

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES**

DESENHO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MÁRCIA LE SÉNÉCHAL HISSETT

**NATAL/RN
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES**

DESENHO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MÁRCIA LE SÉNÉCHAL HISSETT

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Laís Guaraldo

**NATAL/RN
2018**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Departamento de Artes - DEART

Hissett, Márcia Le Sénéchal.

Desenho nos anos finais do ensino fundamental / Márcia Le
Sénéchal Hissett. - 2018.
134 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado
Profissional em Artes, Natal, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laís Guaraldo.

1. Desenho. 2. Arte na educação. 3. Arte - Estudo e ensino. 4.
Expressão gráfica. 5. Práticas pedagógicas. I. Guaraldo, Laís. II.
Título.

RN/UF/BS-DEART

CDU 741

Elaborado por Márcia Le Sénéchal Hissett - CRB-X

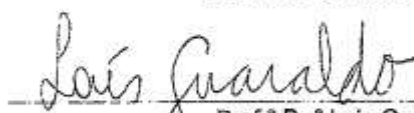
MARCIA LE SENECHAL HISSETT


DESENHO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

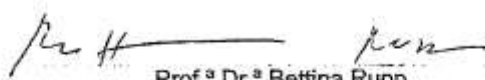
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes.


Aprovada em: 09/08/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Lais Guinaldo
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Prof. Dr. Marcos Alberto Andruchak
Examinador Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Prof.^a Dr.^a Bettina Rupp
Examinadora Externa ao Programa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Prof.^a Dr.^a Adeilza Gomes da Silva Bezerra
Examinadora Externa à Instituição
Secretaria Municipal de Educação – Natal/RN

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo que, naturalmente e com toda a justiça, agradeço.

Agradeço à Profa. Laís Guaraldo, minha dedicada orientadora, pela indicação de referências tão significativas e pertinentes que puderam atualizar e transformar minhas visões sobre ensino e desenho, bem como pela insistência no foco e objetividade e pelos aportes para o aperfeiçoamento da prática docente.

Agradeço à banca pela disposição e interesse na leitura de minha pesquisa e pelas sugestões enriquecedoras.

Agradeço a Deus pela abençoada oportunidade de aprender e ensinar, contribuindo de alguma maneira para que este conturbado mundo em que vivemos, cheio de conflitos e injustiças, melhore de alguma forma.

Aos estudantes envolvidos no processo que, num gesto aberto e confiante, se dispuseram a seguir minhas ideias e sugestões para a realização das experiências sobre as quais refletimos.

À gestão e à coordenação das escolas em questão, as quais sempre atenderam pontualmente às solicitações para que o trabalho pudesse ser realizado.

À minha família, pelo apoio e influência em minhas decisões e escolhas e pela paciência infinita. Isto significa citar o nome do artista e publicitário italiano Giuseppe Lodispoto, in memória, meu primeiro companheiro, pela decisiva influencia em minha escolha profissional e no meu trabalho. À minha filha, Vanessa Lodispoto Zohar, pelo amor e companheirismo sem restrições, pelas atualizações e sabedoria que me traz a cada instante. A Dale Harry Hissett, meu companheiro, o meu profundo agradecimento pelo apoio e colaboração nos momentos de dificuldades para a realização deste trabalho, abrangendo coisas que não podem ser expressas em palavras.

Não posso deixar de fazer uma referência aos amigos que puderam dar uma palavra de apoio nos momentos de angústia e insegurança e que trouxeram a solução desejada para problemas que poderiam ter impedido que este trabalho estivesse aqui, agora.

A todos, por tudo isso e algo mais, minha profunda gratidão!

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma reflexão sobre a experiência do ensino e aprendizagem do desenho, área de conhecimento pertinente ao universo das artes visuais, nos anos finais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, sobre as ações educativas realizadas com este fim em duas escolas municipais da Grande Natal/RN. O objetivo geral da pesquisa estava voltado para o processo de tal experiência como promotora de desenvolvimento integral dos estudantes, com ênfase no papel do desenho no desenvolvimento cognitivo. A pesquisa empenhou-se em rever a função do desenho para a formação dos jovens estudantes envolvidos. Foram duas experiências distintas: na Vila de Ponta Negra, Natal e em Parnamirim/RN, que associaram a metodologia que íamos propondo com práticas dentro e fora da escola. Trata-se de pesquisa qualitativa que se debruçou sobre as interações entre mediador e estudantes para entender como promover internalizações sobre os meios reais e virtuais de construir, criar e se expressar com grafismos, motivando a continuidade nos estudos e ajudando em escolhas profissionais, auxiliando em diferentes momentos da vida. Por esta intercomunicação e intersubjetividade, trata-se de pesquisa-ação participante que permitiu a criação de um método de contextualização para cada experiência, confirmando assim, de forma aberta, a renovação da abordagem a cada oportunidade, mesmo sendo o tema milenar e os conceitos e elementos da linguagem tão conhecido por aqueles que a ele se dedicam. O estudo mostrou como o desenho pode contribuir de maneira abrangente para a organização do pensamento, para a aquisição de habilidades organizacionais, projetivas, criativas e expressivas, elevando o potencial de síntese e resolução de problemas por parte dos estudantes. Por tudo isto, defende-se aqui que o desenho é indispensável para o desenvolvimento global do ser humano e por razões profundas não pode ser deixado de lado ou abordado como recurso didático secundário.

Palavras-chave: desenho; arte-educação; ensino de arte; expressão gráfica; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation presents a reflection on the teaching and learning experience of drawing, an area of knowledge pertinent to the universe of the visual arts, in the final years of Elementary School and, consequently, on the educational actions carried out for this purpose in two municipal schools of Natal / RN. The overall goal of the research was to process such experience as a promoter of integral student development, with an emphasis on the role of design in cognitive development. The research focused on reviewing the role of design in the training of the young students involved. There were two distinct experiences: in Vila de Ponta Negra, Natal and in Parnamirim / RN, which associated the methodology that we were proposing with practices inside and outside the school. It is a qualitative research that deals with the interactions between mediator and students to understand how to promote internalizations about the real and virtual means of constructing, creating and expressing themselves with graphics, motivating continuity in studies and helping in professional choices, helping in different moments of life. Through this intercommunication and intersubjectivity, it is participatory action research that allowed the creation of a method of contextualization for each experience, thus confirming, in an open way, the renewal of the approach to each opportunity, even though it is the millennial theme and the concepts and elements of language so well known to those who dedicate themselves to it. The study showed how the design can contribute in a comprehensive way to the organization of the thought, to the acquisition of organizational, projective, creative and expressive abilities, raising the potential of synthesis and problem solving by the students. For all this, it is argued here that drawing is indispensable for the overall development of the human being and for deep reasons can not be overlooked or approached as a secondary didactic resource.

