática do desenho vivenciada na oficina Ventura tem como objetivo principal preparar [percepção visual] o estudante para lidar com problemas de comunicação visual relacionadas a diversos aspectos profissionais em diversas profissões. Este trabalho busca, então, discutir como o estudo de percepção visual colabora com o domínio do desenho. Por essa razão, nos concentraremos na reflexão e discussão das questões sobre percepção visual mencionadas nas falas dos entrevistados e da consciência que os estudantes vão

descobrir sobre a evolução das suas capacidades perceptivas.

Sendo assim, embora tenha considerado a coordenada **comunicação visual** no desenho metodológico de análise, compreendo que discutir e refletir sobre ela não é objeto da pesquisa, pois a análise centrou-se na reflexão sobre o desenvolvimento dos processos de percepção dos estudantes.

3.1.2 Aprendizagem individualizada e tempo de aprendizagem

A coordenada **aprendizagem individualizada** diz respeito ao método de ensino que se adapta às necessidades de cada estudante através da percepção do professor sobre o aluno. Também pode se ampliar para questões mais específicas, como ideias dos conteúdos desejados a serem aprendidos, tocando em assuntos que se relacionam ao programa do curso, ainda que em uma abordagem informal deste programa.

Esta dimensão pedagógica se dá também através das adaptações metodológicas necessárias que o professor faz a partir das características individuais do estudante e conforme as motivações que o aluno tem quando chega à oficina. Identificamos essa coordenada quando o estudante percebe que ocorre uma adaptação da metodologia de aprendizagem às suas características individuais. Essas condições pedagógicas ampliam a percepção do estudante sobre seus estudos, conhecimentos e vontades, propiciando a construção ou a alimentação da sua **autonomia pedagógica** (aspecto a ser mais desenvolvido adiante).

Já a coordenada **tempo de aprendizagem** diz respeito ao tempo individual do processo pedagógico do estudante. Nota-se esta coordenada quando os estudantes percebem a particularidade do seu tempo na oficina e como entendem que o seu tempo e ritmo no processo de aprendizagem é pessoal, pois na oficina cada indivíduo se desenvolve em ritmos distintos e variados.

No entanto, estas coordenadas podem ser percebidas de forma correlacionadas nas falas dos estudantes. Na maioria destas, aparecem em conjunto quando se toca nos temas da individualidade, tempo e processo pedagógico na oficina. Percebe-se a partir das entrevistas que a coordenada **aprendizagem individualizada** é um aspecto marcante para os estudantes no aprendizado da oficina. Apesar disso, a aprendizagem não é uma experiência apenas individualizada, pois certas particularidades de interesse de um estudante esbarram nas particularidades de outro, conferindo ao processo um caráter também coletivo.

Ao comparar a aprendizagem em oficina com a educação escolar, nota-se a individualização como diferencial pedagógico da primeira em relação à última. Enquanto a educação escolar trabalha a partir de elementos como currículo, prazos, etapas, entre outros que se aplicam a todos os estudantes, a aprendizagem em oficina

permite abordar conteúdos e prazos mais individualizados. Nesse sentido, a personalização é uma das características que se destacam por admitir um processo de desenvolvimento que parte do indivíduo e contempla os desejos e aspirações que os estudantes trazem consigo, respeitando suas necessidades pedagógicas e o seu tempo de desenvolvimento, razão pela qual a correlação entre as coordenadas se faz presente.

Esta característica da oficina flexibiliza o processo de ensino-aprendizagem ao centrar-se nos sujeitos e contribui com aspectos importantes tais como a motivação, o tempo individual de aprendizagem e a permanência no curso, sendo a **motivação** também uma coordenada, que será trabalhada mais a frente em sua correlação com a coordenada **interesses individuais**.

Na oficina, a individualização do conteúdo é presente, em especial porque as metodologias do professor são construídas para se adaptar aos interesses e as necessidades do momento de cada um dos estudantes, como salientado por Vieira e Volquind, quando dizem que:

Aula-oficina é uma nova modalidade de ação e produção nesse espaço tempo que: permite a criação de uma imagem real das situações problema que envolvem os conteúdos; estimula o processo de qualificação do ensino, uma vez que possibilita realizar mudanças; adota metodologias que enfatizam procedimentos experimentais; e; seleciona e organiza conteúdos de acordo com critérios de funcionalidade, utilidade e interesse dos alunos; (VIEIRA; VOLQUIND, 2002 p.14)

Quando olhamos para a **aprendizagem individualizada** e o **tempo de aprendizado** como coordenadas de análise, podemos percebê-los de formas diferentes na fala de cada estudante. No entanto, as falas corroboram a importância do que Vieira e Volquind falam sobre funcionalidade, utilidade e interesse do estudante no processo. Isso porque, quando se compreende essa individualidade no processo pedagógico enquanto didática e enquanto temporalidade, percebe-se o potencial de se aprender na modalidade de oficina. Na fala abaixo, ambas as coordenadas (**aprendizagem individualizada e tempo de aprendizagem**) aparecem quando Joyce diz:

Eu virei para ele hoje falei assim: “Carlito, desculpa, eu não fiz nada essa semana”. Aí ele: “Juliane, mas a vida de todo mundo é corrida” (risos). Ele me acalma de um jeito, que ele não está dando prazo. E ele mesmo fala “Ju, pega quando você estiver de bem, quando você estiver com um dia bom você pega e faz”. Ele não fala essa questão do prazo. Então, justamente, eu pego quando eu tô bem. E quando eu tô bem eu executo um bom trabalho. Mas, se tivesse prazo, eu teria que pegar num dia ruim. E eu pegando num dia ruim, eu já estou falhando o trabalho todo, entende? E é uma coisa que eu

consigo fazer com calma, com paciência e acaba ficando um bom resultado. JOYCE, J. Entrevista concedida a Leonardo Oliveira da Silva. Rio de Janeiro [realizada pela internet]14 mai. 2021.

O tempo se faz presente nesta fala na ideia de prazos mais flexíveis ao momento do estudante. A coordenada **tempo de aprendizado** se revela quando o professor, percebendo determinadas circunstâncias emocionais do estudante, orienta-o a esperar um momento mais oportuno, flexibilizando seus prazos e respeitando o momento circunstancial do aluno.

Em consonância, a coordenada **aprendizagem individualizada** também se revela aqui, quando o professor compreende as necessidades específicas daquele estudante em um dado momento e reorganiza o processo programático, que se adéqua a realidade do aluno naquele momento. Quando ela diz, se referindo ao professor, “Ju, pega quando você estiver de bem, quando você estiver com um dia bom, você pega e faz”, se percebe que a vida do estudante também participa do processo pedagógico, ao invés de andar à sua margem.

Outra fala que constrói a compreensão destas duas coordenadas é a fala do aluno Júlio, quando ele diz que:

Eu acho que em grande parte é isso que o Carlito faz. Ele apresenta métodos e em diversos momentos ele é muito volátil [sic] nisso, dependendo do estudante, ele pula um método e depois volta. Aí você faz os primeiros exercícios, mas depois, para ter uma noção mais ou menos de onde a gente está em relação ao desenho. Mas a partir disso ele vai mostrando ideias, mostrando outros pensamentos, passa vídeos, passa livros que podem ser interessantes. E o mais interessante é essa coisa dele não cobrar um tempo, né? Não é que nem na escola onde você está ali numa linha de produção. Você tem que atender aquela dinâmica, aquele tempo que é imposto para você concluir aquilo. No Carlito você não tem isso, né? Quem dá essa dinâmica do tempo é você mesmo! Então você tem muita autonomia sobre o seu aprendizado. E esse trabalho de orientação dele que eu acho que foi o que mais me cativou. MELLO, J. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 06 jun. 2021.

A ideia da **aprendizagem individualizada** aparece quando o estudante diz, sobre o professor, que “*Ele apresenta métodos e em diversos momentos ele é muito volátil nisso, dependendo do estudante, ele pula um método e depois volta.*”, ou seja, que há por parte do professor um processo de interferência no processo pedagógico para analisar as características do aluno e propor soluções mais adequadas a um determinado perfil. Ou mesmo, que para aquele estudante em específico, esta etapa precisará ficar para outro momento, demonstrando um processo didático e curricular não engessado, mas centrado nas especificidades do estudante.

Pensando a coordenada **tempo de aprendizagem**, tem-se mais uma vez a ideia do prazo flexível aparecendo, aqui como uma ideia de não cobrança de um tempo específico para a realização de uma determinada atividade. O estudante também faz um comparativo com o processo educacional tradicional ao falar sobre a flexibilização dos prazos. Esta ideia fica evidenciada neste trecho da fala: “E o mais interessante é essa coisa dele não cobrar um tempo, né? Não é que nem na escola onde você está ali numa linha de produção. Você tem que atender aquela dinâmica, aquele tempo que é imposto para você concluir aquilo.

Chama atenção a comparação feita pelo estudante entre escola e linha de produção, que indica a inflexibilidade dos prazos na escola, assim como em uma fábrica onde a produtividade dá o tom. Esta analogia sugere também outros entendimentos, como a repetição mecânica dos processos com o foco na reprodução de conteúdo. A analogia também se associa à descrição freiriana de uma concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2011).

O processo do tempo flexível em uma oficina aparece nesta fala em contraponto ao modelo tradicional de ensino, onde os processos didáticos, metodológicos e curriculares precisam cumprir com muito mais rigor sequenciamento de conteúdos e prazos mais delimitados para o seu aprendizado.

Observa-se como a inclusão das necessidades dos estudantes é parte da proposta pedagógica da oficina para o aprendizado do desenho (coordenada **aprendizagem individualizada**). Também ocorre a ideia de autonomia sobre o processo de aprendizagem, a medida onde as necessidades individuais e as características rítmicas se encontram representadas no processo pedagógico.

A coordenada **tempo de aprendizagem** é percebida no contexto em que os prazos são flexibilizados em consonância com o momento individual do estudante. Pode-se imaginar motivações distintas para a expressão “pega quando você estiver bem” — na fala da estudante Joyce — que pode passar desde situações familiares, momentos conflituosos e difíceis de vida, necessidade de se dedicar ao trabalho, cansaço, saúde, entre outras questões.

Diversas causalidades que impeçam o estudante de realizar a tarefa da melhor forma podem ocorrer, mas a maneira como o estudo é conduzido na oficina de desenho, evidenciado nos relatos, aponta para uma personalização do processo para se encaixar em contextos distintos e momentos variados na vida do próprio estudante.

Este aspecto fica evidenciado, por exemplo, na fala de Alana, quando ela identifica que nem todos os estudantes da oficina seguem o mesmo ritmo de estudo:

Você [participa de] uma turma, todo o dia eu fazia com as mesmas pessoas a aula. Tinha uma menina que começou a fazer junto comigo [...]. Passou dez aulas, ela ainda estava fazendo o primeiro desenho de cabeça para baixo [etapa inicial] e eu já estava fazendo o desenho dos quadradinhos [etapa posterior]. ALANA, A. Entrevista concedida a Leonardo Oliveira da Silva. Rio de Janeiro [realizada pela internet], 07 mai. 2021.

Aqui encontra-se outra ocorrência associada à coordenada **aprendizagem individualizada** e a coordenada **tempo de aprendizagem**, pois diz respeito a flexibilização do tempo, revelado pela entrevistada na ideia de ritmo, como também os conteúdos distintos para momentos e pessoas diferentes, respeitando a individualidade, conforme argumenta a entrevistada.

A coordenada **tempo de aprendizagem** se correlaciona com a coordenada **aprendizagem individualizada** também quando um dos atributos compreendidos na noção de individualização é o respeito e compreensão pedagógica ao tempo do indivíduo, tanto na maneira como as metodologias de ensino na oficina têm de se flexibilizar diante das demandas dos estudantes, como no processo de autopercepção dos indivíduos sobre os seus ritmos e os ritmos das outras pessoas.

Em outras palavras, o aspecto temporal (**tempo de aprendizagem**) é uma das construções que o estudante desenvolve sobre si mesmo no processo de aprendizagem e sobre o tempo que cada projeto leva para ser executado. É uma relação entre o tempo individual de aprendizagem, o tempo de cada projeto e a importância de entender estes processos, como exemplificadas na fala abaixo:

Eu comecei a entender, por exemplo, que nem todo desenho vai sair no mesmo dia, que é o que eu geralmente fazia. Ou em pouco tempo, que pode demorar. Teve artista que demorou anos pra fazer um quadro, então é uma coisa que demora. Aprender a ter principalmente disciplina, que é uma coisa que eu não tenho muito, mas naquelas horas eu consegui tirar não sei de onde e eu fui fazendo. E a não me frustrar também se saísse uma coisa errada, feia. NINA, N. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 01 mai. 2021.

Na fala da Nina, por exemplo, percebe-se que ela construiu uma noção diferente do tempo ao compreender as 'nuances' temporais mais específicos dos processos do desenho. Que existem enquanto desenhos que podem ser realizados de forma acelerada, outros requerem um tempo maior a serem desenvolvidos. Além disso, evidencia-se na fala da entrevistada a ideia do tempo como uma rotina de estudos, chamada por ela de disciplina, onde ela consegue despender um

determinado tempo do seu dia para estudar o desenho. Tempo e aprendizagem se correlacionam em um processo pedagógico individualizado na oficina.

