

AMANDA MACIEL RODRIGUES CASTRO

DESENHO NA ESCOLA: reflexão propositiva sobre o desenho naturalista na escola

BRASÍLIA

2013

AMANDA MACIEL RODRIGUES CASTRO

DESENHO NA ESCOLA: reflexão propositiva sobre o desenho naturalista na escola

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, com habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Cecília Mori

Brasília

2013

RESUMO

Este trabalho é uma proposta de aulas de desenho para ser trabalhada com alunos do Ensino Fundamental 2 com o intuito de trabalhar o desenho de uma forma que se adapte às necessidades da faixa etária destes alunos. O desenho de figura humana naturalista é o tipo de representação escolhido para ser trabalhado na oficina devido às necessidades que os adolescentes têm em fazer representações naturalistas. Além do mais, o desenho naturalista como expressão autônoma desvinculada a outra linguagem é um assunto que se encaixa na atualidade e vem sendo trabalhado por muitos artistas. Desse modo, trabalhar o desenho naturalista na escola não rompe com o que está sendo trabalhado na arte contemporânea. Este projeto apresenta um manual que contém técnicas para auxiliar o professor a mediar os alunos participantes e a trabalhar conteúdos referentes ao desenho naturalista da figura humana.

Palavras-chave: desenho. figura humana. naturalismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe e ao meu pai (em memória) por todo amor, carinho e dedicação durante todos esses anos de desenvolvimento humano, artístico e de crescimento intelectual. À minha irmã, Ana Beatriz, pela paciência, amor e auxílio no trabalho. À professora Cecilia Mori pela orientação, dedicação e contribuição durante as aulas de pintura e no desenvolvimento desta pesquisa de diplomação. As professoras Lisa Minari e Rosana de Castro, que têm me acompanhado durante minha vida acadêmica. Ao professor Shahram Afrahi por me convidar para ser monitora em suas turmas de Desenho, o que me possibilitou uma maior visão a respeito de aulas de desenho. Agradeço também aos meus amigos e colegas que contribuíram de alguma maneira para a minha formação acadêmica.

LISTA DE IMAGENS

Figura 01: “Intervendo o da Vinci invertido”, Eduardo Belga 2005.....	15
Figura 02: “Spider man”, WalmorCorrêa,2005.....	15
Figura 03: Sem título, Caroline Jamhour, 2013.....	16
Figura 04: Sem título, Caroline Jmhour, 2012.....	16
Figura 05: “Life Strands”, Hong Chun Zhang.....	16
Figura 06: Jenny Savilles.....	17
Figura 07: Jenny Savilles.....	17
Figura 08: Linda Kemp, 2003.....	28
Figura 09: Linda Kemp, 2003.....	29
Figura 10: Arquivo pessoal, 2013.....	39
Figura 11: Arquivo pessoal, 2013.....	39
Figura 12: Desenho de Carolina Jahmour, 2012.....	40
Figura 13: Arquivo pessoal, 2012.....	40
Figura 14: Ilusão de ótica.....	40
Figura 15: Espaços positivos e negativos, arquivo pessoal, 2013.....	42
Figura 16: Desenho de Mme. Pierre Gautreau.....	48
Figura 17: Luz e sombra sobre papel branco, arquivo pessoal, 2013	52
Figura 18: Carvão e giz sobre papel pardo, Eduardo Belga.....	53
Figura 19: Arquivo pessoal, 2013.....	53
Figura 20: Arquivo pessoal, 2013.....	53

Figura 21: Auto retrato, grafite e pastel sobre papel cinza, Anthony Ruder, 1997.....	55
Figura 22: Homem com mastro, grafite sobre papel, Anthony Ryder, 1998 1998.....	55
Figura 23: Linda, grafite sobre papel, Anthony Ryder, 1998.....	55

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS

INTRODUÇÃO	6
1. O ENSINO DE ARTES NO BRASIL	9
2. O ENSINO DE DESENHO NO BRASIL	11
3. PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL	13
4. PANORAMA ATUAL DO ENSINO DE DESENHO NO BRASIL.....	14
5. NATURALISMO E CLASSICISMO, DUAS CORRENTES DISTINTAS.....	14
6. O DESENHO COMO LINGUAGEM AUTÔNOMA NA COMTEMPORANEIDADE	17
7. GRAFISMO NO FINAL DA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA	22
8. A CRÍTICA DO DESENHO POR PARTE DAS CRIANÇAS	23
9. O PORQUÊ DE SE TRABALHAR O DESENHO FIGURATIVO NA ESCOLA	24
10. O PROJETO “DESENHO DE FIGURA HUMANA DE FORMA NATURALISTA”	25
10.1. Avaliação no projeto.....	27
10.2. Conteúdo a ser trabalhado na oficina	28

10.2.1. Aprendendo a ver a partir de desenhos de contornos	29
10.2.2. Percepção dos espaços positivos e negativos.....	30
10.2.3. Proporção e Unidade Básica	31
10.2.4. Desenhando a cabeça e o rosto	33
10.2.5. Desenho do corpo humano.....	34
10.2.6. Desenho de luz e sombra	36
ANEXOS	39
1. MANUAL DE DESENHO NATURALISTA.....	39
CONCLUSÃO.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	62

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe o projeto que consiste em trabalhar o desenho de figura humana no Ensino Fundamental 2, seguindo a forma de representação naturalista. A realização do projeto deve se dar no período escolar de contraturno e o enfoque é, especialmente, os alunos da faixa etária de onze a quatorze anos.

Questões históricas referentes ao ensino de artes e de desenho no Brasil sobre o panorama atual da arte educação e do ensino de desenho serão tratadas a fim de verificar os motivos pelos quais o desenho quase não faz parte do conteúdo trabalhado nas escolas brasileiras. Será visto que a disciplina Desenho, mesmo tendo grande importância, foi deixada de lado devido à falta de professores capacitados para trabalhá-la em aula e devido ao desenvolvimento da informática, com seus novos softwares que facilitaram, de certa forma, o desenho.

Para que se possa justificar o motivo de se trabalhar o desenho naturalista em figura humana na escola, alguns pontos importantes serão tratados: um deles é referente ao desenho como linguagem autônoma na Arte contemporânea. Na contemporaneidade, muitos artistas têm trabalhado o desenho naturalista de figura humana de forma desvinculada da pintura ou de outras linguagens.

Com o intuito de compreender melhor o que vem a ser o desenho naturalista e entender o porquê de o naturalismo poder ser trabalhado na contemporaneidade, serão distinguidas as formas de representação clássica e naturalista. No entanto, faz-se necessário apontar que nenhuma corrente artística se sobrepõe a qualquer outra, todas têm sua importância. A corrente naturalista é a escolhida por melhor se adaptar às necessidades do adolescente e pelo fato de oferecer maiores possibilidades.

O final da infância e início da adolescência é um período marcado por diversas mudanças no desenvolvimento do ser humano. Mudanças essas que acabam por ser refletidas em seus desenhos. Sendo assim, estudos de grafismo no final da infância e no início da adolescência, o desenvolvimento humano e as críticas feitas pelos próprios alunos em relação a seus desenhos serão temas abordados a fim de compreender o motivo que leva o adolescente preferir o desenho naturalista de figura humana. Consequentemente, esse é o tipo de desenho que este projeto propõe para ser trabalhado no Ensino Fundamental 2, de modo que o estudante

possa ser incentivado a se expressar de acordo com as necessidades dos pré-adolescentes.

Sendo assim, a criação deste projeto surgiu das experiências do Estágio Supervisionado no Centro de Convivência de Sobradinho/DF, realizado por esta autora, no primeiro semestre de 2013. Durante esse período, o desenho naturalista foi trabalhado em uma oficina para crianças e pré-adolescentes, que totalizou 20 horas. Nessa vivência, houve experiências e pesquisas no campo teórico e técnico do desenho naturalista. Textos e trabalhos de diversos autores e artistas também fizeram parte da construção de projeto mais sólido e mais adequado para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental 2.

Este tema que será aqui desenvolvido, *Desenho da figura humana naturalista* levou em consideração a realidade escolar e as propostas atuais de pedagogia voltadas para o campo da Arte Educação. Portanto, a avaliação dos alunos foi pensada de acordo com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa e com a produção do portfólio, instrumento em que o aluno pode organizar seus trabalhos, além de servir como instrumento para o professor verificar o progresso dos estudantes.

Na realização deste projeto, foi desenvolvido um manual de desenho, que contém explicações dos conteúdos e exercícios propostos para as aulas. Nele, encontram-se explicações a respeito do desenho, de contornos, de percepção, de espaços positivos e negativos da composição, de proporção vista de maneira naturalista, – visto que, a maneira clássica idealiza a natureza e segue regras de proporções áureas, o que não ocorre na naturalista –, de desenho da cabeça, de desenho do corpo humano e de luz e sombra.

O manual estará anexado a este trabalho. O conteúdo de cada capítulo, seus objetivos, metodologias e materiais contidos no manual serão explicados ao longo do desenvolvimento do texto.

Para que melhor se adapte às propostas atuais de pedagogia, a ideia é que o projeto seja trabalhado de maneira mediadora entre professor e aluno. Para isso, faz-se necessária a interação entre professor e aluno por meio dos diálogos reflexivos e auxílios técnicos sobre desenho nos dias atuais, os quais são previstos e estimulados no manual de desenho e que devem servir para que ambos possam vencer dificuldades técnicas e poéticas na realização de desenhos naturalistas.

1. O ENSINO DE ARTES NO BRASIL

A relação entre as áreas de arte e educação é bem nítida nas diferentes fases da história do ensino artístico no país, conforme afirma Alexandre Palma da Silva, professor do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ, em artigo a respeito da história da educação no Brasil intitulado *A História do Ensino das Artes Visuais na educação escolar*, de 2012.

Para abordar o histórico da arte educação no Brasil, o autor retoma o surgimento das academias de arte na Europa, cita o Renascimento italiano, época em que surgiram as primeiras Academias de Arte. Depois, no século XIX, período neoclássico, houve o fortalecimento da Academia de Roma (1666) e da Academia de Pintura de Paris (1648). Ainda em seu texto, o autor afirma que no início do século XX, a valorização da aprendizagem pela experiência e a livre expressão receberam contribuições da Arte Educação moderna, principalmente, pelo reformismo artístico de Franz Cizekk, professor que advogava métodos livres no ensino artístico. Assim, as tendências tradicionais do século XIX, como as baseadas nos ideais acadêmicos e as ideias de livre expressão do século XX, vistas no modernismo, propiciaram a revisão do ensino de Artes Visuais. Para o autor, é possível afirmar que o tradicionalismo e a livre expressão também fizeram parte da formação artística realizada em centros especializados no Brasil. Em 1950, a Arte Educação recebeu contribuições vindas de teorias e pesquisas relacionadas à arte. A disciplina fundamentada em Arte Educação tentou agregar disciplinas de história da arte, produção artística, crítica de arte e estética.

No século XIX, o modelo neoclássico foi implantado no Brasil com a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, a qual contou com a participação de integrantes da Missão Artística Francesa.

De acordo com Monica Cauhi Wanderley, em seu artigo *O ensino pictórico na Academia Imperial das Belas Artes: a orientação neoclássica não tão neoclássica* de 2012, antes da implantação da academia, os artistas no Brasil copiavam obras vindas da Europa. Depois, com a implantação da academia, esses artistas passaram a frequentar instituições de ensino com professores especializados e com métodos sistematizados e calcados, sobretudo, no Neoclassicismo.

A poética Neoclássica tratava de temas mitológicos e da Antiguidade e

valorizava composições simples, harmoniosas, claras. O desenho deveria ter primazia sobre a cor, diferente dos excessos de cor do Barroco e frivolidades comumente atribuídas ao Rococó. Dessa forma, na Imperial Academia de Belas Artes, o desenho e a harmonia tinham grande importância.

No entanto, segundo o texto, nem todos os alunos da fase acadêmica seguiram os ideais neoclássicos, como é o caso de Manuel Araújo Porto Alegre, que em suas obras, trabalhava composições complexas e com excesso de elementos visuais, sem dar tanta importância ao equilíbrio das composições. Uma das razões para esse afastamento dos ideais da Imperial Academia foi a influência que sofria da arte francesa, que, em 1831, período em que a França já vivia uma fase de rompimento com a tradição neoclássica.

O mesmo aconteceu com Jean-Baptiste Debret, que, ao chegar ao Brasil percebeu que era impossível inserir um sistema formal pré-estabelecido para representar a cultura brasileira. Dessa forma, optou por uma nova proposta estética que contrariava a estética neoclássica, com a eliminação da harmonia e do equilíbrio.

De acordo com Sonia Gomes Pereira, em seu *artigo A Academia Imperial de Belas Artes e o projeto cultural do Império* de 2012, a Academia ficou encarregada da produção de pinturas e esculturas de temática histórica, indianista e retratos. A primeira geração romântica assumiu atitude oponente em relação à herança portuguesa e época colonial. Na sequência, a Academia acrescenta novas temáticas a seu repertório oficial como nos diz Sônia Gomes. Os artistas românticos posteriores postaram-se de forma mais positiva, defendendo a autonomia cultural e interpretaram o passado como parte de um processo que iria ser superado pelas gerações futuras. Dentre as características do projeto de identidade cultural para o Brasil, houve a idealização do índio, da paisagem do Brasil e da população multirracial.

Retomando o raciocínio de Alexandre Palma da Silva, em 1922, a Semana de Arte Moderna renunciou a criação de universidades e a incorporação dos princípios do liberalismo, do positivismo e da experimentação psicológica no ensino de artes. Logo depois, houve o rompimento com os métodos do século XIX e a introdução de teorias expressionistas no ensino de artes.