Keywords: drawing; art education; art teaching; graphic expression; pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Foto de exemplo da arquitetura vertical da Vila de Ponta Negra	26
Figura 02	Foto de Jangada e pescadores da tradição da Vila	27
Figura 03	Foto - vista elevada da Praia de Ponta Negra	28
Figura 04	Foto da fachada da escola municipal Prof. ^a Josefa Botelho	29
Figura 05	Foto de apresentação do Pastoril – dança folclórica	29
Figura 06	Foto da Igreja na Vila de Ponta Negra e apresentação do Boi	30
Figura 07	Foto de cena do cotidiano na Rua N. Sra. de Fátima	31
Figura 08	Foto de rua periférica local, sem saída	31
Figura 09	Mapa – vista aérea da área ocupada pela vila dentro do bairro	32
Figura 10	Mapa – percursos realizados pelos sete desenhadores portugueses	34
Figura 11	Imagem de fotocomposição com desenho e fotografia	34
Figura 12	Desenho da Praça São Paulo, Lisboa	35
Figura 13	Desenho de praça e pedestres, Lisboa	35
Figura 14	Desenho de cena do cotidiano, Lisboa	36
Figura 15	Mapa artesanal criado com uso de régua e traço objeto simples	38
Figura 16	Mapa artesanal – desenho com uso de régua. Traço objeto e contorno, geométrico simples	39
Figura 17	Mapa artesanal – desenho com uso de régua, traço objeto simples	39
Figura 18	Mapa artesanal – desenho com uso de régua e traço objeto	40
Figura 19	Mapa artesanal – desenho <u>sem</u> uso de régua, traço objeto	41
Figura 20	Mapa artesanal - desenho com uso de régua, traço objeto e contorno, traz, além da forma, representações de elementos do contexto	42
Figura 21	Mapa artesanal - desenho com uso de régua, traço objeto	43
Figura 22	Mapa virtual, tecnológico – foto do <i>Google Maps</i> . Demarcação da Vila	44
Figura 23	Desenho do cenário e representação de memória afetiva. Traço objeto e contorno	47
Figura 24	Desenho de observação. Uso de régua, traço objeto e contorno	48
Figura 25	Representação cultural de casa através do desenho - sem uso de régua, traço objeto	49
Figura 26	Desenho de casa, representação de contexto da comunidade	49
Figura 27	Desenho com uso de régua, traço objeto e traços contornos e objeto, visão frontal, realidade e símbolos	50

Figura 28	Desenho de imaginação, linhas de objeto e de contorno, visão frontal	51
Figura 29	Desenho misto de observação e símbolos culturais	52
Figura 30	Desenho de memória, cultural, visão frontal, linha contorno e objeto	52
Figura 31	Desenho misto – observação e memória, visão inclinada, linhas objeto e contorno	53
Figura 32	Desenho de memória cultural, recorrente, frontal, com diferentes tipos de linhas / traços	54
Figura 33	Desenho de memória, usa sinais objeto e contorno, visão frontal	55
Figura 34	Foto – visor 01 – vertical	61
Figura 35	Foto – visor 01 – horizontal	61
Figura 36	Foto – visor 02 – papel e linhas cruzadas, criando a grade guia	62
Figura 37	Foto – visor 03 – frontal – vidro e eixos	62
Figura 38	Foto – visor 03 - inclinado – vertical	62
Figura 39	Desenho misto de observação. Uso de linha contorno e objeto. Frontal	68
Figura 40	Desenho de observação. Linhas de contorno e objeto	69
Figura 41	Desenho de observação. Linhas de contorno e objeto	69
Figura 42	Representação de momento lúdico na escola. Desenho de memória	70
Figura 43	Desenho de observação. Uso de sinal objeto, contorno e textura	71
Figura 44	Desenho de observação – casa popular. Uso de linhas de contorno e objeto	73
Figura 45	Representação, por desenho de observação, de fachada de casa e jardim, com linhas de contorno, objeto e texturas	74
Figura 46	Desenho de observação de casas vizinhas e vegetação	75
Figura 47	Representação de paisagem da vizinhança local da vila. Desenho de observação e uso de linhas de contorno, objeto e texturas	76
Figura 48	Desenhos coloridos de elementos da realidade para recorte e colagem editando as cópias dos desenhos originais	77
Figura 49	Edição em cópia de desenho original – árvore	77
Figura 50	Edição em cópia de desenho original – árvore	77
Figura 51	Edição em cópia de desenho original – árvore	77
Figura 52	Edição em cópia de desenho original – Grafismo no muro da escola	77
Figura 53	Edição em cópia de desenho original – momento lúdico na escola	78
Figura 54	Edição em cópia de desenho original – casa	78
Figura 55	Edição em cópia de desenho original – árvores	79

Figura 56	Desenho livre de representação de mundo. Forma imaginária. Coração	82
Figura 57	Desenho livre de representação de mundo. Imaginário. Globo Terrestre	83
Figura 58	Desenho livre de representação de mundo. Imaginário. Globo Terrestre	84
Figura 59	Desenho livre de representação de mundo. Planisfério imaginário	85
Figura 60	Desenho livre de representação de mundo. Imaginário. Globo Terrestre	86
Figura 61	Desenho trilogia 1 – observação, memória e imaginação	88
Figura 62	Desenho trilogia 2 – observação, memória e imaginação	89
Figura 63	Desenho trilogia 3 – observação, memória e imaginação	90
Figura 64	Desenho trilogia 4 – observação, memória e imaginação	91
Figura 65	Desenho trilogia 5 – observação, memória e imaginação	92
Figura 66	Desenho trilogia 6 – observação, memória e imaginação	93
Figura 67	Desenho trilogia 7 – observação, memória e imaginação	94
Figura 68	Desenho trilogia 8 – observação, memória e imaginação	95
Figura 69	Desenho trilogia 9 – observação, memória e imaginação	96
Figura 70	Foto de pintura de Diego Rivera	98
Figura 71	Foto de desenho de observação de plataforma de embarque de metro em São Paulo	99
Figura 72	Foto de pintura de Di Cavalcante	100
Figura 73	Representação de rua de São Paulo por desenho de observação, de João Pinheiro	101
Figura 74	Desenho de observação 1 - Paisagem com nuvens e árvores	102
Figura 75	Desenho de observação 2 – Pátio interno da escola	113
Figura 76	Desenho de observação 3 - Representação do quintal da casa do estudante	114
Figura 77	Desenho de observação 4 - Paisagem com cavalo e árvore	115
Figura 78	Desenho de observação 5 – Fachada de casa	116
Figura 79	Desenho de observação 6 - Paisagem com árvore em plano de fundo	117
Figura 80	Desenho de observação 7 - Paisagem representativa do Morro do Careca	118
Figura 81	Desenho de observação 8 – Representação de arquitetura urbana	119
Figura 82	Desenho de observação 9 – Assento ao redor de jardineira e árvore, pátio da escola	120

