

**Diário de uma professora estrategista**  
**Constituição complexa na ação docente em Arte**

*Diary of a strategic teacher*  
*Complex constitution in teaching in Art*

*Diario di un insegnante strategista*  
*Costituzione complessa dell'azione didattica nell'art*

Elisângela de Freitas Mathias<sup>1</sup>

DOI: [10.5965/25944630832024e5397](https://doi.org/10.5965/25944630832024e5397)

## Resumo

A partir de interlocuções teóricas ao pensamento complexo, proposto por Edgar Morin, o artigo analisará o processo de constituição complexa de uma professora, a partir de trechos de seu diário de bordo, a fim de verificar suas ações estratégicas diante das dúvidas e incertezas, decorrentes do processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental. As estratégias encontradas na imaginação e no riso em Gianni Rodari (1982), serviram como uma aposta de ação didática complexa no aprendizado de desenho. Como gênero textual, o diário será mobilizado como um contraponto rítmico, entre passado e presente, uma vez que a voz narrativa será feita em primeira pessoa, distanciada apenas pelo intervalo temporal do antes e do agora.

**Palavras-chaves:** Complexidade; Ação docente; Ensino das Artes Visuais.

## Summary

*Based on theoretical interlocutions with complex thinking, proposed by Edgar Morin, the article will analyze the process of complex constitution of a teacher, based on excerpts from her logbook, in order to verify her strategic actions in the face of doubts and uncertainties, resulting from the educational process in the early years of elementary school. The strategies found in imagination and laughter in Gianni Rodari (1982), served as a bet on complex didactic action in the learning of drawing. As a textual genre, the diary will be mobilized as a rhythmic counterpoint, between past and present, since the narrative voice will be made in the first person, distanced only by the temporal interval between before and now.*

**Keywords:** Complexity; Teaching action; Teaching of Visual Arts.

## Riepilogo

*Dai dialoghi teorici al pensiero complesso, proposti da Edgar Morin, l'articolo analizzerà il processo di costituzione complessa di un insegnante, sulla base di estratti del suo diario di bordo, al fine di verificare le sue azioni strategiche di fronte ai dubbi e alle incertezze derivanti dal contesto educativo percorso nei primi anni della scuola elementare. Le strategie trovate nell'immaginazione e nella risata in Gianni Rodari (1982) sono servite come scommessa per un'azione didattica complessa nell'apprendimento del disegno. In quanto genere testuale, il diario sarà mobilitato come contrappunto ritmico, tra passato e presente, poiché la voce narrante sarà resa in prima persona, distanziata solo dall'intervallo temporale del prima e dell'ora.*

**Parole chiave:** Complessità; Azione didattica; Insegnare Arti Visive.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART-UDESC em Florianópolis/SC. Mestra em Ensino de Artes, pelo PROF-ARTES, no Instituto de Artes da UNESP/São Paulo (2016-2018). Especialista em Linguagens da Arte pelo CEUMA-USP (2013). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais pela UNESP/Bauru (2005), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UNESP/Marília (1999). E-mail: [belearte@gmail.com](mailto:belearte@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7876905288064925> Identificador Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8777-7482>

## 1 Introdução

A teoria da complexidade propõe a religação dos saberes compartimentados pela visão positivista da ciência, que estruturou o conhecimento em fragmentos descontextualizados, impedindo o fluxo de relações e interações entre as áreas de conhecimento. Proposto por Edgar Morin (2001), o pensamento complexo considera que o desenvolvimento da ciência e a prática pedagógica moderna provocaram a disjunção do conhecimento, ao isolá-lo em partes especializadas das interpretações da realidade. Segundo este autor, nas escolas, a estrutura educacional como está apresentada, é considerada insuficiente para dar conta de uma compreensão significativa do conhecimento, uma vez que não propõe a conectividade entre os saberes, além de não contextualizar o agir pedagógico. Desse modo, não é raro a ação docente se apresentar estática diante de organizações curriculares. A inércia não está nos conteúdos apresentados pelo currículo, mas em como os conhecimentos estruturados são dinamizados pelo professor. Muitas vezes, o docente formado sob modelos disciplinares isolados, tende a encontrar dificuldade em desenvolver um pensamento multidimensional em relação ao conteúdo, bem como, articular fatos imprevisíveis, decorrentes das interações sociais, ao conhecimento. Ou seja, não são os conteúdos curriculares os responsáveis por amarrar as ações dos docentes no exercício pedagógico, mas a sua postura parcelar diante do conhecimento advindo de uma educação que o ensinou a separar as coisas.

Para Morin (2001) a reforma de um pensamento deve vir das atitudes individuais que processam a realidade a partir da interação entre os sujeitos. É na ação de enxergar o outro a partir de si que a ação docente pode ser ressignificada, a favor de ações didáticas que ultrapassem metodologias e dialoguem com um pensamento aberto, propício ao exercício de criar outros modos de pensar.

Segundo Morin (2001), para a prática complexa não existe receitas, ela só acontece e se desenvolve com o pensamento complexo, aquele que transforma em situações de aprendizagem, o acaso e o imprevisto que surgem no caminhar, nas atitudes individuais de inventar e criar novos princípios e outros modos de pensar; de elaborar ações didáticas baseadas naquilo que, ao mesmo tempo, dá e recebe e

devolve, a partir das próprias relações entre os sujeitos envolvidos; de um pensar multidimensional, englobando não apenas o conhecimento disciplinar, mas tudo aquilo que tem a ver com o humano e que o humano tem a ver.