Indiretamente, uma maior resistência à frustração por um desenho que não saiu como desejava também pode ser relacionada as coordenadas **tempo de aprendizagem** e **aprendizagem individualizada**, dado que ao perceber que existem tempos variados para cada desenho e o seu próprio tempo no desenvolvimento deles — os desenhos — pode-se deduzir que a entrevistada pôde se relacionar mais empaticamente com seus insucessos momentâneos ao desenhar e isso a levou a pensar sobre os aspectos temporais e pedagógicos.

Já em outra fala, a correlação tempo/aprendizado se evidencia através da percepção do entrevistado sobre a necessidade de ser paciente com o seu processo temporal e pedagógico.

Paciência eu acho que é a maior virtude que eu aprendi no curso do Carlito. Ter paciência comigo mesmo. Ter paciência com o meu próprio tempo. Ter paciência com a minha produção no desenho. Ter paciência com minha inserção no mercado de trabalho. Ter paciência na vida mesmo assim e entender que as coisas têm o tempo delas para acontecer. Que não vale a pena eu ficar tão angustiado, né [...]. JÚLIO. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 06 jun. 2021.

Nesta fala, o entrevistado menciona a importância de compreender o seu próprio tempo de aprendizagem, que se desmembra em outros processos ligados ao seu ritmo de produção, crescimento laboral e econômico. Além disso, ele desenvolve o raciocínio de que aprender a se relacionar melhor com o seu tempo e o tempo das coisas é uma maneira mais saudável de lidar com as variações dessas demandas. Esse também é um processo pedagógico através da correlação das coordenadas **tempo de aprendizagem** e **aprendizagem individualizada**.

Tanto a coordenada tempo **de aprendizagem** e a coordenada **aprendizagem individualizada** servem para dimensionar como estes processos atuam de maneiras diferentes e, em simultâneo, se conectam para buscar explicar como os estudantes percebem o tempo e a aprendizagem no seu processo pedagógico na oficina. Ambas as coordenadas servem para exemplificar as ideias de prazos flexíveis, tempo diferenciado, aprendizagem personalizada e construção da própria individualidade através do processo temporal e educativo destes sujeitos.

3.1.3 Percepção visual

A coordenada percepção visual diz respeito ao desenvolvimento da percepção e compreensão visual que o estudante elabora ao longo do curso, ou seja, perceber e compreender os detalhes e sutilezas do desenho, bem como a capacidade de autoavaliação do seu aprendizado e do aprendizado das outras pessoas, pois entende-se que a capacidade de perceber visualmente não está somente na autopercepção do seu processo, mas também na percepção dos aprendizados dos outros.

Quando se fala em coordenada **percepção visual**, pode-se notar como ela se constrói através da fala de uma das entrevistadas, quando ela é questionada se a abordagem da Oficina Ventura contribuiu para melhorar o seu desenho. A estudante responde que:

Sim. Não [apenas] para melhorar o desenho, para melhorar o olhar. Apesar de não conseguir reproduzir uma coisa que eu queira fazer, como observação, eu consigo entender onde é a falha, digamos. Entendeu? Por exemplo, eu faço um negócio e mando pra ele [o professor], eu já sei até onde ele vai me dizer: olha, eu acho que você tem que pensar isso menos figurativamente, apesar de eu não conseguir fazer, eu consigo entender onde que eu tô errando, entendeu? ALANA, A. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 07 mai. 2021.

Nota-se que Alana identifica uma mudança no seu modo de perceber os aspectos do desenho. Isto se evidencia na autocrítica que a entrevistada faz ao conseguir antever os possíveis pontos de melhoria no seu trabalho antes da avaliação do professor. Pode-se verificar o desenvolvimento da capacidade de **percepção visual** de Alana quando ela compreende aquilo que deseja reproduzir ou desenhar e identifica aquilo que precisa melhorar autonomamente, embora ainda esteja sob a supervisão de um professor na oficina.

Essa percepção é o que constrói, no estudante, a capacidade de analisar o que se olha, construindo novas relações à medida que desenvolve sua percepção visual. Há um exercício presente no livro *Desenhando com o lado direito do cérebro*, da Betty Edwards, ao qual ajuda a refletir sobre essa questão. A autora exemplifica fazendo um relato do processo do seu curso, descrito em seu livro. Ela compara dois autorretratos feitos pelos seus estudantes, quando estudantes desenharam a sua imagem vista no espelho. O primeiro autorretratado é feito no primeiro dia do curso e sem nenhuma instrução. O segundo é feito no último dia do curso (5 dias), depois de

vários processos educativos ao longo dos cinco dias. A autora relata haver mudanças significativas no desenvolvimento dos desenhos, chegando a parecer que pessoas diferentes os realizaram.

Para Edwards, esta mudança se dá porque houve uma mudança na maneira de ver e perceber, e que segundo ela, é a habilidade básica (perceber) mais importante adquirida pelo aluno, pois isso é o que faz diferença no processo de desenho (EDWARDS: 2021, p.56-57).

O trecho fala sobre a evolução do exercício do autorretrato, ressaltando a percepção como um fundamental para que o aluno tenha a habilidade de desenhar aprimorada. Podemos, então, intuir que a identificação deste fenômeno, isto é, o desenvolvimento da percepção dos estudantes, ao ser verificado pelo professor, de alguma forma atesta a evolução dos alunos, ainda que este processo não seja diretamente consciente em um primeiro momento.

Portanto, deduz-se que para Edwards o desenvolvimento da percepção está alinhado ao aprimoramento da expressão. Lembremos o leitor que Fayga Ostrower (2019; pag. 27), fala sobre processos de intuição e percepção e de como eles se interligam e se movimentam para reformular as informações obtidas do mundo interno e externo, os estruturando para ganharem sentido e significado.

Arnheim usa uma metáfora para explicar o aspecto perceptivo, falando de uma pedra arremessada nas águas de um poço. A ideia central do raciocínio do autor é refletir sobre como esse movimento gera mobilização, perturbando o estado anterior e atraindo o nosso olhar para algo que acaba de acontecer. Nas palavras do autor:

Resumindo, da mesma forma que não se pode descrever um organismo vivo por um relatório de sua anatomia, também não se pode descrever a natureza de uma experiência visual em termos de centímetros de tamanho e distância, graus de ângulo ou comprimentos de onda de cor. Estas medições estáticas definem apenas o "estímulo", isto é, a mensagem que o mundo físico envia para os olhos. Mas a vida daquilo que se percebe - sua expressão e significado — deriva inteiramente da atividade das forças perceptivas. Qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada a um poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço. **O ver é a percepção da ação** [grifo nosso]. (ARNHEIM: 2005, p.8-9)

Conforme já mencionado, Arnheim compreende que pensamento visual é percepção visual, ou seja, a **percepção visual** é um processo de conhecer e de apreender o mundo interno e externo, que envolve interpretar o que se está aprendendo. Nesse sentido, diversas operações mentais estão envolvidas no processo cognitivo, onde se

articulam o pensar e a cognição, presentes no processo de percepção (ARNHEIM: 1986, p.27).

As experiências dos entrevistados com a prática do desenho em oficina constroem esse entendimento, onde os relatos demonstram a sua interpretação sobre aquilo que fizeram ou fazem, às vezes fazendo comparações com aquilo que já se desenhou há muito tempo ou mesmo construindo análises sobre o que acabou de ser feito.

A entrevistada Nina demonstra como sua **percepção visual** se desenvolveu ao comparar seus desenhos antigos. Ao fazê-lo, ela passa a ver, por exemplo, quais técnicas poderiam ter sido aplicadas para solucionar uma dificuldade apresentada, a consciência de ter aprendido uma técnica — o realismo, que sempre desejou — e principalmente, de reconhecer a evolução do seu desenho enquanto consegue ver pontos a melhorar, conforme visto na fala abaixo:

Eu tenho uma pasta de desenho. (...) Eu olho assim e penso “Nossa, podia ter feito isso, isso, e tal truque aqui.”. Ainda mais com questão de realismo, sombra, que é uma coisa que eu sempre quis fazer, aprender. Hoje em dia, se eu for desenhar, eu vou puxar mais para o lado mais longe do realismo porque eu dei uma cansada. Os desenhos que eu fiz com realismo foram um processo né. Meses, assim, tipo, ia fazendo nos dias que eu tinha aula e aí ia demorando. Não só pela questão da rapidez, mas é porque é um pouco mais fluido, mais livre. Mas enfim, geralmente eu comparo com meus desenhos antigos e penso “Uau!”. Eu não sabia fazer esse tipo de sombreamento antes, acho que isso é uma melhora. NINA, N. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 01 mai. 2021.

Há também o entendimento sobre os “erros” no desenho. Está entre aspas, porque neste caso, se trata do olhar do presente sobre o passado, buscando mentalmente aplicar sobre o desenho anterior aquilo que se sabe agora, como quando ela diz: “Nossa, podia ter feito isso, isso e tal truque aqui”.

Ela percebe hoje aquilo que foi feito anteriormente como menos desenvolvido ao lançar o olhar atual com as habilidades que possui, demonstrando as correlações entre o antes e o depois e a capacidade de analisar desenhos antigos considerando novas habilidades, demonstrando o desenvolvimento da sua **percepção visual**.

Há aqui, uma relação direta entre perceber o que se pode fazer e como expressar isso. A entrevistada constrói uma ponte entre o novo olhar que lançou ao desenho antigo e intui novas maneiras de desenhá-lo.

Outra entrevistada fala sobre a **percepção visual** mais ligada a ideia de perceber o desenho dos outros. Ela desenvolve o tema ao falar do ato de perceber o

seu desenho e do desenho dos outros e de como isso é uma construção da própria dimensão perceptiva a partir da coletividade.

Porque você fica mais aberto quanto mais você percebe o seu desenho, como [ele] é, quais são os caminhos, o que deu certo, o que não deu certo. E você começa a perceber o do outro [colega] também, o que deu certo, o que não deu certo, como é esse caminho, esse caminho que talvez parecia não ter nada a ver, pode ser um caminho sim. Pode ser bem legal, por que não? Tem coisas de você se abrir, às vezes você está tão na sua perspectiva que você nem presta atenção nas outras perspectivas que também são interessantes, entendeu? VANESSA, V. Entrevista concedida a Leonardo Oliveira da Silva. Rio de Janeiro [realizada pela internet], 05 mai. 2021.

Apesar de os processos de estudo de desenho serem individuais, consideramos a existência de uma dimensão coletiva da **percepção visual** a partir da fala de Val. Pois, se por um lado, não existe a realização do desenho de modo coletivo — pelo menos de maneira direta e intencional no aprendizado da oficina Ventura — por outro lado, os desenhos dos colegas da oficina servem de exemplo e contribuem com a aprendizagem no âmbito coletivo.

Pela fala de Vanessa, é possível compreender que a percepção sobre o desenho de outras pessoas é também uma maneira de produzir novas análises dos próprios desenhos. Ela indica que ao fazê-lo, entende o que funciona e o que não funciona, descobrindo caminhos alternativos através das soluções que os outros deram ao seu desenho.

Já o entrevistado Luiz descobre sua habilidade de desenhar ao compreender outras maneiras de pensar o que é desenho. Neste caso, identifica-se a categoria da **percepção visual** quando o entrevistado consegue distinguir alguns gêneros de desenho e a partir disso, descobre que também que desenha.

Eu acho que do meu [desenho], primeiro, foi até considerar que eu desenhava mesmo, que não era só rabisco, sabe? Que eu já desenhava. E dos outros também, acho que da mesma perspectiva assim. E até colocar mais valor nas coisas, nas pequenas coisas. Assim que antes eu separava o desenho num sentido muito mais [definido pela] a coisa técnica, acadêmica do desenho, sabe? E eu achava que eu não desenhava, que eu desenhava, mas [não muito bem] tipo assim, é sempre aquela “ah eu desenho, mas...” [com ressalvas], sabe? E depois [de entrar na oficina] tipo “Não, eu desenho”. LUIZ. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 14 mai. 2021.

A **percepção visual** enquanto coordenada se revela na fala de Luiz à medida que ele coloca o entendimento de desenho em perspectiva. Ao passo que ele fala sobre aspectos mais técnicos, ocorre uma consciência, quando o entrevistado diz: “*eu achava que eu não desenhava, que eu desenhava, mas [não muito bem] tipo assim,*

é sempre aquela "ah eu desenho, mas..." [com ressalvas], sabe? E depois [de entrar na oficina eu digo] 'Não, eu desenho'".

Na fala do Júlio, a condição de não considerar o que se fazia em época anterior a oficina como desenho também aparece. Ou seja, ele não considerava como válida a sua maneira de desenhar. O entrevistado, também elabora sua trajetória na **percepção visual** ao entender que desenhava; que existiam outras técnicas de desenho; que existe uma reflexão sobre o desenho e um desejo sobre o que será feito disso; que existe um antes e um depois em relação as suas capacidades perceptivas e a consciência de que elas contribuíram no desenvolvimento do seu desenho, como expresso na fala abaixo:

Antes [da oficina] eu acho que eu [não] tinha nenhuma percepção sobre ele [o seu desenho], assim. Eu escutava de muita gente que eu desenhava bem, eu ficava tipo meio [pensando] "Não." (risos) "Não sei de onde vocês tão tirando isso." Talvez porque, no fundo, eu tivesse um mínimo de aptidão por já pegar no lápis desde a escola. E ter um imaginário de certa forma fértil para as coisas que eu gostava de elaborar, né? Tinha muita referência artística porque eu gostava de arte. Eu gostava de desenho. Mas eu não tinha aptidão técnica. Eu não conseguia executar as coisas que eu queria executar. De certa forma, parecia que eu conseguia identificar, na minha cabeça, mas eu não tinha paciência para elaborar aquilo no papel. Então, realmente sim, o curso do Carlito que me fez ao mesmo tempo aprender a desenhar, a refletir sobre o meu desenho e o que eu quero com ele, pra onde eu quero ir. Eu não tinha isso muito claro na minha cabeça.
MELLO, J. Entrevista concedida a Leonardo Oliveira da Silva.
Rio de Janeiro [realizada pela internet], 06 jun. 2021.