Figura 83	Desenho de observação 10 - Pátio da escola, janelas das salas de aulas	121
Figura 84	Desenho de observação 11- Paisagem com muro, nuvens e fios elétricos	122
Figura 85	Desenho de observação 12 - Paisagem com estrada, postes, casa e outros elementos	123
Figura 86	Desenho de observação 13 - Fachada de casa em dia ensolarado	124
Figura 87	Desenho de observação 14 – Representação de rua periférica, ponto de vista ambíguo	125

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	METODOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	18
2.1	A metodologia adotada em Ponta Negra – Natal/RN	20
2.2	A metodologia adotada em Parnamirim/RN	22
3.	CAMINHOS POÉTICOS NA VILA DE PONTA NEGRA: DESENHO, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	23
3.1	Ações desenvolvidas	26
3.1.1	Apreciação de narrativas visuais. Primeiro diagnóstico	32
3.1.2	Os mapas de percursos locais e outro diagnóstico	37
3.1.3	Os primeiros grafismos em locais de emoção, memória e pertencimento	46
3.1.4	Conceitos selecionados	55
3.1.4.1	A linha	56
3.1.4.2	Percepção e representação da forma	58
3.1.4.3	Visores	60
3.1.4.4	Percepção de arestas e espaços	64
3.1.4.5	Unidade básica e relação de tamanho	66
3.1.5	Produção gráfica	67
3.1.5.1	Desenhos de observação orientados no interior da escola	67
3.1.5.2	Desenhos de observação orientados no exterior da escola	72
3.1.5.3	Edição coletiva de cópias dos desenhos	76
3.1.6	Culminância	79
4.	DESENHO E COGNIÇÃO EM PARNAMIRIM/RN	80
4.1	Diagnósticos	81
4.1.1	Mapas mundi subjetivos	81
4.1.2	Desenho de observação, de memória e de fantasia	86
4.2	Referencial artístico	98
4.3	Conceitos selecionados	102
4.3.1	Ponto de vista	102

4.3.2	Linha e suporte	104
4.3.3	Enquadramento	107
4.3.4	Planos de imagem	108
4.4	Práticas e avaliações de resultados	109
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	132

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma reflexão sobre práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem do desenho nos anos finais do Ensino Fundamental e as ações educativas realizadas em escolas municipais da grande Natal.

A primeira prática apresentada ocorreu em 2016, em Ponta Negra (comunidade urbana à beira-mar) – Natal/RN, numa turma do 6º ano, composta por estudantes de 11-13 anos de idade e propunha o desenvolvimento da competência em criar representações através do desenho de observação em cartografias poéticas. Para tanto, abordamos conceitos relativos, apreciações de trabalhos similares de artistas contemporâneos, práticas de representações com grafismos em diferentes momentos e debates coletivos sobre as produções.

A segunda prática ocorreu 2017, na Escola Municipal Augusto Severo, em Parnamirim / Centro urbano, com turmas de 8º anos, composta de estudantes entre 13 e 15 anos de idade e propunha a apropriação da capacidade de usar o grafismo para criar e representar a realidade através da observação, sem deixar, no entanto, de caminhar pela memória e pela fantasia.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral analisar o processo de ensino e aprendizagem do desenho e, mais especificamente, refletir sobre como o ato de desenhar pode ajudar a estudantes na conquista do desenvolvimento integral; busca elaborar estratégias pedagógicas, no sentido de propor uma sequência de ações que levem os estudantes a perceber, entender, fazer e refletir sobre o desenho e sua utilidade na vida cotidiana, na continuidade dos estudos, na escolha e na prática de futuras profissões e na solução dos problemas do seu dia a dia.

Desta forma, excogita-se construir uma estratégia de trabalho em artes visuais que contribua para um aprendizado básico na área do desenho, que articule extensões desta linguagem e capacite o estudante a lidar com hipóteses, análise crítica, leitura de mundo, mas que também envolvam expressividade, subjetividades, universos pessoais

Deseja-se também despertar e sensibilizar os estudantes para questões gerais, além das ligadas diretamente às do desenho, pois estas estão envolvidas por processos de percepção, registro e descrição, levando-os a refletir sobre o mundo em que estão inseridos, seus níveis de comprometimento e responsabilidade e também sobre estratégias de transformação.

Por isso, acreditamos que os objetivos desta pesquisa estão, também, de acordo com o mais novo marco que regulamenta a educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (2017), que indica, como competências específicas de linguagens, entre outros aspectos, a

compreensão da organização e da significação da realidade, usufruindo e categorizando os elementos destas linguagens, de maneira a apreciar, criar e interagir e devem ser abordadas nos processos de ensino. Ainda nesta mesma base legal, ainda que dentro das fronteiras específicas das artes visuais, espera-se que nossos jovens protagonistas também possam se perceber como atores na busca pela prática que conduz à experiência inserida no contexto social.

Acreditamos que a vivência com desenhos de diferentes categorias os leva às dimensões previstas na base citada, ou seja, à dimensão da estesia, na medida em que os jovens pudessem sentir as relações de seus corpos com os espaços observados e com os materiais disponíveis; da criação, levando em consideração comparações entre as referências artísticas locais e distantes, atuais e do passado – apresentadas durante o processo, a produção própria e a dos companheiros, os materiais disponíveis para a expressão de ideias e sentimentos; da crítica e da reflexão sobre o processo dos próprios trabalhos, com os dos colegas e com os dos artistas referenciados; e, da fruição, ou pelo deleite ou pelo estranhamento das novas descobertas.

Por estar adequada à BNCC e aos anos finais do Ensino Fundamental, compreendemos que esta proposta de desenvolvimento do desenho responde às expectativas da sociedade contemporânea, previstas e sistematizadas nas leis e diretrizes da educação nacional sobre o conteúdo da área de conhecimento das Artes Visuais, pois foram feitas, entre outras ações, apreciações e análises de obras tradicionais e contemporâneas de diferentes matrizes que ampliaram o entendimento e a experiência do grupo de estudantes em termos de percepção, de conhecimento de certos elementos desta linguagem e das habilidades que são adquiridas em processos como este.

