

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Artes – Campus de São Paulo

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ELISÂNGELA DE FREITAS MATHIAS

O DESENHO QUE PROVOCA O RISO

O desenho de humor nas aulas de Arte como incentivo à
prática do desenho

SÃO PAULO

2018

ELISÂNGELA DE FREITAS MATHIAS

O DESENHO QUE PROVOCA O RISO

O desenho de humor nas aulas de Arte como incentivo à prática do desenho

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, área de concentração em Ensino de Artes, linha de pesquisa em Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes. O mestrado e a pesquisa foram financiados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

Orientadora: Prof^a Dra. Rejane Galvão Coutinho.

SÃO PAULO

2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

M377d	<p>Mathias, Elisângela de Freitas, 1973-</p> <p>O desenho que provoca o riso: o desenho de humor nas aulas de Arte como incentivo à prática do desenho / Elisângela de Freitas Mathias . - São Paulo, 2018.</p> <p>44 f. : il. color.</p> <p>Orientadora: Profª. Drª. Rejane Galvão Coutinho.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.</p> <p>1. Desenho - Estudo e ensino. 2. Desenho infantil. 3. Professores de arte. 4. Humorismo ilustrado. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p>
	CDD 372.52

ELISÂNGELA DE FREITAS MATHIAS

O DESENHO QUE PROVOCA O RISO

O desenho de humor nas aulas de Arte como incentivo à prática do desenho

Artigo aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes no curso de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com área de Concentração em Ensino de Artes, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a Dra. Rejane Galvão Coutinho
IA-UNESP

Examinadora: Prof^a Dra. Rosa Iavelberg
FE-USP

Examinadora: Prof^a Dra. Valéria de Alencar Peixoto
PROF-ARTES - UNESP

São Paulo, 12 de julho de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo por conspirar sempre a favor, mesmo diante das inimagináveis provas contrárias que me dá.

Agradeço a todas as pessoas que partilharam desse percurso comigo: minha pequenina filha, meu companheiro, meu pai, meus irmãos, meus sobrinhos, meus tios, minha sogra, minhas cunhadas, meus professores do mestrado, minha orientadora, meus colegas de turma, aos colegas de trabalho, aos amados alunos, aos colegas do Centro de Humor de Piracicaba, aos meus estimados amigos, enfim, toda a gente que esteve ao meu lado durante esse tempo de estudos e descobertas.

Agradeço ao meu anjo da guarda, fiel companheiro e grande amigo.

“Não são palavras: são reflexões que nascem de uma prática da vida escolar, de uma luta político-cultural, do empenho e da experiência de anos. Não são receitas: são a conquista de uma nova posição, de um papel diferente”.

Gianni Rodari

RESUMO

Este artigo propõe a observação de como o desenho de humor pode ser trabalhado em sala de aula com crianças e adolescentes visando o desenvolvimento simbólico e do desenho em si. O estudo tem como hipótese a incorporação da linguagem do humor gráfico ao ensino-aprendizagem do desenho a partir de propostas para pensar, elaborar e criar a partir de referências experimentadas através da apropriação do alfabeto gráfico por parte do aluno. A intenção é provocar a reflexão sobre o quanto o incentivo ao desenho, por meio de uma abordagem interacionista, possibilita e fomenta a prática desenhista numa fase de possível bloqueio do desenvolvimento gráfico do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: desenho de humor; desenho infantil; aprendizagem do desenho; prática docente.

ABSTRACT

This article proposes the observation of how the humor drawing can be worked in the classroom with children and adolescents aiming at the symbolic development and the drawing itself. The study's hypothesis is the incorporation of the language of graphic humor into the teaching-learning of the drawing from proposals to think, elaborate and create from references experienced through the appropriation of the graphic alphabet by the student. The intention is to provoke reflection on how much the incentive to draw, through an interactionist approach, enables and encourages the designer practice in a phase of possible blocking of the person's graphic development.

KEYWORDS: humor drawing; children's drawing; drawing learning; teaching practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O RISO	11
3. A LINGUAGEM DO DESENHO DE HUMOR	13
4. A APRENDIZAGEM DO DESENHO	17
5. UM POSSÍVEL BLOQUEIO	22
6. OS MEIOS PARA O DESENHO COMO FIM	24
7. ESTÍMULOS PARA A PRÁTICA DO DESENHO	26
8. ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO DO DESENHO DE HUMOR	28
9. UM EXEMPLO DE INTERAÇÃO	32
10. CONSIDERAÇÕES	34
11. REFERÊNCIAS	34
12. ANEXO	37

INTRODUÇÃO

A experiência apresentada neste artigo trata sobre o aprendizado da linguagem do desenho, mais especificamente o de humor, como forma de manter o interesse e o desenvolvimento da prática do desenho em crianças e adolescentes. Tal objetivo justificou a necessidade de desenvolver, junto aos alunos, experiências significativas em desenho a partir do estímulo à imaginação e do estudo do vocabulário gráfico. A intenção é provocar a reflexão sobre o quanto o incentivo ao desenho, por meio de uma abordagem pautada na interação entre sujeitos e imagens, possibilita e fomenta a prática desenhista. O suporte teórico deste artigo está dividido em estudos correlatos sobre o riso, o desenho de humor, a aprendizagem do desenho e a prática docente.

É necessário entender como se dá o riso para a compreensão de como utilizar os elementos gráficos combinados de maneira que possam provocá-lo. A partir das concepções de Vladimir Propp (1992) e Henri Bergson (2001) sobre a natureza do cômico, abordo o que provoca o riso e como se dá a comicidade em situações e imagens. O desenho de humor e os seus códigos visuais, em especial as histórias em quadrinhos e as caricaturas, são apresentados com o reforço dos estudos de Camilo Riani (2002) sobre o desenho de humor enquanto linguagem, da pesquisa de Waldomiro Vergueiro (2012) sobre a alfabetização em quadrinhos no ambiente escolar e das ideias de Didier Quella-Guyot (1994) sobre a linguagem dos quadrinhos e a leitura codificada destes. Estes estudos alicerçam as ações praticadas em sala de aula para o aprendizado da linguagem do desenho de humor.

Sobre a aprendizagem do desenho e as ações necessárias para promover o desenvolvimento gráfico autoral em crianças e adolescentes, me apoio nos estudos dos pesquisadores Marjorie e Brent Wilson (1982 e 2003) referente a aprendizagem do desenho por meio de interações entre sujeitos e imagens, e nas pesquisas de Rosa Iavelberg (2006 e 2013) sobre o desenho cultivado pelo meio cultural e pelas ações dos sujeitos com e para o desenho. Nos argumentos desses três autores, entenderemos o papel do professor como um criador de oportunidades para as possibilidades de desenho e um promotor de aprendizagem em todas as fases do

desenvolvimento gráfico, especialmente na adolescência, momento que requer orientações especiais para que a aquisição da linguagem do desenho aconteça.

Ao criar oportunidades para o aluno desenhar, o professor tem que ter em mente quais os estímulos utilizados são necessários para este fim. Na prática docente sugerida neste artigo, a imaginação é estimulada por meio de propostas fantásticas, dando sustentação a todas as atividades em desenho sugeridas aos alunos. As ideias instigantes de Giani Rodari (1982) servem como mola propulsora para isso. Algumas propostas de desenho de imaginação de Marjorie e Brent Wilson (1982) também.

Após a fundamentação teórica, serão apresentadas as abordagens metodológicas utilizadas nas propostas de desenho, bem como as etapas de pesquisa e análise dos códigos visuais da linguagem do humor gráfico feito pelos alunos. Por considerar pertinente aos argumentos apresentados neste artigo, tomo a liberdade de finalizá-lo com o relato de uma prática docente que se pretende interacionista.

O RISO

O riso em nossa sociedade toma rumos distintos quando analisado de diferentes pontos de vista. Nos diversos campos de conhecimento, existem inúmeros estudos sobre a comicidade e o riso dela resultante. O estudo sobre o riso feito por Vladimir Propp (1992), por exemplo, tem como base a literatura produzida pelos escritores russos do início do século XX. Propp analisa os personagens da literatura e do folclore russo, catalogando a comicidade existente nesses personagens e o riso dela resultante. No campo da filosofia, Henri Bergson (2001) estudou o riso em sua complexidade relacionando o cômico, direta ou indiretamente, ligado ao homem, distanciando a natureza humana da natureza inorgânica, a qual não tem caráter risível.

Em sua teoria do riso, Bergson (2001) enfatiza que a natureza cômica e o humor são assuntos um tanto complexos por que estes variam conforme as influências do meio social no qual o homem está inserido e os estímulos gerados

pelos fatores risíveis, bem como, o repertório cultural que cada indivíduo carrega consigo. Segundo o autor, “comicidade dirige-se à inteligência pura e daí decorre que seu efeito pode variar de um leitor para o outro tanto quanto pode variar a inteligência de cada indivíduo” (BERGSON, 2001. p 104). Para este autor, o cômico acontece diante de fatores intrinsecamente humanos: a humanidade, a insensibilidade e a sociabilidade.

O fator *humanidade* se dá pela própria condição de ser humano, por darmos expressões e atitudes humanas ao que rimos. Uma pessoa distraída, andando pela calçada, quando escorrega em algo e cai, rimos da sua falta de atenção, adjetivo humano da distração sendo o alvo do riso. Não rimos, por exemplo, de uma paisagem ou algum fenômeno da natureza, como a chuva, o vento, uma folha que cai, porque não conseguimos atribuir um caráter humano a tais fenômenos. Só rimos de um animal quando notamos algo de humano nele, como os cães adestrados que se apresentam vestidos de roupas humanas: saias, calças, chapéus.