É nesse entremeio, que me coloco como um tecido complexo, constituído de fios de espessuras, gramaturas, rugosidades e tonalidades diferentes, em constante interação com as outras complexidades, para compartilhar de meu processo de constituição complexa, mesmo sem saber que o era/estava sendo. Hoje, a professora que sou reconhece nas minhas ações docentes do passado, um processo de transformação e constituição complexas, mesmo sem se dar conta disso à época. As transferências cognitivas dos campos de conhecimento ocorriam constantemente sem eu entender teoricamente a *transdisciplinaridade*. Provocar no outro o que gostaria que provocassem em mim, foi uma atitude que descobri na prática docente, bem antes de entender sobre o *conhecimento pertinente*, o conceito de *holograma*, o de *recursividade* ou o de *dialógica*<sup>2</sup>. Da mesma maneira, o meu pensamento e minhas atitudes complexas em sala de aula, aconteciam sem as nomenclaturas apropriadas, apenas movidas pelo desejo de pensar diferente, de apresentar de outro modo os conteúdos curriculares, de encontrar possibilidades outras para a minha prática docente, de ter o prazer e a alegria de estar presente em um tempo e espaços únicos, com sujeitos, também únicos. A exemplo, dos alegres campeonatos de aviõezinhos de papel, em que fazíamos dois modelos de dobradura, o *super-sônico* e o *morcegão*, diferentes apenas por duas ou três dobras no papel, que proporcionava momentos de alegria e despertavam o desejo da experiência e da pesquisa, além do aprendizado na prática das disciplinas de matemática, ética, arte, ecologia, ciências, geografia, entre outras. No entanto, eu não desconfiava do processo complexo que vivenciava nestas experiências didáticas, muito menos, conseguia perceber que o meu modo de trabalhar em sala

---

<sup>2</sup> Os três princípios da Teoria da Complexidade fundamentam as ações para a religação dos saberes: no princípio hologramático, o todo é composto de partes e a junção das partes produzem o todo. Essa dinâmica interdependente, promove articulações que permitem a concepção de diversos modos de conceber o conhecimento; ao invés da dinâmica linear do conhecimento pelo viés de causa e efeito, no princípio recursivo o conhecimento é determinado pelo movimento em espiral, de causa/efeito/causa, quando os efeitos e os produtos são necessários à sua produção e causa; e no princípio dialógico consiste em juntar duas noções, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares, nesta ação, as articulações entre as partes ocorrem de modo mais vivo, pois ao não se reconhecerem como iguais, as partes se compreendem a partir daquilo que lhes falta.

de aula valorizava um conhecimento multidimensional que envolvia um sentimento de pertencimento e de comunidade.

A vivência com o desenho de humor, na cidade e com o desenho, na escola, provocou em mim o desejo de desenvolver um diálogo com o Salão Internacional de Humor de Piracicaba e as aulas de Arte que eu ministrava para as turmas do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental na escola pública estadual desta cidade. A percepção de não haver diálogo/mediação entre a produção cultural da cidade com os conhecimentos sobre desenho produzidos na escola, me despertou a atenção para essa possibilidade. Acreditei que a mediação do conhecimento produzido na escola com a produção cultural da cidade, proporcionaria aos alunos modos de relacionar o conhecimento escolar com a vida vivida fora dela e com tudo o que advém disso.

O propósito de trabalhar com o desenho de humor na escola, nas aulas de arte, além de mover a experiência de mediação entre o contexto particular da escola e o público da cidade, também, propiciou a ampliação do conhecimento sob a perspectiva dos saberes sensíveis. À época, mesmo eu não compreendendo de sua importância para o aprendizado da Arte, o conhecimento pelo viés sensível se revelou o alicerce fundamental para esse aprendizado. Além das pesquisas e leituras de imagens de cartuns, charges, tiras de humor e caricaturas que fazíamos na escola, por meio de pesquisa bibliográfica em gibis, revistas, jornais e catálogos, as visitas à mostra expositiva do Salão de Humor se configuravam como um aprendizado *in locus* enriquecido pelas dimensões do conhecimento que extrapolavam a razão: expectativa, euforia, prazer, alegria, risos, ética, senso de pertencimento e de comunidade, sentidos aguçados e receptivos.

A proximidade física da escola até o espaço da exposição favorecia a realização de grandes e festivas caminhadas coletivas até o local. Eram oito quarteirões percorridos, com o ruído alegre e festivo típico das turmas do ensino fundamental em festa que a tudo observavam, conheciam e aprendiam: as ruas muito e pouco movimentadas; as árvores urbanas e suas sombras refrescantes; o rio caudaloso, barulhento e cheiroso dos meses de setembro e outubro; os monumentos tombados pelo patrimônio histórico; os imensos barracões de tijolinhos

à vista, o lanche compartilhado sobre as toalhas e lençóis, às margens do rio Piracicaba e debaixo das árvores dos mirantes, o canto dos pássaros, entre outros elementos provocadores da sensibilidade estética dos alunos e reverberada nos grafismos e traços dos desenhos feitos após o passeio/pesquisa. Desta vivência, concluí que não era apenas a aprendizagem do desenho de humor, através de seus códigos visuais, que favorecia o ato de desenhar. Mas uma ‘soltura’ das regras, dos padrões, dos medos, um certo relaxamento em relação às normas e modelos, uma nutrição estética e sensível, a partir de um conjunto de estímulos sensoriais e cognitivos, favoreciam o desenvolvimento das crianças em relação ao desenho nas aulas de Arte, bem como, também propiciou em mim, momentos de reflexão sobre a minha própria ação docente e a autoconstrução de um conhecimento que permitiu ideias mais aprofundadas sobre a experiência que vivi por anos, enquanto professora mediadora em sala de aula.

Ao retomar a leitura de meu diário de bordo, à época, escrito como um modo de aliviar as angústias sentidas diante da impotência frente às adversidades do cotidiano docente, percebi nele, após o distanciamento temporal, a transformação complexa vivida. Desse modo, o texto a seguir será um movimento entre dois tempos, o antes e o agora, para mostrar o processo de constituição que o agora vê no passado.