O questionamento que norteou esta reflexão voltou-se para o desenho como conhecimento e habilidade que contribui, de forma especial, para o desenvolvimento dos estudantes na faixa de idade pesquisada. Assim, a proposta uniu técnicas do desenho e práticas em sala de aula e ao ar livre, através das quais os estudantes conheceram e testaram várias possibilidades de uso de sinais gráficos e perceberam as relações de corporeidade com os sentimentos e a elaboração de representações e, também, puderam analisar as soluções gráficas encontradas pelos colegas, fato que alimenta os repertórios de soluções dos estudantes para serem acessado em outras oportunidades de criar representações gráficas.

A motivação para esse trabalho partiu da necessidade de criarmos uma proposta artístico pedagógica que abordasse a relação do desenho com a percepção de mundo, construção do pensamento e estratégia organizacional. A atuação no ensino da Arte permite plena convicção de que a aprendizagem do desenho é de fundamental importância para os estudantes brasileiros, em particular, ajudando-os a organizar suas ideias, a desenvolver suas leituras e

interpretações bem como a se tornarem co-criadores da realidade, melhorando suas performances pessoais, nas diferentes áreas, uma vez que aprender a desenhar é importante para a proficiência pessoal.

Os jovens que estudam desenho alcançam um contínuo desenvolvimento no processo de organização do pensamento, inclusive em abstrações, na expressão de seus sentimentos e de suas ideias, dos mais simples registros de memórias ou fantasias aos projetos mais ousados. Por esta razão, esse trabalho se justifica pela necessidade de melhorar a abordagem do grafismo como objeto de estudo e sua utilidade no desenvolvimento global dos estudantes. Esta necessidade se intensificou ao constatar-se a escassez de estudos e projetos que se utilizam do desenho para o desenvolvimento juvenil (10 – 15 anos de idade).

As referências mais significativas sobre o desenvolvimento integral do ser humano, envolvendo aspectos psicológicos e educacionais, envolvendo grafismos partiram de Piaget, Lowenfeld e Vygotsky e fixaram-se nas faixas de idade de 0 a 7 de forma mais intensa. As complexas e relevantes pesquisas por eles desenvolvidas, ao chegarem na faixa etária a qual nos dedicamos aqui, apenas constataram que o interesse juvenil se fecha, se retrai ao passar por esta fase do desenvolvimento, e por esta razão, muitos mediadores acabam por condescender com esta ideia e buscam outros caminhos para trabalhar as habilidades artísticas. Colocam, assim, o desenho em segundo plano.

Acreditou-se que havia um bloqueio e desmotivação permanente, bem como, acreditava-se que os estudantes eram conduzidos pelo sistema para outros interesses, voltados para o mercado de trabalho. E, por esta razão, grande parte desses jovens passará a vida toda declarando que não sabe desenhar. Conhecimento e habilidades, dos quais, eles, provavelmente, sentirão muita falta num futuro bastante próximo.

O que se desejou aqui foi explicitar as justificativas para o uso do desenho como conteúdo indispensável ao Ensino Fundamental. E, assim, surgiram os seguintes questionamentos: Quais conteúdos relacionados com as práticas do desenho poderiam ser selecionados para que, nessa faixa etária, se desenvolva habilidades para criar estratégias de representação e comunicação e, como ferramenta de trabalho, em tarefas corriqueira do cotidiano e, ainda, como habilidade determinante para escolhas de profissões?

Como usá-los? Quais procedimentos serão envolventes e úteis para alcançarmos os objetivos? Que relações podemos estabelecer entre realidade e imagens quando trabalhamos com representações gráficas? Quais estudos e pesquisas anteriores podem enriquecer os processos desenvolvidos, explicando-os? E quais podem responder nossas perguntas e ajudar

a superar dificuldades de aprendizagem que surgem no decorrer do processo? Quais conclusões puderam ser organizadas ao final da experiência?

Tomamos como referências centrais, contemporâneas à nossa pesquisa, os trabalhos do Diário Gráfico do português Eduardo Salavisa (2011), pelo exemplo do uso poético do desenho no contexto lisboeta, que passou a ser um apoio central no desenvolvimento das ações na Vila de Ponta Negra, onde havia um aspecto cartográfico que direcionou a orientação docente para que os estudantes concentrassem seus olhares como observadores da paisagem local e, assim, ampliassem o sentimento de pertencimento e responsabilidade com esse espaço geográfico.

Uma peça especialmente significativa à nossa investigação foi o trabalho com desenho sobre a cidade, da arquiteta Carla Caffé, em São Paulo, a qual, numa abordagem bastante contemporânea usa os desenhos de observação de paisagens culturais, associados a outros elementos expressivos para representar a cidade e inserção da prática do desenho no cotidiano da vida.

As diferentes formas de representação através do desenho, trabalhadas organizadamente e com propósitos específicos contribuem para as práticas serem mais envolventes e significativas e trazem resultados que se desdobram em muitas áreas da vida dos estudantes. Paulatinamente, eles percebem que existe uma sequência de passos e considerações para se levar em conta, apesar da subjetividade, das particularidades dos contextos e outros fatores que interferem neste processo técnico-expressivo.

O que mais se espera deste processo é a apropriação do desenho como recurso expressivo. Ao apropriarem-se deste conhecimento, os estudantes também ampliarão o poder de concentração, a capacidade organizacional e de planejamento e no desenvolvimento nas outras disciplinas.

Logo, ao passar por este processo de aprendizagem sobre o desenho, os estudantes terão ampliado seu campo de visão sobre a utilidade do mesmo na vida humana e, assim, poderão se perceber como futuros cidadão mais preparados para a inserção na sociedade, no mercado de trabalho e na vida pessoal.

Diante disso, a presente dissertação encontra-se dividida em 05 partes, a partir dessa introdução. No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa adotada em Ponta Negra e Parnamirim/RN. Em seguida, no terceiro capítulo, passamos pelos caminhos poéticos na Vila de Ponta Negra. Neles desenho, identidade e desenvolvimento integral se interlaçam pelas ações desenvolvidas, pelas apreciações das

narrativas visuais construídas pelos conceitos de linha, percepção de arestas e espaços e experiências de representações gráficas.

