

THAÍS DE OLIVEIRA CAMPOS

POSSIBILIDADES DO DESENHO:

presença da arte contemporânea em sala de aula - projeto de material didático

Brasília

2013

THAÍS DE OLIVEIRA CAMPOS

POSSIBILIDADES DO DESENHO:

presença da arte contemporânea em sala de aula - projeto de material didático

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

Orientadora: Profa. Ma. Cecília Mori Cruz

Brasília

2013

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha orientadora, Cecília Mori, pela sua enorme ajuda, compreensão e paciência durante este percurso. Ao Tiago Monteiro, pelo seu apoio e traduções. À minha mãe e ao meu pai, pelo seu amor e incentivo. Aos meus irmãos, pelas nossas conversas. À Amanda Castro, pela troca de conhecimentos.

RESUMO

O presente trabalho monográfico busca refletir sobre as possibilidades do ensino do desenho como método e prática de educação em artes visuais. Desta maneira, apresenta-se uma pesquisa sobre a história do desenho e de seus vários conceitos ao longo dos tempos, com a intenção de entender como esta linguagem se apresenta na atualidade. Esta pesquisa traz, ainda, uma análise sobre como pode ser abordada a questão do desenho contemporâneo em sala de aula, e tem como produto um guia para professores que desejam trabalhar várias possibilidades da linguagem do desenho.

Palavras-chave: Desenho. Arte contemporânea. Possibilidades. Material didático. Sala de aula.

ABSTRACT

This monograph intends to think on the possibilities of drawing teaching as an educational method and practice in visual arts. Therefore, it is presented a research about the history of drawing and its various concepts through time, with the intention of understanding how is this language presented in contemporary times. This research brings, moreover, an analysis on how contemporary drawing can be approached within the classroom, and it shows as a result a teacher's guide to work on different possibilities on the language of drawing.

Keywords: Drawing. Contemporary Art. Possibilities. Didactic Material. Classroom.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: \\	18
Imagem 2: Panorâmicas #7	19
Imagem 3: Panorâmicas #7, detalhe	19
Imagem 4: Chapeuzinho Vermelho	21
Imagem 5: Turbilhão	21
Imagem 6: Corpo Habitado	23
Imagem 7: Heart	35
Imagem8: 020602	35
Imagem 9: XX	36
Imagem 10: Marilyn Monroe	37
Imagem11: Panorâmicas #5	38
Imagem 12: Panorâmicas #5, detalhe	38
Imagem 13: Exemplos de espaço negativo	40
Imagem 14: Trama 06	41
Imagem 15: Sem título	42
Imagem 16: The Keys to the Coop	43
Imagem 17: Véu	44
Imagem 18: Corpo Habitado	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1– DO APRENDIZADO AO ENSINO DO DESENHO: uma trajetória pessoal.....	09
2 – BREVE HISTÓRIA DO DESENHO.....	12
2.1 – Os conceitos da palavra desenho.....	12
2.2 – A natureza do desenho.....	14
2.3 – O desenho contemporâneo.....	16
2.4 – Características do desenho.....	17
2.4.1 – Ponto.....	17
2.4.2 – Linha.....	19
2.4.3 – Espaço.....	22
3 – A HISTÓRIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	24
3.1- O desenho no ensino atual.....	26
4 – O DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO INFANTIL.....	28
5 – CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DÁTICO.....	30
5.1- O manual.....	30
6 – POSSIBILIDADES DO DESENHO: presença da arte contemporânea em sala de aula – guia do professor.....	33
CONCLUSÃO.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta as questões que me levaram a produzir o material didático “POSSIBILIDADES DO DESENHO: presença da arte contemporânea em sala de aula – guia do professor”.

Essas questões surgiram a partir da minha vivência com o fazer e o ensinar desenho. Percebi que uma das grandes dificuldades das pessoas que desejam aprender a desenhar e conhecer mais sobre o universo da arte está na sua forma de entender o que é desenho e arte. O senso comum entende o desenho como uma prática exclusivamente técnica que exige alta habilidade e que poucos dominam; já a arte é percebida, segundo essa linha de pensamento, como imitação da natureza. Esses pensamentos funcionam como bloqueio para uma boa parte dos iniciantes, que, inseguros de sua capacidade, acreditam não serem capazes de conseguir desenhar “direito”. Mas afinal, o que é desenhar “direito”?

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2 e 3, por conta das greves da rede pública de ensino do Distrito Federal no primeiro semestre de 2012, e da Universidade de Brasília no segundo semestre do mesmo ano, a minha prática de regência foi orientada para a produção de oficinas de desenho. Por não ter atuado em sala de aula, em contexto da educação formal, eu me propus ao desafio de pensar em como seria dar aula de desenho para o Ensino Fundamental II. Surgiram-me várias perguntas ao confeccionar o guia para professor, como "por que ensinar desenho em sala de aula?" e "qual será o foco do material didático?".

Foi percebido que, de modo diferente de oficinas, cujo objetivo é a aprendizagem da técnica, em sala de aula a proposta deveria ser outra. Já houve a época, historicamente, em que o objetivo do ensino das artes visuais era o aprendizado da técnica do desenho. Hoje em dia, porém, seus objetivos são outros, muitos mais amplos, como nos indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), tais como propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética. Outra função do ensino das artes diz respeito ao seu caráter revelador da cultura. Para sala de aula, o ensino voltado puramente à técnica não condiz com a prática artística na contemporaneidade. Pensando nisso, e nos objetivos do ensino das artes, o desenho entraria como uma possibilidade para exercer o ato criador.

Além de proporcionar a vivência dos alunos na prática do desenho, o material didático proposto traz produções contemporâneas nesta linguagem, para que os professores possam fazer leituras das imagens em conjunto com a turma, orientando sobre as possíveis dúvidas, contribuindo, assim, para a formação de público de artes. As produções de desenhos contemporâneos são bastante variadas no que tange à percepção e às explorações da visualidade, abordando pensamentos de cunho tanto naturalista como conceitual. Também a temática vivenciada na produção contemporânea de desenhos abrange uma ampla gama de possibilidades, variedade esta característica da Arte Contemporânea, permitindo, assim, maior proximidade com a nossa vida.

O presente trabalho apresenta a seguinte estrutura: o primeiro capítulo aborda as questões que me levaram a construir o material didático. O segundo capítulo faz um levantamento da história do desenho, relacionando-o com o que crê o senso comum sobre esta questão, e discursa, também, sobre o desenho contemporâneo. Em seguida, é visualizado o histórico do ensino das artes no Brasil, tema em que se mostram os diferentes propósitos do ensino do desenho ao longo do tempo e busca-se entender seu papel hoje dentro das Artes Visuais. O penúltimo capítulo aborda o desenvolvimento do grafismo infantil, a fim de entender por que essa prática é comumente abandonada na faixa etária de 10 a 12 anos. Por fim, demonstra-se como foi elaborada a construção do material didático, apresentando seu projeto em seguida.

1 DO APRENDIZADO AO ENSINO DO DESENHO: uma trajetória pessoal

Nesta seção, tratarei de parte de minha experiência pessoal com a aprendizagem e ensino do desenho, tanto no papel de estudante como no de professora, explicitando como surgiu o interesse por criar um material didático que trabalhe o desenho contemporâneo.

Desde a infância, meus irmãos e eu sempre fomos bastante estimulados a desenhar pelo meu pai. Ele, entusiasta das artes, sempre manteve como passatempo várias atividades artísticas, dentre elas, o desenho. Anos depois, quando meus irmãos atingiram a idade entre 10 e 12 anos, aos poucos começaram a abandonar essa prática. O motivo foi o mesmo vivenciado por várias outras crianças da mesma idade: o desprestígio da arte na sociedade, com a introdução na escola de outras matérias ditas “mais importantes” e de suas exigências e, talvez, pelas duras críticas de si e das pessoas a sua volta em relação a seus desenhos, por não apresentarem verossimilhança com o tema, objeto que se quer representar.

Aos 15 anos, entrei em um curso de desenho que era orientado, principalmente, pelos métodos presentes no livro *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*, da arte-educadora norte-americana Betty Edwards. O curso, assim como o livro, tinha como foco o ensino do desenho de observação. Não havia, porém, espaço para exercer a criatividade e conhecer mais sobre arte. Ainda assim, nós estudantes, ao fim do curso, dominávamos em certo grau técnicas do desenho, o que nos dava mais confiança para prosseguir praticando. E mesmo essa confiança vinha dos preconceitos a respeito da atividade artística embasada na técnica.

Aos 18 anos, ingressei no curso de Artes Plásticas, nas habilitações de Licenciatura e Bacharelado, na Universidade de Brasília. Passei pelas disciplinas de Fundamentos da Linguagem Visual, Desenho1, Desenho2 e Desenho3, onde pude ampliar mais meus conhecimentos sobre o desenho e também sobre a arte. E então pude concluir que um bom desenho não está apenas na fidelidade da reprodução e que sua linguagem é muito mais aberta, assim como a arte.

Foi também aos 18 anos que comecei a dar aula de desenho para crianças de 5 a 10 anos. Encontrei bastante dificuldade, por se tratar de um público com o qual eu não estava acostumada e não conhecia bem. Procurei seguir o modelo usado no curso que eu tinha feito anteriormente, em que a mesma metodologia que era usada para alunos adultos também era usada com as crianças. Creio que as primeiras aulas foram uma verdadeira tortura

para as crianças, pois os exercícios estavam totalmente fora da realidade cognitiva, afetiva e motora delas. Assim, ter lido o livro *As Formas de Pensar o Desenho*, de Edith Derdyk, foi de fundamental importância para compreender melhor o desenvolvimento do grafismo infantil, resgatar a minha experiência com desenho que vivi quando criança, entender melhor os desejos de meus alunos e como atuar como educadora voltada a este público. Procurei, nas aulas, valorizar a livre expressão das crianças; as técnicas passaram a ser dadas de forma mais lúdica, sem muita cobrança em relação ao naturalismo¹, ou do que seria certo ou errado. Com os resultados positivos desse novo modelo, ficou clara para mim a importância da pesquisa na arte-educação.

Na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 2, organizei, em conjunto com duas colegas de classe e contando também com o auxílio da professora ministrante da disciplina, Rosana de Castro, uma oficina básica de desenho. Tinha o total de duração de 10 horas, divididas em cinco aulas com 2 horas cada. O público alvo era de jovens de 12 a 14 anos de idade, e o plano de aula tinha como objetivo principal desenvolver a criatividade através da linguagem do desenho. Para tanto, cada aula focava em um elemento gráfico ou técnica do desenho.

Assim sendo, foi dividido da seguinte forma as aulas do curso: na primeira aula foi tratado sobre ponto e linha, na segunda aula era as formas, luz e sombra, já a terceira aula o corpo humano, na quarta aula o espaço e perspectiva, para terminar a quinta aula foi sobre composição e também a avaliação. A metodologia usada foi a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. No primeiro momento de cada dia de aula, era realizada uma prática de análise e leituras de imagens, em que também se contextualizava a imagem. No segundo momento das aulas, eram passadas algumas técnicas do desenho, de acordo com o tema da aula, com o objetivo de dar mais segurança na execução do desenho. Por fim, no terceiro momento, buscava-se estimular o uso dos recursos apreendidos para a criação.

Para a nossa surpresa, os participantes se mostraram bastante relutantes diante da atividade proposta com caráter mais livre, como fazer riscos na folha explorando características da linha. Observamos que isto fosse consequência, talvez, da nossa forma de abordá-los, ou porque, nessa idade, as crianças apresentam interesse maior voltado para o desenho naturalista. Eles ficaram surpresos diante da atividade e isto causou efeito oposto ao

¹ Segundo Ostrower(1983) o naturalismo corresponde a uma corrente estilística que busca, nas representações, fidelidade à natureza.

desejado, ou seja, acabou por gerar bloqueio para a produção de desenhos. Visto que eles esperavam aprender a técnica, o plano de aula foi reorganizado, privilegiando exercícios e técnicas do desenho. Desta maneira, a criatividade ainda era exercitada, porém os exercícios eram mais contidos. Constatamos a eficácia de algumas atividades e, de um modo geral, conseguimos cumprir o nosso objetivo.