O fator *insensibilidade* confere despir de todo sentimentalismo e dirigir-se à inteligência pura. Para Bergson “o riso não tem maior inimigo que a emoção” (BERGSON, 2001. p.3), pois em um ambiente emotivo deixamos que a sensibilidade nos envolva, fato que pode inibir o riso. Se o homem for indiferente às vicissitudes da vida, pode transformar o que era tido como trágico em cômico. No exemplo da pista de dança de um salão de festas, quando tapamos os ouvidos e nos distanciamos da sensibilidade que a música nos provoca, percebemos os movimentos dos dançarinos como algo ridículo. Para o autor, a comicidade exige uma “anestesia momentânea no coração” (BERGSON, 2001. p.3). A *socialização* é a significação social que damos ao riso. Rimos em grupo, tanto que existem piadas direcionadas a grupos específicos como é o caso da piada dirigida aos físicos, que diz: “o que o físico disse quando atendeu ao telefone? PRÓTON!”. Pode ocorrer que a um determinado grupo esta piada não surta o efeito de humor esperado e todos deste grupo fiquem sem entender.

Na mesma perspectiva de Bergson, quando se refere à comicidade como algo exclusivamente humano, Propp (1992) atribui o riso tanto aos aspectos físicos do homem quanto às suas características espirituais. Para Propp (1992), a mesma cena do homem na calçada que escorregou e caiu, é atribuída ao ridículo humano,

aludindo ao conjunto de atributos risíveis: aspectos físicos das ações e os aspectos espirituais do homem. De acordo com o autor, existem duas linhas caricaturais existentes, tanto na literatura, no cinema, no teatro quanto no desenho. A caricatura dos fenômenos de ordem física (nariz grande, barriga avantajada, calvície) e a caricatura de fenômenos de ordem espiritual (avareza, gula, soberba). Em ambos os casos o exagero dos caracteres é o ponto principal da comicidade. Para o autor

O cômico está ligado ao disforme. O que é belo e harmonioso não pode de jeito algum despertar o riso. Os pequenos defeitos espirituais suscitam o riso, tal como os defeitos exteriores. Saber combiná-los artisticamente, saber demonstrar uns através dos outros, constitui o grau mais elevado da comicidade e provoca um surto de riso (PROPP, 1992. p.176).

Segundo Propp (1992), há diferentes tipos de riso e nem sempre o motivo deles é o defeito exagerado do outro ou mesmo de uma situação, apesar de ser o exagero o fator determinante para o riso mais difundido, tanto na vida como na arte, que é o riso de zombaria. O riso de zombaria é o tipo mais frequente de riso humano tanto que os outros tipos encontram-se muito raramente, porém não são inexistentes. (PROPP, 1992, p. 152-163).

Não pretendo nesta proposta definir o tipo de riso abordado, uma vez que para se entender como se dá o humor, é essencial estudar os recursos estruturais utilizados ao criar um desenho que se pretende provocador do riso. Existem características presentes nos desenhos de humor gráfico que geram resultados cômicos, dependendo da maneira como são decodificadas.

A LINGUAGEM DO DESENHO DE HUMOR

Toda comunicação se dá através de uma linguagem, seja ela visual, verbal, sonora, gestual, etc. Estas linguagens muitas vezes não se apresentam isoladas umas das outras. Elas podem ser combinadas entre si. O verbal e o visual; o visual e o sonoro; o gestual e o verbal, entre outras. Para darmos sentido a uma linguagem é preciso aprender a operar com seus códigos. Quando aprendemos a decifrar esses códigos estamos aprendendo a ler e a produzir sob as regras deste sistema de

signos. Um signo é “alguma coisa que representa outra coisa (...) sob algum aspecto ou qualidade. Tanto a palavra quanto o desenho ou o esquema, a fotografia ou a escultura de um carro não são o próprio carro. São signos dele” (MARTINS, 2010. p.32).

O humor gráfico é uma linguagem que se baseia no componente visual como representação do pensamento, do conhecimento. A junção do texto verbal com o teor visual cômico resulta em um recurso artístico comunicacional que se vale do manejo de um vocabulário de signos para se expressar enquanto linguagem. Como toda linguagem, o desenho de humor carrega códigos específicos a serem abordados para que se faça compreensível. Muitas vezes é necessária uma participação ativa da pessoa que observa uma imagem de humor gráfico quando, além da leitura da imagem e do texto, é preciso acionar um repertório cultural do indivíduo para que este entenda a piada. Muitas vezes, numa narrativa visual, o que é dito no texto verbal é contrário ao que lemos no texto visual e esta justaposição de textos provoca o humor, além de incitar o uso de outros recursos, como a “inferência”. O ato de inferir é a capacidade de concluir coisas que não são vistas e que, neste caso, produzem, humor pelo fato do sujeito que lê a imagem deduzir a ação omitida.

No desenho de humor a visualidade é o principal meio de comunicação, porém, não se resume apenas a esse recurso. Segundo Riani (2002), existem outras características presentes nos desenhos que geram resultados cômicos: o exagero e as distorções, tanto físicas como psicológicas; o tom crítico; o ridículo humano como alvo, vide as quedas e os tropeços; as rupturas narrativas, que valorizam o efeito surpresa como fator do riso (quebra na lógica do discurso e do pensamento linear); o duplo sentido, notado na incoerência entre ação e discurso (desenho/balão) e a paródia, que é uma reinterpretação com apelo cômico de algo conhecido.

O desenho de humor compreende quatro categorias definidas em: *histórias em quadrinhos, caricatura, cartum e charge*; e outras tantas que se mesclam, ultrapassando as fronteiras conceituais de cada categoria, como é o caso da *escultura de humor*, onde as características básicas da caricatura são evidenciadas de forma tridimensional. Entretanto neste artigo serão abordadas as histórias em quadrinhos e as caricaturas. A primeira por conter os códigos gráficos comumente

usados em todas as outras categorias, como expressões faciais, balões, onomatopeias, figuras cinéticas, merecendo um estudo de suas características como linguagem; e a segunda por utilizar o recurso do exagero e da distorção, entre tantos outros, para provocar a comicidade no desenho.

As Histórias em Quadrinhos ou HQs.

As histórias em quadrinhos são histórias em uma sequência narrativa de imagens em quadros, seja ela ficcional ou real, que tem como característica básica a junção de texto e imagem, do verbal e do visual que se complementam para que a narrativa seja entendida. No entanto, ao longo do tempo foram desenvolvidos, através da criação e apropriação de outras linguagens, elementos gráficos que dialogavam com os códigos verbais e visuais, passando a fazer parte da linguagem dos quadrinhos.

À linguagem icônica, estão ligadas questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais. A compreensão de cada um desses elementos também permitirá a melhor utilização das histórias em quadrinhos no ensino e possibilitará até mesmo a elaboração de HQs que utilizam com mais desenvoltura todo o potencial da linguagem típica do meio (VERGUEIRO, 2012, p. 34).

Nestas histórias desenhadas, a utilização de recursos gráficos, dão a impressão de movimento, expressividade, sons e sensações. Existem códigos nos desenhos das histórias em quadrinhos - figuras cinéticas, metáforas visuais, balões e onomatopeias – que unidos num mesmo quadro potencializam a comunicação. As figuras cinéticas dão a ilusão de mobilidade, obtida através de linhas, grafismos e riscos, próximos aos personagens e objetos que pretendemos movimentar e destacar. As metáforas visuais servem para expressar ideias e sentimentos por meio de signos ou convenções gráficas que se relacionam indireta ou diretamente com expressões do senso comum, como ‘ver estrelas’ ou ‘falar cobras e lagartos’. Um híbrido de imagem e texto, o balão, representa uma densa fonte de informações uma vez que sua própria estrutura indica desde a tonalidade de voz do personagem até sua ordem de leitura. As onomatopeias são signos convencionais que representam os sons por meio de caracteres alfabéticos, que apresentam uma

plasticidade típica que também sugere a intensidade e a direção do som produzido. Segundo Quella-Guyot (1994), tais códigos “servem para representar, por meio de uma série de indicadores reconhecíveis, o que não é figurativo, visando reproduzir o real em sua totalidade e em sua complexidade visual e sonora” (QUELLA-GUYOT, 1994,p.27). Desse modo, “a constituição de uma página de quadrinhos é feita de modo a considerar todos os elementos que influem na leitura, buscando criar uma dinâmica interna que facilite o entendimento” (VERGUEIRO, 2012, p.37). Até mesmo o formato dos quadros dentro de uma página e os ângulos de visão propostos por estes, colaboram para que a leitura da imagem não seja monótona.

Na leitura de histórias em quadrinhos é preciso decodificar todos os elementos citados acima e, muitas vezes, recursos que não estão visíveis na narrativa, um fato que faz do leitor um coautor, pois no momento da leitura de uma HQ, este precisa acionar a sua imaginação para compreensão da história. Gianni Rodari (1982) se refere a essa habilidade como algo riquíssimo para o leitor:

Uma intervenção ativa, ou melhor, ativíssima da imaginação é solicitada para preencher o vazio entre uma vinheta e outra. No cinema, ou na televisão, as imagens se sucedem com continuidade, descrevendo ponto por ponto o transcorrer da ação. No quadrinho a ação pode começar na primeira vinheta e concluir-se na segunda saltando todas as passagens intermediárias. O personagem que na primeira galopava a cavalo, na segunda caiu no chão: a queda propriamente dita tem que ser imaginada. A partir de um certo gesto é visível o efeito final, mas não o seu desenvolvimento. Os objetos se apresentam em uma disposição diferente: é preciso imaginar o caminho percorrido por cada um deles, da posição antiga à nova. Todo esse trabalho é confiado à mente do leitor (RODARI, 1982, p.120).