Ainda de acordo com o supracitado autor, as ideias de atividades de autoexpressão, observação e apreciação foram propostas para o ensino de artes e

apareceram de forma indireta na criação da Escolinha de Artes do Brasil (EAB) no Rio de Janeiro em 1948. Já nos anos de 1970, a EAB oferecia um ambiente informal de troca entre participantes, interatividade, receptividade e prazer para alunos, professores, artistas, pedagogos e para o público que participava. Fato este que passou a fazer parte de uma pedagogia renovada que objetivava a aproximação entre professores e alunos. Essa ideologia foi difundida em vários estados brasileiros e em alguns países da América Latina.

Para Palma da Silva, a Constituição brasileira no ano de 1988 fez com que houvesse mobilização profissional dos arte-educadores até a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Assim, desde essa época até os dias de hoje há debates sobre as tendências de arte contemporânea e a conceituação metodológica no ensino de Artes Visuais como as necessidades individuais e sociais dos estudantes, a abordagem triangular baseada na metodologia de Getty Center, a interdisciplinaridade, as mudanças na formação dos professores e a questão do multiculturalismo.

Após verificar brevemente o histórico do ensino de artes no Brasil, torna-se necessário aprofundar o ensino de desenho no país, para podermos compreender as atuais barreiras enfrentadas por professores e alunos nas escolas de hoje.

2. O ENSINO DE DESENHO NO BRASIL

Renato Palumbo Doria escreveu o artigo *Entre a arte e a ciência: o ensino de desenho no Brasil no século XX*, de 2004, no qual expõe o histórico do ensino de desenho no Brasil em relação às concepções sobre desenho no século XVIII. O autor afirma que durante o século XVIII houve consciência sobre a importância do desenho e o ensino da disciplina passou a ser visto como função utilitária, que logo passou a ser chamada de Desenho Técnico.

Sob esse nome, a disciplina era baseada nos estudos de Geometria, o que fez com que houvesse reações antirracionais e anti-industriais. Essas reações visavam preservar o desenho de forma mais figurativa e artística, com o apagamento de seus limites e fronteiras firmadas no século XIX e que até hoje fazem parte das concepções atuais do desenho.

Dória afirma que a Imprensa Régia publicou em 1817, no Rio de Janeiro, o *Tratado de elementos de desenho, pintura e regras gerais de perspectiva*, retratando de forma menos erudita e mais didática o desenho para auxiliar quem não possuía conhecimentos de geometria. Esse tratado trazia ideias para o ensino de desenho e não era voltado para a formação de artistas e sim para artesãos ou trabalhadores qualificados.

Contudo, no século XIX, houve divergência entre o desenho como Belas Artes e o desenho como instrumento técnico e artes aplicadas. Com isso, Joaquim Lebreton, líder do grupo de franceses contratados para estabelecer, em 1816, o ensino sistemático e institucionalizado das artes no Brasil (DÓRIA, R. P., 2004, p. 308), refletiu que as Ciências socorriam as Artes e as Artes auxiliavam as Ciências. Dória ilustrou esse pensamento afirmando que na Academia eram feitas pinturas de flores que, andavam juntas com a botânica para o estudo da ciência. Já Debret, para quem havia integração entre a Arte, Ciência e Técnica, estimulava a criação de uma classe de mecânica.

Seguindo o raciocínio do artigo de Dória, em 1882, Rui Barbosa, político, diplomata e jurista brasileiro, foi responsável pelo desenho adquirir finalidades técnica e prática. Para Barbosa, o Desenho era um agente capaz de operar o mundo e que seu ensino deveria ser obrigatório a todos.

No entanto, o modelo do ensino de Desenho e Arte que tomou corpo ao longo do século XIX foi outra corrente voltada para noções de criatividade e inspiração. Era reivindicado para o âmbito artístico o acesso a saberes para além do âmbito técnico e científico que resguardasse o status do artista. Portanto, isso contribuiu para a ruptura das antigas formas de convergências entre Arte e Ciência, que voltaram a se definir como duas entidades distintas: o Desenho Artístico e o Desenho Técnico, um com ênfase no caráter subjetivo e outro no caráter auxiliador e operativo.

3. PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL

Para tratar das ideias do presente texto, é importante compreender a realidade da educação artística no Distrito Federal.

Tratando-se de aspectos contemporâneos e do panorama da educação artística no Distrito Federal, o *Currículo de Educação Básica do Ensino*

Fundamental, anos finais do Governo do Distrito Federal aborda questões atuais e contextualiza o ensino de artes nas escolas públicas.

É visto que no currículo citado que o processo de ensino aprendizagem deve favorecer o estudante na articulação dos saberes a fim de que possa lidar com situações inusitadas e problemas que, porventura, possa encontrar tanto na vida pessoal quanto profissional. Dessa forma, é levada ao cenário educacional uma nova perspectiva do processo de ensino aprendizagem que utiliza estratégias pedagógicas promotoras da aprendizagem ativa. Também é importante que o estudante tenha a liberdade de criar para poder desenvolver seu pensamento crítico.

É afirmado no currículo citado que o ensino de artes é desenvolvido no que se refere aos pressupostos conceituais e às estratégias para estimular a apreciação estética e o fazer artístico. No Distrito Federal, o processo de aprendizagem da arte vem consolidar as práticas pedagógicas atuais. No entanto, observa-se que não é possível desvincular o pensamento visual do desenvolvimento integral da inteligência.

No Ensino Fundamental 2, é necessário que o professor paute-se na análise, na experimentação e na contextualização para que as especificidades da linguagem artística estejam de acordo com a proposta da instituição educacional. Para tanto, uma das questões trabalhadas no ensino de artes é o desenvolvimento do indivíduo, sua percepção e sua imaginação criativa, visando que ele possa compreender a realidade e ter capacidade de modificá-la.

Conseqüentemente, o ensino de arte, de acordo com o currículo citado deve proporcionar o desenvolvimento do pensamento, do fazer artístico e da percepção estética. Pois através da apreciação e do fazer artístico que o aluno desenvolve sua percepção, sensibilidade e imaginação, além de conhecer as mais variadas formas de produções artísticas desenvolvidas por diferentes culturas.

4. PANORAMA ATUAL DO ENSINO DE DESENHO NO BRASIL

Denise Adriana Bandeira, pesquisadora da Universidade federal do Paraná, escreveu o artigo *Mudanças do saber em arte: descobrindo compatibilidades do saber a ser ensinado na disciplina de Desenho Artístico*, de 2001, no qual retrata o ensino de desenho nas escolas. De acordo com a autora, ocorreram grandes

mudanças curriculares no ensino. A Educação Artística na escola passou a ser obrigatória e iniciou-se a produção de documentos oficiais dirigidos ao sistema educacional que abordavam a qualidade do ensino.

No entanto, a autora afirma que o ensino de Desenho ficou prejudicado devido à falta de investimentos em cursos de formações de professores de Artes e também a questões tecnológicas, sociais, políticas e culturais. O crescimento da informática, com seus novos softwares, com ferramentas que facilitam a produção de desenhos computadorizados contribuiu para que o Desenho fosse deixado de lado por professores e escolas, afetando de forma negativa o ensino de Arte.

No entanto, seguindo o raciocínio da autora, o conhecimento de desenho pode ser um instrumento de comunicação universal, que possibilita ao aluno a instrumentalização e a incorporação de modo que permite gerar análise e raciocínio. Portanto, a discussão sobre o Desenho é importante, já que a disciplina pode proporcionar meios para o aluno desenvolver sua sensibilidade, criatividade e percepção. É preciso rever o conteúdo de Desenho nos cursos de licenciatura em Artes Plásticas e insistir no seu ensino nas escolas.

5. NATURALISMO E CLASSICISMO, DUAS CORRENTES DISTINTAS

Neste capítulo serão apresentadas as correntes artísticas clássica e naturalista com o objetivo de esclarecer os motivos pelos quais se trabalhar o desenho naturalista na escola.

A corrente clássica idealiza a natureza, tratando-a de forma que ela fique geometricamente e matematicamente perfeita. Fayga Ostrower, artista, professora e teórica de artes, chama a corrente clássica em seu livro *Universos da Arte* (1983) de Idealista. Para ela, são retiradas as pequenas irregularidades de um objeto para preservar a pureza geométrica, assim, “comparando eventos similares e reconhecendo em suas regularidades as ocorrências cíclicas da natureza, somos levados a entender o sentido universal da permanência do ser” (1983, p. 315).

Para Ostrower, o conceito de beleza para o Clássico é constituído pelos elementos mais belos e perfeitos existentes na natureza. Logo, o artista reúne todos eles em sua obra em função das ideias de harmonia, de ritmo e de medida. As proporções são mantidas num meio termo entre dinâmico e estático. As obras

idealistas são consideradas clássicas por buscar equilíbrio total.

Sob essa definição, frequentemente pode-se encontrar proporções áureas no idealismo. O clássico, então, surge quando a natureza e o homem estão subordinados a uma concepção imanente e velada das proporções calculadas. Há, com isso, a busca pelo cânone ideal e não apenas uma geometrização das formas.

A historiadora e crítica de arte Annateresa Fabris em seu texto *Classicismo nas Artes Plásticas*, no livro *O Classicismo de Jacob Guinsburg*, de 1999, afirma que o clássico é a ideia de belo ideal onde há concordância e integração de todas as partes da composição.

A partir do conceito de Clássico, é necessário tomar conhecimento da definição termo acadêmico ou composição acadêmica, que, por vezes, é alvo de confusões. No livro *Paisagem e Academia* de Elaine Dias, de 2009, é dito que composição acadêmica é relacionada à prática educacional para artistas e pintores a partir do século XVI. O termo acadêmico estaria, dessa forma, vinculado aos cânones da Antiguidade Clássica.

De acordo com Dias (2009), na Academia, as medidas que transmitiam o classicismo e sua metodologia se davam pelo estudo de modelo vivo, de estatuária antiga, de leitura de tratados, de obras didáticas e de cópias dos trabalhos dos grandes mestres. O papel da estatuária também era servir de base para o estudo de desenho e para a apropriação do modelo grego, fazendo com que houvesse a correção da natureza aos moldes idealistas.

O naturalismo é uma corrente mais submissa à natureza e não apresenta idealização como acontece no clássico. Assim, de acordo com Ostrower (1983), o artista representa esse objeto ou fenômeno de forma mais fiel. Porém, certas deformações acabam sendo feitas, firmando no objeto aquelas características que mais lhe agradam ou comovem. O artista particulariza certas feições específicas que diferenciam o objeto ou modelo. A autora afirma que nesta corrente há uma necessidade de tratar das especificidades.

(...) o artista não deixará de deformar. Selecionando sempre, fixará no objeto apenas aquelas qualidades que o atraíram e comoveram, isolando-as do contexto maior em que ocorrem na natureza e isolando-as outra vez dentro do próprio objeto.(...) Figurando sua unidade de ser, o artista quer revelar claramente o objeto como portador das emoções que ele transmite (OSTROWER, F. 1983, pg.

313).

Ao contrário que muitos pensam, o clássico e o naturalismo não copiam a natureza. Além disso, Ostrower afirma que isso seria impossível e exemplifica dizendo que, para representar um objeto, o artista inventa linhas para representá-lo. Todas as formas produzidas pelo artista resultarão num processo que a autora classifica de distanciamento da natureza. Logo, ao formar a imagem, o artista ao mesmo tempo está deformando-a, já que ele substitui as formas existentes da natureza por formas humanas.

Essas deformações são vistas pela autora como critérios qualitativos na arte. Ostrower afirma que até no embelezamento da idealização há deformação. Portanto, as correntes clássica e naturalista não são cópias da natureza.

É importante ressaltar que nenhuma corrente artística é superior ou inferior a outra e todas têm seu valor e importância. O naturalismo foi a corrente escolhida para presente trabalho, pois é uma corrente que tem similaridades com a natureza e traz a possibilidade do artista trabalhar com as peculiaridades que mais lhe agradam, podendo então fazer as deformações de acordo com seu gosto. A corrente escolhida não segue normas rígidas de idealização quanto à corrente clássica, ela proporciona mais possibilidades ao artista ou a quem for desenhar. Sendo assim, o naturalismo tem mais relação com a arte contemporânea por conta de suas maiores possibilidades na composição enquanto o clássico exige formas mais estáticas para serem enquadradas num esquema matematicamente perfeito.

6. O DESENHO COMO LINGUAGEM AUTÔNOMA NA CONTEMPORANEIDADE

Durante muito tempo, o desenho servia apenas como um instrumento para se projetar outras expressões artísticas e estudo para a obra final, como no caso das pinturas feitas a óleo nas Academias de Belas Artes.

Bia Santos, pesquisadora formada pela Universidade Federal da Bahia, em seu artigo *A poética do desenho – o fio como matéria*, afirma que desenhar “está no

gesto de se mostrar presente com seu íntimo”, no qual o ato de desenhar é um manifesto de identidade, relacionando-se ao desejo e com o que o artista vê. Sendo assim, o artista desenha o que sente.

Para a supracitada autora, na contemporaneidade, o desenho pode ser também uma linguagem e não apenas um mero instrumento como era no passado. O desenho passa, então, a ter autonomia na arte contemporânea. O desenho assume o estatuto de linguagem porque proporciona o ponto de partida às outras expressões artísticas, como por exemplo, a pintura.

Adriana Sottomaior Ramos e Ramos em sua dissertação de mestrado (2006) afirma que foi nos anos de 1950 que o desenho deixou de servir como mero esboço e se libertou das temáticas do nu, da paisagem e da natureza morta, não mantendo mais sua organização linear e hierárquica do espaço. Assim, criou-se espaço para o desenho, quebrando as regras acadêmicas.

Foi a partir dos anos 60 e 70 que os desenhos de rabiscos e os desenhos realizados em agendas começam a ser pensados como obras, como a série de desenhos de Nelson Leirner, Diários, de 1987.

Ainda de acordo com Ramos nos anos de 1990, a partir da exposição *O desenho* em São Paulo, em que foram expostos trabalhos de 1960 até 1990, foi aberta a discussão sobre o desenho como meio autônomo de expressão além de avaliação histórica do desenho.