Na disciplina Estágio Supervisionado em Artes Plásticas 3, realizei em conjunto com outra colega, e novamente contando com o auxílio da professora Rosana de Castro, uma oficina de iniciação ao desenho. Muita coisa foi aproveitada da oficina anterior, como a abordagem usada de leitura e crítica de imagens, por meio das quais alguns fatores históricos iam sendo expostos, seguidas do momento de produção. O objetivo aqui era introduzir os participantes na linguagem do desenho, apresentando os sinais gráficos que o compõem e algumas técnicas de execução. O esperado era que, no final do curso, eles fossem capazes de fazer uso da técnica apreendida, como desenho de memória, luz e sombra, perspectiva, entre outros, tanto nos momentos de observação quanto na prática de criação.

O público alvo mudou para adolescentes e adultos, e, para maior eficácia e objetividade, usualmente requeridas por um público mais maduro, foram feitas várias adaptações. Como não sabíamos qual faixa etária iria frequentar a oficina em maior peso, preocupei-me em deixar a formatação da parte teórica de leitura de imagens do curso a mais ampla possível, assim como os enfoques nas possibilidades do desenho, e trazer ideias que fugissem do preconceito mais básico observado na sociedade, que acredita que o desenho seja só coisa de lápis e papel.

Para isso, procuramos exemplificar diversificadamente com imagens que mostravam essas ideias mais comumente aceitas na sociedade no que diz respeito ao desenho juntamente com imagens que quebrassem com estes paradigmas. Porém, nenhum exercício foi feito sob a orientação cujo intuito era o de extrapolar os materiais e suportes habituais a esta linguagem, tais como o lápis, papel, nanquim, pastel entre outros. Então, percebemos que poderia ter aproveitado o momento para colocar em prática a teoria de se pensar o desenho de forma mais ampla. Assim sendo, mantendo em vista essa perspectiva de explorar alternativas de como tratar o desenho contemporâneo em sala de aula, o presente trabalho visa a produção de um material abrangente para o trabalho de educação em artes.

2 HISTÓRIA DO DESENHO

O significado da palavra “desenho” tem se alterado ao longo das gerações, juntamente com o seu valor. Durante muito tempo, o desenho foi valorizado principalmente como técnica de planejamento dentro da História da Arte e das visualidades, servindo de apoio para as linguagens ditas maiores, como a pintura e a escultura. Atualmente, ele ganhou autonomia e visibilidade como meio de expressão artística. Para entender essa mudança de atitude diante do objeto estudado, nesta sessão será contada uma breve história do desenho, explorando a compreensão a respeito dele a partir de sua etimologia e das várias acepções que ele assumiu ao longo da história. Com isto, poderemos perceber que uma boa parte das dificuldades das pessoas em aprender a desenhar está na sua forma de entender desenho e arte.

2.2 Os conceitos da palavra “desenho”

A palavra *desenho* deriva do termo renascentista italiano *disegno*, que tem sua origem no vocábulo latino *designare*, cujo significado é “designar, marcar, traçar, notar, desenhar, indicar, dispor, ordenar” (MARTINS, 2007, p. 4). A palavra portuguesa tem significado semelhante à italiana renascentista, o que será visto em breve.

É certo que, desde a Pré-História, encontramos marcas produzidas pelos homens nas paredes das cavernas, às quais chamamos vagamente de desenho. Vagamente, pois o conceito de *disegno* surgiu no Renascimento Italiano, assim como a concepção de *Arte*.

O teórico Lincoln Guimarães Dias, em seu texto *Notas Sobre Desenho, Esboços para uma História*, comenta que o conceito de arte como “produto elevado do espírito humano” (2010, p. 5) surgiu no Renascimento. Ele aponta uma teoria que considera que as produções imagéticas anteriores a este pensamento não devem ser consideradas *Arte* no sentido restrito da palavra, pois, no momento daquelas produções, esta ideia não estava presente. Dias apresenta as ideias do historiador de arte alemão Hans Belting, que chama atenção para este fato e diz que a produção anterior ao Renascimento deveria ser estudada em outra disciplina, cujo nome adequado seria *História das Imagens*. Dias faz uma analogia entre essas ideias em relação à história do desenho, considerando que ele só poderá existir também a partir do Renascimento, e aquilo que se pareça com desenho e que venha antes

desta conceitualização ocidental surgida com a Idade Moderna seria considerado uma pré-história desta linguagem.

Para o pensamento da Itália na época do Renascimento, este período se caracterizava como retomada dos estudos dos antigos gregos e romanos, estudos esses abandonados na Idade Média. O historiador de arte Ernst Gombrich, na sua obra *Norma e Forma*, comenta como a ideia de progresso artístico na Renascença parece ter criado uma nova estrutura institucional para a arte, diferenciando das produções medievais:

A ideia de progresso introduz um elemento inteiramente novo. Ora, de um ponto de vista epigramático, o artista tinha que pensar não apenas em sua comissão, mas também em sua missão. Essa missão consistia em ampliar a glória da época por meio do progresso artístico. (1990, p. 5)

Acredita-se, de acordo com vários teóricos, que o artista, na Idade Média, era uma figura mais parecida com o que hoje se chama de artesão, isto é, um comerciante que cumpria encomendas padronizadas por uma guilda. Fernando Cocchiarella (2006), na obra *Quem tem Medo de Arte Contemporânea*, comenta que é no Renascimento que a arte e o artesanato se separam, pelo menos na consciência e prática do artista. Leonardo da Vinci (1452-1519), ao afirmar que a “pintura é coisa mental”, diz que a arte não é apenas mecânica.

O desenho, na Idade Média, era percebido como um fazer manual estritamente técnico, que dependia de uma perícia, que nada tinha de espiritual e transcendente. Compreensão esta que ainda povoa o imaginário do senso comum, como nos afirma Dias em seu texto já citado.

O desenho no Renascimento passa a ser valorizado não apenas pelo seu caráter técnico, como também pelo seu caráter intelectual. Podem-se analisar os escritos da época, e ver neles esse duplo sentido. O pintor e arquiteto renascentista Giorgio Vasari (1511-1574), em sua obra *As Vidas dos Mais Excelentes Pintores, Escultores e Arquitetos*, define o desenho. Nela, Vasari argumenta:

Oriundo do intelecto, o desenho, pai de todas nossas três artes- arquitetura, escultura, pintura - extrai de múltiplos elementos um juízo universal. Esse juízo assemelha-se a uma forma ou ideia de todas as coisas da natureza, que é por sua vez sempre singular em suas medidas. Quer se trate do corpo humano, dos animais, das plantas, dos edifícios, da escultura ou da pintura, percebe-se a relação que o todo mantém com as partes, que as partes mantêm entre si e com o conjunto. Dessa percepção nasce um conceito, juízo que se forma na mente, e cuja expressão manual denomina-se desenho. Pode-se então concluir que esse desenho não é senão a expressão e a manifestação do conceito que existe na alma ou que foi mentalmente imaginado por outros e elaborado em uma ideia. (*apud* LICHTENSTEIN, 2004, p. 20)

Outro teórico da época foi Federico Zuccari (cerca de 1542-1609), que procurou resumir esse pensamento em vigor construído pouco a pouco. Ficou famosa sua distinção entre: *disegno interno* – que formula a ideia, de origem divina; *disegno esterno* – que é a concretização da forma. Diferente de Vasari, ele entendia o desenho como a própria ideia.

Apesar do valor dado ao conceituar desenho, essa preocupação renascentista era apenas política, pois não eram argumentos para tornar o desenho uma arte autônoma, e sim, tinham como objetivo dar mais status à pintura.

O estudioso Luis Geraldo Ferrari Martins (2007), em seu artigo sobre a etimologia da palavra desenho, menciona que, em outras línguas, houve uma especialização dos termos do duplo sentido dos termos que esta palavra tem em Português. Na língua inglesa, por exemplo, devido à existência de outros termos que indicavam algo semelhante, e também à necessidade surgida na época da industrialização de especificar o tipo de desenho que se fazia para a indústria, houve a especialização dos termos. Assim, temos *to draw* (riscar) e *design* (projeto).

Martins aponta ainda que, apesar dessas separações, *to draw* não pode deixar de se referir de alguma forma a um desígnio, a um ato de pensamento, mesmo porque essa é a natureza do desenho. O mesmo vale para *design*, a palavra nunca deixou de significar esboço, traçar.

Foi visto, portanto, que a palavra *disegno* tem sua origem no Renascimento italiano, e que desde este período existiu, por parte dos teóricos, esforço para conceituá-la. Na intenção de afirmar a pintura como um produto do intelecto, eles reconheceram que o desenho também é mental, é veículo da ideia. Apesar deste esforço, não foi no Renascimento que o desenho passou a ter autonomia; na prática, ele ainda era usado como estudo, projeto para pintura, escultura, arquitetura. Foi observado que habita no imaginário do senso comum que o desenho é uma habilidade que depende de um alto grau técnico, ideia esta semelhante ao pensamento medieval. Entender o desenho apenas como técnica é limitar seu caráter mental.

2.3 A natureza do desenho

Mario de Andrade (1975), em seu ensaio *Do Desenho*, considera o desenho mais próximo da escrita do que das artes plásticas. Para ele, esta atividade é uma arte essencialmente intelectual. É uma espécie de definição das coisas, assim como as palavras, ou, como Emma Dexter escreve no texto introdutório para a coletânea de desenhistas contemporâneos *Vitamin D*, “o desenho não é uma janela no mundo, mas um dispositivo para

compreendermos nosso lugar dentro do universo”² (2005, p. 5). Nesse sentido, podemos relacionar este pensamento com o que já vimos até então neste trabalho sobre o duplo sentido do desenho, entendido como risco e veículo de ideias. Como diz a própria origem de sua palavra, desenho é mental, por ter profunda ligação com o desígnio, o planejamento. Mesmo tecnicamente, ele é uma prática de registro rápida, portando em si, então, a velocidade e a intimidade do próprio pensamento. Ele é a extensão visual do pensamento.

Seguindo a linha de pensamento de Mário de Andrade, o desenho é aberto, inacabado. Ele não se encontra fechado em uma moldura, nele se encontra o seu processo, os erros, o caminho que o artista usou para chegar à imagem final. Esse fator será importante para se entender o crescente uso dessa linguagem na contemporaneidade, o que será abordado no próximo tópico.

Desenhar é ver, como afirmam Betty Edwards (1984), mais recentemente, e anteriormente John Ruskin (1971), em seu livro *The Elements of Drawing*. Porém, ambos compreendem a questão do olhar de forma diferente. Edwards pensa que, para ser possível o ato de ver bem, é preciso que haja primeiro a transição do hemisfério cerebral esquerdo, que é majoritariamente verbal, lógico, racional, linear, temporal, para o direito, que é não verbal, holístico, atemporal, espacial, intuitivo, pois é neste último que se encontra a maneira de perceber o mundo, percepção esta que levará o indivíduo a olhar com clareza, profundidade, isto é, ter um olhar igual aos dos artistas.

Ruskin entende o ver como ter a visão verdadeira. Verdade, nos escritos de Ruskin, é a relação da ajuda mútua e interação entre as coisas. Este pensamento muito tem a ver com seu modo de compreensão da composição, que é entendida como a unidade formada pelas partes. Para John Ruskin, esta verdade poderia ser encontrada na natureza, e o artista, ao desenhá-la, entraria em contato com ela.

Ambos os teóricos compartilham da ideia de que, para sensibilizar a visão, é necessário se livrar do conhecimento prévio que temos das coisas, e olhar como elas se comportam na natureza.

Para Ruskin, como ele próprio comenta, cada escola, cada professor, tem sua sutileza no olhar, tem uma forma de ver diferente; quando Edwards fala que cada um exprime sua personalidade, seus pensamentos, a cultura pessoal interfere no modo de desenhar. Assim, é possível perceber que o ato de ver é uma compreensão subjetiva.

² Tradução livre

Pode ser observado nesta reflexão acerca do desenho que ele é mais mental que físico. É uma atividade subjetiva, um ato de reflexão para a compreensão do mundo e o espaço a sua volta.