Diferente das HQs apenas no formato e quantidade de quadros, as tiras também chamadas de tiras de humor, tiras cômicas ou tirinhas, são histórias contadas em sequências menores, geralmente de um a quatro quadros que terminam com um apelo humorístico em seu desfecho, seja pela ruptura narrativa ou por algum exagero de situação e forma.

Caricatura

A caricatura é um desenho que enfatiza e exagera as características de uma pessoa. Deriva da palavra *caricare*, de origem italiana, que significa carregar, no

sentido de exagerar e aumentar. No desenho de caricatura podemos modificar a boca, os olhos de uma pessoa, diminuir ou aumentar suas orelhas, alongar ou estreitar seu rosto, bem como explorar sua maneira de falar e se movimentar. Em alguns casos acentua-se os gestos, os vícios e os hábitos particulares em cada indivíduo. Esta categoria de humor gráfico diz respeito ao aumento desproporcional e intencional das formas, fatos e atitudes. Tal distorção é utilizada como estratégia para inserir a comicidade no desenho. Segundo Camilo Riani (2002) “as distorções, com inúmeras possibilidades e graus, permitem evidenciar aspectos específicos e marcantes daquilo que ‘retrata’, atingindo o leitor com rapidez e maior impacto do que algumas outras formas de artes visuais” (RIANI, 2002, p.34).

A definição mais comum que se tem de caricatura é “desenho humorístico que prioriza a distorção anatômica, geralmente com ênfase no rosto e/ou partes marcantes/diferenciadas do corpo do retratado, revelando também, implícita ou explicitamente, traços de sua personalidade” (RIANI, 2002, p.34). Sobre a caricatura Quella-Guyot (1994), em seu estudo sobre quadrinhos e humor, enfatiza que “o exagero do dinamismo, a desintegração burlesca, a fragmentação devastadora, tudo é fácil para ela, e fonte de situações cômicas” (QUELLA-GUYOT, 1994, p.71). Para Bergson (2001) o humor de uma caricatura está ligado, não apenas ao exagero, ele “não pode aparecer como o objetivo, mas como um simples meio utilizado pelo desenhista para manifestar aos nossos olhos as contorções que ele vê preparar-se na natureza” (BERGSON, 2001, p.20). A caricatura seria a imaterialidade que passa a ser matéria dando lugar a graça propriamente dita. Como se o caricaturista registrasse um estado interior, um estado da alma e o fixasse numa cena.

A APRENDIZAGEM DO DESENHO

Maria Helena Wagner Rossi (2012) discute o que fundamenta a prática do desenho na escola atual e tenta definir o que está nas bases das respectivas ações docentes. A autora se baseia no diálogo da arte-educação com a arte, uma vez que “o mundo da arte e o mundo da arte-educação tem valores em comum” (ROSSI, 2012, p. 3), para apresentar como dois fundamentos da prática do desenho na escola tratam de seu aprendizado.

O primeiro fundamento está relacionado ao modernismo e seu reflexo no ensino do desenho, onde o papel do professor era o de preservar a originalidade de estilo de cada um. Correspondente a esse fundamento, segundo a autora, estão os estudos *aprioristas* que consideram as potencialidades de aprendizagem do indivíduo como inatas, não necessitando de interferências externas ou orientação para haver conhecimento. O indivíduo aprende a partir das experiências que o meio, seu objeto de conhecimento, lhe fornece.

Para elucidar o segundo fundamento da prática do desenho na escola, a autora se apoia na maneira como os artistas, na arte contemporânea, se apropriam das coisas do mundo e da própria arte nas suas criações intertextuais, para explicar a abordagem de uma prática de desenho *interacionista*. Nesta abordagem a aprendizagem se dá na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, neste caso específico, a linguagem do desenho. Como linguagem o desenho pode ser ensinado e aprendido. Neste processo, a interação se dá a partir do contato com os desenhos produzidos nas culturas nas quais o indivíduo tem acesso e na maneira como é propiciada essa aprendizagem.

No apriorismo, a prática do desenho se apoia na livre expressão como método de ensino do desenho, onde a criança exprime graficamente as emoções que traz em seu íntimo decorrente das experiências que tem com o meio que a circunda. O desenho da criança seria o resultado destas experiências, algo que saiu dela. Num movimento de dentro para fora. O desenho neste caso seria a materialização de um sentimento e a aprendizagem estaria no fazer. Esta ideia de livre expressão surgiu da forte influência das ideias de Viktor Lowenfeld (1977) referentes ao entendimento de que a atividade artística é o espaço no qual a criança desenvolve suas percepções e seu conhecimento de mundo e que o ensino de arte, consequentemente do desenho, deve propiciar experiências que deixem a criança desenvolver suas expressões e fazer descobertas por si só. Para este pesquisador o desenho da criança irá refletir sua relação subjetiva com o meio, não importando a representação gráfica resultante da ação de desenhar, mas a transmissão de “sua experiência subjetiva do que é importante para ela no ato de desenhar”, pois, “unicamente demonstra o que se encontra de forma ativa na sua mente”. (LOWENFELD, 1977, p.53). O papel do professor compreende em avivar os sentidos e tornar a criança uma produtora ativa e autônoma, por meio das vivências

e experiências com o meio em que vive e não com pessoas ou imagens. O excesso de orientações por parte dos que ensinam, segundo Lowenfeld (1977), impede a criança de usar a arte como meio de expressão e cita que livros para colorir e desenhos prontos são atividades pré-solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua capacidade criadora. Tais trabalhos não estimulam o desenvolvimento emocional, o que pode acarretar uma dependência e subordinação dos outros. Servem, segundo o autor, para condicionar a criança, levando-a a aceitar como arte e consequentemente como desenho, os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que frustra seus próprios impulsos criadores.

Importante esclarecer que as ideias de Lowenfeld (1997) são formuladas em meados do século XX quando o ensino de arte tinha como orientação didática a cópia de modelos. Seu pensamento teve grande influência nos novos fundamentos da educação em artes no Brasil que se consolidavam neste período. Apesar de ser pensada no início da primeira metade do século XX e existir outra abordagem de ensino de desenho, a interacionista, esta teoria vigora ainda hoje em grande parte das práticas docentes.

Na teoria interacionista a aprendizagem do desenho se dá na interação do sujeito com as experiências decorrentes do contato com o meio e, principalmente, com a linguagem bidimensional produzida na cultura na qual esse indivíduo está inserido. Em outras palavras, “na construção do conhecimento do desenho, o sujeito interage com o objeto cognoscível ‘desenho’, trazendo seu conhecimento prévio para a nova construção” (ROSSI, 2012, p.6).

Pesquisadores do desenho da criança, no decorrer do século XX formularam hipóteses sobre as influências das imagens da cultura e do convívio social no aprendizado do desenho. Alguns autores, como é o caso do casal Marjorie e Brent Wilson (1982 e 2003), defendem que as imagens da mídia popular, televisão, internet, jogos, histórias em quadrinhos, são a matéria-prima na qual as crianças interagem e formam suas próprias visões e versões de mundo. Para eles, quando uma criança interage com pessoas de seu grupo social, como os professores, pais, irmãos, colegas de classe, e com objetos, livros, gibis, álbuns ilustrados, ela assimila formas de desenhar através da imitação e da cópia. Ao copiar e imitar a criança se

apropria de imagens da cultura, fazendo acréscimos no desenho original, criando e modificando esquemas gráficos assimilados.

Florence de Mèredieu (1974) trata das influências do mundo adulto como condicionamento no qual a criança está submetida e pondera que a espontaneidade é quase um mito diante deste fato, pois “dotar a criança de reações inocentes e gratuitas leva a ignorar o papel da imitação na sua formação e desenvolvimento” (MÈREDIEU, 1974, p. 102). Para a autora, a partir do momento que a criança apresenta uma subordinação aos códigos decorrentes da influência adulta ela deixa de ser um ser expressivo e se torna um ser comunicativo. O que Mèredieu considera como condicionamento a um “repertório de signos gráficos devidamente classificados” (MEREDIEU, 1974, p. 102), os Wilsons (2003) defendem que as crianças aprendem por imitação na sua relação com a cultura, com o desenho e com as práticas de desenhar. Eles reforçam a necessidade da criança alargar as possibilidades de desenhar e desenvolver habilidades de construir signos visuais. Para eles a cópia seria o passo inicial para a construção desse repertório, uma vez que a partir disso, o contato com as demais influências fariam com que a criança tivesse autonomia em criar e refinar seus próprios signos visuais.

Acreditamos que não haja nada de inherentemente errado com o fato das crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamento de cópia. Estes são os meios pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas (WILSON e WILSON, 2003, p. 74-75).

Edith Derdyk (1989) apresenta um estudo sobre o desenho e a sua aprendizagem em que difere a cópia da imitação reforçando esta última como importante forma da criança ampliar seu repertório gráfico. Para autora, a cópia possui significado diferente da imitação, uma vez que esta última decorre de uma experiência pessoal de apropriação de conteúdos, formas, figuras, através da representação. Para a autora,

A capacidade de imitar só é possível quando a criança está apta a reproduzir e simbolizar imagens mentais sob a forma de linguagem, ampliando o repertório gráfico através da repetição (...) e ampliando o processo de aquisição do conhecimento. (DERDYK, 1989, p.76).