Para isso, serão justapostos trechos de meu diário de campo, para concomitantemente às ideias do autor destacado, analisar como o pensamento docente pode passar por uma reforma, quando sua ação se efetiva à medida que se abre ao novo e às relações com os educandos. O surgimento de campos de intersecção, decorrentes da ação dialógica entre os saberes de meu repertório de conhecimento, favorecem a compreensão da ação docente efetivada com e na incerteza, cujas ações se pautam na aposta e na estratégia como resposta. Aposta por não haver certeza se a ação docente será positiva. Estratégia como uma possibilidade de corrigir a ação e lança-la em outra direção.

Desse modo, o artigo/relato objetiva expor como “o caminho se faz ao caminhar” (Morin, 2007, p. 29), ao apresentar as apostas e as estratégias consideradas relevantes por mim, ao lidar com um programa de aprendizagem em desenho, bem como, tais encontraram recursos e desvios na fantasia, na

imaginação e no riso, além, das possibilidades de reconhecer no processo educativo, um processo aberto, receptivo aos encontros, experiências e surgimento de novos olhares sobre mim, sobre os outros e sobre o mundo.

## 2 A complexidade em movimento

*O caminho se faz ao caminhar”  
(Morin, 2007. p.29)*

O exercício de escrever esse artigo/relato não foi uma tarefa simples. A dificuldade de apresentar uma análise presente, se referindo a uma ação passada, poderia ser simples se não fosse protagonizada pela mesma pessoa. A mesma pessoa e já sempre outra. Aquela primeira pessoa do passado e esta primeira pessoa do presente, aquela professora e essa, ambas construindo sentidos para o seu momento presente a partir dos conhecimentos creditados em um tempo determinado, não linear e não previsível, apenas com a certeza da incerteza em relação ao conhecimento no agora.

Edgar Morin (1997), diz que o ser humano não é o mesmo quando está apaixonado ou quando está enraivecido. Para ele, a natureza multidimensional do homem deve ser levada em consideração nos processos educativos, para evidenciar a natureza dialógica humana, de ser um e de ser vários, cuja construção do conhecimento perpassa processos de problematização e contextualização a partir do próprio sujeito. Ou seja, o sujeito é influenciado por inúmeros aspectos no processo de aprendizado, se valorizarmos um em detrimento ao outro, estaremos cometendo o mesmo equívoco que a ciência determinista consumou, ao fragmentar o conhecimento da realidade ao nível da hiper especialização, relegando a segundo plano os aspectos subjetivos.

(...) no processo de aprendizagem a compreensão do significado de uma frase evoca, instantaneamente, imagens, sons, vivências, conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas, instâncias e momentos da vida, intuições, sensações, humores, sentimentos de simpatia ou antipatia, sentimentos de cooperação ou de rejeição. As realidades objetiva e subjetiva são complexas e interativas (Santos, 2008, p. 74).

Deste modo, a complexidade é um modo de rejuntar as dimensões do conhecimento separadas pelo conhecimento lógico e racional, considerando os aspectos emocionais, biológicos, sociais, culturais, racionais do sujeito no processo de aprendizado. Um modo de ligação do conhecimento é entendê-lo como objeto passível de transformação por estar sujeito às infinitas interpretações. Quando o sujeito percebe que cada um é múltiplo em sua unidade, se dá conta que ele mesmo também o é para o outro, do mesmo modo como o outro também o é para ele. Assim, o efeito de sua ação pode ser a causa da ação do outro, cujo efeito pode causar outra ação no sujeito e nos demais. Ao invés da dinâmica linear do conhecimento pelo viés de causa e efeito, o princípio recursivo é determinado pelo movimento em espiral, de causa/efeito/causa. Dessa maneira o conhecimento é dado como aberto e passível de transformações, uma vez que lida com aspectos multidimensionais do desenvolvimento do conhecimento do ser humano. No princípio circuito recursivo, os efeitos e os produtos são necessários à sua produção e causa, como no exemplo do indivíduo e da sociedade, produto e produtores ao mesmo tempo.

O conceito de complexidade de Edgar Morin, advém do latim *complexus*, cujo significado se aproxima da expressão “aquilo que está tecido junto” (Morin, 2000, p. 188). A ideia de tessitura apresentada, fundamenta o pensamento complexo como um modo de compreensão da realidade a partir de uma visão que integre múltiplas perspectivas dos sistemas naturais e sociais, reconhecendo a interdependência e a interconexão de todos os elementos que compõem a realidade.

Para a complexidade, quando lançamos uma ação no mundo não temos a certeza de que as boas intenções vão gerar boas ações. O contexto de relações e interações existentes no meio social podem influenciar os efeitos de tais ações e desvirtuá-las da intenção primeira. Assim, nada garante o resultado dos nossos atos ou ideias. Por isso, Morin (2001), argumenta que a incerteza propulsiona a necessidade de desenvolver uma consciência do caráter incerto do conhecimento, para que sejam constantemente estimuladas atitudes estratégicas diante do incerto. A constatação das incertezas é o ponto de partida para a movimentação de atitudes individuais que validem o conhecimento como algo a ser manipulado, construído e



transformado, onde “o caminho se faz ao caminhar” (Morin, 2007, p. 29). Assim, os trechos abaixo estão relacionados à minha movimentação diante do panorama encontrado em sala de aula, uma vez que fui provocada a encontrar um meio de lidar com o desinteresse e a insegurança dos alunos e, também, com a minha insatisfação.

Terça-feira, maio.

Retorno às aulas após seis meses de licença gestante. Fiquei dois anos desligada dessa escola por estar atuando no Programa de Ensino Integral. Retornei à minha sede, onde sou efetiva. Misto de sensações. Para me aproximar das turmas, pensei em desviar da proposta curricular e começar a aula com investigações sobre como os alunos desenham sem propostas e estímulos. Recorri ao desenho livre. Fiz esta atividade em todas as salas que passei: 3º, 4º, 5º, 6º e 7º anos.