Pode-se dizer que a passagem da ideia de "não-desenhista" para "desenhista" é um fruto dessa construção individual, ocorrendo após a sua experiência de aprender a desenhar na Oficina Ventura. Essa construção da coordenada de **percepção visual** do seu desenho e do modo como que se desenha conversa com a ideia de Edwards, quando ela diz que embora sejam ensinadas algumas habilidades específicas "para desenhar", ou seja, aspectos técnicos, "O mais importante é aprender a ver de maneira diferente" (2021).

O "ver de maneira diferente" é outra forma de Betty Edwards trabalhar a ideia de **percepção visual**. Ao longo do seu texto, ela fala de outras formas de percepção do desenho, listando cinco deles, referindo-se a pormenores mais técnicos sobre o desenho. No entanto, não é objeto da dissertação pormenorizar e debater os aspectos mais técnicos do desenho. Nesse sentido, pode-se concluir, em resumo, que a **percepção visual** é uma interpretação, apreensão e compreensão sobre o que está sendo aprendido, como esclarece Fayga ao dizer:

Ela envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, interpreta-se; no que se apreende, compreende-se. (OSTROWER, 2019, p.57).

Nesse sentido, a coordenada de **percepção visual**, envolve a condição para se conseguir avaliar, entender, interpretar, criticar, apreender e conectar pontos e situações. Toda essa movimentação analítica e também intuitiva, desenvolve no estudante uma nova forma de perceber a realidade do desenho e novos mecanismos e habilidades para executá-lo, contribuindo para desenvolver sua **percepção visual** à medida que ele desenvolve suas capacidades de percepção do desenho.

3.1.4 Interesses individuais e motivação

Quando falamos sobre a coordenada dos **interesses individuais**, consideramos os gostos pessoais e interesses que os estudantes têm em aprender uma técnica, um tipo de desenho ou algo que eles gostariam de desenvolver ao longo do curso. Contudo, ela não está limitada apenas aos interesses que os estudantes manifestam ao ingressar na oficina, mas também aos desejos e interesses que eles constroem ao longo do seu processo de aprendizado.

Quando questionada sobre a oficina se parecer com uma escola, a estudante Amanda reflete sobre o contexto escolar que conhece e traz a questão do seu interesse como um ponto importante e diferencial na oficina, quando ela diz que:

Eu acho que parece com o que seria se a escola fosse um pouco melhor (risos). Tipo, tem uma estrutura meio de escola, mas é bem mais livre, tipo, tem uma base que você tem, só que depois você meio que vai fazer o seu próprio caminho. (...) Só o modo como a gente senta, é um círculo, sabe? Não é cada um numa fileira, todo mundo olhando para o professor. É todo mundo meio que se olhando. (...) **Eu acho que só de você poder direcionar** [grifo nosso], porque não é um curso de desenho que vai fazer você dominar todos os desenhos do mundo, porque isso não existe e ele já parte dessa premissa. **Você tem que meio que ir para um caminho que te interessa, sabe, acho que a escola ignora muito a individualidade de cada pessoa** [grifo nosso]. É, você tem que ser, assim, **a escola faz meio que você tem que ser bom em tudo, você não tem nenhum poder de decidir o que você vai estudar** [grifo nosso], isso é meio torturante. AMANDA. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 03 mai. 2021.

A primeira reflexão sobre como aparecem os **interesses individuais** se revela quando, ao comparar com a escola, a estudante coloca uma diferença na sua experiência na oficina Ventura, quando diz ser possível direcionar as escolhas.

Outra fala que confirma a relevância dos **interesses individuais** no processo pedagógico da oficina é quando ela diz que “você tem que ir pra um caminho que te interessa, acho que a escola ignora muito a individualidade de cada pessoa”. Aqui, a entrevistada denota a importância dos seus interesses como manifestação da sua individualidade no processo de aprendizagem e que, ao se comparar com a sua experiência na escola, a segunda torna o processo mais impessoal e menos individual, ressaltando que “você não tem nenhum poder de decidir o que você vai estudar”.

No fim, a estudante reflete como esse processo de não escolha, de não ter seus interesses individuais presentes no contexto escolar de aprendizagem torna a sua experiência pedagógica “torturante”. O desconforto manifestado pela estudante nos leva a refletir sobre os problemas decorrentes do não envolvimento dos estudantes no processo pedagógico.

Os **interesses individuais** também apontam para demandas específicas, quando os estudantes trazem por qualquer motivo uma determinada necessidade, seja do trabalho, da faculdade ou por genuíno interesse naquele determinado tema. A entrevistada Vanessa usa o exemplo do desejo fictício de aprender a desenhar dragões para refletir os **interesses individuais** no processo pedagógico da oficina. Assim, ela fala sobre a ideia de demanda de um determinado estudante, quando ela diz:

Eu acho que vem a partir da demanda, então, por exemplo, de repente a gente está precisando criar um personagem e aí vamos ter que criar um dragão “Ah, vamos criar um dragão e essa é uma demanda e alguém está fazendo um dragão”, então ele [o professor] vai trazer uns estudos de dragão e vai mostrar para a gente como são as várias formas que tem. **Acho que na oficina [cada um] segue muito a demanda de cada um. Essa é a minha percepção, qual é a expectativa de cada um** [grifo nosso]. Mas muitas vezes [a expectativa individual] encosta na do outro.

VANESSA. Entrevista concedida a Leonardo Oliveira da Silva. Rio de Janeiro [realizada pela internet], 05 mai. 2021.

Uma demanda — que surgiu via um estudante por um motivo desconhecido — é abraçada pelo processo pedagógico da oficina pelo professor e acolhida como fonte de pesquisa e aprendizado, sugerindo como os **interesses individuais** contribuem para o processo educativo do desenho, incluindo demandas alheias a dinâmica interna da oficina no processo de aprendizagem. Na fala “na oficina você segue muito

a demanda de cada um”, a entrevistada evidencia o contexto onde as demandas dos estudantes [**interesses individuais**] são incorporadas na pedagogia da oficina Ventura, podendo servir como aprendizado também para os outros estudantes de forma colateral.

Outro aspecto visto na fala de Vanessa é a reflexão sobre a conexão entre a individualidade, desejo e necessidade particular de um estudante com a dimensão coletiva do processo de aprendizagem individual. Isso quer dizer que embora os interesses sejam pessoais, de alguma forma eles esbarram em um processo coletivizado como partilha do conhecimento, pois, aquilo que serve ao interesse de um, pode servir parcial ou totalmente ao interesse do outro, naquele momento ou em um momento futuro. Portanto, o benefício pode ser mútuo.

A individualidade de cada aluno é um fator importante no processo pedagógico da Oficina Ventura, conforme a coordenada **interesses individuais** nos leva entender. Na fala da entrevistada Evelyn, por exemplo, é relatado este fator, que parece ser orientado pelos desejos que os estudantes têm sobre um determinado aprendizado, isto é, seus **interesses individuais**. A entrevistada diz que:

Na Ventura é respeitada a individualidade de cada aluno porque o que o Carlito passa para mim acredito que não seja a mesma coisa que ele passe para você, porque nós temos ambições diferentes [grifo nosso], de repente até gostos diferentes. Tipo [por exemplo], eu quero seguir uma ilustração de um jeito, eu não sei se você quer ser ilustrador. Eu não sei se a técnica de ilustração que você segue vai ser a mesma que a minha ou quais as referências que você tem, tipo “Ah eu gosto desse cara aqui, desse cara assado”. Pode não ser o mesmo que o meu. Você não é tratado da mesma forma que eu. Da mesma forma que outro aluno lá então [não é tratado da mesma forma]. Rio de Janeiro [realizada pela internet], 03 mai. 2021. EVELYN. Entrevista concedida a Leonardo Oliveira da Silva.

As ambições diferenciadas (**interesses individuais**) acabam por ditar o tom do processo pedagógico, influenciando na sequência, na técnica e no aprendizado de desenho na oficina. Para a estudante, este fator é muito importante para o seu desenvolvimento, onde as diferenças e desejos de cada um são considerados ao longo de todo o processo, colocado pela entrevistada quando ela diz que na “Ventura é respeitada a individualidade de cada aluno porque o que o Carlito passa pra mim, acredito que não seja a mesma coisa que ele passe pra você porque nós temos ambições diferentes”.

No sentido de demandas próprias, os **interesses individuais** também podem ser observados quando os estudantes revelam qual interesse no desenho os incentivou a ingressar em um curso de desenho e mais especificamente, na Oficina

Ventura. Na fala do estudante Luciano, ele revela o que queria quando ingressou na oficina. Ele tinha interesses precisos sobre o seu processo de aprendizagem e esse foi o fator de **motivação** para começar as aulas. Na fala abaixo, ele diz que:

Porque assim, eu cheguei ali, até uma das primeiras conversas que eu tive com o Carlito eu falei “**Carlito, eu quero desenvolver a minha identidade no desenho, porque eu sinto que não tenho nenhuma identidade**” [grifo nosso]. E ali eu descobri que eu tinha uma identidade, só que precisava ser desenvolvida, lapidada. Por exemplo, o traço amador, do autodidata que tem mania de fazer um traço direto. E eu desenhava muito mangá, essas coisas, então, vicia o seu traço. Porque o mangá é sempre o mesmo olho, sempre o mesmo formato de rosto e aí você meio que vai viciando seu traço. **E ali eu meio que passei a desenvolver o meu traço e descobri um pouco da onde eu quero chegar com desenho, que tipo de trabalho eu quero desenvolver** [grifo nosso]. LUCIANO. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 13 mai. 2021.

Ele ingressou na oficina desejando desenvolver a sua identidade no desenho, pois pensava que não possuía identidade de traço ou estilo próprio no seu desenho. Essa foi a sua **motivação** para ingressar no curso: a busca por uma identidade visual em seu desenho. Simultaneamente, essa busca também faz parte dos seus **interesses individuais**, dado que desenvolver a sua habilidade como desenhista e encontrar sua identidade é um ponto de convergência entre **interesses individuais**, que encontram no professor o elo para construir pedagogicamente esse caminho, como também é uma **motivação**, alimentando o desejo de desenvolvimento no desenho, denotando correlação entre essas duas coordenadas.

Na coordenada **motivação**, falamos sobre as relações que o estudante constrói com o ambiente da oficina, seus pares, o professor e o processo pedagógico do aprendizado de desenho, podendo também existir no fator de ingresso ou na procura de um curso de desenho. Entende-se que estes fatores funcionam como um forte componente relacional, ligando mais o estudante em todo o processo e gerando nele incentivo e motivação no processo de aprendizagem.

Também se entende que estes elos contribuem para o prazer em estar no espaço da oficina, na convivência com os colegas e no aprendizado em si. No entanto, também é possível ver a coordenada **motivação** quando o estudante percebe seu desenvolvimento em uma determinada tarefa ou quando quebra suas barreiras pessoais. Ao ser perguntado se a abordagem da oficina Ventura contribuiu para melhorar o seu desenho, o estudante disse:

Isso eu não tenho dúvidas. Assim, eu nunca pensei que eu fosse ser capaz de desenhar um rosto de uma pessoa de forma realista, entendeu? E ali eu vi que eu pude, que eu fui capaz, que eu sou capaz [grifo nosso]. E que eu acho que qualquer um é capaz se quiser, se dedicar e de uma forma fácil.

Porque o método que o Carlito usa torna o que seria impossível para um leigo, para uma pessoa, algo palpável e fácil. Mesmo que você fique ali, meses, num desenho você vai finalizar e você vai se sentir gratificado por ter conseguido finalizar, é como um prêmio, uma vitória mesmo, você conseguir finalizar aquele trabalho [grifo nosso]. LUCIANO. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 13 mai. 2021.

Quando o estudante diz que nunca pensou ter capacidade, mas se viu realizando uma atividade, denota um senso de realização neste processo, que funciona como uma motivação para continuar o processo de estudo. Ao dizer “Mesmo que você fique ali, meses, num desenho, você vai finalizar e você vai se sentir gratificado por ter conseguido finalizar”, o entrevistado nos informa sobre a conquista de terminar algo e como isso gera gratificação. Esse sentimento relatado por Luciano também pode ser entendido como um fator motivacional, funcionando como um ponto de incentivo para se continuar a trabalhar. Tanto a sensação de perceber-se capaz como a de terminar um determinado exercício apontam para a coordenada **motivação**.

A **motivação** também pode aparecer de forma correlata a uma situação de percepção da sua evolução no processo de aprendizagem quando o estudante se sente encorajado a analisar o trabalho do outro e tecer os seus próprios comentários. Ao ser perguntada se a sua percepção sobre os desenhos dos outros mudou ao longo do curso, Joyce diz que sim, e ao descobrir que percebe mudanças nos desenhos dos outros, relata se sentir encorajada a fazer uma crítica a um trabalho de um colega após entender que evoluiu. No trecho, a entrevistada diz que:

Então, eu mudei quando eu consegui identificar que poderia ajudar aquele meu amigo, naquele trabalho dele. Que eu poderia, tipo, dar minha opinião sobre o trabalho dele. Já que ele está me pedindo, vou dar minha opinião para ver a melhora dele, eu queria a melhora no trabalho dele. E isso acontece muito onde eu trabalho, essa troca de ideias. Rio de Janeiro [realizada pela internet], 14 mai. 2021. 6.JOYCE. Entrevista concedida a Leonardo Oliveira da Silva.