Com a abstração na arte, o desenho pode ser reduzido a um gesto sem precisar ser semelhante a um modelo. Logo, a autora aponta que muitos críticos afirmaram que o desenho chegou a sua autonomia por conta da abstração, ao desvincular-se da temática e mudar de suporte e, ganhando espaço.

Bia Santos ainda afirma que novos suportes e materiais passaram a ser utilizados para se desenhar. Antes eram utilizados, no geral, o grafite e o carvão.

O desenho como linguagem é um assunto novo e ainda carente de fontes de pesquisa, o que dificulta a investigação em relação ao desenho naturalista na contemporaneidade. Contudo, existem diversos artistas no Brasil e no mundo trabalhando o desenho naturalista como linguagem separada e pintura ou outras expressões artísticas, além do trabalho de muitos ilustradores.

Eduardo Belga é um artista brasileiro Bacharel em Artes Plásticas e Mestre formado na linha de Poéticas Contemporâneas em Artes Visuais pela Universidade de Brasília. O artista trabalha o desenho naturalista de forma autônoma. Belga

trabalha como ilustrador atendendo demanda de ilustração editorial e publicitária, além de colaborar com revistas de histórias em quadrinhos. Belga utiliza o grotesco como linguagem simbólica no desenho narrativo.

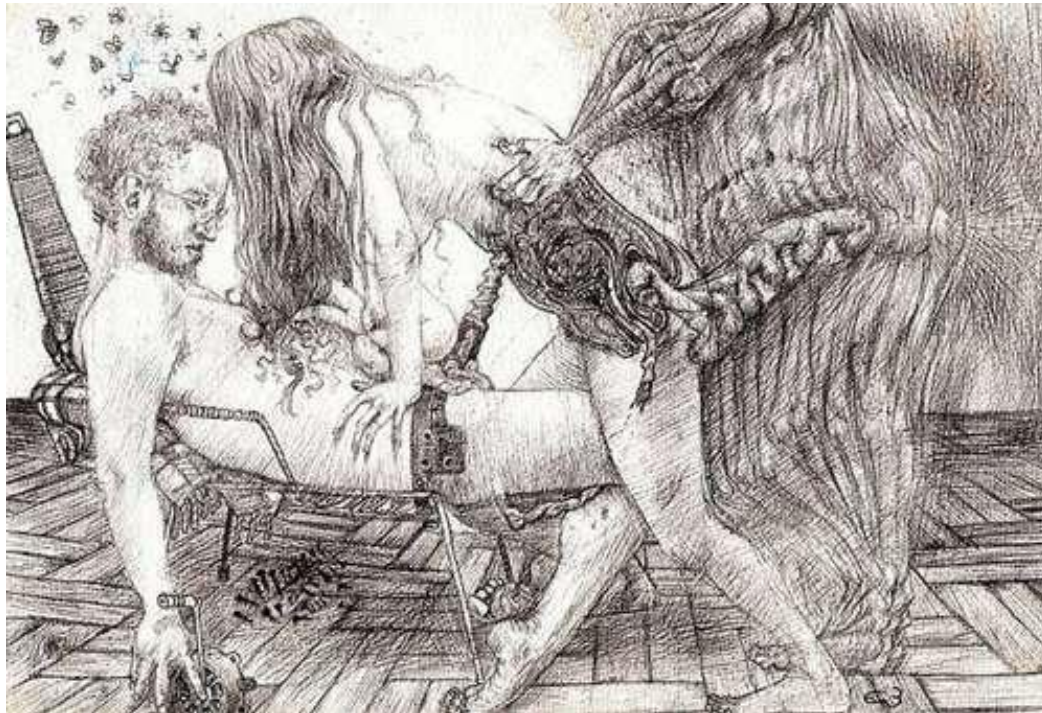


Figura 01: Intervendo o da Vinci invertido, 2005. Grafite e Ferrugem Salivoso. Eduardo Belga. Fonte: www.flickr.com/photos/eduardobelga/23845075_48/

Um artista nascido em Florianópolis, que trabalha o desenho naturalista e que já expôs na Bienal de São Paulo é Walmor Corrêa. Influenciado pelas aulas de biologia da escola, estudo de dissecações de animais, teoria evolucionista e por estudos de artistas viajantes, o artista foi consolidando sua carreira e aperfeiçoando suas habilidades em desenho e pintura. Até que passou a trabalhar em desenhos de seres híbridos e fauna de mundo fantástico. O trabalho abaixo, Spider Man super heróis, faz parte da série Super Heróis de 2005.

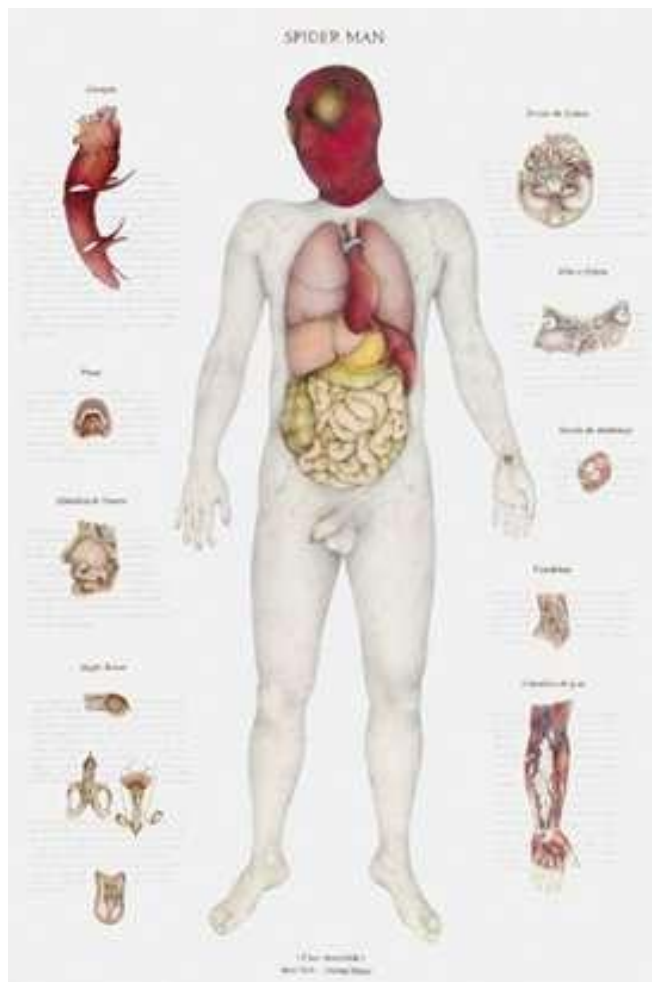


Figura 02: Siper Man, 2005. Walmor Corrêa
 Fonte: www.catalogodasartes.com.br/Detailar_Biografia_Artista.asp?idArtistaBiografia=776

A artista curitibana Caroline Jamhour também utiliza o desenho naturalista como linguagem para a produção de suas obras. Frequentemente inclui a aquarela em suas produções. Seus desenhos tratam o feminino em sua mais natural e selvagem forma do ser. Para trabalhar o natural, a artista opta por utilizar fadas, asas, animais, flores e elementos naturais. O nu é bem marcante em suas obras, já que vestimentas não fazem parte da essência do ser que ela procura expressar. A representação da figura feminina é feita porque a artista se identifica dessa forma, assim podendo se expressar e projetar partes de seu íntimo nas obras.



Figura 03: Sem título, Caroline Jamhour;

Fonte: <http://www.carolinejamhour.com/#!untitled/zoom/cnt5/image1yee>

Figura 04: Sem título, Carolina Jamhour;

Fonte: www.carolinejamhour.com/#!untitled/zoom/cnt5/image1l6q

Quando se trata do desenho que ganha terceira dimensão, Hong Chun Zhang, artista chinesa, trabalha o desenho naturalista dessa maneira, nesse caso, a instalação Life Strands na figura abaixo:



Figura 05: Life Strands, Hong Chun Zhang

Fonte: www.hongchunzhang.com/#!Life-Strands-side-view/zoom/c30z/image1vsi

A artista e sua irmã gêmea sempre tiveram cabelos longos, elemento parte da sua identidade. Em seus trabalhos, a artista combina o cabelo a objetos para evocar sentimentos e emoções através de abordagem surrealista. Seus desenhos são feitos usando grafite, carvão e tinta.

Existem diversos outros artistas na contemporaneidade que estão trabalhando o desenho naturalista como linguagem desvinculada da pintura, por exemplo: Sergio Rizo, Jason Thielke, Lindsey Carr, Vania Zouravliov, James Jean, Caitlin Hackett, entre outros.

O desenho como instrumento para pintura ainda é trabalhado na contemporaneidade, contudo, muitos desses artistas também trabalham o desenho como linguagem autônoma, como no caso de Jenn Savilles, pintora e desenhista inglesa, que faz trabalhos com temática de gênero. O escorço e o movimento estão presentes em suas obras, como mostram as figuras 06 e 07.



Figura 06: quadro de Jenny Savilles;

Fonte: <http://3minorwaifs.wordpress.com/tag/jenny-saville/> Figura 07: desenho de Jenny Savilles;

Fonte: <http://artsy.net/artwork/jenny-saville-reproduction-drawing-ii-afte-the-leonardo-cartoon>

O desenho naturalista de figura humana está presente na contemporaneidade, o que mostra que esta forma de representação artística pode estar presente no ambiente escolar está de acordo com as propostas de arte contemporânea.

7. GRAFISMO NO FINAL DA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

Desenhar, rabiscar e escrever constituem parte do desenvolvimento humano e do grafismo. O estudo do desenvolvimento do grafismo é necessário para a compreensão do desenho produzido pelos adolescentes, bem como para entender como eles passam a ter consciência de si e da influência disso em seus desenhos.

Betty Edwards, arte educadora e escritora, escreve um pouco sobre o Grafismo no livro *Desenhando com o lado direito do cérebro*, de 1979, afirmando que na faixa dos nove aos onze anos, a criança se encontra no estágio da complexidade. É comum acrescentar mais detalhes aos desenhos a fim de fazer representações de forma mais naturalista.

Viktor Lowenfeld (1903–1960), professor de Arte Educação da Universidade da Pensilvânia, elaborou um guia de auxílio aos pais no momento de incentivar o desenvolvimento artístico das crianças, *A criança e sua arte* de 1954. Neste guia, Lowenfeld afirma que, à medida que a criança vai adquirindo consciência de si mesma, ela acaba tomando melhor conhecimento do meio em que vive. Assim, a percepção como referência ao ambiente se torna mais intensa. Nessa fase, a criança adquire maior consciência de sua própria capacidade, individualidade e de seu status social. Os desenhos de figura humana e seus temas passam a ser orientados por gêneros. É por meio das atividades em grupo que as crianças descobrem que um gênero tem aspirações diversas em relação ao outro.

Entre a fase de doze a quatorze anos, acontecem muitas mudanças no corpo do indivíduo. Lowenfeld atesta que a consciência crítica é uma importante característica do início da adolescência. Todas essas mudanças se tornam críticas em relação aos seus desenhos, o que faz os adolescentes quererem desenhar de forma naturalista. “A ênfase exagerada, atribuída, pela criança, à representação realística é indicação de que ela fez uma nova descoberta e de que tomou consciência do seu ambiente.”¹ (1954, p.187).

Ainda em seu livro, Lowenfeld coloca que o desejo de aprender as proporções exatas da natureza acabam se tornando necessidade que deve ser satisfeita. A tendência a desenhar proporções da natureza contribui para se contentar esse

¹Realismo é um período da História da Arte. O autor está se referindo à corrente artística naturista. O termo atual seria representação naturalista. OSTOWER, Fayga. *Universos da arte*. 1983, Rio de Janeiro, P.313.

desejo. Para o autor, o ideal é que o estudo, a observação e compreensão das proporções sejam motivados, por exemplo, colocando a própria criança em contato com os objetos para trabalhar a observação. Esses experimentos contribuem para estabelecer relações de tamanho e escala.

É necessário que os pré-adolescentes sejam incentivados a realizar atividades criadoras. Logo, o desenho naturalista é um meio interessante em que estes indivíduos poderão se expressar, já que é no final da infância e no início da adolescência que o ser humano passa a ter o desejo de representar o mundo e a si mesmo.

8. A CRÍTICA AO DESENHO POR PARTE DAS CRIANÇAS

Betty Edwards afirma em seu livro *Desenhando com o lado direito do cérebro* (1979) que a criança deixa de realizar o desenho naturalista por diversas questões como a falta de incentivo e pelas críticas feitas por elas próprias. As crianças são bastante críticas em relação aos seus desenhos e quando não conseguem realizar algo naturalista, sentem-se, então, frustradas. Outro motivo que faz com que as crianças deixem o desenho de lado são as críticas e observações sarcásticas por parte de outras pessoas a respeito de seus desenhos.

As críticas feitas pelas próprias crianças podem dificultar o processo de aprendizagem do desenho naturalista. Viktor Lowenfeld (1954) diz que a crítica que a criança faz em relação aos seus desenhos acaba superando o desejo de se expressar, sendo mais comum nas crianças que passam do estágio da infância para a adolescência com mais rapidez.

Se essa mudança de um estágio para o outro ocorre num prazo demasiado curto, a criança não pode ajustar-se com suficiente brevidade à sua nova consciência crítica e fica insatisfeita com suas realizações. Acha tudo infantil e “malfeito”. Quando isso sucede com muita frequência e nada se faz para remediar, a criança perde interesse pela arte e suspende, completamente, as suas atividades artísticas (...) (LOWENFELD, V. 1954, p. 203).

Portanto, é necessário que se trabalhe técnicas de desenho naturalista para ajudar a criança a fazer desenhos de acordo com suas expectativas e assim não se sentir frustrada.