Quinta-feira, maio.

No 7º ano C, fiz a proposta para que desenhassem o que tinham vontade. Não demonstrei animação nem descaso. Apenas pedi que fizessem um desenho livre. A maioria dos alunos sentiram dificuldades em iniciar a proposta, argumentavam que não sabiam desenhar, não sabiam o que desenhar. Alguns esboçaram no caderno de desenho antes de passar para o papel sulfite ‘definitivo’. Aos poucos começaram. Um aluno veio entregar sua atividade e me pediu para que eu virasse o desenho para baixo para que ninguém visse o seu desenho. Alguns alunos (a maioria) demonstraram desinteresse na proposta. Notei que o fato de terem frequentemente essa proposta de atividade na vida escolar gerou tal desinteresse e desconsideração. No 7º ano A dois alunos vieram entregar a folha em branco dizendo que não sabiam desenhar, apenas copiar. Percebi preguiça nisso. Talvez descaso. O que fazer com isso? Com isso fazer o quê? (Notas da Autora).

A complexidade em Edgar Morin (2015) pressupõe um pensamento estratégico de ação diante do que é apresentado como programado e aponta novas possibilidades de uma prática pedagógica voltada a permissão de um novo olhar para o conhecimento. Prática esta, que supõe um movimento constante e vigilante às brechas que os programas podem apresentar. Este autor, define *programa* como uma organização predeterminada da ação “que deve funcionar em circunstâncias que permitem a sua efetivação” (MORIN, 2015, p.90) e *estratégia*, tudo o que faz contornos e desvios ao que está programado, de modo a encontrar meios de se distanciar daquilo que não permite mudanças. Neste sentido, o trecho do diário, exposto acima, faz referência ao incômodo que senti ao constatar a apatia dos alunos em uma das aulas de Arte que ministrei. Apatia mesma, sentida por mim, por não saber o que ia encontrar após o período de distanciamento do meu trabalho e

das transformações que a maternidade gerou em minha nova vida. No entanto, a observação da apatia nos alunos, colaborou para que eu me indagasse sobre como os alunos estavam me percebendo. Seria um reflexo da minha atitude? O fato de estar vigilante às devolutivas, bem como, às incertezas da minha ação e como elas repercutiam nos alunos, permitiu a minha articulação para pensar possíveis caminhos a trilhar. Diante da insatisfação generalizada, procurei no decorrer dos dias e semanas, meios de modificar aquela situação a partir de algo que provocasse uma vontade genuína de participação, tanto para mim como para os alunos. A seguir, o trecho que demonstra essa movimentação:

Segunda-feira, junho.

Pensei em desenvolver um projeto de ensino de desenho, que servisse de mediação da produção cultural da cidade, o Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Para isso, iniciei uma pesquisa sobre o que os alunos consideravam engraçado e como eles pensavam que isso acontecia... (Nota da Autora).

Quinta-feira, junho.

5º ano A: Hoje fizemos caricatura dentro do 'esquema' que venho utilizando: sem muita orientação, apenas focando a produção. Aconteceram fatos curiosos nesta aula, fato que me deixou um pouco mais animada com a vida de professora. Um aluno recorreu a um esquema de desenho que provoca a graça: quando vários personagens ficam atrás de um poste ou tronco de árvore, obviamente não escondendo todos os personagens, mas é um recurso bastante utilizado nos desenhos animados e gibis infantis. O mesmo aluno comentou comigo sobre a técnica, em tom divertido, perguntando se eu já tinha visto esse recurso (Nota da Autora).

Morin (2015), define que os programas não são infalíveis, eles funcionam perfeitamente enquanto encontram condições favoráveis à sua manutenção. Quando "(...) as circunstâncias externas não são favoráveis, o programa se detém ou fracassa" (Morin, 2015, p.90). As circunstâncias, neste exemplo, são os acasos e imprevistos ocorridos durante o curso de uma ação e o modo como são criados os mecanismos para lidar com esses infortúnios. É a partir deles que são acionadas as estratégias para desenvolver modos de ação, frente a tudo o que é possível prever.

Por conseguinte, a complexidade defendida por Morin (2001), invoca que o conhecimento não pode ser considerado imutável, uma vez que é desenvolvido através das interpretações isoladas e desconexas, fruto do pensamento científico fragmentado e mutilador, que isola o sujeito, com tudo o que ele carrega de humano, desconsiderando o modo como a própria ciência é afetada pelas dimensões

humanas daquele que a cria. Para ele, a incerteza pode paralisar o sujeito que teme suas consequências imprevisíveis, mas ao mesmo tempo, pode provocar o mesmo sujeito na busca por estratégias para lidar com ela. Ao considerar o conhecimento como algo não cumulativo, mas passível de transformação, a ação de conhecer e de pensar é um modo de dialogar com a incerteza, além de um meio favorável à preparação do sujeito no enfrentamento delas. Para a complexidade “importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real” (Morin, 2002, p. 85).

No trecho do diário apresentado acima, os meus questionamentos revelavam que o desenho, para os alunos, estava aquém das minhas expectativas enquanto docente, pois achava ser necessário uma análise mais aprofundada sobre o modo como o desenho se apresentava para eles, fato que me impulsionou a pensar em outros movimentos para trabalhar o desenho com os alunos. A partir da constatação do desânimo deles, parti para investigações sobre o que eles sentiam prazer em fazer, sobre qual desenho eles tinham vontade de realizar. Percebi que deveria procurar alternativas de fazê-lo de forma atrativa para os alunos, onde eles se sentissem autores e criadores, capazes de criar desenhos que fizessem sentidos para eles. Porém, eu não vislumbrava uma saída, a minha mente sempre me enviava para aqueles esquemas de aprendizado, baseados em uma gramática visual, coisa que eu queria fugir. Para tanto, as pistas às possíveis respostas das minhas indagações e incertezas, não cessavam.