A percepção da sua evolução gerou segurança na estudante, que se sentiu confortável e motivada a comentar o trabalho de outras pessoas, agora com propriedade e segurança. A coordenada **motivação** aparece aqui mais expressamente quando entrevistada diz que “quando eu consegui identificar [perceber] que poderia ajudar aquele meu amigo, naquele trabalho dele. Que eu poderia, dar minha opinião sobre o trabalho dele”, funcionando como encorajamento a crítica e a análise, usando os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no curso.

Há também outra forma de encorajamento que revela a coordenada **motivação**

ligada ao acolhimento, isto é, ao contexto afetivo que o espaço e a relação professor-aluno desenvolvem. Na fala do estudante Carlos, é possível perceber como ter sido acolhido foi importante para a sua experiência no curso. Ao ser perguntando se o ensino da oficina Ventura se parece com o de uma escola, ele diz que:

Cara, depende. Em termo de você sentar e estudar e ter algumas formas para você chegar no objetivo do desenho, sim [a oficina tem a ver com a escola]. **Mas se você for parar para comparar em relação a relacionamento professor e aluno, a comunidade dentro do próprio Estúdio Ventura e essas coisas, não acho não, cara** [grifo nosso]. Eu acho que ali é uma coisa muito mais acolhedora. Eu acho que é muito mais humano, sabe? Eu acho que não é igual na escola, que assim “Não, você tem que estudar essa parada aqui e ponto, acabou mano”. Não tem essa, sabe? Quer dizer, o cara não vai chegar pra você, pelo menos nas minhas experiências, ele não vai chegar pra você e vai tipo “Não, vem cá, olha só, isso aqui, isso aqui, isso aqui”, porque eles não têm paciência pra ensinar uma única pessoa [ensino mais individualizado], né? Eles precisam ensinar uma caralhada de gente, eles dão aula para uma porrada de pessoas. **Então não tem aquela coisa individual, sabe? Não tem aquela atenção maior, que o Estúdio Ventura dá, entendeu? E isso para mim é muito importante** [grifo nosso]. CARLOS. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 03 mai. 2021.

Apesar de a fala apontar também para a coordenada **aprendizagem individualizada**, neste caso, o tom do entrevistado ao longo da entrevista revelou mais a dimensão afetiva do processo para este estudante em particular, razão pela qual, embora por um lado seja tratado sobre o processo individual de aprendizagem, o grande cerne para o **Carlos** é o aspecto afetivo da relação professor-aluno, da importância desse elo e como isso é um fator de **motivação** para permanecer na oficina, pois se sentia acolhido.

Tanto os **interesses individuais** como a **motivação** contribuem para pensar as formas diversas que levam os estudantes a ingressarem no curso e aquilo que também os faz permanecer. São variáveis ligadas ao ambiente, a relação professor-aluno e a relação entre os estudantes, como também os aspectos afetivos e pedagógicos que tornam esse ambiente motivador e incentivador das individualidades dos estudantes, gerando conforto e segurança para que eles também manifestem os múltiplos interesses e possam buscar desenvolvê-lo ao longo do seu curso.

As coordenadas de análise, em suma, serviram para construir um panorama estrutural dos pensamentos dos entrevistados percebidos em suas falas. Cada uma delas permitiu compreender e extrair informações relacionadas aos objetivos da pesquisa, entre outros fatores não previstos mencionados no próximo capítulo.

Analisamos até aqui como eles tomaram consciência da evolução do seu desenho, da sua própria percepção do impacto que o aprendizado na oficina no

desenvolvimento dos estudantes como desenhistas. No próximo capítulo, discutiremos esse impacto, correlacionando as percepções que os estudantes tiveram do seu aprendizado com o papel que o espaço não-formal de educação, autonomia, afetividade e aprendizado em oficina na evolução como desenhistas, e como isso dialoga com o design e o pensamento projetual.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

"O primeiro e possivelmente mais influente paradigma do ensino no design é o ateliê, o espaço físico onde se desenvolvem os projetos, somado às suas dinâmicas sociais e culturais. Também conhecido como estúdio, o termo descreve um meio destinado ao ensino de projeto que se baseia na prática supervisionada e tem o seu foco na solução de problemas".

OXMAN, 2001, p. 271

O presente capítulo pretende discutir pelo prisma do design, os resultados obtidos pela observação de campo, entrevistas e análises. A partir de autores que discutem a pedagogia da oficina, linguagem pictórica e teoria do design, pretendemos aqui elencar os achados da pesquisa e aprofundar as questões evocadas. Buscamos também tecer considerações sobre o papel da autonomia e do afeto no processo pedagógico de aprendizagem do desenho.

Apesar de ter *designers* na oficina Ventura, nem todos os entrevistados na época da entrevista eram graduados nesta área. A formação dos dez entrevistados era variada. Apesar de poder considerar a existência de um número considerável de designers formados ou em formação entre os entrevistados, existia, por outro lado, um grupo de indivíduos de diversas formações fora do design que encontraram uma profissão na tatuagem. Sendo assim, a divisão entre tatuadores e designers inviabilizaria uma pergunta direta ao campo do design, relacionando a importância do aprendizado do desenho na oficina para o seu desenvolvimento profissional como designer (de formação ou em formação). Além disso, os objetivos da pesquisa buscavam entender a influência da modalidade de oficina no desenvolvimento da linguagem pictórica dos estudantes.

Neste capítulo, discutiremos as questões que se correlacionam entre o processo de aprendizado em oficina, o desenho e o design. Analisamos até aqui diversos processos relacionados a percepção dos estudantes entrevistados sobre o desenvolvimento da sua linguagem pictórica, questões relacionadas a autonomia e a afetividade no processo educativo e quais papéis o aprendizado em espaços não-

formais de educação — como a oficina Ventura, no caso — têm no desenvolvimento cognitivo dos entrevistados.

4.1 Espaço não-formal, individualidade e linguagem

Baseados nos relatos dos estudantes, o aprendizado do desenho em oficina possui um processo pedagógico próprio. Devemos aprofundar a discussão sobre a oficina como modalidade pedagógica, aprendizagem do desenho na educação formal e informal, e refletir sobre o aprendizado do desenho em oficina na formação de educadores.

Primeiro, esclareço o que quero dizer quando falo de educação formal e educação não-formal. A formulação de Moacir Gadotti diz que toda a educação é um determinado sentido formal porque possui intencionalidade. Mas é importante ressaltar que os espaços pedagógicos tradicionais, como as escolas e as universidades, estão submetidos a regras as quais outros espaços (informais) podem se abster de obedecer, tais como a formalidade, a regularidade e a sequencialidade (GADOTTI, 2005, p.2).

Também recorreremos a Gadotti para formular a ideia que abordaremos sobre educação formal e informal neste trabalho. Para o autor, a educação formal se relaciona em especial com as escolas e universidades com objetivos definidos e específicos, dependentes de uma orientação central como o currículo, estruturas burocráticas e hierarquias, que compõe um complexo orientador, alinhando-se a políticas estruturais em âmbito municipal, estadual e federal (2005, p.2).

Já sobre a educação não-formal, o autor diz que:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p.2).

Nesse sentido, a oficina Ventura é um espaço de educação não-formal justamente por não ter esses elementos — como currículo, hierarquias, prazos rígidos, cronogramas etc. — presentes de forma direta no processo. Ainda que o professor

tenha em mente uma organização de sua proposta de trabalho, ela também se adapta as necessidades dos estudantes e a experiência é centrada no processo, não em uma sequência a ser percorrida, como numa seriação. As **coordenadas de aprendizagem individualizada e tempo de aprendizagem** — que versam sobre a dinâmica individual de aprendizado dos estudantes e as dinâmicas de temporalidade — demonstram como essa modalidade, por não responder a demandas tão rígidas, acolhe mais os estudantes em suas particularidades.

Como observado na fala de Joyce, a ausência de sequencialidade e hierarquia sistemática permite “aproveitar a viagem”, ou seja, focar-se no processo de aprendizagem a ponto de querer dar continuidade:

Tipo, quando ele [o professor] virou pra mim falou assim: “Ah, você finalizou o curso”. Eu: “Que? Como assim eu finalizei o curso? (risos) Carlito, mas eu quero continuar no curso. Como assim eu finalizei o curso? Não entendi”. Então você não fica naquela coisa de “Ah, quando eu passar no curso”. Você nem sabe que período direito você tá no curso, você só está aproveitando a viagem. JOYCE. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 14 mai. 2021.

Diferentemente da oficina, pode-se constatar nas falas dos entrevistados que eles não tiveram uma relação saudável com o desenho na educação formal. Lembramos que ao ser questionada se o aprendizado na oficina se parece com o da escola, Amanda relatou dificuldades com a estrutura escolar, uma sensação “torturante” de não poder escolher um caminho e de existir pouca abertura para as individualidades estudantis.

Para Amanda e outros entrevistados, a oficina funcionou como um lugar onde as suas individualidades puderam ser percebidas e acolhidas. Retomando a discussão colocada pelas definições de Moacir Gadotti sobre educação formal, percebe-se que esta tende a invisibilizar as individualidades, pois as particularidades estudantis não se acomodam com a natureza formal, hierárquica e sequencial. As individualidades por vezes conflitam com as demandas impostas pela estrutura educacional, que precisa atender a uma série de demandas sistêmicas, burocráticas e legais, além dos desafios cotidianos, comunitários, curriculares e gerenciais, por exemplo.

No caso específico dos estudantes da oficina, há outra questão: o fato do desenho não estar inserido no processo educativo da mesma maneira que outras linguagens, como as linguagens oral e escrita, bastante priorizadas no sistema de ensino.

Existem muitas iniciativas que buscam ampliar o foco do aprendizado em múltiplas linguagens na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental para o Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental, no conteúdo de Artes, incentiva o desenho como uma das diversas linguagens ao quais os educandos deverão desenvolver.

A produção artística visual em espaços diversos através de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros” (BRASIL, 1998, p.66).

No entanto, os parâmetros não garantem a imersão dos estudantes neste rol de linguagens. Especialmente se considerados o pouco prestígio conferido aos conteúdos de Artes, se comparados às disciplinas como matemática, português e ciências. Além disso, existem fatores que dependem de esferas políticas, burocráticas e principalmente, formativas, ou seja, como que a formação de professores vai abraçar esse processo em um percurso pedagógico que os preparará para atuar em múltiplas linguagens.

Edith Derdyk, por exemplo, acredita que o sistema educacional privilegia de alguma forma a palavra, esvaziando a linguagem gráfica no processo pedagógico. Ela entende que:

O sistema educacional geralmente dá grande ênfase ao mundo da palavra. Dependendo da estratégia utilizada para a aquisição da escrita, existe um esvaziamento da linguagem gráfica como possibilidade expressiva e representativa. A aprendizagem da escrita canaliza a descarga energia e expressiva da atitude gráfica que o desenho carrega para uma noção regulada de controle técnico na utilização do instrumento. A manifestação gráfica fica a margem. (DERDYK, Edith. 2015, p.107).

A autora é categórica ao afirmar que no universo do ensino privilegia-se a linguagem verbal. Em consonância com a autora, a experiência dos estudantes entrevistados também permite identificar que existe uma valorização não só a linguagem verbal como também a linguagem matemática em detrimento da linguagem gráfica.

Amanda, estudante da oficina, tem a sensação de que o desenho serve para desenvolver mecanismos que facilitarão a atividade da escrita. Que tão logo o indivíduo aprende a segurar o lápis com a motricidade adequada, o desenho e em consequência, a linguagem gráfica, vai desaparecendo do cenário pedagógico. Ao ser perguntada se a escola contribuiu para o seu aprendizado no desenho, ela disse que:

Na infância sim, só que eu sinto que parece que quando você é criança, tem muito estímulo pra você desenhar. Parece que eles só querem que você

aprenda a segurar um lápis, basicamente. Aí quando você já tá escrevendo bem, meio que largam isso de lado. AMANDA. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 03 mai. 2021.

Esta fala corrobora com o pensamento de Derdyk sobre o sistema escolar, ao dizer que “O sistema escolar, de forma geral, encara o desenho como um manual de exercícios com fins utilitários e pedagógicos bem definidos e determinados” (2015, p.110)”. Ou seja, a autora acredita que o processo educativo acaba construindo a experiência da linguagem gráfica (linguagem pictórica) de forma anexa, onde o desenho funciona mais como a antessala da escrita.

Mas não é só o privilégio da linguagem gráfica verbal que pode ser percebido na fala dos estudantes. Alguns estudantes também relataram a predominância da matemática e das atividades orientadas ao raciocínio lógico como mais relevantes que o desenho e este, entre outros conhecimentos. Desse modo, a linguagem pictórica possui um papel coadjuvante em comparação as matérias “de exatas”. Há também a questão da experiência profissional, que costuma ter como valorização carreiras mais tradicionais, onde o bom desempenho em ciências exatas tende a colocar o sujeito em vantagem na disputa de vagas universitárias, por exemplo.