9. O PORQUÊ DE SE TRABALHAR O DESENHO FIGURATIVO NA ESCOLA

Durante o estágio supervisionado no Centro de Convivência de Sobradinho – DF, no primeiro semestre de 2013, algumas vezes foi pedido às crianças que fizessem desenhos de tema livre. Foi observado que a maioria dos desenhos de tema livre era de figuras humanas. Por vezes eram desenhados castelos e paisagens, mas de modo geral, os alunos de onze anos pra cima tinham preferência por desenhar figuras humanas.

Liane Oleques, pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria, em seu artigo *O desenhar do adolescente: características na produção gráfica de seis meninos*, de 2008, atesta que o desenho da figura humana é bastante presente entre os adolescentes e “nota-se um esforço muito grande em atender aos padrões da realidade visual e principalmente em atender questões referentes à própria existência” (p.9).

O início da adolescência é uma fase marcada por grandes mudanças corporais e mentais no indivíduo. Todas essas mudanças influenciam a concepção de mundo do pré-adolescente. Esse indivíduo passa a ter uma consciência mais crítica, o que é uma característica muito importante na adolescência. Antes, a criança desenvolvia atividades criadoras, depois ficam mais críticas em relação aos seus trabalhos. Nesse momento, grande parte delas sente forte desejo de desenhar de forma naturalista, o que significa, de acordo com Lowenfeld, que acabou de fazer “uma nova descoberta e de que tomou consciência do seu ambiente” (1954, p. 187).

É através do desenho de figura humana que o indivíduo se coloca no papel, fazendo uma representação de si mesma. De acordo com Terezinha Féres Carneiro, no livro *Psicodiagnóstico-R*, organizado por Jurema Alcides Cunha (1993), é nesse tipo de desenho que a criança “projeta a sua imagem ou esquema corporal, seus impulsos, suas ansiedades e defesas, seus conflitos, enfim, sua personalidade e sua

interação com o meio ambiente” (1993, p. 379).²

Sendo assim, é interessante que o adolescente possa desenvolver o desenho de figura humana de forma naturalista, visto que nessa fase, o indivíduo tem forte tendência a querer desenhar de acordo com essa concepção. O que uniria à questão da representação de si através do desenho da figura humana.

10.O PROJETO “DESENHO DE FIGURA HUMANA DE FORMA NATURALISTA”

Com base no conhecimento a respeito do desenvolvimento humano e do grafismo no final da infância e início da adolescência foi pensado em se trabalhar o desenho da figura humana de maneira naturalista na escola.

O Desenho naturalista é pouco incentivado em aulas de desenho no Ensino Fundamental 2, apesar de fazer parte do conteúdo do 6º ano no Currículo de Educação Básica – Ensino Fundamental, séries finais do Governo do Distrito Federal. Por esse motivo foi desenvolvido um projeto de oficina de desenho que trabalhe a figura humana na corrente artística naturalista.

Esse trabalho foi desenvolvido porque as crianças de nove anos em diante e adolescentes, como foi visto, deixam o desenho de lado por se sentirem incapazes de desenhar à maneira naturalista. Além do mais, o Desenho como disciplina autônoma de expressão artística é pouco trabalhado nas escolas. Portanto, para ajudar o aluno a se expressar de forma que se adeque às necessidades do pré-adolescente, o projeto levará meios para que o aluno possa desenvolver suas habilidades para produzir desenhos naturalistas. Conseqüentemente, o projeto auxiliará no desenvolvimento de sua expressão, seu fazer artístico, sua percepção estética, sua sensibilidade e sua imaginação, questões que são trabalhadas no ensino de arte.

O projeto *Desenho de figura humana de forma naturalista* é uma proposta de atividade para ser trabalhada com alunos do Ensino Fundamental 2. A proposta é que o projeto seja trabalhado de forma mediadora entre professor e aluno.

²apudGroth-Marnat (1984) “a figura humana é a representação mais óbvia e consciente do self, isto é, “a pessoa revela como percebe a si mesma e como se apresenta aos outros”. CUNHA, Jurema Alcides, *Psicoagnóstico-R*, Porto Alegre, 1993, p. 131.

Foi pensado em técnicas e meios que auxiliem e ajudem o estudante a produzir seus próprios seus próprios desenhos de figura humana de forma naturalista, de modo que este aluno seja incentivado a desenvolver atividades criativas que resultarão nos desenhos propostos.

O projeto tem como base as experiências do Estágio Supervisionado realizado no Centro de Convivência na SEDEST de Sobradinho-DF no primeiro semestre de 2013, além de textos, métodos, técnicas e trabalhos de artistas e autores que trabalharam ou escreveram a respeito do Desenho, como Betty Edwards, Anthony Ryder, Linda Kemp, Fayga Ostrower e outros.

Sabe-se que existem muitas possibilidades de representação do Desenho, como as correntes expressionista, clássica e ainda a abstracionista, todas igualmente importantes para a disciplina Desenho e para as artes visuais. É pensando nisto que o professor mediador do projeto deve explicar aos alunos participantes que existem outras possibilidades de desenho tão importantes quanto o desenho naturalista de figura humana e também a razão da corrente escolhida para o projeto.

Para dar conta do conteúdo da disciplina, o projeto foi desenvolvido para ser trabalhado com duração total de 24 horas. Cada conteúdo ou capítulo necessita de cerca de 4 horas para se trabalhar. Sabe-se que as escolas do Distrito Federal oferecem pouco tempo de aulas de Artes, em muitos casos apenas um horário de cinquenta minutos por semana. O que é pouco para suprir as necessidades da oficina, o que atrapalha os outros conteúdos das aulas de Artes. Por esse motivo, o projeto deve ser trabalhado no período de contra turno.

Essas 24 horas podem ser distribuídas de duas a quatro horas semanais, podendo ser uma ou duas aulas por semana, de acordo com a disponibilidade e possibilidade da escola em oferecer espaço, disponibilidade dos professores de Artes em ser professor mediador do projeto e disponibilidade dos alunos participantes. Nenhum aluno será obrigado a participar da oficina, a participação é voluntária.

No estágio no centro de Convivência de Sobradinho que deu origem a este presente trabalho, era para que as atividades fossem voltadas para o público de 11 a 12 anos. Entretanto, alunos de 14 anos também participaram e tiveram bons resultados. Logo, o presente projeto é voltado para alunos de 11 a 13 anos, podendo abrir exceções para alunos de 14 anos que estejam realmente interessados em

participar da oficina.

Para se trabalhar na oficina, o projeto necessita dos mesmos materiais utilizados no projeto realizado no estágio: grafite, borracha, papel branco e pardo de tamanho A3, giz pastel nas cores preta e branca, vela, lápis de cor e giz de cera. Com esses materiais foram obtidos bons resultados no estágio realizado no COSE de Sobradinho. A prova disso é o desenvolvimento dos trabalhos dos alunos, como mostra nas figuras 10 e 11 da página 40. Outros materiais que serão necessários para o novo projeto são: tesoura, revistas velhas para recortar e colar, o manual desenvolvido para o projeto e cópias das imagens do manual que serão utilizadas em algumas atividades. Tinta guache e pinceis são opcionais. Caso a escola tenha a possibilidade de disponibilizar um projetor, o recurso da projeção pode facilitar as atividades em que o aluno necessite observar uma imagem. Mesmo que essas imagens sejam entregues aos alunos, seria interessante que cada uma delas fosse projetada num tamanho grande para maior visualização e interação com a turma.

10.1 Avaliação no projeto

No processo de educação mediadora, o professor não é o dono do saber e sim o sujeito capaz de propor novos conhecimentos e experiências que ajudarão na vida dos alunos, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e promovendo diferentes pontos de vista por parte dos estudantes. Nessa perspectiva, o professor e o aluno trabalham juntos.

A Arte Educação possui diferentes formas de avaliação e metodologias. Nesse contexto em que o papel do professor é de mediador, o diálogo entre ele e o aluno é fundamental para que haja reflexão. De acordo com esse pensamento, Fabiana Vidal em seu artigo *Reflexões sobre avaliação no ensino das Artes Visuais: caminhos possíveis*, o ato de avaliar não pode ser linear, classificatório ou punitivo. A avaliação deve ser feita de modo que não haja julgamento por parte do professor levando em consideração o contexto de vida do aluno. O erro do aluno deve ser tratado como elemento possível e que faz parte do aprender. O aluno pode então “errar, fazer, falhar e refazer”. (VIDAL, p.4). O desenvolvimento e crescimento do aluno são fatores que devem ser levados em consideração pelo professor mediador.

Ainda de acordo com o artigo de Fabiana Vidal, a compreensão dos pressupostos teóricos norteadores da perspectiva pós-moderna no ensino de artes

estão fundamentados na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Referida proposta rompeu com o sistema de ensino de arte fundamentado em concepções tecnicistas e tradicionais.

Deste modo, como o presente projeto não tem caráter obrigatório, não precisa de avaliações com notas. O processo de avaliação para as oficinas é feito por meio do diálogo entre professor e aluno, o que se pode chamar de Entrevistas Individuais com os partícipes. Nessas entrevistas, o professor vai analisar os pontos em que o aluno teve mais facilidade, dificuldade, o seu desenvolvimento e crescimento. Desta forma, o professor mediador da oficina poderá dizer ao aluno onde ele está indo bem, os pontos que deve desenvolver e, em contrapartida, procurar trabalhar mais com esse aluno os pontos em que ele tenha maior dificuldade. O ideal não é que o aluno crie desenhos super naturalistas, mas sim que ele possa desenvolver o desenho naturalista da figura humana. Sendo assim, essas entrevistas individuais servem para verificar o desenvolvimento, crescimento e poder auxiliar o aluno nesse sentido.

O portfólio é um elemento que permite que o aluno organize e junte seus trabalhos. Nele deve estar contido não só os trabalhos principais, mas também todos os esboços e desenhos feitos durante a oficina. Este instrumento contribui para que o desenvolvimento e crescimento do aluno possam ser analisados pelo professor e também pelo próprio aluno. O ideal é que ele esteja organizado por datas para melhor observação desse desenvolvimento ao longo da oficina. De tal forma, o portfólio é um instrumento de avaliação escolhido para o projeto. Nele, o professor pode fazer anotações e observações quando ele achar necessário.

10.2 Conteúdo a ser trabalhado na oficina

Para o projeto proposto, foi criado um manual que visa auxiliar o professor e o aluno, contendo breve explicação a respeito de cada tema e os exercícios básicos para a oficina. Esse manual será entregue para todos os participantes e para o professor mediador. Há de se ressaltar que o professor mediador também tem a liberdade de criar outros exercícios de acordo com o desenvolvimento da turma. O manual contém seis capítulos e o ideal é que eles sejam trabalhados na ordem em que estão apresentados. Cada capítulo trata de um conteúdo importante para o

desenvolvimento do desenho naturalista da figura humana e contém atividades para o desenvolvimento da técnica e percepção por parte dos alunos participantes.

A explicação dos conteúdos, objetivos de aprendizagem e metodologia de cada conteúdo/capítulos serão tratados a seguir.

10.2.1 Aprendendo a ver a partir de desenhos de contornos

Este é o primeiro capítulo da oficina e deve ser também o primeiro a ser trabalhado para que o aluno possa trabalhar com mais facilidade os próximos conteúdos. Trata sobre a percepção dos contornos dos objetos e também do rompimento com o sistema simbólico adquirido na infância.

De acordo com Betty Edwards (1979), o cérebro humano foi bastante estudado em relação à percepção visual. Os dois hemisférios do cérebro humano recebem a mesma informação sensorial, mas cada um dos hemisférios lida com a informação de maneiras adequadas a suas aptidões. Cada hemisfério do cérebro tem mais aptidão para desenvolver diferentes atividades: o hemisfério esquerdo tem modalidades analíticas, verbais, calculadoras, objetivas, racionais, lineares e simbólicas. Já o hemisfério direito tem mais aptidão com modalidades metafóricas, sintéticas, intuitivas, não-rationais, ou seja, desenvolve o lado mais criativo.

Continuando o raciocínio da autora, durante o desenvolvimento do desenho infantil, um sistema de símbolos foi desenvolvido para fazer representações. Assim, tais símbolos estão prontos para serem utilizados quando se desenha um rosto. Um círculo, por exemplo, pode ser um símbolo para se fazer a cabeça. O sistema simbólico está incorporado ao hemisfério esquerdo. O indivíduo não vê o que está diante dos olhos e traduz o modelo ou objeto nesses símbolos adquiridos na infância. Isso leva o indivíduo a acreditar que ele não possa desenhar de maneira naturalista.

No entanto, a autora afirma que foi verificado que os dois hemisférios podem trabalhar juntos. Assim, o desenho que utiliza o sistema simbólico pode ser contornado se o indivíduo começar a concentrar a atenção naquilo que observa e percebe, prestando atenção nos detalhes e também na forma como os elementos se encaixam em sua totalidade. Portanto, a forma de transição do hemisfério esquerdo ao direito é “apresentar ao cérebro uma tarefa que o hemisfério não possa ou não

queira fazer” (EDWARDS, 2005, p. 104).

Com base na citação acima, o objetivo a primeira fase do projeto é levar meios para que o aluno contorne esse sistema simbólico e passe a trabalhar mais com sua percepção. Para isso, a metodologia é levar atividades em que o aluno veja imagens que ele não conheça, assim, não terá um sistema simbólico pré-estabelecido para fazer a representação anteriormente mencionada. Foi baseado em alguns exercícios do livro “Desenhando com o lado direito do cérebro” que algumas atividades dessa primeira fase foram desenvolvidas para contornar o sistema simbólico de representação. Depois destes exercícios, o capítulo tem uma atividade de desenho de observação de mãos e pés com o intuito que o aluno possa observe as arestas e linhas.

Os materiais a serem utilizados para essa etapa são: papel branco a3, grafite, borracha, lápis de cor e giz de cera.