2.4 O desenho contemporâneo

Ao falar de desenho contemporâneo, não é possível que se deixe de fora uma análise do histórico do conceito de desenho, desde seu surgimento, juntamente com todas as produções visuais que são ligadas a ele, assim como não se pode deixar de comentar sobre os preconceitos que vêm acompanhando o desenho desde sua conceitualização renascentista.

Uma grande parte do público diz não compreender arte contemporânea por achá-la estranha àquilo que eles consideram arte. Vê-se no público que uma boa parte dele tem interesse em aprender alguma prática artística, como desenho, pintura ou escultura, mas, em geral, as pessoas se consideram incapazes de manter o hábito de produção ou mesmo de fruição de arte, principalmente por acharem que a prática exige alta habilidade conferida a poucos que têm “o dom”, isto é, a habilidade técnica, frequentemente associada a uma representação visual fiel do que se vê na natureza. Verificamos nesses pensamentos um eixo em comum, que é a arte entendida como imitação.

Segundo Cocchiarale (2006), o Modernismo voltou-se para estudar seus próprios elementos, desprezou o tema, a narrativa, já hoje em dia as produções passam a ter conteúdos, passam a se aproximar mais da vida, temas como a memória, história, sexualidade, intimidade, subjetividade. Este autor ainda comenta que outra dificuldade do público com as obras contemporâneas é que eles procuram entendê-las através de palavras, buscam em textos, especialistas, algo que possa guiá-los, uma palavra que explique a imagem, assassinando, assim, a fruição da obra. Ele continua seu raciocínio revelando que o público tem medo de ter uma reflexão sensível com a obra.

Em relação à história do desenho contemporâneo e da sua autonomia, apesar do Modernismo ter se voltado para o estudo dos seus elementos, do fazer, o desenho não ganhou autonomia aí. Para Emma Dexter (2005), foi no meio do século XX que esta prática passou a ter uma ascensão. Devido à natureza do desenho de ser incompleto, revelar o seu próprio fazer, esta prática passou a ser vista como uma arte de processo por alguns artistas. A ascensão recente do desenho nas artes deve-se também ao caráter do desenho de ser íntimo, de ser a forma mais imediata de registro manual e de se produzir uma imagem, e como os

conteúdos das artes atuais são os mais diversos, subjetivos, o desenho aparece como uma forma íntima de exposição.

1.5 Características do desenho

Quando se trata de reconhecer limites e propriedades do desenho, quais são suas principais características básicas? Não é o material usado que caracteriza o desenho como tal, assim como não são os instrumentos e nem os suportes os detentores desse título. Ele possui elementos próprios, cuja riqueza é capaz de torná-lo uma expressão artística autônoma. As combinações desses elementos criam a imagem. Essa matéria, textura gráfica da imagem, é feita de pontos, de linhas, que são as bases da organização de uma forma, e sua organização se dá através de uma superfície. Esta seção irá explorar um pouco sobre cada um desses elementos – ponto, linha e plano –, ampliando sua compreensão, relacionando-os com algumas produções contemporâneas, na intenção de entender o que seria o desenho contemporâneo.

1.5.1 Ponto

Wassily Kandinsky (1866-1944), na sua obra *Ponto e Linha Sobre o Plano*, levanta dois conceitos para o ponto geométrico: a significação interior, que pensa o ponto como “a forma mais concisa” (2005, p. 24), ou seja, é o ponto mínimo de presença, a redução absoluta, é o silêncio. Mas isto não quer dizer que seja vazio: o ponto possui tensão, ressoa, ele é a maior reserva que, no entanto, fala. Como outro viés de visão, o autor ressalta o seu significado exterior, que indica que “o ponto é o resultado do primeiro encontro da ferramenta com a superfície material, o plano original” (*ibidem*, p. 21).

A dimensão do ponto é relativa, isto é, ela se dá na relação com o suporte e os outros elementos de uma mesma obra. Para citar um exemplo: uma árvore vista do alto, sob a perspectiva de um passageiro de avião, dependendo da distância, será o menor elemento dentro da paisagem, logo um ponto. O ponto possui uma definição, mas não apresenta uma forma definida, podendo adquirir formas diversas: isto é o que dá a impressão de ser redondo, ou seja, sua circularidade provém de sua força concêntrica, que é comum a todos os pontos. Será verificado a seguir como o ponto é trabalho por alguns artistas.

D-L Alvarez é um jovem artista que nasceu em 1962 nos Estados Unidos, atualmente vive e trabalha em Berlim, Alemanha. Ele trabalha em diversas mídias, e nos

últimos anos tem trabalhado na linguagem do desenho. Para a construção da obra \\\ (imagem 1), ele se baseou em uma foto para criar estruturas pixeladas, que são finalizadas à mão. Podemos relacionar a construção dessa imagem com a teoria sobre pontos descritos por Kandinsky, os quadrados possuem diferentes tamanhos, dando mais nitidez à imagem quando menores e mais próximos, e menos nitidez quando maiores e distantes. Cada um desses pontos apresenta diferentes intensidades de cores: algumas se mesclam, outras contrastam. A imagem é formada pela a mistura ótica do todo, semelhante ao que acontece na formação da imagem na televisão, computadores, e similares.

Tal recurso não é usado por acaso: a menina retratada parece que está prestes a cair em realidades mais sombrias, por violências que são veladas pela desfiguração da imagem causada pelos grandes pixels. Este retrato faz parte das séries de desenhos do artista que rememoram os assassinatos da família Manson, que Alvarez buscou trabalhar com a memória pessoal e história coletiva. A moça representada fazia parte dessa família, trata-se de Ruth Ann Moorehouse.

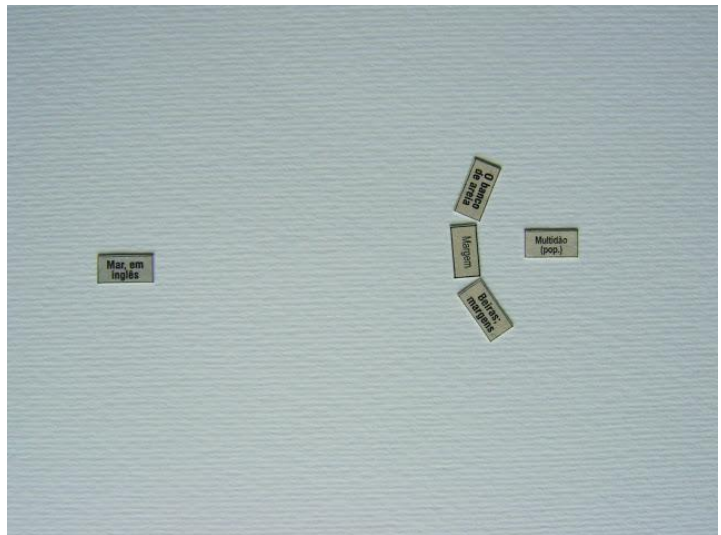


Imagem 1: ALVAREZ, D-L.\\\. Grafite sobre papel, 38 ¾ x 27 ½ polegadas, 98,4 X 69,9 cm, 2004. Fonte: Vitamin D.

Léo Tavares é poeta, artista plástico e reside em Brasília, onde formou-se Bacharel na Universidade de Brasília. Os seus trabalhos mais recentes buscam refletir sobre a relação imagens e palavras. Em um campo ampliado, podemos entender a obra *Panorama #7* (imagens 2 e 3) de Léo Tavares, construída de pontos. A obra apresenta recortes de jogos de caça-palavras reorganizados sobre o espaço bidimensional do papel, formando pequenas unidades de significado, logo formando pontos. As palavras são reconhecidas como imagens, o que nos faz ver, nesta obra, sua relação profunda com o ato de desenhar, nos remetendo às falas de Mario de Andrade, quando dizia que o desenho se aproxima mais da escrita, por querer significar. Também leva-se em consideração o conteúdo do texto, criando, assim, imagens internas.



Imagem 2: TAVARES, Leo. *Panorâmicas #7*.
29,7 x 42,0 cm, 2013.
Fonte: Pretextos Para Imagens Internas: Panorâmicas.



3:TAVARES, Leo. *Panorâmicas #7*, detalhe.
Fonte: Pretextos Para Imagens Internas: Panorâmicas

1.5.2 Linha

A linha é um dos elementos fundamentais do desenho. Ela é resultado do ponto em movimento. Como é produto do ponto, pode ser entendida como elemento secundário da linguagem visual. Ela produz o salto do estático para o dinâmico.

No livro *Lines: A Brief History* (2007), o antropólogo Tim Ingold levanta reflexões a respeito da linha, seu objeto de estudo, trazendo uma compreensão mais ampla sobre o tema. Ações como andar, falar, cantar, escrever, gesticular, tecer, desenhar, todas elas têm um ponto em comum, todas são conduzidas por linhas. Nesse sentido, as linhas estão em todos os lugares. O autor, ao relatar sobre o problema inicial que teve ao realizar essa pesquisa, que foi

diferenciar a fala do canto, chega à conclusão de que não era o suficiente focar nas próprias linhas e que deveria levar em conta as suas relações com o espaço.

Fazendo um paralelo com o pensamento de Ingold e do que já vimos sobre desenho, percebemos que, em sua teoria, está presente a ideia de desenho.

Ingold divide em duas grandes categorias os tipos de linha: traço e fio. A linha fio pode virar a linha traço e vice-versa. Para o autor um fio “é um filamento de algum tipo, que pode ser emaranhado com outros fios ou suspenso entre pontos no espaço tridimensional”³ (INGOLD, 2007, p. 41). O fio apresenta um espaço dissolvido, pode ser fio um varal secando roupas, uma rede, fio de cabelo, encanamento. Já o traço é “qualquer marca duradoura deixada em ou sobre uma superfície sólida por um movimento contínuo”⁴ (*ibidem*, p.43).

O traço pode ser de dois tipos: aditivo ou subtrativo. Como exemplos de traços subtrativos, estariam as gravuras e encáusticas. Já os traços aditivos são os que deixam material na superfície, como o riscar com o giz em um quadro-negro. O autor ainda reconhece que a sua categorização é incompleta, e separa as linhas que são produzidas através de cortes, rachaduras e vincos, e as linhas fantasmagóricas. Essas últimas são abstratas, são as linhas que se encontram na divisão dos fusos horários, na divisão de territórios, entre outros exemplos.

A linha, como conceito, é um ser invisível, assim como o ponto. Leonardo da Vinci, segundo Jean Rudel (1971), na obra *Técnicas do Desenho*, já comentava a inexistência da linha: ela não passaria de uma interpretação/abstração do homem, e o desenho seria uma estrutura interior da forma definida por valores de sombra e luzes. Ou seja, a linha apreende e expressa o objeto em sua aparência física e palpável. Desta maneira, a matéria moldada pela luz e sombra estaria subordinada à linha.

Eduardo Belga é ilustrador, artista plástico, professor de desenho e gravura da Universidade de Brasília. Desde criança, interessa-se pela temática do grotesco, atualmente tendo-a como seu objeto de estudo.

Na imagem intitulada *Chapeuzinho Vermelho* (imagem 4), de Eduardo Belga, apresenta-se o que seria a versão original do conto de chapeuzinho vermelho; aqui, o artista trabalha o grotesco em sua forma mais crua, exposta. Tanto D-L Alvarez quanto Belga valorizam a técnica e demonstram seu virtuosismo: o primeiro demonstra um diálogo maior

³ Tradução livre

⁴ Tradução livre

com a mídia da fotografia; já o segundo, com a ilustração. A linha, no trabalho de Belga, busca a definição de cada elemento, vemos claramente cada objeto.



Imagem 4: BELGA, Eduardo. *Chapeuzinho Vermelho*. Grafite, nanquim e aquarela sobre Clayboard, 7X9 cm, 2010. Fonte: <http://www.flickr.com/photos/eduardobelga>



Imagem 5: LOCIKS, Ulisses. *Turbilhão*. Nanquim sobre madeira, 100x70cm, 2008. Fonte: <http://ulisseslociks.blogspot.com.br/>

Ulisses Lociks é um artista plástico alagoano. Desenha desde pequeno. Morou em Brasília, durante um tempo, onde veio a se formar em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, e atualmente vive em Alagoas. *Turbilhão* (imagem 5) apresenta um viés mais abstrato, diferente da obra anterior; ela é menos preocupada com a ideia de uma narrativa. A imagem apresentada é um trabalho meticuloso com hachuras, que cria texturas, contrastes, ritmos. Se nos orientarmos de acordo com a teoria de Ingold, a linha usada seria o traço. A obra nos sugere várias leituras. Pode-se relacioná-las com as gravuras orientais, pelo uso dos materiais e pelos ritmos. Assim como na obra de Léo Tavares, a obra pede do observador um tempo maior de fruição, que se afaste para ver o todo e se aproxime para observar os detalhes.