O quarto capítulo tece a discussão sobre o desenho e a cognição em uma escola de Parnamirim/RN. Aqui, diagnósticos, mapas-múndi subjetivos, desenhos de observação, memória e fantasia abordam conceitos de ponto de vista, linha e suporte, enquadramento e planos de imagem, para então, discorrer sobre a avaliação dos resultados.

No quinto capítulo trazemos nossas considerações sobre o processo. Tentamos relatar o que foi percebido como significativo para a prática em sala de aula neste nível de aprendizagem.

2. METODOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, que estuda aspectos de cenários de interação, não se limitando a dados isolados, nem ligados a uma teoria. Nesse caso, o sujeito-pesquisador e o pesquisado fazem parte do processo de construção do conhecimento referente ao ensino do desenho nos anos finais do Ensino Fundamental. Esta abordagem permite explorar as diferentes dimensões da singularidade do desenho para o desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando a compreensão daquilo que é estudado pelo sujeito da pesquisa.

Muitos são os caminhos utilizados na pesquisa qualitativa que podem ser seguidos por um pesquisador para alcançar seus objetivos, responder os seus questionamentos e inquietações. Nesse sentido, a metodologia usada neste trabalho é do tipo pesquisa-ação, que tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, passando a ser fragmentada em quatro tipos: diagnóstica, participante, empírica e experimental, cabendo ao nosso contexto a pesquisa participante.

A utilização da metodologia da pesquisa participante vem crescendo consideravelmente, sendo utilizada em diferentes áreas de conhecimento, destacando o seu emprego nos campos da Educação, Comunicação Social, Artes, dentre outras. Entenda-se essa ação como “uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetos de transformação” (THIOLLENT, 2008, p. 5).

Trata-se de um tipo de pesquisa que se propõe a realizar e estudar uma ação coletivamente. Nessa perspectiva, pode-se observar a importância desta metodologia para pesquisas realizadas nas Ciências Humanas e, em nosso caso particular, no estudo do processo

das relações de ensino e aprendizagem da linguagem gráfica para jovens na faixa etária entre 10 e 15 anos de idade.

O objetivo amplo de perceber como incrementar o desenvolvimento cognitivo dos jovens envolvidos naqueles contextos, através desta linguagem, promoveu sequências de experiências em que conceitos selecionados previamente eram vivenciados ou percebidos concretamente. O método era o caminho podermos sintetizando uma essência, um entendimento sobre o processo que pudesse ser utilizado em qualquer contexto, tendo em vista que as pesquisas desenvolvidas nessas áreas têm a finalidade de descobrir e entender como se processa em nós, humanos, estes fenômenos, promovendo a construção do conhecimento nesta área.

A pesquisa foi realizada em momentos e escolas diferentes, como já foi explicado, e, apesar de envolver o mesmo tema, foi conduzida por caminhos distintos, com duas propostas experimentais com desenho e estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais (fase de formação com quatro anos de duração – de 11 a 14 anos de idade, conforme Resolução nº 3, de 03/08/2005-CNE¹), na Vila de Ponta Negra, Natal-RN e Parnamirim-RN, fazendo abordagens contextualizadas sobre desenho.

Entende-se que as abordagens sobre desenho sempre permitem desdobramentos diferentes e podem tomar proporções mais ou menos significativas aos estudantes, dependendo de como e por quanto tempo serão trabalhadas. Percebe-se que para obter resultados mais valiosos e permanentes, em termos de aprendizagem, devemos prolongar o tempo de reflexões e práticas (e vice-versa), em sequências que se completam e se projetam para novas práticas. Por esta razão, podemos chamar a pesquisa de empírica, de qualitativa e do tipo bibliográfica.

As referências mais significativas para o nosso objeto de estudo partem da ideia geral de criatividade, muitas delas se apoiam em pesquisas da psicologia experimental e caminham pelo território do desenho como eixo fundamental para o desenvolvimento humano, outras focam-se no desenho e seus processos expressivos.

Os autores selecionados influenciaram a organização do método utilizado em cada situação, cujas ideias apresentaremos, com mais detalhes, durante os capítulos que seguem, e que contribuíram de alguma forma para o entendimento da importância do desenho na escola. Existe um planejamento, porém, durante a experiência surgem possibilidades inesperadas que podem e devem ser aproveitadas, o que faz com que o projeto possa permitir reorientações.

¹ CNE – Conselho Nacional de Educação.

Os autores de maior destaque, para este campo de estudo, foram Lowenfeld e Brittain (1977), que apontam a implicação dos sentidos e da percepção para o desenvolvimento integral, especificamente, trazendo referências de análises sobre os desenhos de jovens na faixa etária escolar para a qual dirigimos esta pesquisa. A longa experiência de Lowenfeld, como explicou Barbosa (2015), levou-o a ser considerado como o Educador do século XX, e também trouxe luz às questões do desenvolvimento integral e da percepção como fundamental para o alcance de tal condição.

A defesa deste autor pela prática do desenho como parte indispensável para o desenvolvimento integral ideal, confirmou o que vínhamos percebendo pela prática, e assim, um dos eixos desta metodologia pauta-se nos meios e usos do desenho, para que os jovens estudantes ampliem sua capacidade de concentração e de percepção ao ponto de estenderem esta habilidade para outros momentos da vida, além dos da sala de aula. Ao analisarmos os produtos alcançados com os estudantes, levamos em consideração as análises de desenhos feitas pelos pesquisadores em pauta, tentando encontrar correspondências entre suas considerações e os trabalhos produzidos na escola.

2.1. A metodologia adotada em Ponta Negra

Em Ponta Negra, propusemos uma abordagem cartográfica, a partir da qual, os estudantes eram desafiados a registrar, através do desenho, suas experiências nos trajetos percorridos na localidade de pertencimento e de suas descobertas de mundo. Todo o restante foi desenvolvido, partindo do registro gráfico das emoções e memórias destes jovens em seus contextos.

Nesta perspectiva, a cartografia poética foi adotada como uma concepção visual estrutural que representa visões de mundo. Então, como veremos adiante, os estudantes usaram o desenho para representar seus trajetos pessoais, os pontos de intersecções com a coletividade, dando significado e valorizando suas experiências pessoais. Esta decisão pelo uso cartográfico, como método para dar o impulso inicial para à pesquisa, se baseou em Moura e Hernandez (2012) que explicaram que:

Os mapas também podem ser pensados como objetos estéticos, abertos por diferentes métodos, conectáveis e modificáveis que se prestam a interpretações poéticas, incorporam valores culturais e crenças políticas ao figurarem e reconfigurarem o espaço (MOURA e HERNANDEZ, 2012, p. 1).