No estudo dos Wilsons (2003), os indivíduos que tiveram contato com modelos emprestados da cultura tinham mais habilidade em construir imagens visuais. Eles afirmam que as influências externas estão presentes nos desenhos das crianças e defendem que o desenho que serve de modelo ou referencial para o repertório de imagens da criança é bem mais assimilado do que o objeto natural desenhado, pois o desenho já está traduzido no plano bidimensional e é mais fácil perceber sua forma e configuração. Os Wilsons (2003) ressaltam a importância da intervenção e a instrução de um adulto para favorecer o desenvolvimento gráfico na criança, pois eles reconhecem no desenho um “processo de aprendizagem de fazer signos configuracionais” (WILSON e WILSON, 2003, p. 63) e que a influência externa ocorre sem comprometer o desenvolvimento autoral da criança. É praticando desenho que as crianças aprendem a desenhar. Elas aprendem a desenhar imagens adaptando e recombinando as imagens já modeladas por outros e pelo meio cultural.

Para Rosa Iavelberg (2006), a criança desenha influenciada pelo meio em que vive. O desenvolvimento do desenho, segundo a autora, não está condicionado em faixas etárias, pois estas variam conforme a “diversidade cultural, os momentos conceituais e as invariantes funcionais” (IAVELBERG, 2006, p.11). A linguagem do desenho irá se desenvolver dependendo das abordagens educativas que “são fruto de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura cuja transformação depende de oportunidades e formas de aprendizagem” (IAVELBERG, 2006, p. 26). A autora comenta que cabe ao educador elaborar meios que orientem a criança e o jovem à aquisição da linguagem do desenho. Ela propõe atividades com desenho que colaboram para esta aquisição e para o desenvolvimento da habilidade desenhista. Numa destas propostas, cita as histórias em quadrinhos como “modelos visuais da cultura” na qual a criança e o jovem pertencem e como fonte de interesse dos alunos. Para Iavelberg (2006), são muitas as situações que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento do desenho na sala de aula, entre eles cita a “observação de desenhos de colegas e de produtores de desenho da comunidade e outros artistas” e “exercícios com desenho de imaginação, de memória e de observação de outros desenhos e do mundo físico” (IAVELBERG, 2006, p.73).

Marjorie e Brent Wilson (1982) apontam que ao contrário de causar prejuízo às atividades de desenho das crianças, a influência da mídia popular - podemos aqui

também considerar as Histórias em Quadrinhos - pode oferecer às crianças “uma abundância de materiais super interessantes para que elas construam suas próprias criações” (WILSON e WILSON, 1982, p.4 – tradução da autora)¹. Além da influência da mídia popular nos desenhos das crianças, estes autores compreendem que as crianças aprendem a desenhar com a interação entre as pessoas do seu meio. Os motivos e a maneira de interagir com a criança são denominados pelos autores como *locais de desenhos* (tradução da autora)².

Quando as crianças começam sua própria atividade de desenho com seus próprios propósitos nós chamamos isso de *primeiro local de desenho*. Quando adultos pedem para crianças desenharem, em escolas ou museus, nós atribuímos o termo *segundo local de desenho*. Quando uma criança e um adulto, por um período de tempo, deixam de lado o status e a autoridade que geralmente separam as esferas da infância e fase adulta, quando eles se tornam iguais e colegas, e fazem uma contribuição conjunta para o desenho nós chamamos de *terceiro local de desenho* (WILSON e WILSON, 1982, p.7 - tradução da autora)³.

UM POSSÍVEL BLOQUEIO

Analizado por vários autores pesquisadores do desenho infantil, o possível bloqueio no ato de desenhar por parte da criança e do adolescente pode acontecer por vários motivos. Muitas vezes a falta de confiança em si próprio, a imaturidade, o excesso de autocrítica, impede que o aluno se sinta atraído pelo desenho. A falta de incentivo e envolvimento, bem como a superficialidade na abordagem das práticas do desenho na escola podem ser as possíveis razões que afastam as crianças para tal prática. Rosa Iavelberg (2013) afirma que o bloqueio do desenho da criança ocorre

¹ “... a plethora of exciting material from which to build their own creations”.

² “drawing sites”.

³ “When children initiate their own drawing activity for their own purposes, we call it the ‘first drawing site’. When adults assign children to draw, in schools or museums, we term it the ‘second drawing site’. When a child and an adult, for a period of time, set aside the status and authority that generally separate the realms of adulthood and childhood, when they become near equals and colleagues, and make joint contributions to draw we call it the ‘third drawing site’”.

(...) quando o aprendiz quer se aproximar do sistema da linguagem do desenho. Se os professores não sabem ensinar e o aluno não é autodidata, seu desenho vai estagnar. Assim sendo, não alcança o momento de proposição poética autoral quando jovem (IAVELBERG, 2013, p. 138).

Segundo o estudo de Iavelberg (2006), na fase da APROPRIAÇÃO⁴, quando a criança se apropria dos códigos da linguagem e do seu sistema de símbolos, um dos fatores que são de grande importância para a continuidade desse desenvolvimento é a oportunidade de aprender e aplicar habilidades desenhistas, pela quantidade de encorajamento para desenhar e o tipo de instrução que cada um recebe. O aprendizado de técnicas de desenho pode incentivar a criança e o adolescente nesta fase mais crítica. O incentivo, por parte do professor, à observação, à imaginação, à inventividade, à ampliação do repertório, é uma ação que auxilia “a descondicionar o aluno de experiências negativas que tiveram” (IAVELBERG, 2006. p.71). Para a autora, a APROPRIAÇÃO é

Um momento de intenso interesse por imitar ativamente modelos visuais das culturas, decalcando, tentando fazer réplicas de imagens observadas, fazer figuras das histórias em quadrinhos e das mídias, desenho de moda, etc. (IAVELBERG, 2006. p.70).

Tanto Iavelberg (2006) como os Wilsons (2003) relatam sobre a importância de uma orientação adequada através do contato com imagens e da leitura decodificada de signos configuracionais, principalmente na fase da PROPOSIÇÃO onde o aluno tem consciência que o desenho pode expressar o que quiser. Estes autores defendem que o desbloqueio gráfico nas crianças e adolescentes ocorre quando o educador elabora meios que orientem estes sujeitos à aquisição da linguagem do desenho, apoiando os alunos em ações investigativas de cópia,

⁴ Nos estudos sobre o desenho infantil, Rosa Iavelberg, define alguns momentos do desenvolvimento do desenho e nomeia cada um deles: AÇÃO, IMAGINAÇÃO I, IMAGINAÇÃO II, APROPRIAÇÃO E PROPOSIÇÃO. Conforme a autora, no desenho de AÇÃO a criança descobre que o registro gráfico no papel é o resultado do movimento que ela faz. No desenho de IMAGINAÇÃO I ela transforma os rabiscos em figuras que constituem símbolos. A articulação dos símbolos em imagens narrativas, bem como a descoberta do espaço, o uso da transparência, o plano deitado e o rebatimento são características do desenho de IMAGINAÇÃO II. Quando ela se apropria dos códigos da linguagem e seu sistema de signos, desenhando objetos reais e irreais, ela se encontra no momento do desenho de APROPRIAÇÃO. Nesta fase é necessário cautela por parte do educador para não desconsiderar uma orientação didática significativa para o aluno. No momento de PROPOSIÇÃO o aluno tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser e cria como um produtor adulto (IAVELBERG, 2006. p.66-67).

imitação e reinvenção gráfica. Uma das alternativas que os Wilsons (1982) sugerem para que essa aquisição ocorra é alimentar a criança com muitas imagens, formando, com o suporte do professor, uma coleção de desenhos, fotos, pinturas e ilustrações variadas. Para os autores, as crianças não podem produzir desenhos sem informações sobre as coisas que elas desejam desenhar.

Sem uma informação adequada ninguém consegue desenhar satisfatoriamente. As crianças não só precisam de informações sobre jeitos de retratar as características de pessoas, animais ou qualquer coisa que elas desejam desenhar; elas também precisam ser ensinadas a como e onde encontrar as informações necessárias em fotos ou objetos de verdade. E, mais importante, elas precisam aprender que é apropriado fazer isso (WILSON e WILSON, 1982, p. 97, tradução da autora)⁵.

Os autores enfatizam a importância da criança e do adolescente adquirir convenções da linguagem do desenho, mas defendem que para o sujeito não fazer da cópia sua única fonte de conhecimento, o papel do professor deve ser o de estimular atividades inventivas em desenho, com o esforço de usar a fantasia e a imaginação para a expansão das habilidades desenhistas. Para os Wilsons (1982) o entretenimento segue ao lado do conhecimento na criação, através do desenho, de novas dimensões de realidade. Este encorajamento por parte do professor é uma maneira de estimular os alunos a desenvolverem seus próprios modelos e esquemas gráficos.

OS MEIOS PARA O DESENHO COMO FIM

No ano de 2008, início da minha prática docente na cidade de Piracicaba, percebi que os alunos estavam acostumados com aulas de arte onde o desenho livre era fato em todas as aulas e a cópia uma prática alicerçada entre eles. Diante disso, pensei que poderia criar estratégias de aprendizado do desenho onde os

⁵ "Without proper information nobody can draw satisfactorily. Children not only need information about ways to depict the characteristics of people or animals or whatever they wish to draw; they also need to be taught how and where to find the necessary information in pictures or from actual objects. And, most importantly, they need to learn that it is appropriate to do so".

alunos pudessem interagir com imagens variadas desenvolvendo um percurso criador pessoal cultivado pela produção cultural da cidade.