Sexta-feira, agosto.

Hoje, um menino disparou: “Professora, já aconteceu de você estar desenhando e rir, assim, de repente?” Provoquei: “De lembrar coisas engraçadas ou de ver o desenho?” O menino sorridente soltou: “De lembrar coisas engraçadas...”. Penso eu: se o que é engraçado para um, tem graça para o outro. No que acham graça cada um deles? Que tipo de recurso utilizar para criar a graça num desenho? São diferentes tais recursos? (Notas da Autora).

Neste processo, descobri outros fatores além dos previstos e, lidando com os acasos que pululavam diante de mim, iniciei um processo de construção didática em desenho, pautados nos processos de criação gráfica que os alunos trocavam entre si e comigo. Na maior parte das ações didáticas, as dinâmicas de aprendizagem eram constantemente alimentadas pelas devolutivas dos alunos que

por sua vez complementavam minhas ações. Aqui vale ressaltar o que Morin (2015) trata como o *ser auto-eco-organizador*, sendo aquele ao mesmo tempo que muda com suas ações o cenário ao redor, também modifica seu interior pelo resultado destas ações. Ações que são movidas por atos individuais na elaboração de estratégias capazes de transformar fatos do cotidiano em situações de aprendizagem. A esta argumentação, o seguinte trecho do diário é representativo. Nele, hoje percebo, as movimentações internas que me acionaram para pensar o inesperado como campo de aprendizado, além de vislumbrar nele um motivador de minha ação docente.

Sexta-feira, junho:

Na sala do 3º ano B, quando propus que desenhassem algo engraçado, uma aluna falou, em voz alta, algo sobre desenhar uma pessoa 'cagando'. As crianças que estavam próximas dela riram. Ela repetiu a frase, dessa vez, mais alto e outras crianças que não ouviram da primeira vez, ouviram e riram. Ela percebeu que se dissesse "alguém fazendo cocô" ou "alguém com caganeira", os colegas riam muito. Após várias experiências em provocar o riso dos colegas ela olhou para mim toda faceira e disse: "Viu? Eles estão rindo! Então é engraçado!" Penso que disso preciso fazer algo. O quê? Por onde ir? (Nota da Autora).

Através das experiências de provocar o riso nos colegas, minha aluna constatou a sua hipótese sobre os motivos do riso acontecer. Ao mesmo tempo, o seu experimento de acionar o riso, provocou em mim motivações para repensar a minha própria ação docente, bem como, de criar minhas próprias estratégias e movimentá-las a partir do riso entendido como uma potência para as ações em desenho. Segundo Edgar Morin, "a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações" (MORIN, 2015, p.90). Neste caso, a ação impele o sujeito à uma receptividade aos encontros, em um processo de abertura ao novo através de articulações entre suas experiências e a dos outros. O diálogo entre minha aluna e eu, pode ser considerado um acaso que provocou um desvio para que eu reprogramasse as minhas estratégias didáticas.

A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações (Morin, 2002, p. 87).

Em um movimento construtivo e constante, o sujeito atento e receptivo às mudanças do acaso, é capaz de elaborar estratégias para lidar com o que está estático em seu campo de saber e propor ações criativas que fogem deste determinado. Neste sentido, o inesperado é a matéria prima da aprendizagem, pois pode transformar o acaso em situações de aprendizagem e em ações didáticas. Ao me dispor aos encontros, pude revolver meu repertório de mundo, de modo a estabelecer relações entre o que eu conhecia, justapondo meus conhecimentos às ideias que surgiam à medida que me colocava porosa diante dos alunos. Além disso, Morin (2001) ressalta que na complexidade o conhecimento pertinente é aquele que situa qualquer informação em seu contexto, no conjunto em que está. Assim sendo, o pensamento complexo é um fundamento que possibilita o desenvolvimento do pensamento estratégico na ação docente, que dinamiza a inserção dos saberes na realidade local, para refletir, interpretar e estabelecer conexões com o mundo e a vida.

Quarta-feira, agosto.

4ºano A: Sala quieta. Resolvi investigar como o ditado de 'bíbichos' (atividade que adaptei de Rodari) seria recepcionado pelas turmas dos 3º, 4º e 5º anos. Em todas as salas, percebi que o tom/clima de surpresa ao esperar que eu ditasse a mistura entre os bichos, gerou uma expectativa boa, uma ânsia alegre entre os alunos. A cada 'mistura' ditada os alunos soltavam gargalhadas apetitosas. Um caso que me motivou e me fez perceber o caminho do estímulo do riso para a prática do desenho foi uma menina (espoleta que só...) fazer o seguinte comentário: "Isso, é muito engraçado... kkkk". Disse a frase, logo após eu ditar 'baleia com minhoca'. Quanto mais absurda a combinação, mais risos brotavam entre eles. Seria o absurdo de imaginarem o resultado da mistura entre os dois bichos, o motivo do riso? Penso em realizar misturas menos improváveis, para verificar se riem e se acham tanta graça assim. Por exemplo, ovelha com coelho, gato com ovelha, etc. Seria isso a pontinha do icerberg para tratar outros assuntos, como o dadaísmo ou surrealismo? Existe desenho dadá (pesquisar...)? (Nota da Autora).