A linha é um dos elementos fundamentais do desenho, em um campo ampliado, ela está presente de várias maneiras em nosso cotidiano, na arquitetura das casas, edifícios, na natureza, nos gestos, movimentos, na fala, na escrita, entre outros. Logo, a ideia de desenho também pode ser considerada onipresente. Essa compreensão mais ampla de cada elemento ajuda a compreender as produções atuais.

1.5.3 Espaço

O teórico Alberto Tassinari (2001) desenvolve, em *O Espaço Moderno*, a teoria de que estamos vivendo uma época de produção de desdobramentos das questões modernas. Para ele, não somos modernos, mas também não somos pós-modernos. Para defender seu ponto de vista, traz uma teoria sobre o espaço, buscando, assim, possíveis diferenças entre a produção moderna e contemporânea. A teoria dele será explicada a seguir, usando como exemplo uma das imagens já analisadas.

Analisando o trabalho *Chapeuzinho Vermelho* (imagem 4), é possível perceber-se que, através do uso da técnica da perspectiva, Belga sugere a tridimensionalidade no espaço bidimensional, criando, assim uma janela. Esta produção artística, segundo a concepção de Tassinari, dialoga com as produções modernas, já que o espaço da obra, que é onde apresenta a obra física, é emoldurado, possui definição e é individual, e esta imposição de limites faz com que ele se distinga do espaço em comum da galeria. O espaço em obra, que é onde ocorre a comunicação entre o espaço da obra e o espaço em comum, se concentra no objeto definido.

Em contrapartida, podemos analisar o desdobramento do espaço moderno para o contemporâneo na obra de David Oliveira.

David Oliveira é um artista plástico de Portugal, licenciado em Escultura e pós-graduado em Anatomia Artística pela faculdade de Lisboa. Ganhou vários prêmios com suas esculturas, e atualmente desenvolve seus trabalhos em Portugal, Espanha, Reino Unido e Turquia.



Imagem 6: OLIVEIRA, David. *Corpo Habitado*. Escultura em arame, 2013.
Fonte: <http://davidmigueloliveira.blogspot.com.br/>

Em *Corpo Habitado* (imagem 6), não é apresentada uma definição do espaço da obra, ela se espalha pelo ambiente da galeria. A parede branca também faz parte do trabalho artístico, isto é, sem a escultura presente é apenas uma parede da galeria, e, com a escultura presente, ela sugere uma folha de papel. Desta maneira, a obra dá novo significado ao espaço em comum, tornando esses novos elementos parte dos sinais do fazer. Relacionando o trabalho de Oliveira com a teoria de Ingold, percebemos que a linha a ser tratada na escultura *Corpo Habitado* é a linha fio. Porém, embora ela seja, materialmente, linha fio, ela é tratada visualmente com forte referência à linha-traço provocada por um desenho rascunhado.

Podemos definir o desenho como a relação das linhas no espaço. Nas produções contemporâneas, os elementos são pensados de forma ampla, o espaço da obra se confunde com o espaço em comum, assim como a arte e a vida. Na arte contemporânea, as fronteiras passam a ser menos nítidas. Desta maneira, uma escultura pode se passar como desenho, como no caso de *Corpo Habitado*. Por essa razão, ampliar a percepção dos elementos passa a ser importante para se compreender o desenho na contemporaneidade.

3. A HISTÓRIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na trajetória do ensino das artes no Brasil, podemos observar que, durante um longo período, este se resumia ao ensino do desenho. Porém, tratar o ensino das Artes Visuais na escola como ensino do desenho seria uma limitação de suas dimensões, já que o desenho é um dos vários saberes componentes das artes. Neste capítulo, será abordada a forma como os ideais políticos e artísticos influenciaram o ensino das artes ao longo do tempo, tendo como centro do enfoque a história do ensino do desenho, assim como o seu papel no século XX e nos dias de hoje.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa, na obra *Arte-Educação no Brasil*, faz um levantamento histórico do ensino artístico no Brasil, do seu início até as primeiras décadas do século XX. Segundo Barbosa (2005), o ensino da Arte começa oficialmente em 1816, com a vinda da Missão Francesa por influência da chegada da família real portuguesa ao Brasil. Seus integrantes pioneiros pertenciam ao Instituto de França, criado em 1795 com a intenção de substituir as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa. Essa instituição acadêmica foi supervisionada e influenciada por Jacques-Louis David (1748-1825), considerado um dos grandes mestres do Neoclássico. Em 1826, a escola passou a funcionar em sob o nome de Escola Imperial das Belas Artes, e se caracterizou pelo caráter elitista.

No final do século XIX, com a crescente industrialização no país e a necessidade de criar mão de obra, houve um maior incentivo para o desenvolvimento de algumas iniciativas que buscavam atender a esta necessidade. Antes disso, porém, Joachim Lebreton (1760-1819), chefe da Missão Francesa, já prevendo a necessidade da formação de artífices, propôs a criação paralela de uma Escola de Desenho para as Artes e Ofícios, de cunho mais popular, que seria gratuita e sistematizada.

Também, em 1855, houve a iniciativa de Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806-1879), diretor da Academia Imperial de Belas-Artes, com a intenção de propagar o ensino das artes para as classes operárias, com um programa em que o artesão e o artista, frequentando o mesmo espaço, fariam as disciplinas básicas, e depois a formação do artista continuava com outras disciplinas teóricas, e o artesão se especializaria nas aplicações do desenho na prática mecânica. Infelizmente, a procura destes cursos pelas classes menos favorecidas foi quase nula, talvez por conta dos métodos usados e do uso de uma linguagem sofisticada.

Outro projeto, que teve mais sucesso nesse sentido, foi o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831-1911), criado em 1856 no Rio de Janeiro. Coube ao Liceu a tarefa de não apenas formar o artífice, mas também artistas que vinham das classes operárias. Seu sucesso se deu por conta de uma melhor aceitação inicial por parte da classe popular.

Vale lembrar que, no final do século XIX, aconteceram mudanças significativas nos cenários político e social brasileiros, com fatos históricos de profunda relevância, tais como, em 1888, quando a escravidão foi abolida, e em 1889, data em que a república foi instaurada. A educação procurou acompanhar os ideais transformadores desse momento, mas a mudança no meio educacional aconteceu lentamente, e seu processo prolongou-se até as primeiras décadas do século XX, nos afirma Barbosa.

Até princípios do século XX, o ensino de artes, a nível primário e secundário, recebia influências principalmente da metodologia da Escola de Belas-Artes, como, por exemplo, a prática de cópia de estampas. Havia, porém, também outras correntes ideológicas que influenciavam a educação em relação às artes, como, por exemplo, o seu processo de cientificização, por conta das necessidades industriais.

Foi a partir das décadas de 1870 e 1880 que alguns intelectuais e políticos (principalmente liberais) defenderam a ideia de que o objetivo do estudo de artes na escola era a educação para o trabalho. Eles propunham dar um conhecimento técnico do desenho, de maneira que as pessoas fossem capazes de construir suas invenções, e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário. A inspiração para isto veio do modelo norte americano, mais especificamente das ideias sugeridas pelo teórico Walter Smith.

Uns dos primeiros textos sobre a necessidade de se exigir o ensino do desenho nas escolas secundárias foi redigido por André Rebouças e publicado no jornal *O Novo Mundo* de novembro de 1878, página 246:

[...] O desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a idéia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar o pensamento. [...] É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade. [...] Seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do Desenho para os artistas, para os operários, para os engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses o desenho vale mais do que a escrita e até mais do que a palavra. (*apud* BARBOSA, 2005, p. 33)

André Rebouças justifica desta maneira, portanto, a necessidade do estudo de desenho ao aproximá-lo da escrita, ligando-o, assim, às ciências. Desta maneira, o estudo técnico serve como uma espécie utilidade, apresentando uma aplicação para a Arte.

Barbosa também resgata a memória do material didático *Geometria Popular*, que é um livro escrito por Abílio César Pereira Borges e que é bastante semelhante ao livro *Teacher's Manual for Free Hand Drawing*, de Walter Smith. O livro de Borges foi muito usado pelas escolas primárias e secundárias como material didático, e sua última edição data de 1959. O livro tinha como objetivo propagar o ensino do desenho geométrico e educar a população para o trabalho industrial.

O movimento de renovação do ensino conhecido como Escola Nova defendia o ensino das artes integradas no currículo. Diferente do pensamento liberal, até então base política de ideologia, a Escola Nova defendia a Arte como instrumento que mobiliza a criação, ligando imaginação e inteligência.

A ditadura de 1930 interferiu nesse desenvolvimento. Foi um momento em que as escolas voltaram a ensinar Desenho Geométrico, vigorando assim o ensino tecnicista. Em contrapartida, Augusto Rodrigues criou, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil, iniciativa onde se valorizava a livre expressão.

Em 1958, uma Lei Federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais, que tinham como objetivo a investigação de alternativas para o ensino das artes. Eles ainda aplicavam métodos de ensino da década de 1930, porém o que dominou nessas aulas foi o uso de experimentações de técnicas. Os professores davam aulas seguindo uma linha evolutiva de técnicas; essa linha seguia uma sequência de desenvolvimento das crianças.

Com a chegada do regime democrático e através da união da classe e de lutas políticas de profissionais da educação em artes, o ensino das artes passou a ter avanços significativos, como a obrigatoriedade desta matéria nas escolas, estudos de metodologias e crescente desenvolvimento de pesquisas.

3.1 O desenho no ensino atual

O objetivo da educação atual é o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para exercer a cidadania e capacitá-la para o mercado de trabalho. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), documento que define e regulariza o sistema educacional brasileiro e que tem como base a Constituição, posiciona a arte dentro da formação básica do cidadão: "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL, LDB 9394/1996, seção III, artigo 32, inciso II)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, material auxiliar gerado pelo Ministério da Educação e oferecido pelo Governo como guia aos profissionais da educação básica, ao referir-se à educação em artes, diz que a arte é uma área do saber que também se relaciona com outras áreas. Ela tem uma função importante no processo de ensino e aprendizagem. A educação em arte favorece “o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (BRASIL, 1997, p. 19).

A arte na escola desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação do aluno, tanto na produção quanto na apreciação do que é feito por eles, pelos colegas, e em diferentes culturas. Esta área permite que os alunos se relacionem criativamente com outras disciplinas do currículo. Outra função importante do ensino da arte é que ela revela a percepção que cada sociedade tem de si, de como ela se percebe e articula significados.

Tendo em vista as reflexões oficiais sobre as artes e a educação dentro deste campo, e percebendo quais são alguns objetivos do ensino das artes para o ensino fundamental, observa-se que o estudo e a prática do desenho podem entrar como meio de exercer o ato criativo, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e de sensibilização dos indivíduos, considerando sua utilidade e aplicabilidade na tarefa de sensibilização e como ele auxilia a ver.

4. DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO INFANTIL E A ESCOLA

O ato de desenhar é intrínseco às atividades cognitivas do ser humano, principalmente no campo das visualidades. Nas explorações da infância, as crianças são apresentadas ao desenho. Essa atividade, valorizada na escola e estimuladas pelos pais, geralmente dão enorme prazer para elas. Porém, essa prática vai sendo abandonada na medida em que a criança vai crescendo. É comum encontrarmos adultos que apresentam desenhos semelhantes aos de crianças de 10 a 12 anos, e eles, frustrados, acreditam não serem capazes de desenhar “direito”. Neste capítulo, será abordado o desenvolvimento do grafismo infantil, a fim de entender como uma prática tão prazerosa na infância é abandonada na adolescência, e como essa razão afeta a aprendizagem do desenho.