A estudante Evelyn, por exemplo, relata a sua frustração com a sua visão de que o desenho e as artes em geral não gozarem do mesmo prestígio nem da mesma relevância que outros conteúdos. Na prática, a matemática e outras ciências exatas, além da linguagem gráfica verbal, são muito mais valorizadas que a linguagem pictórica. Essa relação é colocada no seguinte trecho:

O que é valorizado na escola é mais o raciocínio lógico. Essa coisa de você ser superinteligente assim: “Nossa! Ele consegue fazer várias contas!” ou “ele tira 10 em tudo, tem um desempenho ótimo”. Mas você despertar seu lado criativo realmente não, é dispensável. Essa é a palavra. Isso que eu falei é mais o que você vê nas entrelinhas porque se você chegar na escola onde eu estudei e falar isso, provavelmente os gestores vão falar: “Não, mas aqui temos aulas de arte e tal”. Mas no fundo não é o que eles esperam dos alunos. Eles querem dar bons resultados em raciocínio lógico pros pais porque eles querem que o filho estude na faculdade tal e seja engenheiro ou médico, sabe? É uma coisa que fica subentendida. (...) Agora uma pessoa que tira dez em artes, sabe? Uma pessoa que desenha bem. Não é a mesma coisa, você entende? Não sei se eu deixei claro. Mas claramente um assunto é muito mais valorizado que o outro. EVELYN. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 04 mai. 2021.

A trajetória escolar de Érica a levou a concluir que a linguagem pictórica não era relevante para o seu processo pedagógico. Embora pudessem existir como parte do aprendizado, eram sutilmente deixados de lado em detrimento do que ela chama *raciocínio lógico*, ou seja, ciências exatas.

Derdyk, por exemplo, menciona a importância da linguagem [gráfica] verbal e de como ela mantém relação com o desenvolvimento do desenho e da linguagem gráfica da criança na escola, quando a autora diz que:

A aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Nomear desencadeia ações. A ação gráfica no papel sugere figuras. A palavra representa o objeto, a pessoa, o fato. Desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondência. A linguagem verbal e a linguagem gráfica participam de uma natureza mental, cada uma com sua especificidade e sua maneira particular de participar uma imagem, uma ideia, um conceito. (DERDYK, Edith. 2015, p.101).

Em suma, a linguagem gráfica verbal e a linguagem gráfica pictórica se somam as diversas linguagens para o pleno desenvolvimento do sujeito.

4.2 Lugares da autonomia e do afeto

Um aspecto a ser considerado no espaço de aprendizagem não-formal da oficina são os lugares da autonomia e do afeto que as **dimensões** e **coordenadas** permitem perceber na fala dos estudantes. Eles são os aspectos diretamente relacionados ao processo pedagógico da oficina, permeando a jornada dos estudantes e seu aprendizado. Isso mostra como a autonomia e o afeto são percebidos através do processo pedagógico experienciados pelos estudantes na oficina Ventura.

No contexto da oficina, percebe-se que o desenvolvimento dos estudantes e da sua autonomia se dava a medida em que o processo pedagógico se desenrolava. Ou seja, a medida em que se avançava nos estudos do desenho na oficina Ventura, os estudantes sentiam-se mais autônomos em relação ao seu aprendizado.

Por exemplo, quando observado a **aprendizagem individualizada** na oficina, refletimos sobre como o processo nesse espaço educativo não-formal possibilita que a individualidade do estudante seja valorizada. Assim, ao incentivar as particularidades dos estudantes, a oficina amplia a consciência deles sobre os seus processos pedagógicos, convidando-os a serem mais participativos e os incentivando a se colocarem mais nesse processo.

Não é um convite direto, como se o professor inferisse a participação como parte de um exercício ou uma dinâmica, mas sim que ocorre naturalmente a medida em que o estudante se sente confortável com a sua experiência, fomentando a sua autonomia.

Os dois verbetes presentes no Dicionário Interativo da Educação Brasileira (DIEB) relacionados a autonomia são a *autonomia pedagógica* e *autonomia da escola*. No entanto, eles versam muito mais sobre os aspectos mais institucionais e gerenciais do que propriamente uma definição que forneça elementos para discutir a autonomia no processo de aprendizagem.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (de 5^a a 8^a série) fornecem alguns elementos importantes para a discussão sobre autonomia. Na Apresentação dos Temas Transversais — Ética, encontra-se ver a seguinte definição:

A autonomia refere-se à capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos (BRASIL, 1998, p. 89-90).

Ou seja, é a capacidade que o estudante tem de fazer escolhas e posicionar-se, elaborar seus próprios projetos etc. Conforme demonstrado em diversas falas, os estudantes da oficina Ventura relatam esse processo de autonomia, seja pelo conforto em sugerir temas e horizontes de aprendizado no desenho vivenciado ao longo dos seus estudos, seja pela confiança gerada pela relação com o professor, que o incentiva indiretamente a demonstrar mais a sua autonomia prévia.

A autonomia do sujeito na oficina é importante porque contribui para a participação consciente do estudante no seu próprio processo educativo. Ela permite que este desenvolva suas próprias percepções do processo e o convida a manifestar desejos, vontades e anseios, que também participam do contexto de aprendizagem e orientam, em algum grau, temáticas no desenho para aprendizagem. Além disso, por permitir que o contexto de vida do estudante não seja um problema e sim mais uma variável a ser incorporada no processo pedagógico, aprender em oficina não exclui a existência do estudante fora dela. Ao contrário, a convida a fazer parte do aprendizado, respeitando a sua dignidade, incentivando a sua autonomia e a sua história de vida.

Paulo Freire falava sobre a importância da dignidade e do respeito que deve-se ter a autonomia do ser do educando, pois esse era um aspecto fundamental ao qual educadores não podem abdicar: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE: 2011, p.51). Freire valoriza a autonomia dos educandos no processo pedagógico, além de uma prerrogativa ética, porque ela se contrapõe à educação tradicional e ao processo bancário da educação, onde a relação entre conhecimento, professor e aluno não é dialógica, mas sim onde o docente detém todo o saber e o estudante apenas o absorve, em uma relação educacional meramente passiva.

Em paralelo, ao identificar como os **interesses individuais** e as **motivações** no processo de aprendizado da oficina se interagem, observamos que aquilo que o estudante pensa, imagina ou sente faz parte daquele aprendizado, naquele espaço, naquelas relações. Assim, identificamos que o ambiente é propício para uma participação mais ativa dos mesmos, fazendo com que falem mais sobre suas ideias, sobre conteúdos que desejam aprender, sobre dúvidas, questões etc. Estas condições pedagógicas ampliam a percepção dos estudantes sobre seus estudos, conhecimentos e vontades, fomentando a autonomia.

A autonomia também pode ser percebida quando os estudantes se sentem confortáveis para direcionar os seus próprios estudos na oficina ao longo do processo e na relação entre seu aprendizado.

Mas falar de autonomia também pressupõe refletir sobre o seu contraponto, a autoridade. Essa é uma questão importante quando se fala de autonomia: discutir a tensão existente entre ela e a autoridade, condição que também está presente no contexto do aprendizado em oficina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também mencionam essa questão, falando justamente dessa tensão, quando diz o seguinte:

Outra questão fundamental para o contexto escolar é a da relação entre autonomia e autoridade: permitir que valores e normas sejam discutidos, avaliados e reformulados não significa abolir, negar ou qualificar negativamente a autoridade dos educadores. Pelo contrário, reconhecê-la é fundamental, uma vez que é nela que se apoia a garantia de direitos e deveres no contexto escolar. Estabelecer relações de autonomia, necessárias à postura crítica, participativa e livre pressupõe um longo processo de aprendizagem até que os alunos sejam capazes de atuar segundo seus próprios juízos. Esse processo não dispensa a participação da autoridade dos adultos na sua orientação. O que se coloca é a necessidade de essa autoridade ser construída mediante a assunção plena da responsabilidade de educar, de intervir com discernimento e justiça nas situações de conflito, de se pautar, coerentemente, pelos mesmos valores colocados como objetivo da educação dos alunos e de reconhecer que a autoridade dos educadores na escola se referenda numa sociedade que se

quer democrática (BRASIL, 1997, p. 35).

Podemos inferir que quando os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) dizem que o estabelecimento da autonomia de forma crítica, participativa e livre é um longo processo de aprendizagem até que “os alunos consigam atuar segundo seus próprios juízos”, ele quer dizer que o exercício da autoridade é um elemento importante para projetar nos estudantes a sua autonomia, pois ela se desenvolve nessa tensão. Esta tensão, no fundo, contribui para construir as bases para o exercício da liberdade individual do educando.

Freire (2011) sinaliza a importância do que ele nomeia como “prática da autoridade coerentemente democrática”. Ele reafirma a importância do processo educativo não ser como uma lista de tarefas a serem cumpridas e reflete sobre o papel da autoridade no contexto da autonomia como um processo que fundamenta a prática da liberdade dos sujeitos. Sobre isso, Paulo Freire diz que:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida. O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, “marcar as lições” de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. (FREIRE:2011, p. 82-83).

É importante ressaltar que o termo “democrático” enunciado por Freire advém da sua concepção de educação emancipadora na relação entre os indivíduos e progressista no contexto da sociedade. Por essa razão, o autor faz uma ressalva importante: de não vivenciar a autoridade como um exercício de autoritarismo, admitindo que essa é uma tensão complexa e conflituosa, que Freire considera ainda não bem resolvida. A autoridade, então, é um exercício de bom-senso por parte do professor (2011: p. 53).

Richard Sennett é outro autor que menciona os conflitos entre autonomia e autoridade, mais especificamente entre mestres e aprendizes inseridos na oficina do artífice. Um aspecto importante a ser considerado é que embora Sennett também esteja falando da tensão entre autoridade e autonomia, o seu cenário difere um pouco do contexto de Paulo Freire, preocupado com a autoridade do professor em sala e a sua relação ética com o desenvolvimento da liberdade dos educandos. No entanto,

ainda que os cenários sejam distintos, eles não são, a princípio, excludentes, pois podem estabelecer paralelos entre os dois ambientes e os seus participantes.

Sennett (2019: 96-97) entende que no espaço da oficina medieval o conhecimento se manifesta de forma personalizada, isto é, através das pessoas e, assim, ocorre o exercício da autoridade. A autoridade do mestre artífice se baseia em sua experiência e conhecimento prático acumulado naquela especialidade, que lhe garantem o “direito de mandar” (p.68). Já os aprendizes, por reconhecerem esta competência e a respeitam, conferindo-lhe, assim, autoridade. O autor reconhece a importância da experiência viva do processo educativo qualificado quando se valoriza esse processo, dado que é um espaço de grupo, onde a autoridade e autonomia se correlacionam.

A conversa de Richard Sennett sobre a autoridade começa a tomar mais conexão com a discussão desta pesquisa quando o autor fala sobre a autoridade e a autonomia no contexto da oficina. O autor, primeiro, define o que é uma oficina, a caracterizando como um "esforço produtivo onde as pessoas lidam diretamente com questões de autoridade" (p.66).

Logo em seguida, ressalta que para pensar essa definição, é preciso também considerar o contraponto da autoridade, ou seja, a autonomia, que ele define como "trabalho autossuficiente realizado sem a interferência de outros" (p.66). Sennett então, fornece um aspecto importante para refletirmos autoridade e autonomia ao dizer que "A história social da habilidade artesanal é em grande medida uma história das tentativas das oficinas de enfrentar ou evitar questões de autoridade e autonomia." (SENNETT, 2018, p. 67).

Em um certo sentido, estas duas questões estão inseridas nos contextos de aprendizagem, seja na escola, na oficina, no estúdio ou no ateliê de design. O que diferencia é o quanto, dentro de cada contexto, essas duas questões encontram eco como postura e discussão, funcionando como pontos importantes do processo de aprendizagem, pois nem todo o contexto de aprendizagem deseja desenvolver a autonomia ou exercer autoridade de maneira distorcida. Por essa razão, Freire argumenta que a autoridade do professor em sala não pode se transformar em autoritarismo, subvertendo o papel ético do docente e destruindo a prática da liberdade do educando no seu exercício da autonomia.

Outro autor que nos ajuda a compreender essa questão é Donald Schön quando ele discute a tensão entre autonomia e dependência na relação mestre e

aprendiz, entre professor e aluno (2007: p.80). Aqui, o autor reflete sobre como o processo de aprendizado no ateliê é um convite para o estudante abrir momentaneamente mão da sua autonomia e viva um relacionamento temporário de confiança e dependência com seu professor. Mas apesar desta configuração transitória na relação ensino-aprendizagem, o professor não deve exercer autoritarismo, mas sim autoridade, relacionada diretamente as competências que o credencia no exercício de um determinado saber, no caso do ateliê exemplificado por Schön, que diz que:

Ele [o estudante] torna-se dependente de seus instrutores e passa a esperar que eles o ajudem a adquirir compreensão, instrução e competência. À medida que suspende voluntariamente sua desconfiança, ele também suspende a autonomia – como se voltasse a ser criança. Nesse dilema, o estudante é mais ou menos vulnerável à ansiedade, dependendo das forças ou fraquezas que traz para o ateliê. Se ele é facilmente ameaçado pela redução temporária de seu sentido de competência, então seu risco de perda parecerá alto. Se ele já vier desacreditando naqueles que têm autoridade e pronto a vê-los como manipuladores, especialmente se não estiver consciente de suas predisposições a perceber, então a suspensão voluntária da desconfiança pode parecer difícil ou até impossível. O instrutor tem um dilema complementar ao do estudante. Ele sabe que não poderá inicialmente comunicar-lhe aquilo que sabe sobre o processo de projeto. E sabe que o estudante, como um postulante a quem se pediu que desse um salto no escuro para aprender, só pode ter boas razões para estar agindo, se começar a agir. Não importando o quanto o instrutor não goste de pedir que o estudante abra mão de sua autonomia, ele deve convidá-lo para entrar em um relacionamento temporário de confiança e dependência. (SCHÖN: 2007, p.80).