No fragmento acima, é notável o modo como acessei os meus conhecimentos com a finalidade de dimensionar a minha prática educacional a partir de campos multidimensionais, como é o caso de relacionar os movimentos artísticos do surrealismo e do dadaísmo, à tentativa de encontrar um modo de criar uma estratégia de aprendizagem de desenho. Foi em Rodari (1982) que vislumbrei a possibilidade de tratar de um aprendizado que despertasse no sujeito, além do conhecimento objetivo, a sua essência mais humana: o humor, a sensibilidade, o

pensamento, a crítica, a empatia, a solidariedade, a coletividade. Além disso, a ação, na qual foi adaptado o pensamento do escritor italiano Gianni Rodari (1982), cujo livro *Gramática da Fantasia* foi o suporte teórico para as minhas atividades investigativas em sala de aula, transitou entre a literatura e a arte, cujas transferências cognitivas ocorreram de modo justaposto. Ou seja, ao perceber o modo como Rodari (1982) incitava a escrita e a oralidade das crianças pela imaginação, fantasia e humor, acreditei que pudesse utilizar de sua metodologia para uma prática de desenho favorável à criação dos alunos. A atividade proposta, denominada de *Bibichos* (Figuras 1 e 2), é uma releitura da atividade de Rodari (1982) intitulada de *O Binômio Fantástico*<sup>3</sup>, onde apresentei a proposta de juntar duas palavras escolhidas ao acaso e criar uma história com elas. Para facilitar a convivência destas palavras, o autor sugere o uso de preposições para ligá-las, como no exemplo da palavra *cão* e *armário*: *o cão no armário*, *o armário do cão*; *o cão sobre o armário*; *o cão com o armário*, *o armário com o cão*, entre outras combinações. Nos exemplos das figuras 1 e 2, é possível verificar o resultado das proposições, para uma prática o desenho acionado pela fantasia, imaginação e comicidade. Ao juntar dois animais em um só, pude não apenas contar com o repertório imagético que o aluno alimenta a partir do contato com a sua realidade social e cultural, mas também, favorecer aos alunos processos de criação de imagens autorais a partir desses referenciais.

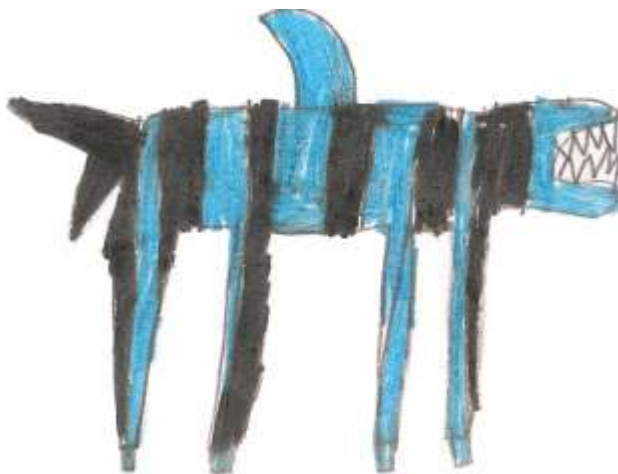
**Figura 1:** *Vacaré*, Bibicho resultante da junção entre um jacaré e uma vaca. Pedro, 11 anos. 2011.



Fonte: Acervo da autora.

<sup>3</sup> Capítulo 4, do livro *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari.

**Figura 2:** *Bibicho* resultante da junção entre uma zebra e um tubarão. Ian, 8 anos, 2º ano.



Fonte: Acervo da autora

Sob a influência do pensamento de Morin (2015) percebo hoje que as minhas investigações, contribuíram para a consolidação de uma estratégia de ação docente pautada no conhecimento da teoria pela prática, ao estabelecer relações entre uma e outra. Porém, assim como o autor propõe, hoje admito a necessária compreensão de que uma postura investigativa em sala de aula exige esforço, vigilância, tempo e trabalho, uma vez que o professor, como um pesquisador de si mesmo, se transforma a partir das adversidades do meio em que atua e transforma a sala de aula em um sistema aberto para os acontecimentos, sejam eles favoráveis ou não. Por vezes, a criação de estratégias pode não ser suficiente para a consolidação de algo, uma vez que não depende apenas da intenção, mas também, das condições do ambiente em que se desenrola. No trecho abaixo, é perceptível os esforços para dar sentido à minha ação docente, ao questionar minhas certezas e abrir espaço para as minhas dúvidas:

Terça-feira, setembro.  
Estou perdida em meio aos vários propósitos que tenho nesta pesquisa. Sinto que não avancei tanto quanto gostaria. Não cheguei a nenhuma conclusão certa, apenas vislumbres sobre as propostas de desenho que incitavam o riso pelo absurdo. Onde quero chegar com isso? A quem pode interessar? Me interessa? (Nota da Autora).

A ação de refletir sobre a própria prática se ancora na ideia de *erro* e *ilusão* de Morin (2015) que os considera como fatores inseparáveis do conhecimento. Este autor trata o conhecimento como uma interpretação da

realidade feita a partir da percepção que o sujeito tem dela. Como toda interpretação, o conhecimento é suscetível aos diferentes pontos de vista, diferenças culturais e sociais, o que faz com que sua estrutura seja constantemente reconstruída. Ao explorar as possibilidades dos possíveis erros e questionar o meu próprio conhecimento, percebo que eu, ao mesmo tempo que modifico as minhas estruturas de percepção e meu próprio comportamento, também crio condições de me aproximar de uma realidade e adaptá-la. Morin (2007b), define a atitude estratégia como uma aposta a ser feita, uma ação que interage com outras ações, em que o autor da ação aprende a reconhecer, acompanhar os fatores das interações e estar alerta para o inesperado.

A elaboração de uma estratégia comporta a vigilância permanente do ator durante uma ação, considera os imprevistos, realiza a modificação da estratégia durante a ação e, eventualmente, a anulação da ação em caso de um desvio nocivo (Morin, 2007b, p. 56).