10.2.2 Percepção dos espaços positivos e negativos

O segundo capítulo é de grande importância para o desenho naturalista de figura humana, pois auxilia o trabalho de percepção das arestas de uma imagem. O conteúdo e a percepção dos espaços positivos e negativos de uma imagem, modelo ou objeto. A compreensão percepção dos espaços positivos e negativos auxiliam o trabalho com as arestas mais complexas, por exemplo, um rosto em perfil.

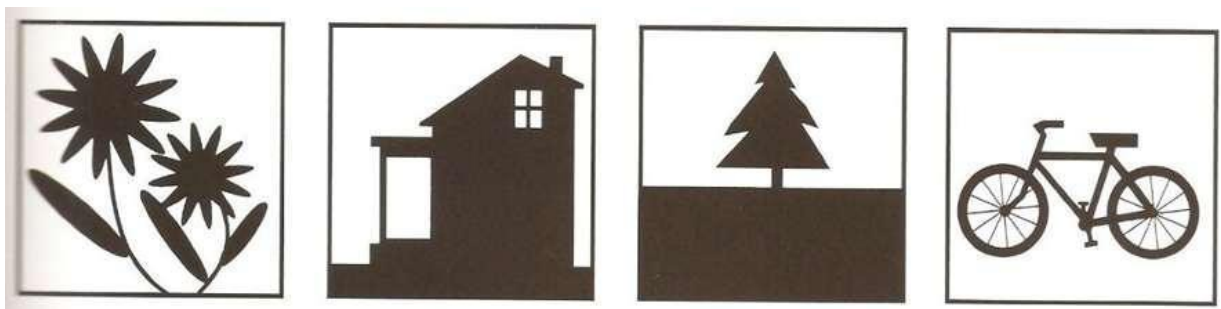


Figura 08: exemplos de espaço positivo. Linda Kemp em Watercolor painting outside the lines, 003, p. 37.

As formas positivas são mostradas em preto na figura acima. Reconhecemos

estes símbolos sofisticados como flores, uma casa, uma árvore conífera e uma bicicleta. Este é o caminho que a maioria das pessoas normalmente cria imagens. O contorno é desenhado e então a forma é preenchida com cor, ou, neste caso, preto. A correlação entre o objeto ou a forma do campo de fundo é visto e é referido como a relação de figura e fundo. A figura é o elemento positivo, já fundo é o negativo.

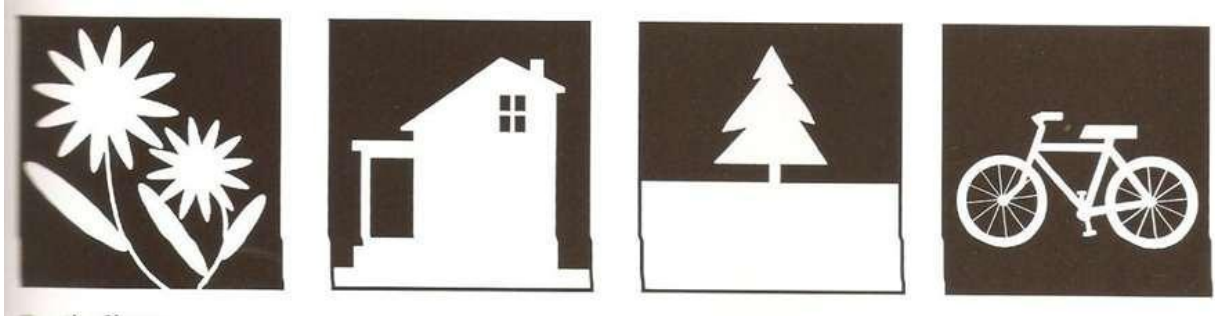


Figura 09: exemplos de espaço negativo. Linda Kemp em *watercolor painting outside the lines*, 2003, p. 37.

Na figura acima os temas idênticos são representados usando o espaço negativo. O mesmo esquema é usado para definir as arestas, a cor é aplicada em torno da forma. É uma mudança simples na maneira como se vê. Neste conjunto de ilustrações, o espaço negativo é mostrado em preto, isto é, o espaço negativo é o preto que está em volta dos objetos acima.

O objetivo desse capítulo é que o aluno possa ter maior percepção das arestas por meio da compreensão de espaço positivo e negativo

Os exercícios deste capítulo são baseados em um exemplo do livro de Linda Kemp (2003) que visam o trabalho com as percepções do espaço negativo e positivo e também é uma atividade do livro de Betty Edwards. O uso de recorte, colagem e desenho de observação estão presentes nesses exercícios.

Os materiais a serem utilizados para essa fase são: papel branco a3, tesoura, grafite, borracha, lápis de cor, giz de cera e guache.

10.2.3 Proporção e Unidade Básica

O terceiro capítulo do manual trata das noções de proporção, que constitui elemento de bastante ajuda para a concepção de desenhos naturalistas, em

especial de figura humana. A compreensão do conteúdo desta etapa é necessária para que o aluno possa compreender os assuntos dos dois próximos capítulos.

Fayga Ostrower trata da compreensão do que seja proporção em seu livro *Universos da Arte*.

A proporção deve ser entendida como fator estrutural na disposição das partes, fator da maior importância para a ordenação interior da forma e seu sentido expressivo. (...) A proporção pode ser definida como a justa relação das partes entre si e de cada parte com o todo. (1983, p.280).

É comum que os artistas utilizem semelhanças e contrastes para desdobrar os elementos visuais na composição. As semelhanças são agrupadas em sequências e nisso, o artista estabelece as variações formais. A sucessão visual de formas é entendida como o ritmo da imagem. Com contrastes, oposições formais e ênfases, os artistas fazem interrupções no curso visual com pausas. Dos contrastes, resultam as tensões que controlam os intervalos e regulam a extensão da imagem. Fayga Ostrower propõe ao leitor entender a proporção como a síntese dos ritmos e das tensões na imagem. Sendo assim, ela cita:

As variações e os contrastes subdividem a imagem. Estabelecem marcas de divisão. Essas divisões serão percebidas por nós como as possíveis partes em que se diferencia e se decompõe o conjunto e das quais, inversamente, o conjunto também se compõe. Observamos, portanto, uma ordenação dialética que prossegue simultaneamente em duas direções: a divisão da totalidade e, ao mesmo tempo, a coerência das partes formando uma totalidade. É esse o significado das proporções: a unidade da diversidade. (p. 283).

O termo Unidade Básica é utilizado por Betty Edwards para definir uma parte da imagem que será a medida de todas as outras partes da composição. As partes de uma composição estão relacionadas entre si. De acordo com a autora, a unidade básica é a forma ou unidade inicial que o artista escolhe para dentro da cena.

Betty Edwards ainda afirma que essa unidade básica deve ser de tamanho médio, nem grande e nem pequeno em relação ao formato da imagem. Assim que essa unidade é escolhida, todas as outras proporções serão determinadas em relação à unidade básica. “Com esta escolha em mãos, todas as outras proporções são determinadas com relação à sua unidade básica. Ela é sempre chamada de “um””(Edwards, B. 2005, p.144). Sendo assim, o artista deve procurar responder uma série de perguntas em relação às larguras e proporções e procurar visualizar essas relações como “1:1, 1:2, 1:3, 1:4”.

De acordo com Lowenfeld em seu livro *A criança em sua arte*, a criança deve descobrir a proporção mediante sua própria existência, e pode ser motivada “colocando-se a própria pessoa em relação com os objetos, seja pela pura observação” (1954, p. 191). O autor também afirma que o uso da régua para estabelecer as medidas de proporções não é um bom instrumento, pois a criança ficaria na dependência de uma régua toda vez que fosse desenhar.

O objetivo deste desta fase do projeto é que o aluno possa compreender o que sejam as proporções baseado na sua relação às coisas que o cerca e por meio da observação. O que ajudará para que ele possa criar desenhos naturalistas de figura humana com mais facilidade.

Sabe-se que as composições acadêmicas trabalham com os cânones da antiguidade clássica, cuja característica principal é a proporção áurea. Contudo, a idéia de proporção áurea não faz parte da proposta do projeto, que está no âmbito do naturalismo. Aqui, as noções de proporções serão trabalhadas por meio da observação e Unidade Básica.

Nessa etapa, os materiais a serem utilizados são: papel branco a3, grafite, borracha, lápis de cor e giz de cera.

10.2.4 Desenhando a cabeça e o rosto

A cabeça é alvo de estudo de muitos artistas e deve ser trabalhada para quem deseja desenhar figuras humanas seguindo a corrente naturalista. Os retratos, forma de representação do rosto de alguém, são trabalhos por diversos artistas. Desenhar a cabeça humana é um bom exercício para o cérebro se desvincular do

sistema de símbolos, como é visto no livro de Edwards (2005).

“A cabeça humana é, naturalmente, um bom exemplo de assunto para o qual a maioria das pessoas possui um sistema de símbolos muito forte e persistente. (...) estes símbolos parecem impedir que vejamos, e, portanto, muito poucas pessoas são capazes de desenhar uma cabeça humana realista, e menos ainda um retrato. (...) desenhar rostos é uma excelente maneira de contornar sistemas simbólicos arraigados” (2005, p. 183).

De acordo com a experiência de estágio no Centro de Convivência de Sobradinho-DF, observou-se que muitas crianças apresentam dificuldade em desenhar rostos de forma naturalista e seus desenhos são carregados de símbolos. Aos poucos as crianças maiores começaram a realizar desenhos mais naturais e desvinculados do sistema simbólico.

Retomando o raciocínio de Edwards, com o desenho do rosto podemos perceber as relações de proporções, já que a proporção é parte integrante de um retrato, além de ser uma forma de se desvincular ao sistema simbólico adquirido na infância.

Foi visto no estágio que muitas crianças apresentam dificuldades em desenhar o olho em perfil. Para trabalhar o olho na cabeça em perfil, é preciso voltar para o conteúdo do desenho de espaços negativos.

Sendo assim, os objetivos deste capítulo são trabalhar o desenho do rosto e da cabeça para que o aluno possa contornar o sistema simbólico de representação adquirido na infância e passar a notar as sinuosidades do rosto do modelo. O trabalho com a proporção é previsto nessa fase por ser uma forma de auxílio na construção do desenho da cabeça humana sob o conceito naturalista. A percepção das arestas também faz parte dos objetivos a serem trabalhados neste capítulo.

Esta fase será trabalhada por meio de exercícios baseados em desenhos de observação de imagens (fotografia e desenho de retratos), pois é quase inviável a presença de um modelo para posar na oficina. Sendo assim, a percepção das arestas, proporções e linhas imaginárias do rosto, por exemplo, a linha dos olhos, serão observadas e trabalhadas para a construção do desenho.

Para as atividades deste capítulo, os materiais a serem utilizados são: papel

branco a3, grafite, borracha, lápis de cor e giz de cera.

10.2.5 Desenho do corpo humano

O nome do presente projeto é *Desenho de figura humana de forma naturalista*, por esse motivo, o desenho do corpo humano é essencial para a oficina por se configurar como o objetivo da mesma. É nesse capítulo que o aluno desenvolverá desenhos completos da figura humana, não apenas o desenho da cabeça como no capítulo anterior.

De acordo com Andrew Loomis em seu livro *Figure Drawing for allit's Worth*, a proporção acadêmica para o desenho da figura humana adulta é de sete cabeças e meia, contudo, essas proporções podem variar de acordo com o desejo do artista. A adaptação à proposta naturalista do projeto será por meio da observação que as proporções do corpo humano serão trabalhadas.

De acordo com Virgil Elliott em seu livro *Traditional oil paiting*, de 2007, a anatomia humana é um fundamento básico que artistas que trabalham a figura humana de forma clássica ou naturalista devem compreender. Por meio de estudos de anatomia pode-se trabalhar melhor a forma do corpo humano.

No entanto, a oficina é voltada para um público de 11 a 14 anos. O estudo de anatomia é inviável neste projeto, uma vez que, o estudo de músculos e ossos é complicado para alunos dessa faixa etária. Somando-se ao fato de o tempo curto da oficina, que é de 24 horas.

O objetivo dessa fase é que o aluno compreenda as proporções e desenvolva sua percepção para trabalhar as arestas do corpo humano a fim de que possa desenvolver desenhos naturalistas de figura humana. Assim, o aluno pode se desenhar ou desenhar outras pessoas, ou fazer desenhos de figura humanas naturalistas por meio da imaginação quando ele tiver interesse.

A idade dos alunos que participarão da atividade é uma fase de grandes mudanças no corpo e até chegar à fase adulta, o corpo ainda passará por muitas alterações. Embora o desenho de figura humana seja bom para ajudar o adolescente a se projetar no papel, é visto que muitos deles têm interesse em desenhar adultos. Portanto, é interessante que se aprenda a trabalhar as proporções do corpo dos adultos. É provável que o único adulto que esteja no ambiente da atividade seja o professor, que não terá a disponibilidade de ser um modelo e posar

durante toda a atividade, uma vez que, precisa orientar e trabalhar com as crianças. Para isso, a ideia é de levar fotos de adultos para que os alunos possam fazer as marcações nas imagens e assim compreender o uso da cabeça como unidade básica no corpo adulto.

Há que se ressaltar que o ideal é que o aluno recorte fotos de adultos com poses mais estáticas por conta da dificuldade que indivíduos entre 11 a 14 anos têm de desenhar. Essas atividades serão realizadas por meio de observação do corpo dos colegas e imagem de adultos retiradas de revistas velhas.

Os materiais a serem utilizados nessa fase são: papel branco a3, grafite, borracha, tesoura, cola, revistas velhas, lápis de cor e giz de cera.

10.2.6 Desenho de luz e sombra

O sexto e último conteúdo da oficina é o uso da luz e da sombra em um desenho naturalista de figura humana. O conhecimento da natureza da luz e sombra é importante, porque fazem parte da realidade visual.