A criança, desde os primeiros meses de vida, procura, através de seus movimentos aleatórios, o domínio e controle do próprio corpo, descobrindo, assim, mais sobre o espaço e sobre as formas. Ao segurar um objeto, procura dar para ele uma utilidade e o vivencia através dos sentidos, fazendo descobertas sobre sua materialidade: coloca na boca, sacode, joga para longe, esfrega sobre uma superfície. Em alguns casos, os objetos liberam material sobre a superfície, e a criança acaba descobrindo, assim, a linha, o desenho. A criança, ao riscar uma superfície, experimenta corporalmente os registros que seus movimentos podem criar.

A criança possui prazer em rabiscar; e, para nós, é difícil de imaginar o espanto dela ao experimentar o material e vendo a linha surgir, uma linha que ela controla. Para a criança, a linha surge como que por magia, e esse controle serve de estímulo e cria vontade de prolongar esse prazer. O grafismo que surge daí, nos afirma a arte-educadora Edith Derdyk em seu livro *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*, “é essencialmente motor, orgânico, biológico, rítmico”(1989, p. 56).

Derdyk aponta o caráter mental envolvido no desenho desde o primeiro conteúdo vivencial experimentado pela criança no seu desenvolvimento do grafismo:

A excitação motora conduz a outros gestos. Já está implícita aí uma atividade mental, na medida em que a criança associa, relaciona, subtrai ou adiciona um gesto a outro. O desenho é indecifrável para nós, mas, provavelmente, para a criança, naquele instante, qualquer gesto, rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdos e de significações simbólicas. (1989, p. 57)

Os rabiscos aos poucos vão tomando forma. Por volta dos 4 a 5 anos, o desenho torna-se um espaço para a imaginação: as crianças o utilizam para contar histórias ou resolver problemas.

Até então, há bastante estímulo das escolas e dos pais para as crianças prosseguirem na prática dessa atividade; porém, o seu objetivo principal é o desenvolvimento da coordenação motora fina para a aprendizagem da escrita, deixando a aprendizagem da imagem de lado. Depois do objetivo cumprido, a própria prática do desenho perde grande parte da sua importância. Como os benefícios dessa atividade dizem respeito ao intelecto e ao sensível, a cultura tecnicista não abre espaço para esse tipo de aprendizado.

Já por volta dos 9 ou 10 anos de idade, nos explica a arte-educadora Betty Edwards (1984), em *Desenhando com o lado Direito do Cérebro*, as crianças acrescentam maiores detalhes aos seus desenhos, esperando conseguir maior naturalismo, o que é, para elas, um objetivo digno. É nessa idade que, em busca de uma melhor representatividade, elas começam a repetir a confecção do mesmo desenho, fazendo-o várias vezes até conseguir um resultado satisfatório.

Edwards comenta que é em torno dos 10 a 11 anos que as crianças têm uma preferência maior pelo naturalismo, pois estão tentando aprender a ver. Elas estão dispostas a desenhar, contanto que o resultado seja animador, isto é, alcance os objetivos visuais e técnicos previstos na intenção da criança. As críticas que recebem por não conseguirem uma representação semelhante ao visível no mundo natural acabam gerando um desestímulo à manutenção da prática, configurando-se em outro fator que leva ao distanciamento do indivíduo em relação à produção de imagens pelo desenho. A falta de conhecimento mais profundo do tema e a falsa ideia de que só artistas e pessoas que tenham o “dom” são capazes de tal atividade servem como barreira à aprendizagem dessa linguagem e à própria fruição e vivência da arte.

O propósito de aprender a desenhar não é apenas com a intenção ou a possibilidade de se tornar artista, assim como o fato de alguém aprender a escrever não possui o objetivo único de tornar-se escritor. O desenho é um meio de entrar em contato com a criatividade, de se expressar. A respeito da questão técnica, consideramos que ela pode ser uma ótima aliada no sentido de dar mais segurança para os alunos a prosseguirem com seus estudos, reconhecendo, porém, que seu desenvolvimento não deve ser o único objetivo na prática artística nem na prática da criatividade.

5. CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Segundo a estudiosa Denise Bandeira: “O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, p. 14). O material didático define-se, também, pelo suporte em que se encontra seu conteúdo, podendo ser os mais diversos, como materiais impressos, audiovisuais e as novas tecnologias de informação, como o computador e a internet. A escolha do suporte depende de vários fatores, como as condições ofertadas e a finalidade da proposta pedagógica. No presente caso, o manual intitulado *POSSIBILIDADES DO DESENHO: presença da arte contemporânea em sala de aula – guia do professor*, foi escolhido o suporte de material impresso, por ser de fácil manuseio e fácil acesso.

5.1 O material didático

O material *POSSIBILIDADES DO DESENHO: a presença da arte contemporânea em sala de aula – guia do professor* foi desenvolvido para auxiliar professores de artes que desejam trabalhar em sala de aula formas de pensar o desenho. Em específico, este material foca na compreensão e na prática do desenho contemporâneo, e em como ele pode vir a ajudar a desmistificar algumas ideias preconceituosas que são notadas no cotidiano, oriundas do senso comum, sobre as artes.

Desta forma, o material pedagógico foi pensado para o 6º ano do Ensino Fundamental II, pois é possível observar que, em grande parte dos casos, este é o ano em cuja faixa etária as crianças se veem mais desestimuladas à prática do desenho, isto se dando por diversos motivos possíveis, como a frustração por não conseguir fazer um desenho naturalista. Este também é um momento em que a disciplina torna-se mais rigorosamente cobrada pela sociedade em que essas crianças estão inseridas, isto é, a escola, havendo, para tanto, o aumento de responsabilidades. Esses motivos, combinados, reforçam um desestímulo ao desenho, considerado até então uma atividade lúdica e expressiva.

Desde a educação infantil, quando boa parte da justificativa do estudo e da prática artística se dá pelo domínio da coordenação motora fina, nota-se que há uma diferenciação entre o "desenho certo" ou "bonito" e o "desenho errado" ou "feio". As já mencionadas

"responsabilidades" representativas, na faixa etária de 10 a 15 anos, aumentam com a entrada da criança no estudo científico. De tal forma, percebe-se, empiricamente, um desestímulo, por parte da educação oficial, da vivência em artes, mesmo que esta mesma vivência seja privilegiada na legislação educacional do Brasil. Da mesma maneira, tal tipo de preconceito também é refletido no senso comum, como quando percebemos que é comum ouvir comentários como “uma criança de três anos desenha melhor” ditas diante de obras modernas ou contemporâneas; ou “eu não entendi isso”, em relação às produções atuais. Também são comuns frases como “eu não sei desenhar direito” ou “não tenho dom para o desenho”, estas vindas de pessoas que se lamentam por não poderem se dedicar a atividades consideradas de cunho artístico.

Através dessas frases, ouvidas frequentemente no nosso cotidiano, podemos verificar que ainda persistem muitos preconceitos referentes ao âmbito das artes visuais. Mas o que seria desenhar direito? Essas frases possuem um elo em comum, está implícito nelas que a arte seja essencialmente imitativa e o desenho é percebido como uma prática que exige alto grau de destreza operativa, atividade complexa, que poucos dominam. A partir desse entendimento, julgam o que seria uma boa arte. Esses pensamentos acabam afastando o fruidor da obra, por não conseguir compreender que a obra de arte não precisa ser sempre imitativa para se configurar como arte.

Tendo isto em vista, desmistificar esses preconceitos desde cedo, buscando sensibilizar o olhar da criança para as mais diversas produções, colocando-a em contato com as produções atuais, é uma forma de aproximá-las da obra de arte e da vivência do universo artístico, e é este o objetivo central do material. Para isso, o foco se dá na linguagem do desenho. O material oferece, para tanto, exercícios que permitam ao aluno conhecer mais a fundo essa linguagem e, conseqüentemente, ter uma maior aproximação com a prática e a fruição das inúmeras possibilidades contidas na arte.

A construção do manual foi inspirada no livro *Desenhando com o lado direito do cérebro*, de Betty Edwards, que organiza os exercícios através de elementos que a autora pretende sensibilizar, como a percepção do contorno, a percepção do espaço, a percepção das relações (proporção), a percepção de luz e sombra e, por fim, a percepção do todo.

No caso do manual proposto neste trabalho, optou-se por abordar o ponto, a linha e o espaço, buscando explorar esses elementos em um campo ampliado, com a intenção de considerar as várias possibilidades do desenho na contemporaneidade. Os exercícios foram baseados tanto em livros, como o já citado *Desenhando com o lado direito do cérebro*, quanto em obras de artistas contemporâneos. O material apresenta três capítulos,

cada um dele explora um dos elementos do desenho, já citados acima. Apresenta um texto inicial e depois ideias de exercícios.

O método seguido foi a Abordagem Triangular, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Esta proposta concebe a arte como expressão e cultura e propõe um aprendizado através do diálogo entre o professor e o aluno. A Abordagem Triangular estrutura o ensino das artes em três pilares: a leitura de imagem, a contextualização e o fazer artístico. Barbosa, no texto *Arte-educação em um Museu de Arte*, explana sobre cada um desses pontos.

A leitura não deve apenas ser uma leitura crítica da materialidade da obra, como a técnica usada pelo artista, mas deve conter, também, a leitura de mundo. Contextualização é estabelecer relações. Não é apenas falar sobre contexto histórico, e sim relacionar com várias questões presentes. Nesse sentido, a arte é porta aberta para a interdisciplinaridade. Já a produção artística apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência, mais sensível.

A avaliação poderá ser realizada observando o desenvolvimento pessoal do aluno, do seu esforço e dedicação nas atividades, e na adequação dos trabalhos realizados com o objetivo proposto. Para isso, aconselha-se que os alunos organizem suas produções em um portfólio.

6 POSSIBILIDADES DO DESENHO: presença da arte contemporânea em sala de aula – guia do professor

Introdução:

O presente guia para professores tem como público-alvo alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Ele foi pensado para ser aplicado em seis aulas, duas aulas para cada capítulo: ponto, linha e espaço.

O objetivo deste material didático é trabalhar a prática do desenho, explorando suas possibilidades na contemporaneidade. Para isso, foca em seus elementos básicos, a saber: o ponto, a linha e o espaço. Cada capítulo trata especificamente de um desses componentes, apresentando um texto inicial que busca pensar cada um deles em um campo ampliado. Apresenta, logo em seguida, exercícios baseados nos trabalhos dos artistas contemporâneos selecionados. No final do material, encontra-se a biografia dos artistas para os professores consultarem.

Sugestão de como proceder com o presente material didático:

O professor pode iniciar com uma discussão em sala de aula a respeito do que é desenho. Algumas perguntas, como o que eles consideram um bom desenho, se eles conhecem algum artista que trabalhe com esta linguagem e como é o seu trabalho, se eles gostam de desenhar e por que, caso o professor a identifique preconceitos comuns a respeito de arte aconselha-se ao professor esclarecer esses pontos. Visando que o manual também trabalha com a prática, o professor deve buscar desmistificar essas ideias para que a vivência e a prática artística sejam menos restritas.

Depois, realizar leituras de imagens. Nesta parte, é importante que se observe nas obras sugeridas cada elemento a ser estudado e como eles se comportam. Um modo interessante de fazer leituras de imagens é partir de perguntas que aborde os aspectos tanto físico quanto temático da obra, relacionando com a subjetividade dos alunos e contextualizando a prática artística. Como exemplos de perguntas motivacionais gerais, sugerimos: (sobre o aspecto físico e temático da obra) O que você vê nesta obra? O qual é o tema da obra? Que materiais o artista usou? Os materiais usados dialogam com a obra? O

professor pode inserir aqui observações dos conceitos formais que serão trabalhados, como o ponto, a linha e o espaço; (sobre as relações com a subjetividade) A obra te agrada ou desagrada, por quê? Se ela fosse uma música, qual seria?

E, por fim, o professor complementa com informações referentes ao artista, à história da arte, entre outras conexões que possam ser feitas.

Recomenda-se que o profissional que lance mão do presente material siga a ordem lógica dos capítulos. Lembramos, ainda, que os exercícios são sugestões, o professor pode escolher os exercícios de sua preferência, e inclusive é encorajada a eventual invenção de seus próprios exercícios dentro dos temas propostos. O interessante é buscar diversificá-los para que se consiga atingir o objetivo de expandir a compreensão do que é desenho, cuja consequência primária será a possibilidade de melhor fruição do mundo artístico por partes dos alunos.