Como o caminho do conhecimento é incerto, a aposta e estratégia, são as respostas diante das incertezas. Uma aposta em modos de pensar outros contextos de aprendizagem e a estratégia que permite a correção da ação durante o seu acontecimento, caso a aposta fogue da intencionalidade primeira. Desse modo, minha aposta em Rodari (1982) se baseou na fé que me invadiu ao reconhecer no humor proposto em *Gramática da Fantasia*, através das contradições e incongruências dos *binômios fantásticos*, uma atitude *estratégica* (Morin, 2015) de ação didática frente ao programa de ensino do desenho de humor vislumbrado. Nos trechos abaixo, é perceptível a minha intenção em estruturar um esquema de aprendizagem em desenho, a partir da interpretação feita do livro de Rodari (1982), para tanto, as migrações metodológicas vislumbradas se transformaram em atividades de criação gráfica. Ao transpor os conhecimentos da Linguística e Literatura para o das Artes Visuais, em especial os processos criativos em desenho, pretendido de humor, estabeleci articulações entre os campos de conhecimento a fim de encontrar pontos de intersecção entre eles. Com isso, compreendi que o elemento motriz da metodologia de Rodari (1982) parte do humor, gerado pelo deslocamento de sentidos provocados pelos *binômios fantásticos*, cuja investigação, me revelou ser o estímulo necessário para os processos criativos com desenho em sala de aula.



Segunda-feira, outubro.

Resolvi reagir! Defini três atividades que adaptei para o desenho das atividades de Gianni Rodari. As atividades: Prefixo arbitrário, “O que aconteceria se...” e “Bibichos”. Penso que pode ser interessante variar um pouco e inserir outras coisas juntas. Tipo, cada aluno escreve um substantivo num pedaço de papel e depois sorteio dois para criar o desenho. Gostaria de fechar nestes três/quatro exercícios práticos para verificar/observar a reação dos alunos às propostas, se acham graça, se riem, se se sentem motivados a desenhar, se sentem dificuldades em montar graficamente o pensamento, se tem dificuldades de elaborar mentalmente os desafios propostos. Observar se quando acham a graça, eles se libertam de medo e possíveis bloqueios e se sentem estimulados a desenhar. Esse é um ponto. Outro seria, a intencionalidade de desenhar algo engraçado. Quando eles têm a intensão, qual o recurso gráfico que utilizam para expressar o humor? Quais os recursos apelativos à graça?

Segunda-feira, outubro.

3º e 4º anos: Iniciei a aula explicando o que era prefixo e o significado do arbitrário. Que o prefixo vem antes da palavra que queremos utilizar e que geram sentidos diferentes, dependendo do que pretendemos expressar. Casado: descasado. Conhecido: desconhecido. Formiga: maxi, mini, macro, super, tri formiga. Arbitrário era o significado de comando, de quem dita a regra. Depois disso, iniciei o ditado com a palavra ‘zumbi’ (imaginei as possibilidades cômicas dessa palavra e também por ser algo simpático à maioria dos alunos). Depois do ‘zumbi’, ditei ‘trizumbi’, risos e mal entendidos, pois alguns alunos pensaram que era para ser três zumbis dispostos lado a lado. Nas duas salas ocorreu tal dúvida. Os demais prefixos foram: super, mini, micro, anti e semi. Nas duas salas percebi risos, entusiasmo, ideias criativas e livre iniciativa. Alunos riam sozinhos de suas produções e convidavam os alunos para ver e compartilhar do riso e do desenho engraçado. (Notas da Autora).

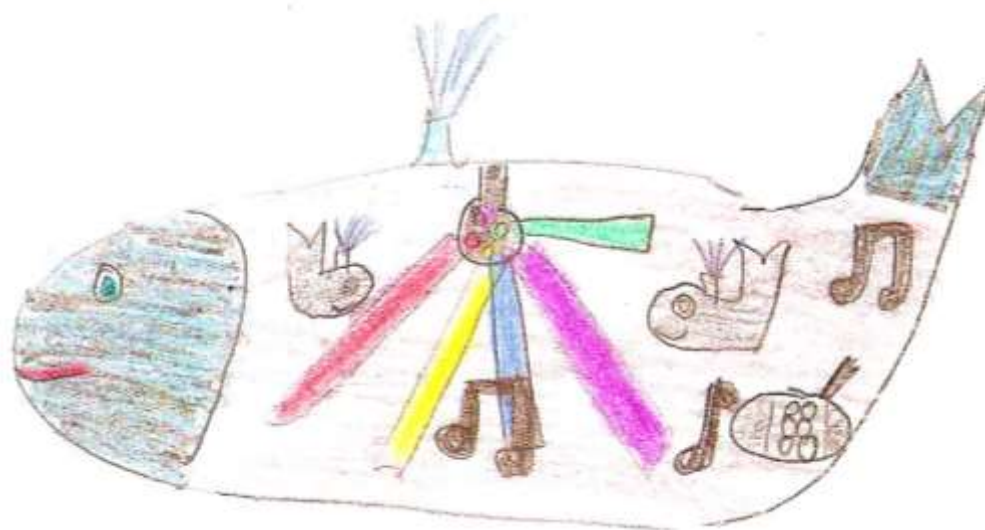
Neste sentido, a articulação dos saberes se mostrou favorável, de modo que o conhecimento de uma área pôde ser aproveitado em outra, nas palavras de Morin (2007) “uma noção corrente no contexto de um sistema de referências pode tornar-se inovadora em outro tipo de sistema. (...) mais importantes ainda são as transferências de esquemas cognitivos de uma disciplina a outra” (Morin, 2007, p. 43). Os processos criativos em *Gramática da Fantasia* são vivos, dialógicos e relacionais, fato que, pode estimular as transferências de conhecimento e as vivências coletivas em torno do saber estético da Arte, além de movimentar os conhecimentos, a fim de explorar as potencialidades das linguagens artísticas, em especial o desenho, nas práticas em sala de aula. O efeito cômico dos *binômios fantásticos* de Gianni Rodari (1982), criados sob a força convergente entre duas palavras, sustentou as ações cognitivas entre pensamento, imaginação e riso, favorecendo assim, os processos criativos e as ações de desenho entre os alunos, como apresentados nos exemplos das figuras 3, 4, 5 e 6.