O pensamento das autoras endossa a iniciativa de estimular os estudantes a representarem seus caminhos através do desenho. Eles foram orientados a registrar dois trajetos

que evocassem as conexões de suas vidas, num sentido pessoal, a um percurso de prazer (como ir à praia) e, a um percurso não tão prazeroso (como estar doente e ter que ir ao posto de saúde tomar injeções).

Esta ação levaria os desenhadores a pensar suas relações de espacialidade, de distanciamento, de pertencimento ampliando, assim, a percepção estética pela presença, tendo o corpo inserido no mundo pela experiência vivida, pela representação desta experiência através do desenho e, pelos sentimentos revividos, ao selecionarem recortes de paisagens de seus caminhos cotidianos.

A abordagem cartográfica também leva a pensar sobre as relações de lugar e pertencimento propostas por Tuan (1983) e que esperava-se trazer à reflexão. O autor torna relevante que:

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. 'Espaço' é mais abstrato do que 'lugar'. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor [...] as ideias de 'espaço' e 'lugar' não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, 1983, p. 6).

A reflexão do autor tornou-se importante por sintetizar para nós uma relação do caráter de movimento possível, aberto, próprio de juventude instigada a percorrê-lo e, dentro desta relação, o método inseriu a relação de pertencimento, relativo à pausa, ao lugar e às experiências que levam a sensações e formação de visões de mundo que se fortalecem ali, naquele lugar, pelos processos de intercomunicabilidade e intersubjetividade.

Como referência visual, iniciamos o processo com a apreciação de desenhos poéticos de artistas lisboetas, criados por sete diferentes desenhadores portugueses e organizadas por Salavisa (2011). Esta apreciação serviu como base para as representações gráficas dos contextos individuais dos estudantes. Desta forma, através de mapas das experiências pessoais, foi possível selecionar pontos de memória e emoção que foram representados através do desenho de observação. Foi no desenrolar deste jogo entre apreciações, mapas, memórias e representações gráficas que inserimos conceitos e procedimentos do desenho no processo de ensino e aprendizagem, conforme detalharemos no decorrer deste relato.

Os conceitos que selecionamos foram os básicos e essenciais para o entendimento sistemático desta linguagem: seleção (ênfatiso e exclusão), enquadramento, centralização e

descentralização, direcionamento, ponto de vista, planos de imagem, luz e sombra, texturas e, primeiramente, o uso dos diferentes tipos de linhas, como as hachuras, por exemplo. Todos estes elementos fizeram parte do processo de percepção, prática e reflexão.

No entanto, o desenho não se resume a estes conceitos. Estes foram os selecionados para esta experiência básica. As decisões sobre os caminhos e elementos para trabalhar os conceitos da linguagem do desenho, selecionados para uso em representação de contextos e subjetividades, nos coloca frente a abordagem do espaço e das estruturas que nele podem ser encontradas e das considerações sobre sua representação através da bidimensionalidade do desenho. Salientamos que a perspectiva renascentista e o desenho arquitetônico não estavam tomados como norma, nem como objetivo principal ou como modelo prioritário de virtuosismo. Ao contrário, a pesquisa se colocou em posição aberta para outras formas de representação da realidade pelo grafismo.

Os conceitos relativos ao desenho de observação não foram trabalhados exaustivamente. Eles iam sendo elencados e apresentados aos estudantes na medida em que estes desenvolviam a atividade artística, a prática. Os conceitos eram retomados frequentemente e, assim, os estudantes expressavam suas percepções com liberdade, mas sempre buscando reconhecer e usar os conceitos trabalhados em suas representações, adquirindo habilidades sobre o próprio fazer. Nosso desejo também era ver os estudantes se referindo e refletindo durante a prática, na construção ou no debate sobre a produção, com naturalidade, demonstrando a internalização do conhecimento.

2.2. A metodologia adotada em Parnamirim/RN

A segunda experiência que trouxemos para esta reflexão foi desenvolvida em Parnamirim e teve o mesmo objeto: o desenho e o desenvolvimento nos anos finais do Ensino Fundamental e, como se tratava de contexto diferenciado do primeiro, a metodologia foi elaborada, tendo em conta as características daquele grupo, nossa experiência anterior com os estudantes e a temática do planejamento anual, que envolvia e relacionava os temas arte e planeta.

Iniciamos a abordagem com a revisão de conceitos básicos dos tipos de desenho (observação, memória e fantasia). Partindo daí, iniciamos testagens (para aquecer percepções e habilidades) e para aguçar nosso diagnóstico. Seguimos fruindo imagens de obras de vários artistas, que retratavam paisagens, em diferentes épocas e locais – sempre oportunizamos contextualização breve sobre a vida do artista e as condições em que aquelas obras foram realizadas.

Assim como em Ponta Negra, tivemos uma referência artística contemporânea central, a qual foi evocada a cada momento de debate sobre expressão e técnica. Tratava-se de alguns desenhos representativos de ruas, avenidas, praças e logradouros, criados pela arquiteta Carla Caffé (2009). A poética e o traço da artista foram o exemplo nacional da atualidade que serviu de base para os jovens desenhadores. Além dela, Di Cavalcante, Rivera e Pinheiro contribuíram para a apreciação de imagens de locais criados pelos mesmos.

Depois da realização de várias seções de produção de desenhos na escola e em casa e, após analisarmos as produções coletivamente, destacando soluções propostas criadas pelos estudantes, reavaliamos estes desenhos, tomando como parâmetro algumas ideias de pesquisadores como Massironi (2015), por exemplo, que sistematiza e demonstra ser o desenho uma subárea complexa, rica e multifuncional das Artes Visuais e, praticamente, inicia sua reflexão, apontando os processos mentais a que o instrumento do desenho se ajustou, colocando em evidência seus aspectos técnicos, comunicativos e expressivos ao apresentar sua estrutura e sua funcionalidade.

Tendo em consideração esta multifuncionalidade e os aspectos complexos que envolvem o desenho, prosseguimos ampliando a compreensão para conceitos interdependentes: seleção (ênfase e exclusão), enquadramento, ponto de vista, planos de imagem, luz e sombra, texturas (os mesmos trabalhados em Ponta Negra).

Abordados os conceitos e reconhecendo-os nas obras apreciadas, passamos para a realização de representações gráficas que envolvessem todos os elementos trabalhados e que pudessem ser usadas como material de análise coletiva dos resultados, permitindo a avaliação final do processo de ensino e aprendizagem e indicando pontos que podem ser aperfeiçoados em futuras abordagens, ou seja, tanto buscamos aperfeiçoar a apropriação desta linguagem pelos estudantes, como pudemos aperfeiçoar a nossa prática. Os detalhes do processo e alguns dos desenhos produzidos serão apresentados no capítulo que aborda a experiência em Parnamirim.