Capítulo 1. Ponto

O artista russo Wassily Kandinsky, em sua obra “Ponto e linha sobre o plano”, define o ponto geométrico como “... o resultado do primeiro encontro da ferramenta com a superfície material, o plano original” (KANDINSKY, 2005, p. 21). Ele prossegue, afirmando que o ponto, nessa perspectiva, pode ser representado circular, quadrado, irregular. Ele é relativo. Acontece na relação com outros elementos; é o menor elemento dentro de uma obra. Em um campo ampliado, o ponto pode ser uma casa vista do alto de um avião, os pixels da televisão, as estrelas no céu, entre vários outros exemplos.

Tendo em mente tal pensamento, são propostos os exercícios a seguir, os quais têm como pretensão desenvolver a sensibilidade do aluno para a compreensão visual e mental do ponto, e pensar no ponto em sua compreensão mais ampla, avaliando, assim, as possibilidades que ele sugere como elemento expressivo.

Proposta 1 - Agrupamentos de pontos no espaço: sugestão de formas, linhas e volume.

1.1 Momento de leitura de imagens: (professor: Apresente aos alunos as imagens de Frances Richardson e converse com eles a respeito da teoria do ponto) Exemplos de perguntas motivacionais para análise: O ponto é importante? Há linhas? As linhas são mentais ou físicas? É importante a presença física de um elemento como a linha? Há volume? As imagens têm significado? Elas precisam ter significado?

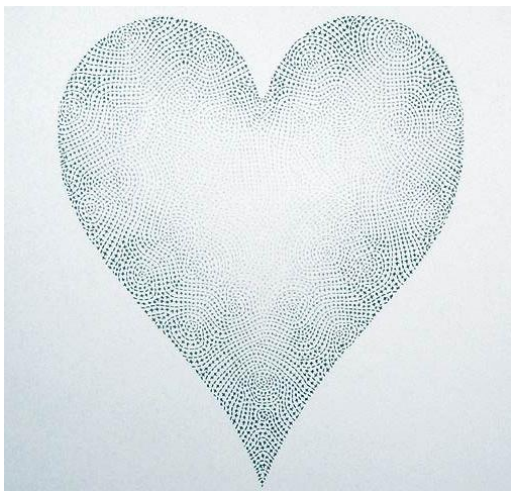


Imagem 7: RICHARDSON, Frances. *Heart*.
Lápis sobre papel, 50mm X 36mm, 2008.
Fonte: <http://www.francesrichardson.co.uk/>.

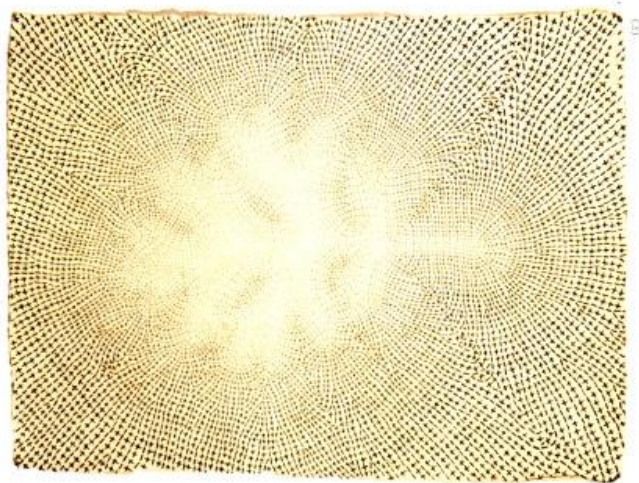


Imagem 8: RICHARDSON, Frances. *020602*.
Lápis sobre o papel, 2002.
Fonte: <http://www.francesrichardson.co.uk/>.

1.2 Usando uma caneta ou lápis e uma folha de papel sulfite branca, crie formas simples, tais como elementos geométricos (quadrados, círculos, triângulos) ou do dia a dia (casas, corações), usando pontos. Experimente afastar os pontos e aproximá-los.

1.3 Como no exercício anterior, mas agora experimentando outras variações de elementos básicos que substituam o ponto, por exemplo, uma cruz, pequenos quadrados, bolas, e crie desenhos simples com essas pequenas formas.

1.4 Ainda trabalhando com pontos, busque, através da quantidade de pontos, dar volume para alguns desenhos (um círculo transformando-se em esfera), buscando dar o efeito tridimensional de volume usando o sombreado. Lembrando que quanto maior a concentração

de pontos, mais escuro será o sombreado, e quanto menor concentração de pontos, mais clara será a imagem.

Proposta 2 - Ponto como elemento dominante: Pixelart

2.1 Análise de imagens. (professor: mostre as obras de D-L. Álvarez e discuta com os alunos sobre elas). Perguntas Motivacionais: Há ponto? O quadrado é um ponto? O pixel pode ser chamado de ponto? (professor: cabe aqui fazer paralelo com pixelart e arte 8-bit, como formas de visualidade, e paralelo com o pontilhismo do impressionismo, comparando-os com os quadrados cinzas de D.L. Álvarez).

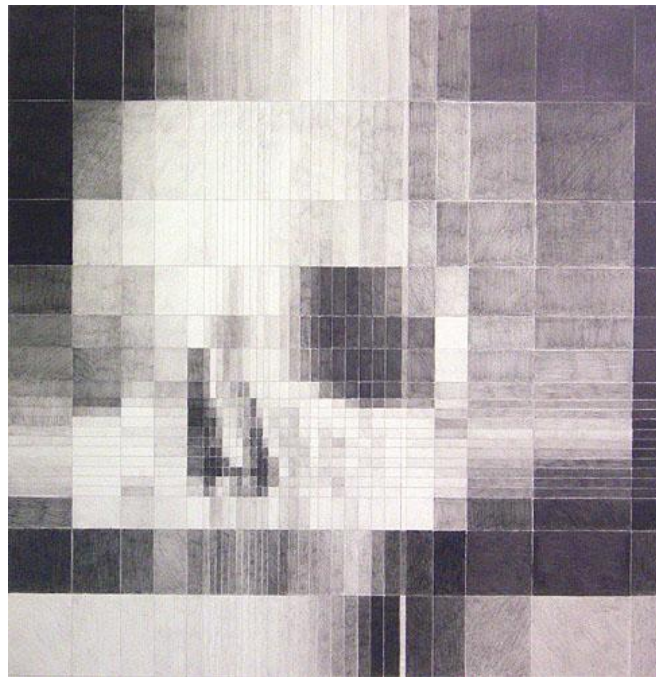


Imagem 9: ALVAREZ, D-L. XX. Grafite sobre papel,
18 x 17.5 polegadas 200538 $\frac{3}{4}$ x 27 $\frac{1}{2}$ polegadas.
Fonte: <http://rhizome.org/editorial/2009/apr/13/x-x-2005-d-l-alvarez/>

2.2 Em uma folha quadriculada, preencha os quadrados de forma a sugerir a imagem que o professor escolher. (professor: aqui você pode dar um exemplo de desenho simples com folha quadriculada, como as imagens de videogame 8-bit).

2.3 Em uma folha quadriculada, crie uma imagem com base no conhecimento de pixelart.

2.3.1 (professor: aqui pode tratar de uso de materiais expressivos, como a gradação cinza que o lápis pode alcançar) Baseando-se na visualidade que D.L. Álvarez usa, crie uma imagem em uma folha quadriculada, buscando variar a tonalidade de cinza.

Proposta 3 - Ponto como minimização de formas: distanciamento.

3.1 Análise de imagens. (professor: aqui, mostrar e ler com os alunos as obras de Craig Alan e Leo Tavares falando um pouco deles e como eles trabalham os elementos nas obras).
Perguntas motivacionais: Qualquer coisa pode servir como ponto? Aquilo que se usa como ponto pode alterar o significado da imagem como um todo?

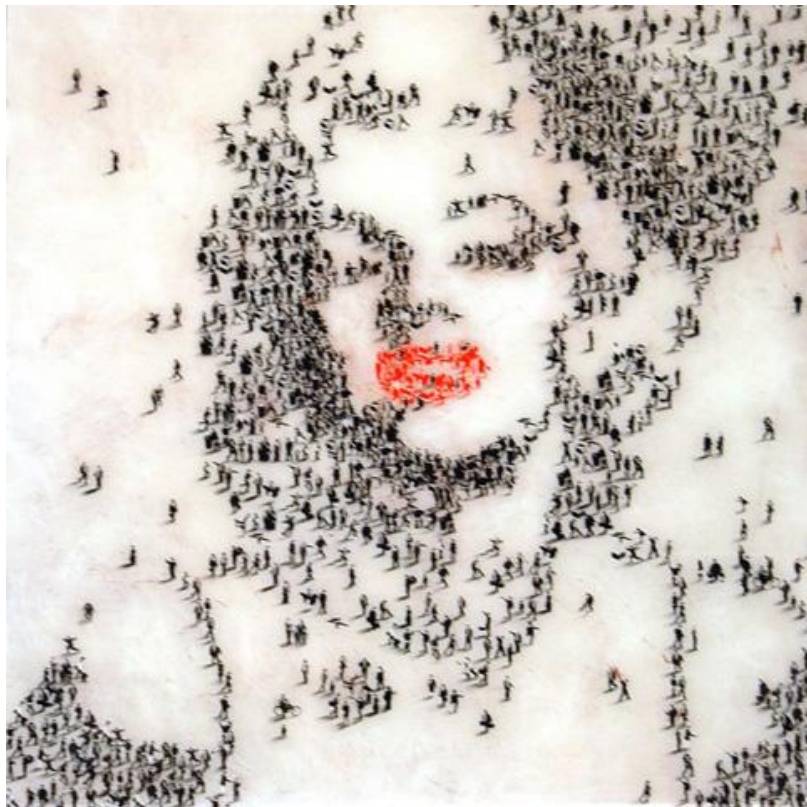


Imagem 10: ALAN, Craig. *Marilyn Monroe*.

Fotografia, Pessoas, 30X30.

Fonte: <http://viningsgallery.com/featured-artists/craig-alan/>

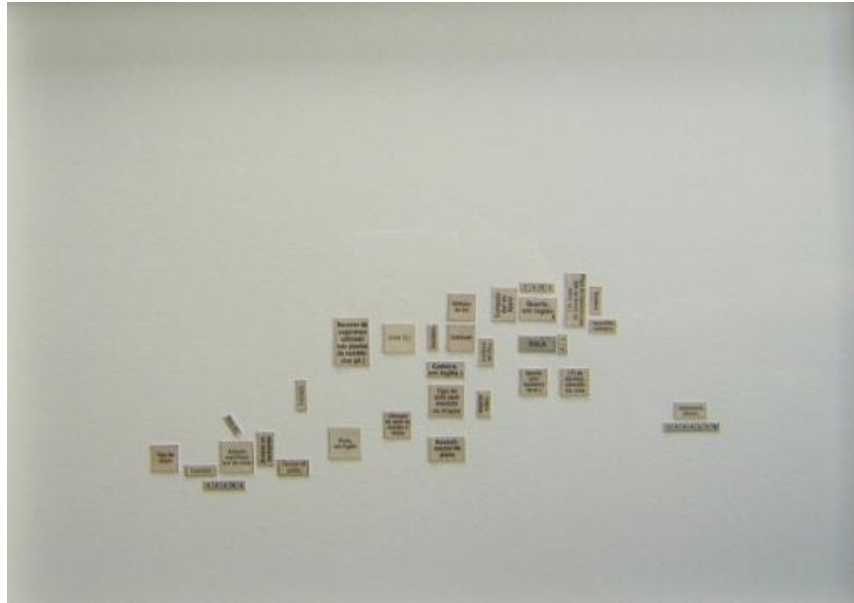


Imagem 11: TAVARES, Leo. Panorâmicas #5. 29,7 x 42,0 cm, 2013.
Fonte: Pretextos Para Imagens Internas: Panorâmicas.



Imagem 12: TAVARES, Leo. Panorâmicas #5, detalhe.
Fonte: Pretextos Para Imagens Internas: Panorâmicas.

3.2 Usando revistas e jornais, encontre elementos visuais pequenos, como letras ou imagens de fotografias que não passem de um centímetro. Recorte-os e monte um mosaico com eles, gerando uma nova imagem.