Embora o caso exemplificado por Schön se passe em um ateliê de arquitetura, poderia ser ampliado para uma relação professor-aluno em uma oficina de desenho ou um em um ateliê de design, bem como em uma sala de aula, pois a autoridade conferida ao professor por sua experiência em um determinado campo de saber também é um exercício na tensão autoridade-autonomia, quando se pensa um processo educativo emancipador.

No caso da oficina Ventura, pode-se perceber pela fala dos estudantes que a autonomia está presente no processo pedagógico, enquanto a autoridade do professor e sua experiência no desenho e no design é reconhecida, sem que, no entanto, isso se configure em um processo autoritário de educação. A fala dos estudantes demonstra justamente o oposto e permite assinalar que a tensão entre professor e aluno se desenvolve em um equilíbrio que respeita o processo dos estudantes, abraça as suas condições pedagógicas, laborais e de vida e gera como resultado deste processo educativo a autonomia.

Entendemos que este processo pedagógico é relacional, alimentado pela estrutura não-formal do espaço, contribuindo para que os estudantes na oficina Ventura experienciam um processo educativo e cotidiano através da autoridade e experiência do professor, desenvolvendo a partir de onde estão, as suas habilidades no desenho. A pluralidade dos entrevistados, de psicólogos a tatuadores, demonstra através de suas falas o quanto esse processo é enriquecedor em suas formações, não só no desenho, mas também como processo educativo, onde a autoridade e autonomia convergem para o desenvolvimento dos indivíduos.

Outra questão observada na fala dos estudantes, principalmente na relação com o professor na Oficina Ventura, é sobre a questão da afetividade em seu processo pedagógico. Em algumas das entrevistas são perceptíveis o carinho, o bem-querer e o afeto como parte integrante do processo que eles estão vivenciando nela.

Inicialmente, aquilo que chama a atenção de uma pessoa para um determinado curso são as características e abordagens oferecidas para desenvolver uma habilidade ou conhecimento desejado. No entanto, observamos pelas entrevistas que a afetividade acaba se tornando uma condição para que o exercício pedagógico se torne mais duradouro e efetivo, visto que as construções surgidas dessa relação têm mais potencial em promover nos indivíduos incentivos para a continuidade no processo, ânimo para superar as dificuldades e desafios do aprendizado e confiança em quem direciona esse processo, ou seja, o professor. As falas dos entrevistados sinalizam esse entendimento, sobretudo quando essa relação de confiança também é uma base para que o estudante se sinta confortável em exercer autonomia no seu processo de aprendizagem ao longo do tempo.

A partir das entrevistas notam-se dois aspectos que relacionam o afeto ao processo pedagógico. Por um lado, inferimos que a afetividade impacta a permanência dos entrevistados no curso, à medida que eles se sentem acolhidos no processo pelo professor. Por outro, podemos compreender que o afeto funciona como facilitador da aprendizagem na relação professor-aluno, visto que o desenvolvimento mútuo da confiança em um espaço de aprendizado onde o aluno é acolhido em suas individualidades promove um senso de pertencimento. As entrevistas sugerem que essa experiência gera condições para que os estudantes se sintam parte atuante do processo educativo e não receptores da experiência e do conhecimento acumulado de um professor.

A afetividade é uma discussão também suscitada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE: 2011). Em um determinado ponto do livro, o autor discute o seu papel no processo educativo, dizendo que ela não esvazia o docente do seu compromisso como professor, bem como não elimina a sua condição de exercer autoridade no seu exercício profissional. Ser afetivo e querer bem a prática docente e ao discente, é, nas palavras de Freire, uma forma de selar o compromisso que o docente tem com os estudantes, quando ele diz que:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. (FREIRE: 2011, p.123).

Outra autora que fala da afetividade, mais diretamente sobre seu papel no processo de aprendizagem é Laurinda Almeida. Para ela, o papel existente entre o desenvolvimento correlacional dos aspectos motores, afetos e cognitivos é fundamental, pois para Almeida, a afetividade está interligada a diversas estruturas que evoluem de forma correlacionada, pois se alimentam de forma recíproca aos outros, já que nesta concepção:

(...) o aluno é visto como uma pessoa completa, cujas dimensões motora, afetiva e cognitiva estão de tal forma entrelaçadas que cada parte é constitutiva da outra. A prática pedagógica atinge todas as dimensões, com o objetivo de promover o desenvolvimento em todas elas, e reconhece que ao priorizar uma dimensão, está modificando as outras. O aluno é uma pessoa concreta, constituída tanto de sua estrutura orgânica como de seu contexto histórico, e traz inúmeras possibilidades de desenvolvimento que podem ser efetivadas conforme o meio lhe ofereça condições. (ALMEIDA, p. 125, In: In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, 2004).

A afetividade não é, portanto, entendida como algo extrínseco ao contexto de aprendizagem, mas ao contrário, se relaciona intrinsecamente com ela, participando do desenvolvimento dos sujeitos. Cabe ressaltar, no entanto, que entendemos a afetividade aqui no contexto do verbo afetar, isto é, aquilo que afeta o outro ou por ele pode ser afetado. Nesse sentido, cabem no processo afetivo aspectos positivos e negativos que influenciarão diretamente o processo educativo.

Laurinda Almeida relata em seu texto o chamado Plano Langevin-Wallon, elaborado entre os anos de 1944 e 1947, participando do contexto de reconstrução democrática da França nos pós-Segunda Guerra. O plano, em suma, embora não integralmente implementado, buscava construir igualdade de oportunidades naquele sistema educativo. E nesse ponto, pode-se perceber que existe uma conexão entre Freire e as ideias citadas no Plano Langevin-Wallon, quando pensam a escola como

um espaço democrático. Uma das metas do plano era justamente “*formar o homem-cidadão*”, mas para isso seria preciso “*que a escola realize na criança a aprendizagem da vida social e, particularmente da vida democrática*” (Plano Langevin-Wallon, 1969, p. 187, ALMEIDA, p. 127, In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, 2004).

Embora Sennett pontue questões relacionadas a autonomia, não fala sobre o papel do afeto no processo educativo que ocorrem nas guildas e oficinas. Isso pode levar momentaneamente a concluir que embora exista o aspecto relacional e ele esteja presente na relação mestre-aprendiz na oficina, a afetividade não tem um papel de destacado ou preponderante em um primeiro plano.

Schön, por sua vez, menciona brevemente a afetividade em um dos poucos trechos do livro *Educando o Profissional Reflexivo*, mais precisamente quando trata das *Dimensões Afetivas do Ensino Prático*. Todavia, o autor não detalha muito sobre a afetividade, limitando-se a fazer uma análise das diversas estratégias de trabalho em grupos distintos do ateliê de arquitetura por parte de diferentes professores.

Schön relata que um professor pode se valer de um relacionamento mais amigável e encorajador com o estudante. Ele argumenta que esta estratégia conduz a um aprendizado efetivo, ao evitar que o estudante fique vulnerável e torne-se defensivo em relação ao professor (SCHÖN: 2007, p.130). Ou seja, para o autor a afetividade não é um aspecto intrínseco, mas circunstancial, que pode ou não ser priorizado por um professor no contexto do ateliê. Para Schön a afetividade é um recurso pedagógico que depende da linha de trabalho de um determinado profissional.

Diferentemente, Almeida, Freire e Mahoney não excluem a afetividade do processo pedagógico. Ao contrário, esses autores demonstram como ela é parte intrínseca no cotidiano dos estudantes, pois participa do desenvolvimento cognitivo. Assim, a afetividade está entrelaçada com a construção de conhecimento e o processo de aprendizagem.

Na oficina Ventura percebemos que a afetividade está presente e colabora para a permanência dos estudantes. Também verificamos que ela contribui para o processo pedagógico ser mais estimulante, correlacionada ao próprio desenvolvimento cognitivo. Nas palavras de Wallon, a afetividade tem uma função impulsionadora (ALMEIDA, p. 138, In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, 2004).

É importante ressaltar que dimensão afetiva não abarca apenas o processo dos estudantes, pois o professor também participa da relação, envolvendo afeto, cognição e movimento. Como lembra o autor:

É preciso lembrar que o professor é também uma pessoa completa, com afeto, cognição e movimento, afetado pelo aluno com quem se relaciona, e, ao propiciar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento desse aluno, promove, em si próprio, modificações no desempenho de seus papéis. Professor e aluno — o eu e o outro — são sempre complementares, e a modificação no espaço de um interfere no espaço do outro. (ALMEIDA, p. 138, In: In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, 2004).

Assim, o professor é parte fundamental nas relações da oficina, pois assim como os estudantes são afetados pela sua postura em relação a eles, o contrário também é verdadeiro. Isso leva a uma reflexão sobre como a afetividade também pode impactar o desempenho do professor em sala, sua prática e o exercício da pedagogia.

Para os alunos da oficina Ventura, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem do desenho andam com as construções afetivas que eles estabelecem entre si e com o professor. Lembramos que para, Freire, construir afeto com os estudantes não diminuem o caráter pedagógico do processo de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se compreender que a correlação entre afetividade e baixa qualidade cognitiva e racional não foi percebida na fala dos estudantes, mas ao contrário, a afetividade teve papel importante não só na permanência dos estudantes, como na manutenção dos seus estudos e em seu aproveitamento, reafirmando o papel intrínseco que a afetividade tem no desenvolvimento dos processos cognitivo dos entrevistados.

A aprendizagem na oficina Ventura é permeada pela afetividade. Isto contribui para um processo pedagógico mais amplo e não compartimentado, abraçando as individualidades dos estudantes e fazendo com que eles participem do seu próprio processo de desenvolvimento do desenho na oficina. Sendo assim, cognição, movimento e afetividade se correlacionam para um processo pedagógico mais plural na integralidade dos sujeitos, contribuindo com a construção de um espaço emancipador e promotor do exercício da liberdade dos estudantes.

Aqui, o desenvolvimento em plenitude dos componentes correlacionados por Almeida e Mahoney encontram a autonomia de Freire em um processo pedagógico que se relaciona com a o desenvolvimento pleno dos sujeitos, sendo um horizonte pedagógico de orientação democrática, afetiva e promotora da autonomia.

4.3 Da oficina de desenho ao ateliê de design

Nesta etapa serão abordadas algumas reflexões que surgiram a partir das entrevistas com os estudantes e os temas sugeridos pelas suas falas, organizados pela metodologia empreendida na pesquisa. Nesta investigação foi direcionado o enfoque em uma oficina de desenho no Rio de Janeiro, buscando entender a relação dos estudantes com o aprendizado do desenho, o seu desenvolvimento na linguagem gráfica e como o processo de aprendizado em oficina pode contribuir para desenvolver esta linguagem.

É importante ressaltar que ateliê, oficina ou estúdio são nomes comuns de um espaço de aprendizado mais orientado a prática, mas que não necessariamente exclui a reflexão teórica. Richard Sennett aborda o aspecto da oficina e o seu processo do fazer discordando de sua professora, Hanna Arendt na distinção que ela fazia entre *animal laborens* e *homo faber*. Segundo Arendt, o *animal laborens* seria o ser humano comparado a uma besta de carga, ou seja, um ser completamente embebido na sua tarefa, em isolamento do mundo. (SENNETT, 2019, p.14 – 15). Já o *homo saber*, seria um ser que consegue criar uma vida comum, de refletir e julgar. Desse modo, enquanto o primeiro estaria ocupado com o “como”, o segundo se ocuparia do “por quê?”.

Para Sennett, essa analogia não lhe parece adequada, por negar um tipo de fazer (do *animal laborens*) uma forma de pensar e agir sobre o mundo. Sennett argumenta que o fazer manual, encarnado na figura do *artífice*, está repleto de discussões e reflexões, inclusive no diálogo deste — o artífice — com os materiais com os quais está trabalhando. Nesse sentido, o autor se opõe a uma dicotomia entre o fazer e o pensar, como se eles fossem dissociados e quem realiza um, não está vivenciando o outro e vice-versa. Em outras palavras, Sennett diz que:

O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias; esse diálogo evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas. A relação entre a mão e a cabeça manifesta-se em terrenos aparentemente tão diferentes quanto a construção de alvenaria, a culinária, a concepção de um playground ou tocar violoncelo — mas todas essas práticas podem falhar em seus objetivos ou em seu aperfeiçoamento. A capacitação para a habilidade nada tem de inevitável, assim como nada há de descuidadamente mecânico na própria técnica.

Embora algumas correntes teóricas possam esboçar preocupação, sobretudo no campo da educação, com a possibilidade de o excesso de perícia técnica poder diluir em algum grau o pensamento crítico e a reflexão, tendendo a uma mecanização do indivíduo, pode-se deduzir pela fala de Sennett que na realidade, a relação entre pensamento e habilidade técnica não é necessariamente mecânica ou descuidada, mas pelo contrário, contribui para desenvolver raciocínios e pensamentos para a compreensão e para a solução de problemas reais.