Virgil Elliott (2007) diz que é através da luz e sua distribuição que o artista consegue inserir tridimensionalidade em seu desenho.

A superfície, de acordo com Michael Baxandall, professor de História da Arte na Universidade da Califórnia, em *Sombras e luzes*, de 1997, afirma que é o meio que reflete a luz, tanto para o olho quanto para outro objeto. Portanto, pela superfície podemos ver a claridade, o que significa que essa superfície está voltada para a fonte de luz. A obscuridade é o que está afastado da fonte de luz. A distribuição da claridade numa superfície faz com que possa se ter maior orientação dos corpos no ambiente.

Os gradientes podem criar profundidade e os efeitos da iluminação são influenciados pela distribuição da luz percebida no ambiente. Assim sendo, Rudolf Arnheim, psicólogo alemão behaviorista, afirma em seu livro *Arte e percepção visual*, de 1980 que “os gradientes constantes de claridade, como gradientes constantes de tamanho oferecem um aumento ou decréscimo contínuo de profundidade. As transições súbitas de claridade ajudam a produzir saltos de distância” (p. 302). O gradiente e seus efeitos são válido tanto para conjuntos espaciais internos e externos (interiores e paisagens) e para objetos isolados. Com isso, uma distribuição de luz serve para dar unidade e ordem não só para a configuração dos objetos

isolados, mas também para um conjunto inteiro.

Retomando o raciocínio de Elliott (2007), a sombra é ausência de luz, no entanto, há luz na sombra. As áreas que percebemos como a parte mais clara é geralmente iluminada por raios de luz que viajaram em linha reta desde a fonte mais forte, enquanto as sombras recebem sua luz indireta. O autor também afirma que a ênfase da sombra é um meio útil para descrever planos interiores, sua forma e grau de variação fazem a transição do meio tom para a sombra. Uma mudança brusca no ângulo terá uma transição brusca, já uma forma mais arredondada tem uma transição mais suave. Portanto, compreender a ênfase desta luz é uma vantagem ao desenho.

O meio tom é “a área do lado iluminado que está longe do ângulo de incidência dos raios de luz aos nossos olhos, a cor do corpo do objeto também é menos alterada. Assim, a cor de uma dada superfície é vista em sua croma mais elevada (...)” (ELLIOTT, 2007, p. 48).

Quando se trata de sombras, é necessário saber que elas podem ser próprias ou projetadas. Para Arnheim, as sombras definem o espaço. Uma sombra projetada sob uma superfície irá defini-la como plana e horizontal ou como curva e inclinada, criando assim o espaço ao redor.

Anthony Ryder é artista e professor de pintura que, em seu livro *The artist's complete guide to figure drawing*, de 2000, diz que em um desenho feito num papel branco, a luz é moldada de forma que escurece tudo que não é claro e deixa no branco do papel brilhar nos pontos iluminados. Já num papel cinza, pardo ou colorido, a luz é moldada pelo escurecimento das partes que precisam ser escurecidas mais que o tom do papel. Deve-se então clarear com giz pastel seco as partes que precisam ser mais claras que o papel.

No segundo caso acima, a cor do papel representa o meio tom. Esse método é mais rápido e requer menos esforço do que o desenho de luz e sombra num papel branco. O que está de acordo com o raciocínio de Elliot:

O tom do papel pode ser deixado para funcionar como meio tom e o giz usado, no final, para as luzes mais claras. Com este método, é possível produzir belas obras de arte em muito menos tempo e com muito menos esforço do que quando se usa lápis sobre papel branco. (ELLIOTT, V. 2007, p. 23).

De acordo com esses conhecimentos, o objetivo desse capítulo é trabalhar a iluminação e volume no desenho naturalista de figura humana por meio da percepção da luz e da sombra.

É por meio das técnicas de iluminação e sombreamento dos papéis branco e pardo que o conteúdo dessa fase será trabalhado. Sendo assim, a observação de objeto iluminado por uma vela, bem como a observação de desenhos de figuras humanas naturalistas entregues aos alunos participantes serão as formas pelas quais os jogos de luz e sombra serão trabalhados na oficina.

Uma figura de rosto e dois nus, feminino e masculino feitas por Anthony Ryder serão entregues aos alunos. Embora o artista trabalhe com desenho de forma acadêmica e a proposta do projeto seja voltada para o naturalismo, os desenhos apresentam bom contraste de luz e sombra e servem para as atividades.

Os materiais necessários para esta oficina são os papéis, tanto branco quanto pardo, vela, grafite, borracha, giz pastel seco de cores preta e branca.

Esses são todos os conteúdos a serem trabalhados na oficina do projeto: desenho de figura humana de forma naturalista.

ANEXO

MANUAL DE DESENHO NATURALISTA

1. Aprendendo a ver a partir de desenho de contornos

O primeiro capítulo do manual é a respeito da visão e percepção dos contornos dos objetos. É importante trabalhar a percepção para a realização de desenhos naturalistas. Sendo assim, este capítulo contém bastantes exercícios para trabalhar a visão em relação ao objeto e ao desenho.

É muito comum que crianças de dez anos em diante tenham dificuldade em desenhar de forma naturalista, já que o cérebro humano faz associações de elementos do corpo humano à símbolos, que ficam armazenados na nossa memória. Esses símbolos são adquiridos na infância e impedem que se possa ver as coisas com clareza, o que faz com que as crianças utilizem esse sistema simbólico adquirido para representar as coisas nos desenhos. Desse modo, é comum ter símbolos para os olhos, boca, nariz, cabeça e diversas partes do corpo humano. Ao invés de desenhar o que realmente estão vendo, acabam utilizando estereótipos.

Para haver a desvinculação do sistema simbólico é preciso que se façam exercícios que “enganem” o cérebro. Como a memória armazena os símbolos para as coisas que conhecemos, existem alternativas para se desenhar o que o cérebro não conhece.

As figuras abaixo são exemplos de processo de desvinculação com símbolos adquiridos na infância. A estudante iniciou a oficina desenhando os rostos iguais aos de personagens de desenhos de *mangá* e passou a desenhar de forma mais naturalista.



Figura 10: arquivo pessoal



Figura 11: arquivo pessoal

A primeira atividade do manual é desenhar duas imagens, no caso, os desenhos abaixo. O primeiro desenho está de cabeça para cima e o segundo de cabeça para baixo, o qual deve ser mantido nessa posição durante toda a atividade, assim como o desenho feito pelos alunos. Para isso, seria bom que o local onde o projeto esteja sendo realizado ofereça um projetor, para que em momento algum o aluno possa ver o desenho de cabeça para cima, já que o professor apenas projetaria o desenho com a posição proposta no projeto. Caso o local não disponibilize de um projeto, reproduções podem ser distribuídas aos alunos. É preciso que o professor deixe bem claro para a turma que a atividade do segundo exercício requer que em momento algum o desenho seja virado de cabeça para cima. Ele precisa estar nessa posição para que o cérebro não associe a figura ao sistema de símbolos. Outra coisa que o professor tem que explicar aos alunos é que eles não devem tentar entender o que tem na figura.



Figura 12: desenho de Caroline Jamhour Figura 13: arquivo pessoal

Em ambos os desenhos, os alunos podem começar desenhar por onde eles quiserem, basta apenas que as linhas sejam desenhadas. Há momentos no segundo desenho, que o aluno vai saber que são os olhos e o nariz, mas deve-se trabalhar apenas com os contornos e tentar desvincular ao que essas partes realmente representam.

Provavelmente, muitos sentirão dificuldade em desenhar a primeira figura e, conseqüentemente, a maioria sairá bem diferente do desenho de Caroline Jamhour. Já no segundo desenho, o que está de cabeça para baixo, os resultados provavelmente serão melhores, já que é uma tentativa de enganar a memória em relação aos símbolos adquiridos na infância. Ou seja, o desenho sairá melhor porque não se sabe o que está desenhando.

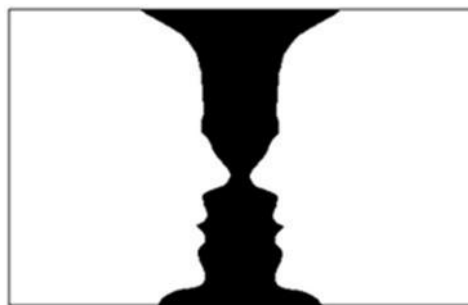


Figura 14 ilusão de ótica, fonte: http://karlinebatista.blogspot.com.br/p/il_usao-de-otica.html

Na segunda atividade, os alunos farão vários desenhos da figura acima, que pode ser enxergada como um vaso ou como dois rostos. A ideia é que quando se desenha uma pessoa ou um objeto, aconteça a mudança no cérebro. Para que a

mente não trabalhe com o sistema de símbolos e sim com o que está diante dos olhos.

É comum que os alunos iniciem o desenho da silhueta do lado esquerdo de acordo com uma memória adquirida do sistema simbólico para representar o rosto de perfil. Quando desenha a silhueta do lado direito, geralmente o desenho sai bem mais fiel à figura e sem ser a representação do rosto em perfil, e sim o jarro. O que acontece é que se torna mais fácil desenhar sem saber que determinada parte é um nariz ou uma boca. Desenhar se orientando pelo jarro se torna mais fácil, pois é uma figura que nunca foi vista antes. Assim, o aluno criará uma série de perguntas como: “Onde começa a curva?”, “Qual o ângulo dessa parte?”. São perguntas para fazer comparações com aquilo que eles estão vendo.

O terceiro exercício deste capítulo é baseado em um exercício do livro *Desenhando com o lado direito do cérebro*, de Betty Edwards.

1. O primeiro passo é olhar para a própria mão, se o aluno for destro, ele deve olhar para a mão esquerda, se for canhoto, deve olhar para a mão direita. Deve-se juntar o polegar com os outros dedos de forma que muitas rugas apareçam na mão, essas rugas serão o que o aluno irá desenhar;

2. A atividade é feita em cinco minutos e a folha deve ser presa na mesa por uma fita crepe;

3. Em momento algum o aluno deve olhar para o desenho que está fazendo, deve manter seu olhar na mão que tem as rugas a serem desenhadas;

4. Somente as arestas das rugas devem ser desenhadas. O lápis deve registrar aquilo que os olhos estão vendo, todas as ruguinhas que são observadas. Tudo deve ser desenhando no instante em que é observado;

5. Após cinco minutos, o aluno pode ver o desenho;

O intuito de fazer essa atividade é que o aluno desenhe aquilo que está vendo e não aquilo que faz parte da memória adquirida na infância. A memória está habituada a ver a mão e provavelmente cada um tem um símbolo para representá-la. Já as rugas da mão não são algo que a memória está acostumada. Esses rabiscos feitos nessa atividade são registros da percepção e não de símbolos.

Após essa atividade, o quinto e último exercício deste capítulo é fazer várias poses com as mãos, observá-las e desenhá-las. O ideal é que mudem várias vezes as poses das mãos a fim de possibilitar muitos desenhos. As arestas das mãos

devem ser observadas para a realização desta atividade. Não só as mãos serão desenhadas nesta atividade, os pés também serão.

2. Percepções dos espaços positivos e negativos

Este capítulo aborda uma habilidade importante para o desenho, que são as percepções de espaço positivo e negativo. Com elas o aluno terá mais habilidade de ver e desenhar as arestas de um objeto, figura ou modelo. O que ajuda principalmente na hora de desenhar as arestas mais complicadas, como no caso do formato do rosto em perfil e o formato do corpo humano, temas de capítulos posteriores.

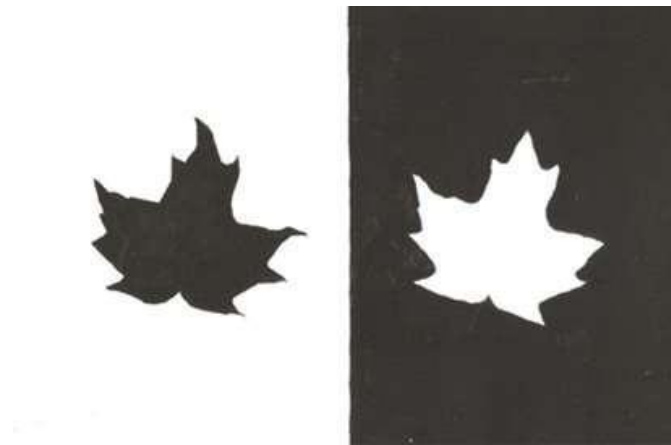


Figura 15: espaços positivos e negativos, arquivo pessoal

Espaços negativos e positivos têm forte relação com as arestas de um objeto. A composição é formada por formas negativas e positivas. O espaço positivo é o espaço que ocupa o interior do objeto a ser desenhado e o negativo é o espaço em volta deste objeto.

As figuras acima são exemplos de espaço positivo e negativo. A parte interior da folha pintada de preto na figura à esquerda é o espaço positivo da imagem. Na maioria das vezes, as pessoas desenhavam dessa forma, criando contornos e depois preenchendo e/ou colorindo o interior da forma.

Já na figura à esquerda, não foi o interior da imagem que foi pintado de preto, mas o exterior. Os mesmos temas da figura à esquerda e o esquema de aresta foram usados na figura à direita, a diferença é que o guache preto foi aplicado no

exterior da forma, sendo então seu espaço negativo.