**Figura 3:** *Anti zumbi.* Ezequiel, 10 anos, 5º ano.



Fonte: Acervo da autora

**Figura 4:** *Festa na barriga da baleia.* Uriel, 9 anos, 3º ano.



Fonte: Acervo da autora

**Figura 5:** *Dinossauro na balada.* Hipótese Fantástica, Alex, 8 anos, 3º ano.



Fonte: Acervo da autora

**Figura 6:** *Vaca jogando Pokémon Go.* Manuela, 10 anos, 5º ano.



Fonte: Acervo da autora

Nas investigações feitas nas aulas de Arte ministradas, apresentei como matéria para processos de criação, as incertezas, os encontros e as interações entre campos de conhecimento, a dialogia entre as partes, a contradição, o estranhamento, o humor, as subjetividades individuais e coletivas, todos fatores alinhados à complexidade e que julgo favoráveis à prática do desenho na escola. Neste processo, encontrei no riso, uma potência para estimular os alunos não

apenas à prática de criar desenhos, mas de equilibrar sensibilidade e inteligibilidade, razão e emoção, de modo que pudessem abrir brechas ao pensamento capaz de distinguir, unir e transformar uma realidade.

Terça-feira, novembro.

4º ano A: Quando ditei 'microzumbi', um aluno, o mais sagaz e bem humorado da sala, disse para o colega: "Daí você vai achar que é um mosquito te picando, mas quando reparar vai ver que é um microzumbi". Meu coração, como fica? (Nota da Autora).

Sexta-feira, novembro.

4º ano A: Classe bem-humorada que sempre cria muitas hipóteses para as propostas. Escutei o comentário de um aluno para um colega: "Essa festa não vai dar ninguém" ao ditar a comanda "festa na barriga da baleia". Percebi os risos mais soltos, a classe se divertindo com as propostas e criando outras novas. Muitas especulações risíveis sendo criadas no momento em que desenhavam (Nota da Autora).

Segunda-feira, novembro.

5º ano A: Pedi sugestões de hipóteses fantásticas para os alunos e uma aluna veio com a proposta: "Vaca jogando Pokémon Go". Achei interessante. Quando ditei a hipótese fantástica, a classe se empolgou e surgiram várias discussões a respeito desse jogo. Uns diziam que era coisa do demônio, outros dizendo que não tinha nada a ver. Outros diziam que muita gente morreu ou tiveram o celular roubado. Neste debate, uma aluna veio me confidenciar: "Professora, eu roubei o celular dela". Perguntei: "De quem?". "Dá vaca", respondeu faceira e contente com a sua ação (Nota da Autora).

Ao analisar os fragmentos que escrevi em um tempo passado, reconheço por meio do conhecimento do agora, a minha postura e ação docente, como fundamentais para estimular nos alunos uma prática desenhista. Estar atenta aos acontecimentos que surgem no ambiente da sala de aula é um fator decisivo para uma atitude estratégica de ensino e aprendizagem na escola. Através das minhas anotações, feitas a partir do que eu observava em sala de aula, pude perceber que as adaptações das propostas de Gianni Rodari (1982) provocavam entusiasmo entre os alunos e constituía um clima de alegria, propício à realização de práticas desenhistas prazerosas e experimentais. Este fato demonstra que o riso, derivado da fricção da fantasia e realidade, entre partes contraditórias e opostas, além de movimentar o pensamento, também gerou formas de expressões sensíveis entre os alunos. Para além do próprio ato de desenhar, o clima instaurado no ambiente da sala de aula, incentivou outras atitudes favoráveis ao aprendizado, que hoje, considero complexo, como: desenhar junto; compartilhar ideias, desenhos e risos;

organizar e expressar ideias; encontrar soluções para os desafios, cultivar atitudes criativas e éticas, entre tantas.

## 3 Considerações

Na escola, o maior impeditivo de um aprendizado vivo e dialógico, não são os programas curriculares rígidos e intransponíveis. Na maioria das vezes, a própria postura docente, diante das ações didáticas não favorecem o aprendizado de modo significativo. Lidar com formas vivas de aprendizado requer sujeitos inquietos e abertos às incertezas cotidianas. Exercer a ação de se estar disposto aos encontros e acasos (Morin, 2015) é um modo de buscar meios de transformá-los em situações de aprendizagem e na construção de conhecimentos. Ao trazer a dúvida como matéria a ser explorada em suas ações didáticas, o docente, pode ampliar as possibilidades de agir estrategicamente diante do que está programado. Cabe ao docente, o movimento inicial. Alguns operadores do conhecimento complexo (Morin, 1997, 2002, 2007 e 2015) apresentados favoreceram a compreensão de uma ação docente efetivada com e na incerteza, cujas ações se pautaram na aposta e na estratégia como modo de ação didática. O humor e a fantasia de Rodari (1982) como recurso estratégico possibilitou desenvolver um pensamento multidimensional em relação ao desenho e articular fatos imprevisíveis da vida escolar ao conhecimento.

## Referências

GUÉRIOS, Ettiène; BATISTELLA, Michelle Padilha. Programa, estratégia, movimento, criatividade: eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 665-676, Set/Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9952> Acesso em: 22/05/23.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: **Ensaio de complexidade**. Coord. Gustavo de Castro...et. at. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. - 6ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. (Orgs) Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho - 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva, 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa, 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.71-83. ISSN 1413-2478.

Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em:24/04/24

Data de submissão: 06/04/2024

Data de aceite: 27/08/2024

Data de publicação: 01/10/2024