Se considerar o próprio desenho como foco dessa discussão, podemos ilustrar com os contrapontos feitos por Sennett em aulas de arquitetura sobre o uso do desenho e do CAD, onde ele reflete sobre o fato de que projetar somente através da máquina pode impedir o projetista de pensar determinados aspectos que conseguiria desenvolver através do desenho, pois, ele acredita que a habilidade é uma prática de treinamento, que acontece de forma reiterada e que a tecnologia moderna utilizada de forma errada poderia privar projetistas de construir o pensamento adequado aos projetos pela ausência de um treinamento concreto e repetitivo (SENNETT: 2019, p.55).

Em concordância com essa relação entre fazer e pensar, percebemos pelas entrevistas com os estudantes que existe uma reflexão sobre o seu processo de desenhar e uma reflexão sobre o seu resultado. Na oficina, a partir da prática do desenho os estudantes são instigados a refletir sobre o que fazem, sobre o que poderia ser diferente.

A reflexão não revisita de imediato, mas vai gradualmente emergindo, pois, são processos intuitivos de percepção. Fayga Ostrower argumenta sobre esses processos intuitivos e como serão depois traduzidos para a linguagem gráfica verbal através da percepção que os estudantes vão construindo:

O que caracteriza os processos intuitivos e os torna expressivos é a qualidade nova da percepção. É a maneira pela qual a intuição se interliga com os processos de percepção e nessa interligação reformula os dados circunstanciais, do mundo externo e interno, a um novo grau de essencialidade estrutural, de dados circunstanciais tornam-se dados significativos. (OSTROWER, 2019, p.57).

Em outras palavras, os aspectos intuitivos do aprendizado tomam forma e se tornam palpáveis para o estudante. Embora o aprendizado seja prático, não quer dizer que não exista um processo teórico e metodológico por trás, como também não quer dizer que não exista pensamento e reflexão envolvidos, como advoga Sennett (2019,

p.15-16), quando diz que “pensamento e o sentimento estão contidos no processo do fazer”.

Por outro lado, gostaria de propor, outra perspectiva da natureza do ateliê ou oficina, para criar um contraponto sobre a experiência do aprendizado desses estudantes. Para Donald A. Schön, o ateliê de design é um espaço onde o processo de design acontece sob perspectivas inicialmente distintas. De um lado, temos o professor e do outro, o estudante. Schön compreende que o processo de ensino-aprendizagem ali se dá mediante a relação entre prática e reflexão, a reflexão-na-ação:

O estudante e o instrutor trazem para a experiência do ateliê uma capacidade para o tipo particular de diálogo sobre o assunto — o processo de design — que eles veem, inicialmente de maneiras tão divergentes. Seu diálogo tem três características essenciais: acontece no contexto de uma tentativa de desenhar do estudante; faz uso de ações, bem como de palavras, e depende da reflexão-na-ação recíproca. O instrutor tenta discernir o que a estudante entende, quais são suas dificuldades peculiares, o que ela já sabe como fazer, principalmente a partir da evidência dos esforços iniciais da estudante para produzir o design. (SCHÖN: 2020, p.85-86)

Ocorre aqui um processo de percepção do estudante, que faz uso dessas ações e intuitivamente, as internaliza e vai percebendo os processos que se desenrolam nessas três características enunciadas acima e assim, é possível conectar a abordagem sobre a percepção de Ostrower e as dimensões definidas por Schön.

O autor exemplifica a questão da reflexão-na-ação (o “pensar” o que fazem, enquanto “fazem” (SCHÖN: 2020, p. VII) ao narrar um evento em um ateliê de arquitetura, onde o coordenador deste ateliê (chamado Quist) faz uma revisão de projeto com uma aluna (chamada Petra). Nesta revisão, Schön descreve como a produção de sucessivos desenhos permite refletir sobre o projeto e aguçar a percepção da estudante. Mas há um motivo para isso ocorrer.

O autor caracteriza o design como uma habilidade holística, onde só é possível entendê-lo [o design] a partir da compreensão de um todo e não a mera compreensão entre as partes, pois o design, afirma o autor, é um tipo de conhecimento-em-ação (SCHÖN: 2020, p. 124). Em outras palavras, pensar o design não é uma elaboração de erro e tentativa, onde o que já se experimentou não se conecta tentativas anteriores, mas sim “a invenção criativa de novas tentativas, baseadas na apreciação de resultados de ações anteriores” (SCHÖN: 2020, p. 124).

Para ilustrar essa questão, o autor recorre, nesta mesma página, a imagem de

uma molécula, exemplificando que as somas de algumas unidades moleculares não são uma mera montagem, mas peças que interagem umas com as outras, produzindo significados e correlações diferentes em um todo. Movimentar uma peça de lugar é gerar novos significados e correlações, que também ampliam a compreensão deste processo em um todo. Retomando o que foi falado anteriormente, Sennett (2019: p.15-16) também compreende o pensar no processo de fazer.

Schön enfatiza como os desenhos contribuíram para que vários aspectos do projeto fossem pensados, visualizados, interpretados e até antevistos. Ele observa que a estudante pôde repensar aspectos projetuais exercitando o projeto através do desenho. No entanto, o autor também ressalta que um designer precisaria desenvolver certas competências e capacidades avaliativas, em múltiplos aspectos gráficos e suas linguagens para poder aproveitar o desenho de maneira global (2020, p.68).

Fazendo o uso do desenho em sua amplitude, o designer conseguiria então, pensar projetualmente através do uso desses meios, abordando diversos aspectos do processo de projeto, ou nas palavras do autor: “Ele [o designer] usa os meios seletivamente [as diversas categorias de desenho], para abordar as questões às quais dá prioridade em cada estágio do processo de projeto.” (SCHÖN, 2000, p. 68).

Embora o autor esteja fazendo um relato sobre um ateliê de arquitetura e de da importância do desenho como ação projetual nesse contexto, é possível fazer uma analogia com o que acontece na oficina Ventura. Mesmo que os objetos difiram entre si, ou seja, o objetivo de um ateliê de arquitetura não é o mesmo de um ateliê de desenho, o processo pode ser semelhante. Enquanto no ateliê de arquitetura, o desenho é um meio para se desenvolver um projeto arquitetônico, na oficina Ventura, o desenho é tanto um meio de projetar como o resultado deste processo.

Pensando o desenho como projeto, analisando as falas das entrevistas, pode-se notar como isso se configura. Ao ser perguntada se a abordagem da oficina Ventura contribuiu para melhorar o seu desenho, a estudante Amanda disse:

Nossa, muito. [Como?] É porque ele te capacita com várias ferramentas de percepção visual, que fazem você entender o porquê um desenho funciona ou não, não fica só no desenho. Qualquer peça de design que eu faço agora, eu consigo acessar essas coisas que o Carlito ensinou. Até pra copiar coisas, quando eu quero copiar pra aprender. Ah, nossa, uma coisa que ele me falou que eu nunca tinha parado pra pensar é em espaço negativo. Depois que ele falou isso, caraca, como eu desenhei sem pensar em espaço negativo antes. (...) Ah, eu acho que...não ter medo de medir as coisas, não...tentar confiar só no olho mas não ter problema, não tenho certeza de tal coisa, vai lá medir. Isso, eu acho que o que o Carlito fez muito é quebrar vários tabus assim pra

mim, de desenho. Porque antes, sei lá, tinha muita aquela coisa, parece que o desenho começa com uma folha em branco e ele me mostrou muito que não, que não é pra ter medo de usar referência. E ao mesmo tempo a forma certa de usar referência, tipo, por exemplo, eu lembro muito de um desenho que ele estava fazendo que era de um corvo. Ai ele estava usando cinco imagens de referência, não uma só. É obviamente que um corvo que ele fizesse ia ficar muito melhor que um corvo que vai fazer de memória ou um corvo que ele vai usar só uma foto. Vai ficar com um corvo com mais cara de corvo que a própria foto do corvo, sabe? AMANDA, A. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 03 mai. 2021.

Pode-se notar algumas características projetuais nessa fala. A principal delas se deve a ideia de medição do que se vai fazer e as referências que se utiliza para construir este projeto, isto é, o desenho. No trecho, o projeto a ser desenvolvido é um corvo. E para ter certeza de como esse corvo ficará disposto no papel, utilizam-se algumas imagens de referência e se faz medições no papel, correlacionando o espaço na folha com as imagens de referência para se ter uma dimensão mais concreta de onde e como este corvo será desenhado. Ana está pensando no que faz enquanto faz.

Importante ressaltar que ainda que estejamos falando de projeto enquanto pensamento e de como o exercício da linguagem pictórica pode ampliar a maneira como projetamos, o projetar não se resume a desenhar, ainda que seja considerado o desenho como parte importante e integrante do exercício de projetar. Também cabe esclarecer que processo e projeto não são a mesma coisa, afinal, em um projeto podem estar incluídos diversos processos. Conforme mencionado acima e colocado por Schön, por ser um saber holístico, o design enquanto projeto se correlaciona com múltiplos campos de conhecimento, que ocorrem através de um ou mais processos. Em outras palavras, é possível dizer que desenhar também é projetar, mas o projeto não termina no ato de desenhar.

Embora de naturezas diferentes, no exemplo colocado por Schön tanto as análises feitas por Petra (estudante) e analisadas por Quist (coordenador do ateliê) e a fala da entrevistada Amanda corroboram com a ideia do desenho como projeto. Seja para construir a melhor forma de dispor um corvo, seja para copiar algo para entender através do desenho como este algo funciona. Quando ela diz “copiar para aprender”, podemos inferir a ideia de que se copia algo para buscar interpretar este algo e entender seus mecanismos e nuances através do desenho, que funciona aqui como uma maneira de explorar um determinado cenário e propiciar entendimentos e aprendizados sobre este cenário.

Na fala abaixo, a estudante e entrevistada Evelyn, ao ser perguntada o que havia mudado no entendimento dela sobre desenho após a oficina Ventura, diz o seguinte:

Bom, tem uma, você perguntando isso me veio logo uma cena na cabeça. Não sei se o Carlito te pediu pra assistir esse documentário, é *Secrets of Drawing*. Porque esse primeiro episódio, você viu o do médico cardiologista, que desenha com o sangue do paciente? É, esse médico, ele faz a cirurgia né, do (acho que é cardiologista mesmo, se não me engano, enfim)... Ele é um cirurgião, faz a cirurgia e pra poder mostrar pros outros médicos, enfermeiros, todo o procedimento, o método que ele usa é o desenho. O cara desenha muito bem. E ele, na hora, o que ele tem na hora, o paciente ali aberto então ele pega um papel e usa o sangue do paciente pra desenhá-lo, tipo "Olha, nós vamos fazer assim, assado, no coração e não sei o que bláblá...". É todo um desenho, sabe? Então é, se você for trazer no cotidiano nosso, você falar isso pra uma pessoa tipo "Ah o médico precisa desenhá-lo?", aí a pessoa vai achar "Ah precisa não. Desenhá-lo é pra artista aí". Sendo que, o desenho, esse é o entendimento que eu tive depois da aula com o Carlito, o desenho não precisa tá tão separado assim das pessoas, tão à parte, como se fosse uma coisa, um apêndice né. (...) Então foi isso que o curso do Carlito me ensinou, sobre o desenho ser mais explorado do que pura e simplesmente ser uma carreira de profissão, entendeu? Servir tanto pra ajudar o médico cirurgião a explicar pras pessoas, tanto pra ajudar uma pessoa, sei lá, um engenheiro [que] tá fazendo um projeto "ah sua casa vai ficar assim." Aí o cara faz um desenho rápido. EVELYN. Entrevista concedida a Leonardo Sidaoli. Rio de Janeiro [online], 04 mai. 2021.

A entrevistada relata um episódio de uma série documental chamada *Secrets of Drawing*, onde em um episódio específico, um médico cardiologista usa o próprio sangue do paciente para exemplificar o que será feito naquele procedimento. Ignorando o caráter pitoresco da situação, aqui também pode-se inferir a condição de alguém que usa o desenho como ferramenta de projeto. Ao longo da sua fala, a entrevistada exemplifica diversas situações e carreiras onde o desenho entra como ferramenta projetual, seja para tornar visível o que vai acontecer em uma cirurgia para o paciente ou os seus pares médicos até um engenheiro que projeta uma casa.

Entramos aqui, então, em um terreno onde o desenho assume protagonismo diante do mundo para estes estudantes, se tornando uma forma de pensamento, uma linguagem de elaboração e construção de sentido, de projeção e de desenvolvimento de saberes, ou seja, projetar é uma articulação de múltiplas linguagens, onde se correlacionam formas de pensar, de conceber, de idealizar e imaginar algo, de antever cenários e de pensar perspectivas e propor soluções. Pode-se inferir, através deste contexto particular, que o desenho encontra o design como forma de pensamento.

Outra forma de pensar esta perspectiva é através da fala de Antônio M. Fontoura, ao citar Bruce Archer para pensar o design como aquilo que imagina algo. Isso fica claro quando o autor diz que:

“Se a tecnologia é o ‘sabendo como’ [knowing-how], então o design é o ‘imaginando o que’ [envisaging-what]” (ARCHER, 1991). Imaginar algo na mente; compreender a tridimensionalidade dos objetos; perceber uma ordem, um padrão e as possíveis inter-relações de elementos num sistema; conceber coisas destinadas ao atendimento de necessidades; inventar algo que ainda não existe; idealizar, analisar e externar, através de desenhos, modelos, notações ou da linguagem, coisas que só serão realizadas posteriormente; são habilidades humanas que podem ser desenvolvidas e que se apresentam em diferentes medidas em cada um. (FONTOURA, 2002, p.75).