3.3 Material: Câmera fotográfica.

Com o auxílio da câmera fotográfica, perceba o espaço à sua volta. Procure materiais pequenos, como pedras; para materiais grandes, tome distância. Organize essas pequenas partículas no espaço, gerando a composição de uma imagem feita de vários elementos. Fotografe a composição feita no espaço.

3.3 Materiais diversos. Junte materiais diversos de tamanho pequeno (como moedas, grãos, botões, etc) e crie uma imagem 2D aproveitando de suas cores e formas. (professor: esta é uma técnica conhecida como assemblagem. Desta maneira, embora a imagem final seja reconhecida mentalmente como bidimensional, a obra em si será tridimensional).

Capítulo 2. Linha

Segundo Kandinsky (2005), a linha pode ser vista como um ponto em movimento ou como vários pontos agrupados.

No livro *Lines: A Brief History* (2007), o antropólogo Tim Ingold levanta reflexões a respeito da linha, seu objeto de estudo, trazendo uma compreensão mais ampla sobre o tema. Para ele, existe linha em todo o lugar, na fala, escrita, movimento corporal, observar, etc. Logo, tudo é desenho. Ingold divide em duas grandes categorias os tipos de linha: traço e fio. A linha fio pode virar a linha traço e vice-versa. O que diferencia o traço do fio é que a primeira apresenta marca sobre um suporte, já a segunda se apresenta no espaço tridimensional. Exemplos de traços é o risco de giz no quadro, rastro da lesma no chão, já exemplos de fio são o encanamento, o fio de cabelo e o varal.

O autor ainda reconhece que a sua categorização é incompleta, separa ainda as linhas que são produzidas através de cortes, rachaduras e vincos, e as linhas fantasmagóricas. Essas últimas são abstratas, são as linhas que encontramos nos fusos horários, demarcação de territórios, entre outros exemplos.

Leonardo da Vinci, segundo o teórico Jean Rudel (1971), já comentava a inexistência da linha. Ela não passaria de uma interpretação/abstração do homem. Assim, o desenho seria uma estrutura interior da forma definida por valores de sombra e luzes, ou seja, a linha apreende e expressa o objeto em sua aparência física e palpável. Desta maneira, a matéria moldada pela luz e sombra estaria subordinada à linha.

Os próximos exercícios visam desenvolver a percepção da linha e suas possibilidades visuais, de forma que os alunos possam lançar mão dela como elemento expressivo poético em suas produções.

Proposta 1 - Linha de contorno e linha de estrutura.

1.1 Desenhe um objeto usando apenas sua estrutura. (professor: explicar a diferença entre contorno e estrutura, o desenho de contorno é a silhueta da forma, gerada por gestos mais

livres, intuitivos; já a estruturação busca simplificar o modelo através de linhas básicas que direcionam a forma).

1.2 Desenhe um objeto usando apenas seu contorno.

1.3 (professor: cabe aqui explicar noções de espaço negativo. O espaço positivo é aquele que ocupa o objeto, o negativo é o espaço a volta do objeto). Desenhe o objeto que o professor selecionar usando seu contorno e o espaço negativo.

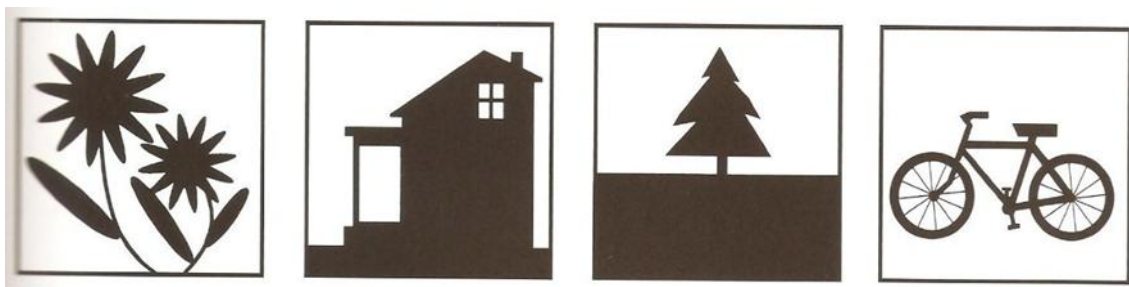


Imagem 13: exemplos de espaço positivo. Linda Kemp em Watercolor painting outside the lines, 2003, p. 37.

Proposta 2 – hachuras

2.1 Momento de leitura de imagens. (professor: aqui, mostre as obras de Ulisses Lociks. Discuta com os alunos como ele usa as linhas para gerar as imagens. Avalie com eles as texturas criadas, os volumes sugeridos, os espaços deixados sem preencher. O ritmo se dá pela alternância de determinados elementos gráficos, revelando uma ordem). Como se dá o ritmo na obra? É possível pensar em ritmo nestas imagens? O que é textura? A textura trabalha com outras sensações, além da visão?

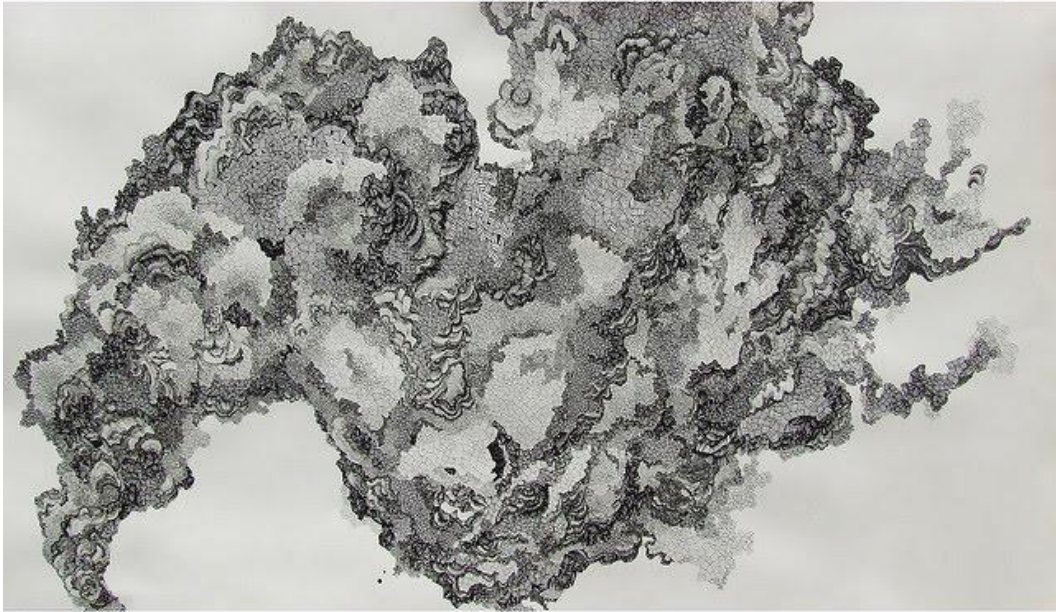


Imagem 14: LOCICKS, Ulisses. *Trama 06*. Nanquim sobre papel, Dimensões: 100x70c, 2008.
Fonte: <http://ulisseslociks.blogspot.com.br/>

2.2 Organize agrupamentos de linhas em várias direções, podendo partir de formas , simples, complexas, geométricas, orgânicas. Busque variar nas direções, distâncias, no tamanho e na velocidade com que faz as linhas.

Proposta 3 – qualidades da linha: Linha-traço e Linha-Fio

3.1 - Momento de leitura de imagens (professor: apresentar as obras de Saul Steinberg). Perguntas motivacionais: O desenho é feito só com linhas? A escrita é desenho? O desenho pode ser feito apenas com lápis e papel, ou há outras possibilidades de desenho? Há limites para dizer o que é desenho ou não?



Imagem 15: STEINBERG, Saul. *Sem título*. Lápis sobre papel, 1948.
Fonte: <http://www.saulsteinbergfoundation.org/>

3.2 - Faça um desenho sem tirar o lápis do papel, gerando uma linha única. Explore ritmos e forças diferentes, ora mais lento, ora mais rápido. Busque explorar todo o espaço do papel, e fazer a linha seguir para todas as direções.

3.3 – Escreva palavras buscando explorar os desenhos de suas letras, usando diferentes características da linha, exprimindo as ideias que essas palavras significam através da visualidade de sua escrita.

3.4 Material: arame e alicate. Explore as possibilidades da linha sem estar presa a uma superfície, criando uma imagem com o arame e o alicate.

Capítulo 3. Espaço

O teórico Alberto Tassinari (2001) traz em sua obra “O Espaço Moderno” definições de espaço nas artes visuais. Ele distingue o espaço da obra e o espaço do mundo em comum e define um terceiro espaço, o espaço em obra, que é a comunicação desses dois espaços. O espaço em obra da arte moderna é emoldurado, possui definição, individualidade, diferente de muitas obras contemporâneas em que o espaço da obra se confunde com o espaço do mundo em comum.

O espaço é, então, recriado pelo fruidor através dos sinais do fazer da obra, isto é, de tudo aquilo que se remonte ao processo de confecção da obra, sejam as pinceladas definidas que o artista dá em uma pintura, seja o polimento mais rústico, que demonstra o material em que a obra é feita, no caso de uma escultura, entre outros exemplos possíveis.

Refletindo sobre o espaço e suas possibilidades dentro do universo da arte, propomos os seguintes exercícios, que buscarão avaliar as relações entre a obra e o mundo que a cerca, ou seja, no dizer de Tassinari, os espaços da obra, do mundo e em obra.

Proposta 1 – Bidimensionalidade

1.1 Leitura de imagens. (professor: apresentar as imagens e as biografias das artistas Kara Walker e Kumi Yamashita, comentando sobre como elas fazem as imagens. A sombra é uma projeção bidimensional de um corpo tridimensional, portanto é uma forma de desenho da natureza. Procure, também, diferenciar os três tipos de espaço propostos por Tassinari - espaço da obra, espaço do mundo, espaço em obra). Perguntas Motivacionais: A sombra pode ser chamada de desenho? As imagens de Kumi Yamashita são desenhos? Quem fez os desenhos de sombra, a artista ou a natureza? Qual foi o trabalho da artista? Como entra nessa reflexão o espaço? O que é o espaço?



Imagem 16: WALKER, Kara. *The Keys to the Coop*, 1997.

Fonte: http://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/157809/Keys_to_the_Coop



Imagem 17: YAMASHITA, Kumi. *Véu*. Luz, tecido e sombra.
 Altura 190cm largura 137 cm profundidade 31 cm, 2013.
 Fonte: <http://www.kumiyamashita.com/>.

1.2 – Recorte várias imagens encontradas em revistas e jornais e crie uma composição com elas, organizando-as em uma folha de papel.

1.3 - Escolha alguma imagem (foto ou desenho) de revista ou jornal, de preferência com os elementos interagindo de alguma forma (como uma cena montada). Separe as figuras do fundo, recortando. Em uma folha de papel sulfite à parte, preencha todo o fundo com tinta preta, deixando apenas as silhuetas em branco; em outra folha, faça o inverso, pintando apenas as silhuetas e deixando o fundo branco.

Proposta 2 - espaço tridimensional e linha-fio.

2.1 Leitura de imagens (professor: apresente as obras do artista David Oliveira e sua biografia. O artista faz uma referência direta ao desenho, ao usar arames em sua escultura, mídia linear por excelência, além das óbvias referências nas formas ao tracejado manual que se dá em rascunhos rápidos. Fazer a distinção entre técnica e linguagem. Perguntas Motivacionais: Essa obra é um desenho ou uma escultura? Porque?)