Há quarenta e três anos, a cidade de Piracicaba promove anualmente um concurso internacional de desenho de humor gráfico, o Salão Internacional de Humor. Este salão apresenta ao público visitante a produção gráfica existente em vários lugares do mundo, com suas variantes visuais referentes aos estilos de cada desenhista. O Salão Internacional de Humor, além de realizar a exposição principal, que é o resultado da competição entre os desenhistas de humor, promove também outros eventos paralelos ao salão, como exposições individuais, mostras temáticas coletivas, oficinas artísticas, entre outros eventos.

O Salãozinho de Humor é um dos eventos paralelos que visa o incentivo ao desenho de humor gráfico através da promoção de um concurso para crianças e adolescentes. A participação é dividida em duas categorias: estudantes de 07 a 10 anos e de 11 a 14 anos da rede pública e privada. As crianças e adolescentes participam com desenhos inéditos, de autoria própria, nas linguagens do cartum, charge, caricatura e tiras/HQ.

O fato de existir na cidade de Piracicaba um espaço para expor desenhos de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos pode ser um incentivo à prática desenhista e à formação de repertório em desenho, uma vez que os alunos participam tanto como produtores como apreciadores de tais exposições. Logicamente, o aluno não irá desenhar apenas focado no que poderá ser exposto num salão, mas praticando o desenho para este fim ele pode construir internamente os meios para que esta prática em desenho, possivelmente, se perpetue por toda a vida garantindo sua autonomia enquanto desenhista. Nas visitas realizadas ao Salão Internacional de Humor, onde é apresentada a produção gráfica existente no mundo, os alunos entram em contato com as mais variadas formas de desenho e percebe o processo criador de cada desenhista observado. A diversidade observada nas diferentes produções favorece e estimula a própria criação, uma vez que nesta diferença a criança percebe que o que faz pode ser considerado tão bom quanto os desenhos que observa e que as soluções gráficas variam em cada indivíduo. Este fato colabora para o enriquecimento do próprio percurso criador do aluno uma vez que “é preciso que ele seja alimentado com conceitos, procedimentos e valores

oriundos da produção social da arte e sobre a arte" (IAVELBERG, 2006, p.77). Além de que o estudante quando realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico "fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo" (HERNÁNDEZ, 2000, p.4).

O aprendizado da linguagem do humor gráfico nas aulas de Arte, a participação no Salãozinho de Humor com trabalhos autorais, bem como as visitas orientadas ao Salão Internacional de Humor, podem contribuir para o cultivo e desenvolvimento da prática desenhista nos alunos que passam por um possível bloqueio, além de fazer com que os mesmos exprimam suas visões gráficas e pessoais de mundo. A produção de desenho de humor, derivado da aprendizagem de sua linguagem, em especial as tiras cômicas e as caricaturas⁶ feitas por alunos pode ser considerada um fato relevante frente às propostas de Iavelberg (2006) referente ao estímulo do desenho na sala de aula, bem como nas proposições dos Wilsons (2003) no que diz respeito às oportunidades de aprender a aplicar as diversas técnicas desenhistas por meio do professor/instrutor e pela interferência da cultura. A prática docente a ser apresentada tem como objetivo apontar como o incentivo à prática do desenho por meio do estudo da linguagem gráfica pode colaborar para o desenho em todas as fases da vida da criança e do adolescente. Para tanto, proponho relatar a forma como foram apresentados estes elementos visuais aos alunos, como foi o processo de aprendizagem desses códigos e a produção de desenhos autorais.

ESTÍMULOS PARA A PRÁTICA DO DESENHO

⁶ A experiência de aprendizagem do desenho de humor teve como foco as caricaturas e as histórias em quadrinhos, na forma de tiras cômicas. Desde 2008 até 2017, meus alunos foram em sua maioria do Ciclo I (2º, 3º 4º e 5º anos) e Ciclo II (6º e 7º anos), pouco lecionei para alunos maiores de treze anos. Neste período de aprendizagem da linguagem do humor gráfico observei que o humor mais crítico, cuja ironia é mais refinada, exigindo um repertório mais amplo das questões do mundo, não aparece nos alunos de idade inferior a doze anos. Por este motivo, não debrucei minha atenção sobre a aprendizagem das outras duas categorias do desenho de humor, denominadas, charge e cartum. O aprendizado dos códigos visuais a partir dos quadrinhos e a análise das imagens que compõem essa narrativa visual suprem a possível defasagem em leituras de charge e cartum. Em pesquisa a pré-seleção do Salãozinho de Humor nos anos de 2016 e 2017, verifiquei a quantidade de desenhos feitos por categoria. Observei que nas idades entre 7 e 11 anos, a maioria dos desenhos eram caricaturas e tirinhas, e a maioria dos cartuns e das charges eram de crianças e adolescentes acima dos 12 anos.

Antes de propor que os alunos desenhassem ou pesquisassem a linguagem dos quadrinhos, parti para investigações práticas para saber se os próprios alunos se sentiam motivados com o fato de desenhar. Existem estudos que defendem a inserção da imaginação na educação como fator determinante para o enriquecimento dos estímulos no ambiente de sala de aula e destacam o papel do professor como decisivo neste processo. O livro “A Gramática da Fantasia”, de Giani Rodari, é um apanhado de experiências, exemplos e exercícios propostos para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade na escola. Rodari (1982) propõe uma série de atividades que consideram a liberação da criatividade, da imaginação e da fantasia como um fator determinante para o enriquecimento dos estímulos no ambiente de sala de aula. Ele defende o uso da fantasia para estabelecer uma relação ativa com o real “exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade, e é preciso que a criança (...) possa crescer em um ambiente rico de impulso e estímulos, em todas as direções” (RODARI, 1982, p.139). .

Para os Wilsons (1982), se os professores encorajarem a fantasia e a imaginação das crianças na prática do desenho empenhando esforços para este fim “imaginações não formadas irão se desenvolver e crescer e aquelas já formadas irão se expandir” (WILSON e WILSON, 1982, p. 134, tradução da autora)⁷. Quando propomos que as crianças e os adolescentes imaginem algo, não solicitando nenhum desenho, corremos o risco da imagem imaginada desaparecer rapidamente da mente da criança. Quando a imagem imaginada é desenhada, ela é absorvida e reconhecida por quem concebeu. Para os autores, a ato de desenhar a partir da imaginação estimulada amplia o repertório imagético das crianças e dos adolescentes, consequentemente esse conjunto de imagens estimula a prática do desenho. Estes autores sugerem jogos combinando os atos de desenhar e imaginar para permitir que ambos floresçam. Estes jogos “consistem na descrição de um objeto ou evento para a criança imaginar e desenhar ou exigir da imaginação para executar feitos extraordinários, com as crianças desenhando as imagens resultadas” (WILSON e WILSON, 1982, p. 135, tradução da autora)⁸. Praticando o desenho estimulado pela imaginação o aluno brinca com infinitas possibilidades de

⁷ “...unformed imaginations Will develop and grow and those already formed Will expand”.

⁸ “...consist of a description of na object or event for the child to imagine and draw or they require the imagination to perform extraordinary feats, with the child drawng the resulting images”.

combinação e invenção de novas formas de desenho, inclusive o desenho que ele faz rindo, se divertindo.

Assim como os Wilsons (1982), Giani Rodari (1982) apresenta várias técnicas e exercícios para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, com propostas práticas e simples que podem resultar em produção de narrativas orais ou escritas. Nas aulas de Arte, tomei a liberdade de adaptá-las ao desenho na forma de atividades⁹ intituladas de “Bibichos”, “Hipótese Fantástica” e “Prefixos arbitrários”. Em todos os exercícios, notei que a motivação que levava o aluno a desenhar era o riso. As propostas de desenho mais incoerentes provocavam o riso geral da classe. O exemplo das propostas “o que aconteceria se um jacaré batesse à sua porta pedindo açúcar emprestado?” e “o que aconteceria se juntássemos um dinossauro e uma galinha num bicho só?” resultaram em gargalhadas coletivas e soluções gráficas interessantes. Até mesmo os alunos que, cotidianamente, nas aulas, apresentavam pouca vontade de desenhar, demonstraram interesse em solucionar as propostas. Esse fato me fez refletir que poderia estimular o desenho através da imaginação, adicionando certa dose de humor. O riso que eu percebi provocar nos alunos era resultado de proposições absurdas, surreais e exageradas. Quanto mais esdrúxulo o desenho, mais risos invadiam a sala de aula. Quando riam, os alunos se estimulavam a resolver as propostas de desenhos e exageravam nas formas, nos contornos e nos elementos de cada proposta. Como num evento cílico, eles riam e desenhavam. Depois, quando viam o desenho feito, riam. Foi a partir desta constatação que percebi que a graça seria o ponto de partida para a aprendizagem da linguagem do desenho.

ESTRATÉGIAS PARA O APRENDIZADO DO DESENHO DE HUMOR

Partindo das reflexões de Ana Mae (1978) sobre o aprendizado em Arte, onde ressalta a importância de “educar os estudantes em Arte e através da Arte” (BARBOSA, 1978, p.113) parti para uma aprendizagem do humor gráfico a partir das Histórias em Quadrinhos por ser uma linguagem de fácil acesso para os alunos,

⁹ Ver as atividades no Anexo deste artigo.

diante da quantidade de gibis e revistas existentes na escola pesquisada¹⁰. Para Ana Mae, é necessário que o aluno aprenda a ver a obra de arte, que compreenda e se aproprie de seus códigos, “permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-la” (BARBOSA, 1978, p.113). Para essa aprendizagem planejei estimular nos alunos o estudo dos elementos gráficos encontrados nos quadrinhos.