3. CAMINHOS POÉTICOS NA VILA DE PONTA NEGRA: DESENHO, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Este capítulo relata a experiência vivenciada em 2016, com o ensino do desenho, na E. M. Profa. Josefa Botelho, na Vila de Ponta Negra. Os objetivos didáticos, neste projeto, estavam voltados ao ensino do desenho para ampliar a percepção e a interpretação gráfica da realidade. Tais objetivos deveriam introduzir os estudantes nos conceitos, procedimentos e

repertórios de produção gráfica de artistas, para que assim eles pudessem desenvolver alguma competência em criar seus próprios esquemas e soluções em representações gráficas diversas.

Os conceitos do desenho e suas técnicas foram os propostos por Lowenfeld e Brittain (1947), Arheim (2002), Ostrower (2004), Edwards (2005), Massironi (2015), Derdik (1989) e Iavelberg (2013). Na medida em que trabalhávamos algumas ideias selecionadas das concebidas por estes autores, seguíamos para percepções e produção gráfica dentro e fora da escola.

Por se tratar de uma comunidade com características peculiares e por estar a proposta voltada para um grupo *sui generis* de jovens, no sentido de serem parte deste contexto único, iniciamos as considerações sobre a ampliação da percepção e a interpretação da realidade com o pensamento de TUAN (1983) que explicou ser a experiência composta diretamente pelos sentidos, seguida pela simbolização. Sofre, na medida em que acontece, diferentes mediações até a formação do pensamento, tendo a ver com o mundo exterior e com a maneira como a percepção deste altera o sujeito que sente ao perceber. O autor mostra-nos que isto tem a ver com incertezas e ilusões advindas das relações espaciais e humanas, bem como, pelas constatações sobre a realidade, com memórias e marcas do passado.

Partindo deste entendimento, o autor referido demonstra que pensamento e sentimento são opostos devido ao fato de serem os extremos de um mesmo “continuum experiencial” (TUAN, 1983, p.11). Também tem a ver com o que DERDIK (1989, p.53) elucidou como “circunstância geográfica, temporais e culturais do curso humano [...] imaginário contemporâneo entregue a domicílio”, evidenciando, assim, o fator da comunicabilidade entre sujeitos e sociedade e a cristalização das representações das ideias e das atitudes.

Uma das mediações a que os autores citados se referiram foi a percepção visual que através de estratégias atávicas de grafismos e sinais levam ao *input* e *output* de delineamentos de formas, pessoais e culturais, que são recortadas pela vivência, formando o repertório imagético do indivíduo, da família, do grupo social (local, regional, nacional e universal).

Este delineamento de formas são as linhas, virtuais ou concretas, que enfatizam seleções do mundo percebido (envolvem-se as percepções visual e a tátil neste processo, pois, há uma conexão destes dois sentidos, que podem se apoiar no desenvolvimento do indivíduo). Assim, aprender a desenhar não fica reduzido ao aprendizado de técnicas de representação de imagens reais ou imaginária, como veremos no decorrer desta reflexão. Trata-se de um envolvimento global em que percepções e sentimentos se conduzem para a construção do pensamento e da

reflexão. Corroborando com esta ideia acrescenta-se aqui as esclarecedoras palavras de Derdik que relacionam desenho e cognição:

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. A linha revela a nossa percepção gráfica. Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter. A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento. (DERDIK, 1989, p. 24-25).

Outro aspecto importante apontado por TUAN ao refletir sobre a perspectiva experiencial do homem é o fato de que a qualidade de seus sentidos e sua mentalidade se refletem em seus espaços. Para ele “o espaço interpretado, que depende do poder da mente de extrapolar muito além dos dados percebidos [...] se subdividem em mítico, pragmático, abstrato ou teórico” (TUAN, 1983, p.19).

Podemos entender o pensamento do autor que desdobra a visão do espaço em mítico – estabelecido no imaginário coletivo -, que, por sua vez, se estrutura a partir do espaço pragmático - composto pelas atividades do cotidiano, ligadas à sobrevivência, às relações de economia e, certamente, este segundo é restrito ao trabalho, às tarefas e ações correlatas. E, complementando, o espaço abstrato é configurado através da experiência espacial fundamental – sobre a qual traremos também algumas ideias de Ostrower (2015) no decorrer desta reflexão -, que leva o homem a concretizar suas sensações e imaginação.

Efetivamente, através do ensino e aprendizagem do desenho, nesta fase basilar do desenvolvimento, podemos mediar diferentes aquisições de conhecimento e habilidades, além de promover mudanças de atitudes para com questões cada vez mais complexas (relativas ao mundo interior e exterior dos sujeitos envolvidos) que, por sua vez, permitem o alargamento de visões e leituras de mundo, bem como competências necessárias para lidar com ilimitadas situações do cotidiano, no prosseguimento dos estudos, nas escolhas de profissões e, portanto, novas aprendizagens e capacitação para criação de soluções e problemas diversos.

Desta forma, o que pretendemos demonstrar aqui é a relevância da aprendizagem do desenho, particularmente para os jovens brasileiros contemporâneos. Partindo deste ponto de entendimento, faremos, nesta seção, a abordagem pelo ensino do desenho, com um viés cartográfico. O pensamento de Iavelberg (2013) justifica a associação dos contextos culturais

na aprendizagem. Ela explica que: “O ensino do desenho tem como base a interação com imagens, procedimentos e valores das culturas” IAVELBERG (2013, p. 29).

A pesquisadora ainda esclarece que:

Cabe aos professores orientar suas ações por intermédio da observação da aprendizagem em desenho com enunciados que promovam ações para aprender a desenhar com marca pessoal, de forma cultivada, ou seja, alimentada pela cultura [...] para aprender – fazer arte, ler arte e situar a produção sociocultural e histórica da arte – correspondem conteúdos a serem aprendidos de distintos âmbitos: fatos, conceitos e princípios (cognição), procedimentos (ação e construção), valores e atitudes (sensibilidade, julgamento com critérios e subjetividade). À aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdos associam-se a aprendizagem de competência e habilidades, que passam a ser mobilizadas pelo aprendiz em diversas situações (IAVELBERG, 2013, p.29).