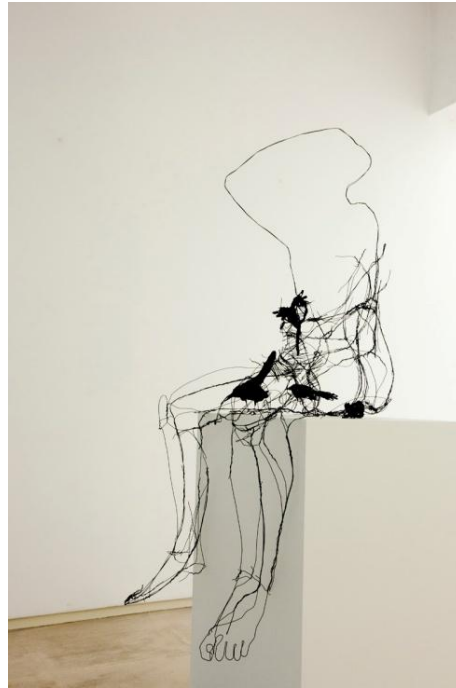


Imagem 18: OLIVEIRA, David. Corpo Habitado. Arame, 2013.
Fonte: <http://davidmigueloliveira.blogspot.com.br/>

2.2 Material: arame e alicate. Faça um desenho de observação tridimensional do objeto que o professor selecionar.

2.3 Usando fios de lã ou barbante, crie um desenho tridimensional no espaço da sala de aula. O desenho não precisa ser representativo/ narrativo. Explore as possibilidades como as linhas usadas podem se relacionar com o espaço ao redor.

Biografia dos Artistas

Frances Richardson nasceu em 1965, vive e trabalha em Londres. Ela expõe com regularidade seus trabalhos tanto em seu país quanto internacionalmente.

Página na internet: <http://www.francesrichardson.co.uk/>

D-L Alvarez é um artista estadunidense, nasceu em 1962 nos Estados Unidos, atualmente vive e trabalha em Berlim, Alemanha. Ele trabalha em diversas mídias, escultura, performance e nos últimos anos tem trabalhado na linguagem do desenho.

Página na internet: <http://dl-alvarez.com/>

Craig Alan nasceu na Califórnia, Estados Unidos, em 1971. Estudou Arte na University of Mobile, Alabama. Atualmente produz nacionalmente e internacionalmente.

Mais sobre o artista: <http://viningsgallery.com/featured-artists/craig-alan/>

Léo Tavares é poeta e artista plástico, e reside em Brasília, onde formou-se Bacharel na Universidade de Brasília. Atualmente tem realizado trabalhos que envolvem tanto a escrita quanto a imagem.

Página na internet: <http://mobileazul.blogspot.com.br/>

Ulisses Lociks é artista plástico nascido em Alagoas. Ele desenha desde pequeno. Morou em Brasília durante um tempo, onde veio a se formar em Artes Plásticas na Universidade de Brasília. Atualmente vive em Alagoas.

Página na internet: <http://ulisseslociks.blogspot.com.br/>

Saul Steimberg foi um cartunista famoso, conhecido principalmente por suas ilustrações à revista estadunidense *The New Yorker*. Nasceu em 1914, na Romênia. Ainda jovem, foi para Milão estudar arquitetura, por conta do governo facista, foi para os Estados Unidos. Em 1999 ele falece.

Página na internet: <http://www.saulsteinbergfoundation.org/>

Kara Walker é uma artista afro-americana que explora em seus trabalhos questões de gênero, sexualidade, raça, violência.

Página na internet: <http://learn.walkerart.org/karawalker>

Kumi Yamashita é uma artista plástico que nasceu no Japão, mas atualmente mora nos Estados Unidos.

Página na internet: <http://www.kumiyamashita.com/>

David Oliveira é um artista plástico de Portugal, licenciado em Escultura e pós-graduado em Anatomia Artística pela faculdade de Lisboa. Ganhou vários prêmios com suas esculturas. Atualmente, desenvolve seus trabalhos tanto em seu país de origem quanto internacionalmente.

Página na internet: <http://davidmigueloliveira.blogspot.com.br/>

CONCLUSÃO

Vimos que a maioria das pessoas tem contato com o desenho desde a infância, e, no ensino infantil, esta atividade é bastante valorizada na intenção de desenvolver a coordenação motora fina para posteriormente haver a aprendizagem da escrita. Depois que o aluno aprende a escrever, esta prática perde seu valor e é deixada de lado. Por conta desta visão tecnicista e simplista, geralmente por volta das idades de 10 a 12 anos, muitas crianças abandonam essa prática, ou pelo menos não a executam com interesse artístico.

Outra razão para o distanciamento deste fazer é que, nesta faixa etária, as crianças apresentam maior interesse pelo desenho naturalista ou mais complexo, rico em detalhes, pois é neste período a criança adquire mais consciência do mundo. Muitos abandonam esta atividade, antes tão prazerosa, porque, a partir de então, ela passa a possuir um peso enorme, que é a busca da verossimilhança.

Ainda, é possível notar que uma das grandes dificuldades das pessoas de aprenderem a desenhar e de entenderem mais sobre arte é que suas compreensões sobre desenho e arte são baseadas no senso comum. O desenho, em geral, é compreendido como uma prática exclusivamente técnica que exige alta habilidade e a qual poucos dominam. Consequentemente, a arte passa a ser vista exclusivamente como imitação da natureza, resquício dos pensamentos renascentistas. Há, por isso, uma enorme tensão por parte dos leigos que se propõem aprender a desenhar em fazerem desenhos naturalistas, porque, como já foi dito, "aprender a desenhar" para eles significa "conhecer a técnica para a representação naturalista". Porém, por não apresentarem, muitas vezes, resultados satisfatórios que atinjam esses objetivos, acabam desistindo da prática.

Ao analisar a história do desenho e da arte, percebe-se que o seu sentido varia de acordo com os tempos e lugares. A compreensão do senso comum destes conceitos são insuficientes para se aplicar à produção artística atual. O desenho contemporâneo se apresenta de vários modos, a compreensão sobre ele atingiu uma amplitude que não tinha em outros períodos. Vemos uma grande variedade de desenhos expostos que nos fazem pensar se aquilo é desenho.

Na contemporaneidade, a arte conceitual parece ter levado às últimas consequências a afirmação de Leonardo da Vinci de que a "pintura é coisa mental", pois vemos que a ideia prevalece sobre a técnica. Portanto, encontramos a questão do desenho dentro destes dois extremos: o senso comum, que trata o desenho como um desenvolvimento puramente técnico

ou, quando muito, como uma forma de registro cuja clareza representativa é fundamental; e o conceitual, que trata com ênfase forte da questão ideal, chegando mesmo a negar o desenvolvimento técnico. Volta a pergunta: “o que é um bom desenho?”, é aquele que leva a técnica em consideração, ou só a ideia, ou ambos?

A arte vem se aliando e transformando cada vez mais o campo educacional, conforme transforma a si mesma. É claro que arte e educação sempre foram aliadas fortes e fortes agentes de mudança. Até meados do século XX, pelo menos, ambas estavam subjugadas à cultura cientificista, fruto do pensamento do século anterior. Desta forma, foi preciso a mudança radical, causada por diversos fatores, que libertasse o universo artístico do pensamento estritamente material e racionalista, de forma que, tanto arte quanto educação pudessem encontrar vias de mudança.

Como já foi explicitado neste trabalho, durante muito tempo, a história do ensino das artes no Brasil era, na verdade, o ensino do desenho. Desta maneira, é natural que, com a abrangência e as possibilidades com que podemos ter contato na produção artística contemporânea de desenho, a própria educação se torne mais abrangente. O desenho pode ser chamado de "mídia artística da contemporaneidade"; igualmente, ele se apresenta como excelente artifício para a educação. A arte hoje é valorizada nas escolas como expressão e também pelo seu caráter cultural, não é mais a abordagem tecnicista das décadas passadas.

Foi nesses pontos e com tais objetivos em mente que foi projetado o material didático, que se encontra em seu estado inicial e que se pretende dar prosseguimento. Assim como os ideais da própria arte e da educação, também esse material tem em vista a necessidade e o interesse de modificar a forte relação de submissão que o desenho tem com a técnica, e também tem a intenção de dar mais valor ao ato criativo, sem esquecer, porém, que o trabalho com a materialidade também possui um caráter prático. É possível mostrar às crianças, através do estudo do desenho, que ele é uma linguagem próxima, comum e fácil para eles no momento inicial da vida, que as compreensões de arte e desenho encontram várias possibilidades de realização e que, com isto, também suas compreensões de mundo podem se enriquecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mario de. Do Desenho. In: _____. Aspectos das Artes Plásticas no Brasil. 2ª ed. Martins: São Paulo, 1975. Cap. 4, p. 69-77.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil – Realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.3, n 7, p. 170-182, 1989.

_____. **Arte-Educação em um Museu de Arte**. In: Revista USP junho, julho e agosto/1989, p.125-132.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. **Rede São Paulo de Formação de Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio**, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 1 de dezembro de 2013.

BANDEIRA, Denise. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. Disponível em < <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>>. Acesso em 01 de dezembro de 2013

BELGA, Eduardo Lustosa. **Vórtice Grotesco**. Brasília: Programa de Pós- Graduação em Arte, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, 2011.

BRASIL. **Constituição do Brasil 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p.130.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem Medo da Arte Contemporânea?** Recife: Massangana, 2006.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15ª Ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1998.

DIAS, Lincoln Guimarães. **A História do desenho: notas sobre desenho, esboços para uma história**. [Vitória, 15 dez. 2010]. Vitória: Museu de Arte do Espírito Santo, 2011. Disponível em: <<http://issuu.com/parceriaspam/docs/ahistoriadodesenho>>. Acesso em: 1 de dezembro de 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3ª ed. Scipione: São Paulo, 1989.

_____. (org.). **Disegno. Desenho. Designio**. Senac: São Paulo, 2007.

- EDWARDS, Betty. **Desenhando com o Lado Direito do Cérebro**. São Paulo: Ediouro, 1984.
- DEXTER, Emma. **Vitamin D: New Perspectives In Drawing**. London: Phaidon, 2005.
- GOMBRICH, E.H. **Norma e Forma**. Tradução: Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes 1ª edição, 1990.
- INGOLD, Tim. **Lines A Brief History**. 1ª ed. New York: Routledge, 2007.
- KANDINSKY, Wassily. **Ponto e Linha Sobre o Plano**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KEMP, L. **Watercolor painting outside the lines, a positive approach to negative painting**. Cincinnati: North Light Books, F.W. Publications, 2003.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- RUDEL, Jean. **A Técnica do Desenho**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- RUSKIN, John. **The Elements of Drawing**. New York: Dover publications, inc., 1971.
- MALTA, Marize; PEREIRA, Sonia Gomes; CAVALCANTI, Ana (Org.). **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.
- MARTINS, Luiz Geraldo Ferrari. **A etimologia da palavra desenho (e design) na sua língua de origem e em quatro de seus provincianismos: desenho como forma de pensamento e de conhecimento**. III fórum de pesquisa FAU.mackenzie I, 2007.
- TACINARI, Alberto. **O espaço moderno**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.
- TAVARES, Leonardo Motta. **Pretextos Para Imagens Internas: Panorâmicas**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Plásticas), Instituto de Artes, Universidade de Brasília.
- VALÉRY, Paul. **Degas Dança Desenho**. São Paulo: Cosacnaify, 2003.
- VASARI, Giorgio. As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos. In: LICHTENSTEIN, Jacqueline.(org.). **A pintura: textos essenciais**. V.9: O desenho e a cor. trad. Beatriz Blay. São Paulo: 34, 2004. P.20
- WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SITES

- ALVAREZ, D-L. Disponível em: <<http://dl-alvarez.com/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.
- BROOKLYN MUSEUM. **Collections: Contemporary Art: Keys to the Coop**. Disponível em: <http://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/157809/Keys_to_the_Coop>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.
- LOCIKS, Ulisses. **Tramas - As obras de Ulisses Lociks**. Disponível em: <<http://ulisseslociks.blogspot.com.br/>> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

OLIVEIRA, David. Disponível em <<http://davidmigueloliveira.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

RHIZOME. **X X (2005) - D-L Alvarez.** Disponível em: <<http://rhizome.org/editorial/2009/apr/13/x-x-2005-d-l-alvarez/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

RICHARDSON, Frances. Disponível em:<<http://www.francesrichardson.co.uk/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

TATE. **Art & Artists.** Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artists/kara-walker-2674>> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

THE SAUL STEINBERG FOUNDATION. Disponível em: <<http://www.saulsteinbergfoundation.org/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

VININGS GALLERY.**Craig Alan.** Disponível em <<http://vininggallery.com/featured-artists/craig-alan/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

YAMASHITA, Kumi. Disponível em: <<http://www.kumiyamashita.com/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.