Aqui, Fontoura busca construir um raciocínio acerca do design como elemento de imaginação, capaz de desenvolver compreensão, perceber padrões, construir soluções de forma intencional através de diversas maneiras, entre elas, através do desenho. Ou seja, o desenho também pode ser uma forma de pensar projetualmente e por consequência, também é uma forma de fazer design.

É importante ressaltar que a analogia proposta aqui, visando conectar o ateliê com a oficina de desenho, é sobretudo para discutir o desenho como forma de pensamento, elaboração e inferência no mundo, nas situações e problemas vivenciados nele, sobretudo quando pensar o desenho enquanto design e nesse sentido, é aqui onde o trabalho vivenciado pelos entrevistados na oficina Ventura se conecta com a experiência trazida e exemplificada por Donald Schön no ateliê de arquitetura e a sua prática reflexiva-na-ação, isto é, o pensar o que se faz enquanto se faz.

Vieira e Volquind (2002, p.12) também evocam essa proposta, compreendendo que as questões relacionadas aos processos científicos e metodológicos em uma oficina são estudadas a partir da prática, sem jamais desmerecer a reflexão teórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o pensamento visual frequentemente possa se traduzir em palavras, não deixa de ser pensamento — como acontece quando giramos objetos mentalmente, avaliando o tamanho de objetos próximos ou distantes ou um volume. Esse tipo de trabalho mental-visual nos permite aprender com o que as outras pessoas nos mostram com seus gestos.

Richard Sennett, Juntos, p.263

Essa dissertação teve o intuito de refletir sobre diversos aspectos observados em uma oficina de desenho no Rio de Janeiro. Ao longo das dez entrevistas, buscamos criar um panorama de análise que pudesse compreender não só as implicações de se aprender em oficina e em um espaço não-formal de educação, mas também como isso se processava na percepção dos estudantes sobre as suas próprias experiências e no seu desenvolvimento da linguagem gráfica pictórica.

Compreendemos, através das falas dos estudantes, que o espaço da oficina facilita a existência de um ambiente mais favorável ao aprendizado do desenho. O espaço não-formal de educação tem menos sistematização institucional e burocrática, tendo menos responsabilidades nesse campo. Também é verdade que o espaço não-formal permite uma trajetória de aprendizado menos rígida em termos de estrutura de conteúdo, construindo uma flexibilidade mais propícia capaz de se adaptar com mais elasticidade a uma gama de interesses e necessidades diferentes. As coordenadas de análises desenvolvidas permitiram visualizar como isso ocorria.

Uma estrutura mais formal de ensino teria mais dificuldades para se adaptar a sua estrutura pedagógica para individualizá-la na mesma intensidade que uma organização não-formal, como na oficina Ventura. Com isso, foi percebido como este modelo impactou diretamente no engajamento desses estudantes ao longo do seu curso na oficina Ventura.

O papel da autonomia, embora não seja um objetivo explícito a ser desenvolvido, acaba se relacionando ao processo de aprender em oficina, uma vez que as tensões entre autoridade—autonomia se mostram a medida em que os estudantes avançam nos estudos. Eles percebem a evolução dos colegas, a sua

evolução e o acolhimento das suas demandas e características, sentindo-se mais confortáveis a se colocar cada vez mais no processo: autonomia que também vem da acolhida.

Aqui, também se percebe outra variável: o papel da afetividade. Entendemos que o afeto na aprendizagem dos entrevistados foi percebido através da maneira afetuosa como se referiam ao professor, e a própria prática, pois a afetividade tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo.

Embora considerado valioso o papel da afetividade para a prática educativa, devemos reconhecer que a maneira como ela impacta os estudantes depende bastante da forma como o professor exerce seu trabalho em sala. Isso quer dizer que a afetividade está presente na oficina Ventura muito em função do exercício pedagógico do seu professor, que conforme refletiu Freire sobre autoridade e afeto, exerce a sua docência para não construir autoritarismo pedagógico e não considerar a afetividade como diminuidora do seu papel e do seu potencial epistemológico enquanto professor.

Foi possível compreender como o desenho — linguagem gráfica pictórica — perde relevância na estrutura do ensino formal, uma vez que ele precisa atender uma série de outras demandas e necessidades que um espaço não-formal de ensino como a oficina Ventura pode ignorar mais facilmente. A reflexão de Derdyk, também percebida nas falas dos entrevistados, corrobora com a ideia de que o espaço formal de ensino tem uma tendência a privilegiar o desenvolvimento da linguagem gráfica verbal em relação à linguagem gráfica pictórica.

As razões para esta ocorrência são muitas e as estruturais são uma parte dela, mas não as únicas. Twyman (1985: p.248) menciona sobre essa questão, ao compreender que o simples fato de se concentrar um pouco mais sobre este assunto (linguagem pictórica) o leva a perceber que esse movimento pode ser interpretado como uma ameaça a autoridade da linguagem gráfica verbal, em especial no ensino superior. Embora o contexto da oficina Ventura e do apontamento de Derdyk difiram de Twyman, são paralelos que levam a refletir sobre os privilégios que determinadas linguagens alcançam sobre as outras no modelo de educação.

Esses pontos levam a considerar como que a formação de educadores, de algum modo, pode ser impactado e realimentado por uma prática que se torna cíclica, pois o desenho inicia como algo com menos espaço na escola, passa a ter menos

relevância no contexto social e logo, não tem a mesma relevância nos processos avaliativos de ensino e na formação de educadores.

Por isso, compreender o processo pedagógico dos estudantes no desenho, em especial entender através de suas falas nas entrevistas, permitiu visualizar com nitidez o caminho do desenvolvimento desses estudantes, isto é, a trajetória de construção da sua percepção visual.

Esse panorama é, ao mesmo tempo, desenrolar da pesquisa, isto é, resultado da análise, mas também consciência dos entrevistados. Aquilo que consegui captar como pesquisador também foi captado pelos estudantes ao verbalizarem os seus processos.

Ao fazer uma pergunta, a formulação da resposta viabilizou a consciência dos estudantes do seu caminho pedagógico e da sua percepção visual. Ostrower aborda isso, ao dizer que processos intuitivos se constituem como percepção conforme aspectos circunstanciais se tornam significativos: o que não era percebido, foi se tornando percebido visualmente.

Ora, se percepção visual é pensamento visual, como afirma Arnheim (1986, p.27), em uma interação constante e consciente, entende-se que Twyman, Derdyk e Arnheim apontam para uma compreensão do desenho como pensamento e como linguagem. Entender essas conexões possibilita enxergar o desenho tanto na condição de ampliar o processo pedagógico e o desenvolvimento cognitivo — somando na formação de educadores, como também na sua ligação com o pensamento projetual, isto é, com o design.

Por isso, entendemos ser relevante ampliar as discussões entre desenho, design, oficina e educação, articulando aspectos orientados na formação de educadores e do desenvolvimento da linguagem gráfica pictórica como relevante no desenvolvimento cognitivo, pois acredito que ela tem impacto na ampliação de habilidades e no campo de atuação profissional dos estudantes.

Aprender em oficina também é um aprendizado relacional e isso foi percebido também nas falas dos entrevistados, em especial quando percebem a sua prática e a prática dos outros. O espaço não-formal de educação contribui para que tanto o professor exerça sua prática educativa baseada em um exercício de autoridade correlacionado com a confiança dos estudantes neste processo.

O exercício do desenho como linguagem pictórica na da oficina possibilita autonomia dos estudantes e cooperação entre eles. Sennett reflete também sobre esse aspecto social da oficina do artesão, ao dizer que:

Como o ritual, o triângulo social é uma relação social feita pelas pessoas. Na oficina do artesão, essa relação trilateral muitas vezes é vivenciada de maneira física, não verbal; os gestos corporais tomam o lugar das palavras no estabelecimento da autoridade, da confiança e da cooperação. Aptidões como o controle muscular são necessárias para que os gestos corporais comuniquem, mas o gesto também tem importância social por outro motivo: o gesto físico faz com que as relações sociais fiquem parecendo informais. Também surgem sentimentos viscerais quando fazemos gestos, informalmente, com palavras. (SENNETT: 2019, p. 259-260).

O espaço não-formal de educação, ao qual a oficina foi caracterizada, possibilita que essas relações sociais se desenvolvam em um meio onde autoridade, autonomia e confiança se revelam como gestos cooperativos no processo pedagógico, que no caso da oficina Ventura, tem por objetivo o desenvolvimento do desenho como linguagem pictórica dos seus estudantes.

Explorei conectar a linguagem pictórica como uma forma de exercer o pensamento projetual e refletir diversos aspectos envolvidos no processo de aprendizado em oficina, entendendo o ato de desenhar como uma forma de projetar algo, conectando assim desenho e design. Discuti como a tensão autoridade-autonomia, percebida na fala dos estudantes como um processo relacional, gera neles a confiança para exercer um maior papel de protagonista do seu próprio aprendizado a medida em que eles avançam em sua prática reflexiva no desenho.

Também discutimos a relação entre essa autonomia desenvolvida e o papel da afetividade nesse processo, revelada pela autonomia-afetividade e o desenvolvimento do desenho como linguagem pictórica dos estudantes em um espaço onde o afeto é uma condição fundamental e intrínseca ao processo pedagógico, ou seja, a afetividade participa do desenvolvimento cognitivo e com a construção de conhecimento na linguagem pictórica pelos estudantes. Ainda dentro desse contexto, discutimos a importância da autoridade do professor e da sensibilidade e cuidado que ele precisa ter para que ela não se transforme em autoritarismo, conforme se preocupa Paulo Freire.

A experiência relatada pelos estudantes da oficina Ventura demonstra que o desenvolvimento do desenho como linguagem pictórica é uma reflexão-na-ação e uma construção projetual. Podemos inferir, então, que o desenvolvimento da autonomia e o papel da afetividade no processo educativo desses estudantes pôde

demonstrar como o desenho também pode ser compreendido como um exercício do pensamento projetual, conectando aprendizagem, design e espaço não-formal em uma proposta educativa prática e reflexiva que encontra no ateliê e na oficina um espaço importante para fazer e pensar design.

O desenvolvimento do método para análise das entrevistas também são uma forma de fazer e pensar design. Conforme mencionado no começo desta dissertação, criar critérios, ponderar temáticas, desenhar modelos que colocariam à prova os critérios iniciais, é uma metalinguagem do desenho e do design. Foram desenhados muitos modelos, diversas ferramentas foram testadas, mudanças e acréscimos de critérios, categorias, desenhos e sínteses para pensar a metodologia final de análise.

Decidir qual metodologia é melhor também é uma maneira de pensar na delimitação e recorte de uma pesquisa, conforme seus objetivos, mais atento e sensível às nuances e variáveis que o campo e o contato com ele revela. A afetividade e autonomia, por exemplo, não estavam no radar inicialmente, mas a força e o sentido de perceber em relação a elas fez incluí-las no processo, não como um critério para analisar a fala dos entrevistados, mas como um aspecto que permeia todo o processo. Atenção aos objetivos e sensibilidade ao campo. A metodologia desenvolvida foi, em suma, um ponto de encontro entre desenho, design, criação e pensamento projetual.

Com isso, espero que este trabalho tenha demonstrado como o aprendizado da linguagem pictórica em uma oficina de desenho contribuiu na formação dos estudantes entrevistados nesta pesquisa, como também em perceber através dos seus relatos a tensão existente entre as linguagens (verbal x pictórica) em suas trajetórias e como esse processo facilita a preponderância de uma em relação a outra. Além disso, espero ter demonstrado que o aprendizado prático também é um processo reflexivo e não meramente mecânico.

Entendo assim, que a aprendizagem e o exercício da linguagem gráfica pictórica e o aprendizado prático têm grande impacto na formação dos estudantes, no exercício do design enquanto projeto e forma de ver e conhecer o mundo. O desenho é uma maneira de refletir sobre os contextos, agir e interagir com o universo ao redor, afetar-se e afetar, fazer e pensar política e ter e dar prazer. Em outras palavras: desenhar é uma maneira de perceber, aprender, conhecer e interagir com o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser Professor: um diálogo com Henri Wallon. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora — nova versão. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

ARNHEIM, Rudolf. El pensamiento visual. Barcelona: Ediciones Paidós, 1986.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 3.º Ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

EDWARDS, Betty. Desenhando com o lado direito do cérebro: um curso para estimular a criatividade e a confiança artística. 1.º Ed. São Paulo: NVersos Editora, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 1. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FONTOURA, Antônio Martiniano. EdaDe: a educação de crianças e jovens através do design. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) — Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6.ª ed. [2. Reimpr]. São Paulo: Atlas, 2019.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para quê? 12.^a ed., São Paulo: Cortez, 2010. Didática, 2.^a ed., São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Ricardo Oliveira da Cunha. A metáfora visual e enquadramento na infografia: o enfoque nos gráficos estatísticos. 2018. 192 f. Tese (Doutorado em Design) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga;

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete autonomia pedagógica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira. EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/autonomia-pedagogica/>>. Acesso em 01 fev 2022.

MENDES, Daniela Barros. Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

SENNETT, Richard. Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 1.^o. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SENNETT, Richard. O artífice. 5.^o ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SCHÖN, Donald Alan. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TWYMAN, Michael. Using pictorial language: a discussion of the dimensions of the problem. In T. M. Dufty and R. Waller (eds.) Designing usable texts. Orlando, Florida: Academic Press, p. 245-312. 1985.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como? 4.^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.