Enquadrar em tópicos uma abordagem de ensino em Arte pode ser uma forma equivocada de aprendizado, porém, para a realidade de sala de aula de uma escola pública estadual, foi a maneira que encontrei de trabalhar com a aprendizagem em Arte, consequentemente em desenho, na forma de desenho de humor. Dividi os códigos visuais das Histórias em Quadrinhos em elementos isolados para tratar as especificidades de cada um, para depois de estudados, ressignificá-los em novas configurações. Neste trabalho, de ensino e aprendizagem da linguagem do desenho de humor, foquei a atenção nos códigos visuais mais utilizados pelos desenhistas gráficos e os dividi em: expressões faciais, balões, onomatopeias, recursos gráficos e planos de fundo.

- a) As *expressões faciais* são códigos gráficos que representam através do desenho o universo dos sentimentos e emoções dos personagens por meio da combinação dos elementos do rosto, como sobrancelhas e boca. A compreensão da narrativa visual depende não só dessas expressões, mas também do contexto em que se passa a história.
- b) Os *balões* servem para comunicar os diálogos, as ideias, os ruídos, as sensações e os pensamentos dos personagens. O balão é dividido em corpo, onde os diálogos aparecem através do texto escrito, e rabicho, que indica a qual personagem a fala ou o pensamento se refere. Os balões apresentam formas variadas, de acordo com o que se deseja expressar. Geralmente usa-se letra bastão maiúscula na composição do texto. A posição dos balões dentro do quadrinho deve obedecer a uma ordem de leitura: seja ocidental, da esquerda para a direita, ou oriental, no caso dos “mangás”, de trás para frente e da esquerda para a direita.

¹⁰ Escola Estadual Professor José Romão, Piracicaba, SP.

- c) As *onomatopeias* são palavras que buscam reproduzir vozes de seres, ruídos da natureza ou sons. Por exemplo, 'dim dom' é a onomatopeia de campainha. Através da onomatopeia a linguagem escrita e a imagem visual se integram. Ela é a visualização do som. Seus padrões não são fixos, o que torna sua interpretação e criação autônomas.
- d) Os *recursos gráficos*, ou *ideogramas*, são os elementos com pequenos traços que complementam a mensagem dos desenhos, dando sensação de movimento e expressividade. Só têm sentido com relação a outros signos que os acompanham. Seu significado varia de acordo com o contexto, o que os tornam não fixos, pois pode se desenhar infinitamente cada um deles de forma diferente. Já os *pictogramas* são códigos fixos que representam situações através de códigos figurativos. A lâmpada acesa que expressa o conceito de ideia é um pictograma.
- e) Nos quadrinhos, a representação da imagem acontece de diferentes perspectivas, ou seja, *planos de fundo*. Os planos podem ser vistos por diferentes ângulos de visão, que é o ponto a partir do qual a ação é observada. Ele aproxima o leitor da cena ou não. A alternância dos diversos planos e ângulos tornam a leitura mais dinâmica e atrativa, impondo um ritmo visual ao leitor.

Da mesma maneira que a criança no início da alfabetização conhece as letras, experimenta juntá-las em palavras e posteriormente em frases e textos, desenvolvi com os alunos formas de pesquisar o alfabeto visual do desenho, em especial, o desenho de humor, a partir dos elementos gráficos que compõem este desenho. As aulas se deram a partir de pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção de histórias em quadrinhos, tirinhas, caricaturas e alguns cartuns. No estudo dos elementos visuais do desenho de humor o processo de aprendizagem e apropriação se deu da seguinte maneira:

- *Aulas expositivas e análise de imagens de desenho de humor gráfico:*

Nestas aulas os alunos tiveram o contato visual com as várias manifestações do desenho de humor - charge, cartum, caricaturas e histórias em quadrinhos - através da análise e leituras de textos visuais de várias partes do mundo e nos mais

diferentes estilos. A princípio, as leituras foram exploratórias e intuitivas, buscando encontrar o sentido da mensagem dos desenhos a partir do que viam de informações visuais, como por exemplo, o lugar onde estava o personagem, a posição que ocupava no quadro, se havia alguma coisa que representava os sons e os movimentos, como percebiam as emoções dos personagens, como sabiam se o personagem estava pensando, falando, cochichando ou gritando, entre outras questões.

- *Pesquisa na fonte (gibis, catálogos, web e jornais) dos elementos abordados:*

Num processo investigativo de pesquisa dos processos formais do desenho de humor, foi sugerido aos alunos que coletassem, através de transcrição no caderno, elementos dos desenhos existentes nos gibis, catálogos do Salão de Humor, charges e tirinhas de jornais, que representassem os sons, os movimentos, as falas, os pensamentos, as expressões faciais, os lugares onde apareciam os personagens, se interno ou externo, entre outros. Quanto mais elementos coletados, maior o repertório de possibilidades em desenho, bem como da ampliação da percepção visual e consequentemente das representações gráficas dos alunos.

- *Ação interpretativa através de desenho após estudo do tema específico:*

Para cada código visual foram sugeridas atividades de desenho que enfatizassem os elementos pesquisados. Quando houve a pesquisa das expressões faciais dos personagens, por exemplo, propus desenhos que eu imaginava conter muitas emoções, como, ‘medo de injeção’, ‘na sala de espera do dentista’, ‘entrega de boletim’, ‘roda gigante desenfreada’, entre outras. Na pesquisa das figuras cinéticas, que são elementos que representam os movimentos nos desenhos, sugeri que desenhassem um “liquidificador ligado”, “um campeonato de skate” e “um ataque alienígena”. Dependendo do número de elementos estudados, o desenho apresentava mais informações visuais.

- *Produção de tirinhas e caricaturas com base na linguagem visual apropriada:*

Após a análise de imagens de outros desenhistas, da pesquisa dos elementos gráficos e dos exercícios de interpretação com os códigos visuais, observei que os alunos estavam seguros de suas produções e propus a criação de tiras e

caricaturas. Na maioria desses trabalhos conseguimos reconhecer a utilização dos recursos visuais estudados.

UM EXEMPLO DE INTERAÇÃO

Para um melhor entendimento de como foram apropriadas as ideias dos autores apresentados neste artigo, na aprendizagem da linguagem do desenho de humor nas aulas de arte, transcrevo¹¹ o relato de uma das aulas ministradas.

Iniciei a aula desenhando na lousa, com a participação dos alunos que ora davam sugestões, ora desenhavam junto comigo, uma cena simples: uma bailarina em posição de dança. Construímos o desenho, passo a passo, enfatizando cada elemento gráfico: onomatopeia, expressões faciais, recursos gráficos, balões e planos de fundo. Às vezes eu mudava ou adicionava um elemento gráfico propositalmente com o intuito de fazer com que os alunos percebessem a diferença e a importância de conhecer tais códigos para poder operá-los com mais liberdade e criatividade. Expliquei aos alunos que tais elementos precisam dialogar entre si, que existem infinitas possibilidades de combinação e que, quando ocorre uma ‘alteração’ na harmonia combinatória dos códigos, deixando de dialogar com o todo, ocorre o humor. Ao desenho da bailarina riscado na lousa, fomos inserindo códigos gráficos que cumpriam seu papel comunicativo. A bailarina dançando sobre um palco (plano de fundo e ângulos de visão), com o semblante (expressão facial) de uma felicidade tranquila, os movimentos corporais suavizados pelas pequenas linhas ligeiramente curvas ao redor do corpo dela e evidenciados pelas notas musicais no espaço do palco (recursos gráficos) e uma plateia aplaudindo, entusiasmada, o talento da artista (balões, plano de fundo e onomatopeias). Terminei o desenho, inserindo acima da cabeça da bailarina um balão característico de pensamento com o

¹¹ Comecei a escrever sobre o que observava em sala de aula por sugestão indireta de uma colega, após ingressar no mestrado. Antes disso, durante os anos de trabalho com o aprendizado da linguagem do humor gráfico em sala de aula, nunca sistematizei os fatos ocorridos em classe, muito menos parei para observar atentamente as reações dos alunos diante das propostas. Registrava quando dava. Na maioria das vezes escrevia quando os alunos estavam fazendo as atividades propostas. São valiosíssimos os comentários que apareceram neste percurso e que às vezes, por conta das desumanas atribuições ao professor, não dei a devida importância ao que se revelava diante dos meus olhos.

desenho de um coração no centro dele. Perguntei aos alunos o que eles entenderam do desenho e a maioria respondeu que a cena mostra o sucesso de uma bailarina e seu amor ao que faz. Estimulei os alunos a pensarem no que faria mudar radicalmente a mensagem do desenho. Enquanto os alunos procuravam respostas, apaguei o semblante feliz da bailarina, substituindo por uma expressão de tristeza, apenas modificando a posição das sobrancelhas e da boca. Os alunos estranharam a substituição, porém compreenderam que a combinação dos códigos pode ser infinita bem como as narrativas derivadas destas combinações. Solicitei aos alunos que procurassem outras soluções utilizando um ou dois códigos e desenhassem na lousa. Foi bastante interessante esta atividade, pois o desenho por mim iniciado foi adquirindo outras soluções e consequentemente, outras histórias representadas. Da bailarina, que estava feliz com sua desenvoltura no palco várias outras bailarinas apareceram: aquela que estava com cara de dor por causa de sua unha encravada (expressão facial e desenho de estrelinha e pequenas linhas quebradas perto do pé), aquela que tremia com medo de errar (traços trêmulos em volta do corpo da bailarina), aquela que pouco se importava com as vaias (onomatopeias no espaço ao redor e expressões faciais variadas) e aquela que não via a hora de parar tudo aquilo, pois a fome era tanta que o balão de pensamento com um singelo coração no centro fora drasticamente substituído por um frango assado inteiro (combinação de expressão facial e balão). Esse desarranjo foi o estopim para arrancar risos sinceros da classe. O humor se deu por essa ‘desarmonia’ e os alunos compreenderam isso. Ao compreender, eles riram muito, ‘entrando’ na história representada. Conversamos a respeito do uso dos códigos visuais e sobre a importância de conhecer a linguagem do desenho de humor para saber criar as próprias soluções no desenho. Após o desenho coletivo na lousa, pedi que fizessem o desenho deles. Preferi dar um tema para direcionar o uso desses elementos: “Final de campeonato do esporte favorito” e “Na sala de espera do dentista”. Após a feitura, os alunos apresentaram seus respectivos desenhos aos colegas, que apontavam os elementos gráficos utilizados.