A primeira atividade desta etapa é bastante simples e baseada nas atividades do livro *Water color painting outside the lines*, de Linda Kemp. Esta atividade serve para que o aluno possa compreender o que é o espaço negativo, o que está do lado de fora da imagem:

1. Criação de um modelo: o primeiro passo é criar um desenho, um objeto, animal, planta ou pessoa, marcando bem seus contornos externos. A seguir, essa figura deve ser recortada passando a tesoura exatamente nos contornos externos;

2. Traçando o modelo: essa figura recortada servirá como uma máscara e deve ser posta em cima de uma folha branca. A seguir, essa máscara será contornada com grafite ou lápis de cor;

3. O lado de fora da imagem deve ser colorido com lápis de cor ou guache, deixando o interior da imagem branco e sem nenhum desenho por dentro. Assim, o espaço negativo pode ser visualizado com mais facilidade;

O exercício acima é o primeiro passo para que o aluno possa visualizar o espaço negativo. A segunda atividade é bem parecida com a primeira, porém sem a utilização de recortes e máscaras, para que o aluno possa desenvolver a observação e o desenho:

1. Com a mesma figura do exercício anterior, essa atividade trabalha com apenas as arestas da figura, portanto nada será desenhado dentro dela. Apenas a silhueta da figura do exercício passado será desenhada na folha branca;

2. Feito isso, a área negativa será colorida com lápis de cor ou guache;

A próxima atividade é um exercício de observação, baseado nos exercícios de espaço negativo do livro *Desenhando com o lado direito do cérebro*, da Betty Edwards:

1. Um objeto grande será escolhido para trabalhar com muitos espaços negativos;

2. O ideal é que o observador não visualize o objeto, mas suas arestas e seus espaços negativos. É importante que se deve focar apenas nas formas negativas e tentar esquecer que o objeto a ser desenhado sumiu e que só restou a forma

negativa;

3. Todos os espaços negativos do objeto serão desenhados, um após o outro. Não é preciso se questionar acerca da aresta estar em uma direção e outra não, já que não é para se pensar mais no objeto;

4. Após desenhar a cadeira, o aluno tem opções de colorir os espaços negativos trabalhar dentro da figura;

3. Proporção e Unidade Básica

Esse capítulo trata de um assunto de grande importância para a concepção de um desenho naturalista: a proporção. A partir daqui, os alguns capítulos exigirão a compreensão do que é a proporção e como trabalhar com ela, como o capítulo que trata do desenho da cabeça e o capítulo do corpo humano. A proporção ajudará na construção dos desenhos dos capítulos mencionados.

A forma é um conjunto interligado por várias partes iguais. Ela deve ser entendida como fator estrutural da disposição dessas partes, que são significativas, pois são necessárias ao conjunto. A proporção pode ser considerada como a medida das coisas e serve como andaime para a construção da imagem.

Para que se possa ter uma melhor compreensão de como funciona a proporção e como trabalhá-la, este manual utiliza o termo *Unidade Básica* utilizado por Betty Edwards. Esse termo significa que uma parte ou pedaço de uma imagem será a medida de todas as outras partes desta mesma. As partes de uma composição estão relacionadas entre si, assim, todas se encaixam. A escolha da unidade básica serve para que o artista possa ter uma noção de como vai encaixar seu desenho no papel.

A unidade básica escolhida não pode ser de tamanho grande e nem pequeno, o ideal é que seja de tamanho médio em relação à imagem. Assim que a imagem for escolhida, todas as outras proporções serão determinadas em relação à unidade básica.

A unidade básica deve ser pensada como o elemento “um” e o tamanho das outras coisas devem pensadas em relação a esse elemento. Como por exemplo, proporções de 1:1, ou 1:2, 1:3 e assim por diante.

É importante lembrar que mesmo que a proporção tenha uma relação com a

medida, não é bom que o aluno utilize régua para descobrir as medidas, pois ficaria preso a ela e não treinaria seu olhar para visualizar as proporções.

Baseado no texto sobre proporção do livro *A criança e sua arte* de Lowenfeld, o primeiro exercício deste capítulo é a observação direta de um dos alunos em relação a móveis, objetos, janelas e porta da sala (ou ambiente) em que a atividade está sendo realizada.

1. O primeiro passo para a realização da atividade é escolher algo na sala de aula (ou ambiente em que a atividade esteja sendo executada) que seja a unidade básica de medida. O próprio aluno/modelo pode ser essa unidade;

2. Após escolher a unidade básica, ela deve ser colocada no papel apenas com uma linha que represente seu tamanho em relação aos outros objetos;

3. A unidade básica escolhida é o modelo e seu desenho já pode ser elaborado nesse momento;

4. Em seguida, os outros objetos devem ser observados em relação ao tamanho da unidade básica (do modelo);

5. Algumas perguntas devem ser feitas e debatidas com a turma, como: “quantos modelos cabem nessa porta?”, “será que o modelo deitado é do mesmo tamanho dessa janela? E se for menor, quando de janela que sobra?”, “será que esse modelo é do tamanho de quatro jarros?”;

6. De acordo com essas proporções observadas e debatidas em sala, os objetos podem ser colocados no papel;

Observações de proporções de natureza morta também podem ser trabalhadas, embora o projeto seja voltado para o desenho da figura humana. Caso o local onde a atividade será elaborada disponibilize de um projetor, a observação e proporções de uma imagem (de preferência um desenho) também contribui para a compreensão e percepção da proporção.

4. Desenhando a cabeça, rosto e retratos

O desenho de retratos é algo produzido por um grande número de artistas durante muitos séculos até os dias de hoje. Desenhar o rosto de alguém é uma tarefa que muitos gostam de fazer, não apenas artistas, mas pessoas que gostam de

desenhar. É neste capítulo que o desenho da cabeça, do rosto e os retratos serão tratados, focando no desenho do rosto visto de frente e em perfil.

Essa atividade se torna útil para que um principiante possa aprender a ver e a desenhar quando se consegue fazer semelhanças sutis do modelo em um retrato,

É muito comum que as pessoas carreguem um sistema de símbolos que serão adotados nos desenhos, ao invés de desenhar o modelo como realmente é. Para compreender melhor o que seria esse sistema de símbolos, é comum que muitas pessoas desenhem a cabeça e os olhos de formato circular, embora saibamos que ninguém tem a cabeça e os olhos redondos. Para desenhar o formato da cabeça e do rosto de maneira naturalista, é preciso aprender a ver o modelo.

O estudo das proporções também ajuda na elaboração do desenho da cabeça humana, já que podem ser compreendidas as relações de proporções vistas no capítulo anterior.

Para trabalhar a cabeça e a relação de proporções, os exercícios do livro *Desenhando com o lado direito do cérebro* de Betty Edwards servem de base para a primeira atividade deste capítulo. Algumas alterações foram feitas para trabalhar o naturalismo e não o desenho idealizado como no classicismo. Ao invés de utilizar regras já estabelecidas de proporção, a ideia é que os alunos e o professor meçam as cabeças dos participantes e comparem as proporções para que todos possam compreender melhor essas relações de proporção. Outra alteração foi em relação ao autorretrato da atividade da página 230. Nem sempre é viável ter uma sala com espelho para todos os alunos, sendo assim, a atividade é feita para desenhar os próprios colegas como modelos ou desenhar a partir de uma fotografia ou retrato feito por um artista.

1. O primeiro passo é desenhar o formato do rosto do modelo. Se o aluno tiver muita dificuldade na visualização dessa forma, ele pode utilizar outro recurso, começando a fazer uma forma oval em na folha de papel. Depois, uma linha vertical no centro do espaço irá dividir essa forma ao meio;

2. Como as relações de proporção já foram discutidas pelo professor e pelos alunos, as proporções e linhas de construção serão mais fáceis de serem inseridas no desenho;

3. A “linha imaginária do nível dos olhos”, que foi medida e debatida em sala deve ser inserida nessa forma oval;

4. A proporção dos olhos e o espaço entre eles deve ser marcada no desenho.

5. A posição do nariz, que está entre o nível dos olhos e o queixo, também deve ser marcada no desenho, assim como a linha central da boca e o topo, e o final das orelhas;

6. O nível da linha central da boca também medido e marcado, “cerca de um terço entre o nariz e o queixo” (EDWARDS, 2005, p.232);

7. Ao traçar linhas das pupilas até a linha no nível da boca, podem-se encontrar os cantos externos da boca;

8. Medindo o pescoço, é possível perceber que a largura do maxilar é quase a mesma do pescoço;

9. Depois de desenhar os olhos, nariz, boca, orelhas e sobrancelhas, pode-se fazer com mais facilidade o cabelo e o formato do rosto, lembrando das atividades de espaços negativos e positivos para melhor visualização das arestas;

O segundo exercício visa o trabalho com o rosto em perfil e também é baseado no exemplo da mesmo livro, *Desenhando com o lado direito do cérebro*. O exercício é uma cópia do desenho *Mme. Pierre Gautreau*, de John Singer. No entanto, pode ser feito a partir de outros desenhos, fotografia ou com modelo vivo:



Figura 16: desenho de Mme. Pierre Gautreau

1. O aluno já pode começar fazendo o formato que vê na imagem. Se tiver dificuldade, pode iniciar o trabalho com um círculo e depois puxar uma reta que começa na metade debaixo do lado esquerdo do círculo. Essa reta deve ser um

pouco maior que esse círculo;

2. A linha imaginária do nível dos olhos deve ser medida e marcada no desenho;

3. A posição da orelha em relação ao olho e o queixo devem ser marcadas no desenho, já que essas proporções já foram analisadas e debatidas em sala;

4. Um pouco atrás do final da orelha, é onde o crânio e o pescoço se encontram. Essa medida também deve ser colocada no desenho;

5. Outras marcações e observações devem ser feitas: onde está localizado o ponto em que a testa se une a linha dos cabelos? Onde está localizada a curva mais afastada da ponta do nariz? Quais são seus ângulos da testa? Qual é a forma negativa que se localiza entre estes dois pontos? Se você desenhar uma linha entre a ponta do nariz e a curva mais afastada do queixo, qual é o ângulo daquela linha em relação à vertical (ou à horizontal)? Qual é a forma definida por aquela linha? Em relação as linhas de referência está localizada a curva do pescoço? Verifique a posição da parte posterior da orelha, da dobra do pescoço e da inclinação das costas;

6. Feitas todas as marcações e depois de desenhar olhos, nariz, boca e cabelo, o aluno pode desenhar as linhas e curvas do formato da cabeça e rosto em perfil, pois as ideias de espaço negativo e positivo já foram vistas em capítulos anteriores;

5. Desenho do corpo humano

Este capítulo talvez seja o mais importante para trabalhar a figura humana de forma naturalista, já que aqui que se trata do desenho do corpo humano inteiro, não apenas a cabeça como no capítulo anterior.

O desenho do corpo humano de forma naturalista está vinculado às ideias de proporções. Portanto, as atividades desta oficina também trabalham com a unidade básica de medida. Por isso este capítulo e o capítulo que trata do desenho da cabeça deve ser trabalhado após o capítulo da proporção e da unidade básica.

Existem manuais e modelos para aprender a desenhar que afirmam que o corpo humano tem o tamanho de sete cabeças e meia, mas sabe-se que este é um

padrão acadêmico, o que difere da proposta naturalista de desenho.

Como a proposta do projeto é trabalhar o naturalismo e incentivar aluno a descobrir e trabalhar essas proporções, a primeira atividade dessa oficina é que os alunos e o professor observem o tamanho os próprios colegas de acordo com o tamanho da cabeça de cada um e depois essas proporções serão debatidas e trabalhadas em sala. O ideal é que a atividade seja feita em duplas. Sendo assim, enquanto um aluno posa, o outro mede e desenha depois os papéis são invertidos. Em uma folha de papel, serão realizadas as seguintes atividades:

1. Após a medição, um traço reto e vertical será feito no papel e nele, as proporções da cabeça serão colocadas dividindo essa reta em partes do mesmo tamanho. Como os alunos que participarão desta oficina estão entre dez a treze anos, as medidas podem variar entre seis a sete cabeças, ou seis a sete partes. A cabeça, nesse caso, se torna a unidade básica de medida;

2. A seguir, na primeira divisão da reta, a cabeça será desenhada. Logo as outras partes do corpo, como pescoço, tórax, abdômen, ombros e membros serão acrescentados tendo como base a observação e a relação entre o número de cabeças. Algumas perguntas devem ser feitas, como: “Onde está a cintura? Será que está entre a terceira cabeça (ou terceira parte)?”, “Onde fica o joelho? Será que está entre a quinta ou a sexta parte?”;

3. Após marcar o pescoço, tórax, abdômen, ombros, membros, joelhos, pés e mãos, pode-se fazer as arestas. É nessa hora que o aluno pode utilizar o conhecimento de espaço positivo e negativo quando observa o modelo;

4. Feito isso, detalhes podem ser acrescentados: cabelos, olhos, nariz, boca, orelhas, roupas, sapatos, joias e outros objetos;

5. Caso seja a vontade do aluno, esse desenho pode ser colorido com lápis de cor ou giz de cera;

A segunda atividade necessita de revistas que contenham muitas imagens de adultos em pé:

1. A primeira parte é desenhar com grafite um retângulo em volta de uma imagem de um adulto em pé;

2. Feito isso, esse retângulo será colado no lado direito de uma folha no

sentido retrato (folha em pé);

3. As proporções do corpo dessa figura serão baseadas de acordo com a cabeça, assim, o tamanho dela será marcado ao longo do corpo, da mesma forma da atividade anterior;

4. O pescoço, tórax, abdômen, seios (no caso das mulheres), ombros, membros, mãos, pés e joelhos dessa figura também serão marcados para melhor visualização por parte dos alunos;

5. Feito isso, no lado direito da folha (onde a figura não foi colada), essa figura será desenhada com base nas marcações das proporções que foram feitas na imagem colada. Assim, o processo é parecido com a primeira atividade. Uma linha reta na vertical será feita e depois as cabeças também serão marcadas. Após isso, as mesmas marcações do pescoço, tórax, abdômen, ombros, seios, membros, pés e mãos também serão colocadas no desenho;

6. Após essa fase, as arestas, cabelos, olhos, boca, nariz, orelhas, sobrancelhas, roupas, sapatos e acessórios podem ser feitos;

7. Caso seja a preferência do aluno, esse desenho pode ser colorido com lápis de cor ou giz de cera;

Nem sempre o aluno terá a disposição de um modelo vivo ou uma imagem para trabalhar o desenho de observação. Sendo assim, é importante que esse tipo de atividade também seja feita sem a referência de uma foto ou modelo. Como o aluno já trabalhou com a cabeça sendo a unidade básica de medida, não será tão complicado fazer o desenho de imaginação.