CONSIDERAÇÕES

A partir das experiências com desenho em sala de aula foi possível concluir que o desenho de humor atualmente é fonte de referências positivas quando trabalhado em toda a sua abrangência e extensão. Não ficar restrito à cópia de personagens, mas, sobretudo, explorar os códigos da linguagem do desenho de humor por meio da criação e construção de desenhos é uma forma produtiva para o incentivo à construção do desenho autoral do aluno, além de configurar uma maneira de estimular a produção numa fase de possível bloqueio.

Uma abordagem significativa – pautada na pesquisa, análise, leitura, interpretação e produção da linguagem do desenho de humor – reforça o potencial criativo do aluno, pois ao conhecer e utilizar os elementos do humor gráfico, ele cria esquemas e códigos visuais próprios a partir das referências apresentadas a ele. O papel do professor nesta ambiência é o de propiciar o equilíbrio entre a aprendizagem direcionada dos códigos de uma linguagem e a liberdade de criação do aluno. Ao incentivar a autonomia e promover o conhecimento em desenho o professor estará garantindo aos alunos a ampliação das suas habilidades de representação.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Juan. *Como fazer histórias em quadrinhos*. São Paulo: Global, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação. Leituras no subsolo*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. 3^a edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

BERGSON, Henri. *O Riso. Ensaio sobre a significação do cômico*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho*. São Paulo, Scipione: 1989.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Trad. Luís Carlos Borges. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IAVELBERG, Rosa. (org.) *Lá vai Maria material de apoio ao professor*. São Paulo: Centro Universitário MariAntonia, 2003.
- _____. *O Desenho Cultivado da Criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- _____. *Desenho na Educação Infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- LOWENFELD, Victor. & BRITTAINE, W.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2009.
- MÈREDIEU, Florence. *O Desenho Infantil*. São Paulo, Cultrix: 1974.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- QUELLA-GUYOT, Didier. *A História em Quadrinhos*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- RAMOS, Paulo. *A Leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.
- RIANI, Camilo. *Linguagem & Cartum... Tá rindo do quê? Um mergulho nos salões de humor de Piracicaba*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.
- RODARI, Gianni. *A gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Fundamentos da prática do desenho na escola*. In: XXII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB Arte/Educação: *Corpos em Trânsito*, 2012. São Paulo, SP.
- VERGUEIRO, Waldomiro. *A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária*. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro, (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4^a ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- WILSON, Brent. *Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte/educação para crianças*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- WILSON, B.; WILSON, M. *Teaching children to draw: a guide for teacher and parents*. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- _____. (1974). *Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos*

desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo.* 5^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ANEXO:

**ATIVIDADES QUE ESTIMULAM O DESENHO
ATRAVÉS DA IMAGINAÇÃO**



Figura 1: Desenho de *imaginação* feito por Manuela, 10 anos. 2010. Desenho que convida o observador a *imaginar* a possível cena.

1. Bibichos

Brincando de cientista maluco!

Esta proposta foi uma adaptação da atividade “Binômio Fantástico”, de Giani Rodari. A intenção era investigar como seriam os desenhos de imaginação a partir de dois elementos conhecidos e também se ao desenhar, os alunos utilizavam os códigos visuais dos quadrinhos.

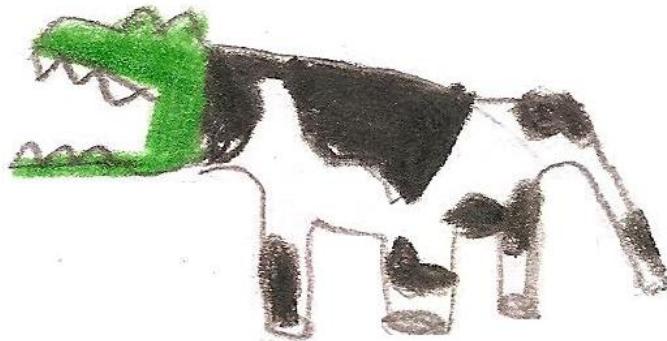


Figura 2: Bibicho resultante da junção entre um jacaré e uma vaca. Pedro, 11 anos. 2011.

Nesta atividade o professor pode iniciar uma conversa com os alunos a respeito de hibridismo nos vários campos do conhecimento, perpassando da biologia à língua portuguesa, além de dar exemplos de hibridismo nas artes, como as instalações e as performances. Explicar aos alunos que podemos misturar elementos que conhecemos para criar coisas que não conhecemos, utilizando a imaginação e o desenho. O professor pode fazer analogias utilizando o prefixo ‘bi’ para esclarecer os mais duvidosos: “Se a equipe de xadrez da escola ganhou uma vez o campeonato, ele foi campeão. Se ganhar pela segunda vez, será bicampeão”. “Se eu imaginar dois animais diferentes e fizer uma mistura maluca para que se torne apenas um animal, ele que antes era um bicho agora será um bibicho!”. Neste ato os alunos podem criar um desenho a partir da junção dos elementos que representam as características de dois bichos, como: girafa com tubarão; galinha com dinossauro; jacaré com borboleta, entre outras misturas. Esta atividade estimula de maneira desafiadora e bem humorada a imaginação do aluno, pois este aciona duas figuras de seu repertório de imagens e junta em uma só, resultando numa outra configuração, até então desconhecida.

Sugestões: Independente da faixa etária dos alunos é bem interessante no momento do ditado, mostrar as imagens de animais de variadas fontes, inclusive desenhos de outras pessoas. Isso é uma maneira das crianças terem mais subsídios para a produção do seu próprio desenho pois, sem modelos, elas têm pouco referencial visual para desenhar. A criança inventiva e autônoma graficamente é aquela cujo repertório visual pessoal derivou de sua observação da produção gráfica existente em sua cultura.

Alguns desdobramentos que o professor pode fazer com esta atividade são:

- Incentivar os alunos a inventarem o maior número de nomes possíveis para os respectivos bibichos. Como exemplo, o nome do bibicho resultante da mistura entre girafa e tubarão pode ser: Girarão, Tubagira, Gituba, Tugirão, entre outros.

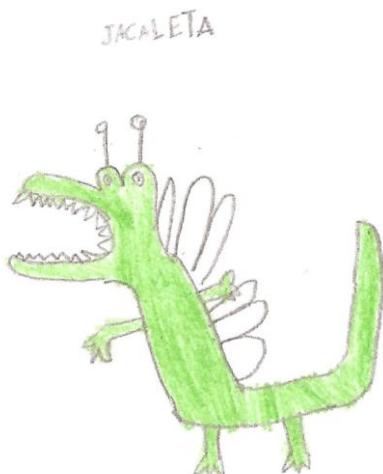


Figura 3: *Jacaleta*. Um jacaré e uma borboleta, juntos, num só bicho. Gustavo, 11 anos. 2016.

- Pedir aos alunos que imaginem quais os sons que cada bibicho poderia produzir, transformando tais sons em onomatopeias devidamente organizadas dentro de seus respectivos balões. Lembrando que os balões diferem quanto ao *código auditivo*¹² transmitido ao leitor. No caso de uma mistura entre bichos que produzam sons discretos, como exemplo do

¹² Código auditivo é a tonalidade sonora que o balão transmite através do tipo de linha de seu contorno. RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro, (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4^a ed. São Paulo: Contexto, 2012.

morcego e a cobra, o aluno pode utilizar um balão contornado de linhas tracejadas que transmitem a ideia de que o bibicho está “falando” em voz muito baixa. Já para a possível mistura entre um dinossauro e um leão, o balão utilizado seria outro, com traçado em zigue-zague, expressando um som muito alto.

- c) Instigar os alunos a imaginarem como seriam os movimentos corporais dos bibichos, pedindo em seguida para representarem o andar deles, bem como a maneira de tomarem água e comerem. “Imaginem como o bibicho Galissauro comeria, uma vez que a galinha bica para comer e o dinossauro morde?”



Figura 4: *CógaHrr*. O som que esse bibicho exprime é o resultado da mistura dos sons emitidos por uma galinha e um dinossauro. Júlia, 9 anos. 2010.

- d) Transportar esse hibridismo para as fases da História da Arte: “Como seria a mistura do Rococó com o Concretismo?”, ou da Música, do Design, da Moda, da Dança, etc.