1. O primeiro passo é traçar a linha vertical no papel, o que também foi executado nas outras atividades;

2. Feito isso, como o aluno já descobriu que uma pessoa da idade dele pode ser do tamanho de seis a sete cabeças e o adulto entre sete a oito, ele pode escolher essa medida de acordo com a idade da pessoa que pretende desenhar ou até mesmo se for um adulto alto ou baixo. Quando a medida for escolhida, o aluno colocará as marcações das cabeças na reta vertical.

3. Após essa fase, as marcações do pescoço, tórax, abdômen, membros, joelhos, mãos e pés serão trabalhadas;

4. Depois as arestas e detalhes podem ser realizados, e se preferir, pode também colorir o desenho;

6. Desenho de luz e sombra

Este é o último capítulo do manual e trata de um assunto muito utilizado na arte durante muitos séculos até os dias de hoje. A luz e a sombra darão volume e textura para o desenho. Com outras palavras, é através da luz e da sombra que o artista confere tridimensionalidade à composição.

A claridade da iluminação significa que uma superfície ou corpo está voltado para a fonte de luz, já a obscuridade significa o afastamento desta fonte. A distribuição da claridade ajuda a definir a orientação dos corpos no espaço. Os gradientes da luz podem ser trabalhados num desenho que retrata ambientes internos e externos.

Sabemos que a sombra é a ausência de luz, porém existe luz na sombra. O que acontece é que a sombra recebe luz indireta, enquanto as áreas mais iluminadas recebem luz direta da fonte luminosa. Entre a área mais iluminada (a que recebe luz direta) e a sombra (recebe luz indireta), existe o meio tom. O meio tom também é uma área iluminada, no entanto, essa área não está recebendo a luz diretamente, sendo assim não é tão clara quando a área mais iluminada. O meio tom acaba sendo a área que apresenta a cor real da superfície, já que a área mais iluminada tem essa cor mais clara e a área da sombra tem essa cor mais escurecida.

Neste manual, há duas formas de se trabalhar luz e sombra. Uma delas pode-se chamar *técnica do papel branco*. Nessa técnica, a área mais iluminada é representada pelo branco do papel e os meios tons e as sombras são escurecidos gradativamente. A segunda técnica, chama-se *técnica do papel com cor*. Esse papel não pode ser muito claro, que dificultaria o trabalho com a luz, e nem pode ser muito escuro, pois seria difícil trabalhar a sombra. Nessa segunda técnica, a área que recebe luz direta é representada com pontos de luz feitos com material branco. O giz pastel seco branco é um ótimo material para trabalhar ponto de luz. As áreas de sombras são escurecidas e o meio tom é própria cor do papel.

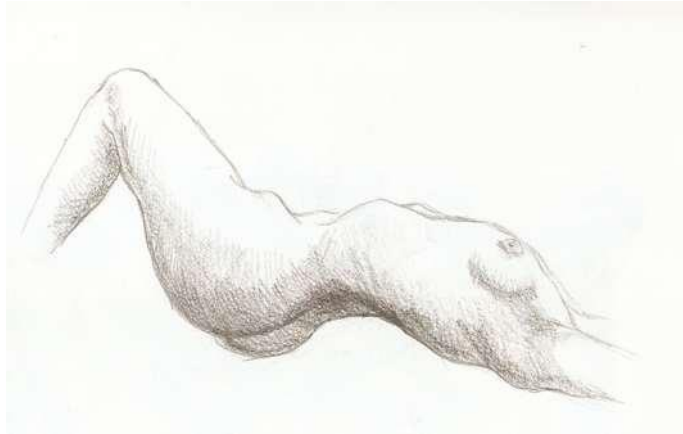


Figura 1 7: luz e sombra sobre papel branco, arquivo pessoal



Figura 8: Carvão e giz sobre papel pardo, Eduardo bel ga.
([http:// www.flickr.com/photos/eduardobelga/227461906 0/](http://www.flickr.com/photos/eduardobelga/2274619060/))

Não é sempre que o aluno poderá utilizar papel colorido, cinza ou pardo, sendo assim, os dois métodos serão trabalhados. A primeira atividade da oficina de luz e sombra é o desenho de observação de um objeto iluminado por vela ou lanterna.



Figura 19: arquivo pessoal



Figura 20: arquivo pessoal

1. Um objeto deve ser escolhido para ser iluminado. Esse objeto será observado e desenhado pelos alunos. Frutas ou um ovo também podem funcionar como este objeto;

2. O primeiro passo do aluno é fazer um desenho de observação em grafite num papel pardo. O papel pode ser cinza ou de outras cores, porém não pode ser muito claro, visto que será difícil ver os pontos de luz, e nem muito escuro, pois dificultará o trabalho de sombras. É interessante que o contorno deste desenho seja mais suave;

3. Com um grafite macio (pode ser entre 4B até 9B), carvão ou pastel preto, as sombras próprias e projetadas e seus serão trabalhados de acordo com o objeto visualizado;

4. Feitas as sombras, os pontos de luz – a parte em que a luz bate diretamente – serão marcados com giz pastel seco de cor branca e depois esfumados, para trabalhar o *dégradé*;

5. É importante que o giz pastel branco não se encontre com as sombras, já que a proposta é usar a cor do papel como o meio tom;

A segunda atividade também é um desenho de observação deste mesmo objeto, só que trabalhado num papel branco.

1. O primeiro passo é fazer o desenho de observação num papel branco, de modo que os contornos sejam trabalhos com cuidado e suavidade;

2. As sombras próprias e projetadas devem ser marcadas, primeiro com uma

linha bem fina que delimita até onde as sombras vão;

3. Depois de marcadas, com um lápis macio (pode ser entre 4B até 9B), carvão ou pastel seco preto, as sombras serão moldadas, escurecendo o que é mais escuro e assim trabalhando o *dégradé*. O aluno pode esfumegar caso tenha utilizado o giz pastel seco de cor preta;

4. Deve-se tomar cuidado para não escurecer totalmente o desenho, as partes onde a luz direta bate devem ser levadas em consideração, deixando-as brancas;

Sabe-se que dificilmente a escola ou ambiente em que o projeto será realizado disponibilizará de um spot de luz. Sabe-se também que as atividades de luz e sombra são demoradas, desse modo, é inviável um modelo posando por muito tempo. Trabalhar a atividade em duplas de alunos é uma solução. A oficina de luz e sombra necessita de uma fonte de luz, pois a vela não é a fonte de luz mais adequada para se trabalhar em duplas de crianças e pré-adolescentes. Também é complicado disponibilizar uma lanterna para cada dupla. Sendo assim, para trabalhar a luz e sombra na figura humana, as atividades a seguir são trabalhadas com desenhos de artistas onde o contraste da luz e da sombra seja acentuado. Os dois desenhos abaixo são de Anthony Ryder.



Figura 21: Auto retrato, grafite e pastel sobre papel cinza, Anthony Ryder, 1997.



Figura 22: Homem com mastro, grafite sobre papel, Anthony Ryder, 1998.



Figura 2 3: Linda, grafite sobre papel, Anthony Ryder, 1998.

Cada aluno receberá uma cópia de cada desenho. Com base neles, os alunos farão réplicas no método do papel pardo com pontos de luz feitos com giz pastel seco de cor branca e também no método do papel branco. Sendo um desenho do método do papel pardo e um do papel branco para o autorretrato de Anthony Ryder e um desenho do método do papel pardo e do papel branco para o Reverse.

Para a construção dos desenhos, é preciso que se trabalhem os temas das oficinas anteriores: o desenho da cabeça, das proporções e do corpo humano. Após essa fase, as sombras, tanto as próprias quanto as projetadas serão moldadas, para isso, é preciso que o aluno visualize os claros, os escuros e os meios tons. Para o método do papel pardo, depois da moldagem das sombras, é preciso verificar onde estão os pontos de luz nos desenhos do artista para depois serem acrescentados nos desenhos dos alunos.

CONCLUSÃO

Perante a falta de incentivo às práticas de desenho nas escolas de Ensino Fundamental 2 e o seu abandono por parte das crianças e pré-adolescentes, que se

sentem frustrados por não conseguirem desenhar a maneira naturalista, este projeto teve como propósito levar o desenho naturalista para a sala de aula de forma que sejam dados meios e auxílios para o aluno desenvolver seu lado artístico a partir dos desenhos de figura humana de forma naturalista.

Foi averiguado por meio de estudos do Grafismo no final da infância e desenvolvimento da adolescência que esta fase é marcada pela tomada de consciência crítica do indivíduo em relação a si e ao ambiente que o cerca. Essa tomada de consciência é bastante nítida nas produções artísticas desses indivíduos, que começam a ter o desejo de representar figuras humanas por meio de desenhos naturalistas. Quando estes indivíduos não conseguem realizar esses desenhos à maneira naturalista, passam a criticar todos os desenhos que fazem. Como consequência, desistem de tentar desenhar novamente.

Ainda quando se trata do desenvolvimento humano no início da adolescência e do grafismo desta faixa etária, o desenho de figura humana de forma naturalista é uma necessidade do pré-adolescente, que sente que precisa trabalhar a fim de desenvolver seu lado artístico e colocá-lo em suas produções. Portanto, é papel da escola e do professor de Artes levarem meios para trabalhar esse tipo de desenho, pois de acordo com o Currículo de Educação Básica do Ensino Fundamental – anos finais do Governo do Distrito Federal – o ensino de artes deve trabalhar o desenvolvimento do aluno, percepção, imaginação, criatividade e sensibilidade.

Quando se trata de Arte Contemporânea, o desenho naturalista de figura humana está sendo trabalhado por diversos artistas no Brasil e no mundo. Este tipo de desenho foi e ainda é trabalhado como instrumento para a produção de outras linguagens. Já há algumas décadas, o desenho se desvinculou da pintura e de outras linguagens e passou a ter autonomia. Há ainda poucos estudos a respeito do desenho naturalista como linguagem autônoma, apesar de muitos artistas estarem trabalhando sob esta concepção. O trabalho com o desenho naturalista da figura humana na escola é legítimo por fazer parte da Arte Contemporânea.

O projeto *Desenho de figura humana de forma naturalista* foi desenvolvido por meio de pesquisas a respeito de métodos e técnicas para a realização de oficina de desenho naturalista, na qual a figura humana seja trabalhada na escola. Assim sendo, a preocupação com percepção, desvinculação do sistema de símbolos adquiridos na infância, noções de proporção, iluminação e sombreamento foram estudados para a criação do manual da oficina, do modo que mais se adequasse ao

público participante.

Por fim, o projeto conta com questões de abordagem triangular da Arte educação, dessa forma, o professor da oficina tem o papel de mediador, que promove a maior comunicação, reflexão, desenvolvimento e crescimento na oficina. Oficina essa que conta com avaliação em forma de entrevistas individuais e com uso de portfólio para maior contribuição no crescimento e desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, R. Arte e percepção visual : uma psicologia da visão criadora. Tradutora Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: CENGAGE Learning, 1980.

BANDEIRA, Denise Adriana. Mudanças do saber em arte: descobrindo compatibilidades do saber a ser ensinado na disciplina de Desenho Artístico. Faculdade de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

BAXANDALL, M. Sombras e luzes. Tradutor Antônio de Padua Danesi. São Paulo: USP, 1997.

CUNHAS, J. A. et al Psicodiagnóstico – R, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DIAS, E. Paisagem e academia: Félix-Émile Taunay e o Brasil (1824-1851). Campinas: UNICAMP, 2009.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DÓRIA, R. P. Entre a Arte e a Ciência: o ensino de Desenho no Brasil do século XIX. Campinas: AFHIC, 2004.

EDWARDS, B. Desenhando com o lado direito do cérebro. Tradutor Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

ELLIOTT, V. Traditional Oil Painting, New York, Watson-Guption Publications, 2007.

GUINSBURG, J. O Classicismo. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KEMP, L. Watercolor painting outside the lines, a positive approach to negative painting. Cincinnati: North Light Books, F.W. Publications, 2003,

LOOMIS, A. Figure Drawing for all it's worth, 1943.

LOWENFELD, V. A criança e sua arte: um guia para os pais. Tradutor Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1954.

MALTA, M; PEREIRA, S. G; CAVALCANTI, A. Novas perspectivas para o estudo da arte no Brasil de entresséculos (XIX/XX): 195 anos de escola de Belas Artes. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2012.

OLEQUES, L. C. O desenhar de adolescentes: características da produção gráfica de seis meninos, UDESC, 2008.

OSTROWER, F. Universos da Arte, Rio de janeiro: Campus, 1983.

RAMOS, AdianaSottomaior Ramos. Desenho brasileiro: quatorze artistas contemporâneos. Instituto de Artes da Universidade estadual Paulista, 2006.

RYDER, A. The artist's complete guide to figure drawing: a contemporary perspective on the classical tradition. New York: Watson-GuptionPublications, 1999.

SANTOS, Bia. A poética do desenho: o fio como matéria. Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, 2003.

SILVA, A. A História do ensino de Artes Visuais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. Reflexões sobre avaliação no ensino das Artes Visuais: caminhos possíveis. Universidade federal de Pernambuco, 2007.

Currículo Educação Básica – Ensino Fundamental – Séries anos finais, Governo do Distrito Federal, Secretaria do Estado de Educação, Subsecretaria da Educação Básica, 2010.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Hong Chun Zhang. Disponível em www.hongchunzhang.com. Acessado em 09/11/2013.

Ilustrativa, desenho grotesco. Eduardo Belga. Disponível em <http://www.ilustrativa.com.br/?p=2867>. Acessado em 09/11/2013.

Walmor Corrêa. Disponível em <http://www.walmorcorrea.com.br/>. Acessado em 09/11/2013