2. Hipótese Fantástica.

“O que aconteceria se...?”



Figura 5: *Dinossauro na balada*. Alex, 8 anos. 2017. As onomatopeias e as bexigas representam a balada.

Proposta adaptada da atividade ‘Hipótese Fantástica’ de Gianni Rodari (1982). É uma variação da atividade de desenho de imaginação com a pequena diferença no disparador da atividade. Junto com os alunos, iniciei uma prática especulativa de encontrar soluções inusitadas alimentadas pela imaginação pedindo, por exemplo, para que imaginasse se todas as borrachas do mundo desaparecerem o que poderia acontecer. Fizemos coletivamente uma lista de hipóteses e os instiguei a desenhar uma delas. Combinei com os alunos que isso poderia ser um exercício de desenho e que ficaria mais interessante se começássemos com uma frase pra ativar a imaginação. “O que aconteceria se...”.



Figura 6: *Dinossauro na balada*. Nicolas, 9 anos. 2012. Neste desenho o aluno adaptou a palavra do balão à língua portuguesa e inseriu recursos gráficos de movimento para enfatizar o ritmo dançante da música *Gangnam Style* do cantor sul coreano PSY.

e)
f)

A “Hipótese Fantástica” é uma sugestão de atividade que estimula a imaginação e a criação através do desenho. Para isso, o professor pode propor aos alunos que imaginem a cena que pode acontecer diante da pergunta: “O que aconteceria se...”. O professor completa o restante da frase com hipóteses do tipo “uma girafa andasse de ônibus?”, “um dinossauro fosse numa balada?”, “um elefante andasse de skate?”, entre outras do tipo. Numa hipótese de imaginar o que aconteceria se a escola José Romão voasse, a classe respondeu com uma barulhenta comemoração. Muitos alunos fizeram ligações entre as propostas dadas: “Se a escola voasse, eu poderia pular bem na balada com o dinossauro!”.

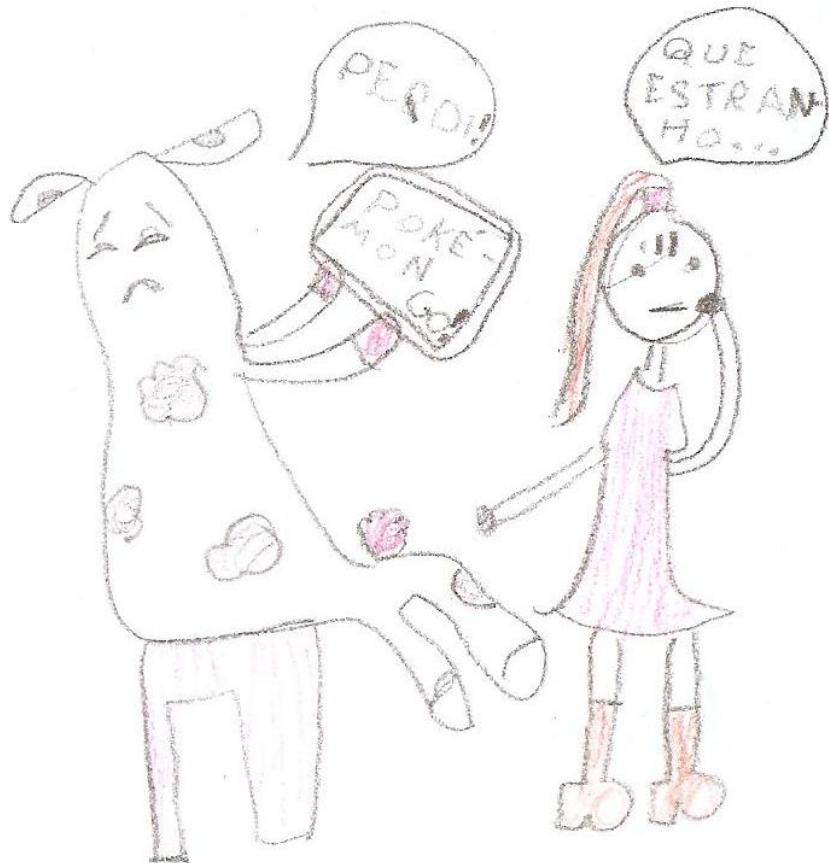


Figura 7: Vaca jogando Pokémon Go. Manuela, 10 anos. 2016. Expressões faciais e balões para representar a derrota no jogo.

3. Prefixos arbitrários

Deshumor!

Proposta de desenho de imaginação adaptada da atividade ‘Prefixos Arbitrários’ de Gianni Rodari (1982) onde o prefixo tem o poder de mudar o significado da palavra e por consequência do desenho. Primeiramente, apresentei aos alunos a proposta de atividade do dia: “Prefixos arbitrários”! Houve um grande estranhamento por parte dos alunos, mesmo os mais velhos, por não saberem o significado das duas palavras. Comecei explicando aos alunos o que era prefixo e o significado do arbitrário. Que o prefixo vem antes da palavra que queremos utilizar e que geram sentidos diferentes, dependendo do que pretendemos expressar, como os exemplos: casado/descasado, conhecido/desconhecido. Formiga: mini, macro, super, tri formiga. Expliquei ainda que arbitrário era o significado de comando, de quem dita regras a bel-prazer. Os ânimos se acalmaram. Depois disso, iniciei um ditado com a palavra ‘zumbi’ (imaginei as possibilidades cômicas dessa palavra e

também por ser algo simpático à maioria dos alunos). Depois do ‘zumbi’, ditei ‘trizumbi’, risos e mal entendidos, pois alguns alunos pensaram que era para serem três zumbis dispostos lado a lado. Os demais prefixos foram: super, mini, micro, anti e semi. Em todas as classes em que propus esta atividade percebi risos, entusiasmo, ideias criativas e livre iniciativa.



Figura 8: *Trizumbi*. Ezequiel, 10 anos. 2017. A quantidade de linhas feitas no corpo da figura expressa a condição degradante do zumbi.

O professor pode iniciar a aula explicando o que são os prefixos das palavras e aos poucos inclinar tal explicação para o uso fantasioso desses prefixos. Num ditado de desenhos, ditar uma palavra, por exemplo, CASA. Esperar o aluno desenhar uma casa. Depois do desenho pronto, ditar um prefixo antes da palavra para que os alunos desenhem novamente a partir das coordenadas: “SEMIcasa”, “SUPERCasa”, “TRIcasa”, “ANTICas”, etc. O professor pode usar como sugestões de prefixos: Semi, tri, super, des, micro, maxi, mini, hipo, hiper, poli, pré, ultra, pro, bi, ex, etc.

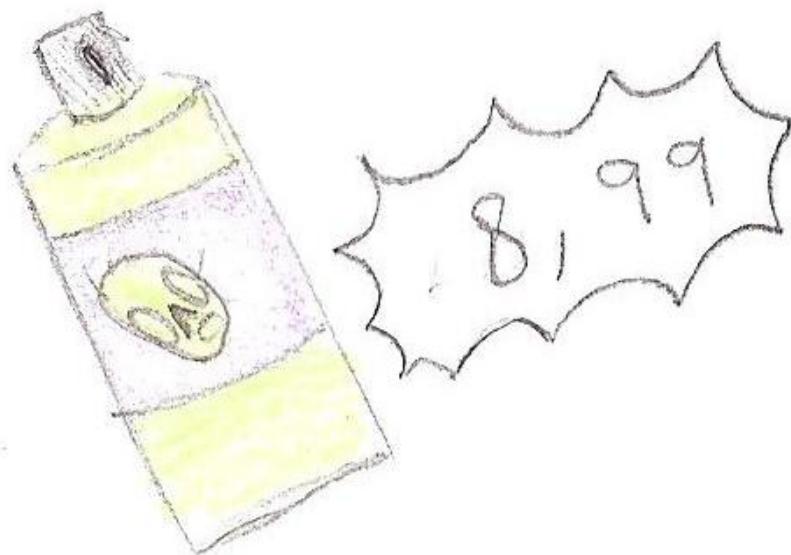


Figura 9: *Anti zumbi*. Guilherme, 9 anos. 2016. Solução criativa para a proposta com ênfase (recurso gráfico) no preço da mercadoria.

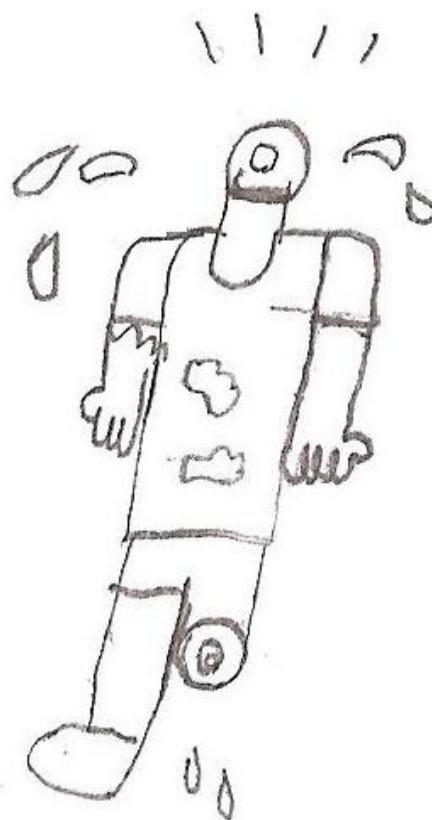


Figura 10: *Semi zumbi*. Henrique Gabriel, 11 anos. 2016. O recurso gráfico dá pistas do que está faltando neste zumbi.