O pensamento da autora nos leva a entender a amplitude de domínios de desenvolvimento humano que o desenho acessa e aciona. Parece, a nosso ver, ser difícil delimitar estas competências e habilidades. Isto pelo fato de cada indivíduo, na medida em que se habilita e adquire competências com criação gráfica pode utilizá-las de muitas e surpreendentes maneiras e com finalidades diversas.

3.1. Ações desenvolvidas

As contribuições de Iavelberg (2013), trouxeram algumas ideias de Kerry Freedman em *Teaching Visual Culture* (2003). Ele explica que dentro e fora da escola, em todos os níveis escolares, se concretiza a educação visual. Inclui a autora: “Por intermédio dos objetos, ideias, crenças e práticas que formam e pertencem à nossa experiência visual, formamos o nosso pensamento sobre o mundo e ficamos habilitados a incorporar novos conhecimentos” FREEDMAN (2003, p. 2) apud IAVELBERG (2013, p. 33).

Por esta razão, incluímos aqui imagens de alguns contextos visuais que, certamente, influenciam os jovens com os quais estamos trabalhando. Incluímos visões do cotidiano, cenas do dia-a-dia selecionadas de vivências e produção fotográfica sobre a Vila. A intenção é facilitar o reconhecimento de elementos dos contextos dos jovens estudantes em suas produções gráficas. A seguir, apresentamos algumas delas:

Figura 01 – Foto de exemplo da arquitetura vertical da Vila de Ponta Negra



Na figura 01, podemos confirmar a existência da nova arquitetura local que altera a direção do olhar dos pedestres no espaço local.

Figura 02 – Foto de jangada e pescadores da tradição da Vila.



A figura 02 é uma fotografia de atividade tradicional da Vila de Ponta Negra. A presença de jangadas e pescadores artesanais é uma realidade para muitos dos estudantes da E. M. Profa. Josefa Botelho que têm relação familiar com os pescadores.

Figura 03 - Foto de vista elevada da Praia de Ponta Negra



A praia de Ponta Negra, como se constata na figura 03, não é apenas um ponto de entretenimento, mas representa um local de atividade socioeconômica fundamental para os estudantes deste contexto.

Figura 04 – Foto da fachada da escola municipal Profa. Josefa Botelho



A Escola Municipal Profa. Josefa Botelho, representada na figura 04, mais do que um espaço social urbano de informação e formação é, para os alunos, o caminho para a cidadania.

Figura 05 – Foto de alguns elementos do Pastoril



O Pastoril, figura 05, é uma das danças populares da tradição da Vila de Ponta Negra, dançada pela comunidade mais antiga, uma cultura que passa de pai para filho.

Figura 06 - Foto da Igreja Matriz da Vila de Ponta Negra e apresentação do Boi



É na praça da Igreja Matriz de São João, figura 06, na Vila de Ponta Negra onde acontecem os eventos culturais da comunidade. Neste caso foi a Apresentação do Boi.

Figura 07 – Foto de cena do cotidiano na Rua N. Sra. de Fátima



A figura 07, representação da rua Nossa Senhora de Fátima, apresenta cenas de roupas secando ao vento, no varal. Evento de cunho doméstico que pode ser visto com frequência.

Figura 08 – Foto da rua periférica local, sem saída.



A figura 08 ilustra o fato de não ter havido planejamento para a construção espacial da população da Vila de Ponta Negra.

Figura 09 – Indicação no mapa de vista aérea da área ocupada pela Vila dentro do bairro



Fonte: *Google Maps*.

O desenvolvimento urbano oprimiu a população original contra o Morro do Careca e o mar. Neste contexto visual está inserido o grupo de estudantes, no qual a pesquisa sobre o ensino e aprendizagem do desenho ocorreu, é o que descreveremos a seguir.

3.1.1. Apreciação de narrativas visuais. Primeiro diagnóstico

As imagens do trabalho de sete desenhadores portugueses que, organizadas pelo artista e professor Eduardo Salavisa, compuseram a obra *Diário de viagem – sete colinas e sete desenhadores* (2011), foram usadas como introdução aos trabalhos e serviram também ao propósito de tomarmos o pulso do entusiasmo dos estudantes para aquilo que pretendíamos desenvolver.

Apreciada pelos envolvidos, além de proporcionar prazer pela fruição, despertou interesses diferentes – certificou-se isso pelas observações e perguntas que eram apresentadas e pela relação que estes faziam entre os desenhos e as paisagens do cotidiano de nosso contexto.

Chamou-nos a atenção o fato de que as perguntas eram voltadas para aspectos paisagísticos, impressões pessoais, comparações com a realidade local, estranhamentos. Poucos perguntaram sobre as características dos desenhos, traçados, composição. Limitavam-se a declarar que não sabiam desenhar. No entanto, demonstravam gostar e admirar os trabalhos.

O objetivo da ação foi iniciar o entendimento da universalidade e diversidade de abordagens do desenho, voltando-se para a questão do uso do mesmo como expressão das percepções pessoais sobre a localidade, com *approach* social e coletivo – anexando esta ideia com a liberdade expressiva do traçado, onde a simplicidade pode se tornar complexa e significativa; também, trazer a noção de que desenho se aprende, como qualquer outra necessidade e atribuição humana e, ainda; pensando em ampliar os repertórios, pois, isto é de importância bastante significativa para aquele grupo, como estímulos expressivos e para a leitura de mundo.

Para isso, podemos nos basear no pensamento de Iavelberg (2013) que nos esclarece que:

O ensino do desenho deve ser orientado para a formação cultivada e participativa na sociedade e também possibilitar o desenvolvimento da capacidade de criação cultivada [...] aulas com propostas orientadas em desenho devem ser alternadas com outras nas quais o aluno desenvolve seus trabalhos pessoais. IAVELBERG (2013, P. 77).

A apreciação serviu para exemplificar aos estudantes os diferentes aspectos do trabalho: O tipo de desenho com o qual iríamos trabalhar, o desenho expressivo. O aspecto social das relações das imagens locais com o universo de cada um, e de todos envolvidos, e como este universo poderia ser representado através dos grafismos.

A questão dos conceitos e das técnicas necessárias para a produção de desenhos de qualidade (como conhecimento, não como estilo artístico ou como virtuosismo), foi explorado, salientando o aspecto de que desenho é algo que se aprende e que pode se desenvolver para inúmeras funções a serviço da existência humana.

Desejando trazer este espírito, composto por todos estes prismas mencionados, introduziu-se a apresentação das imagens abaixo com um texto, retirado da mesma obra, redigido pelo desenhador-relator, João Seixas (2011), que diz:

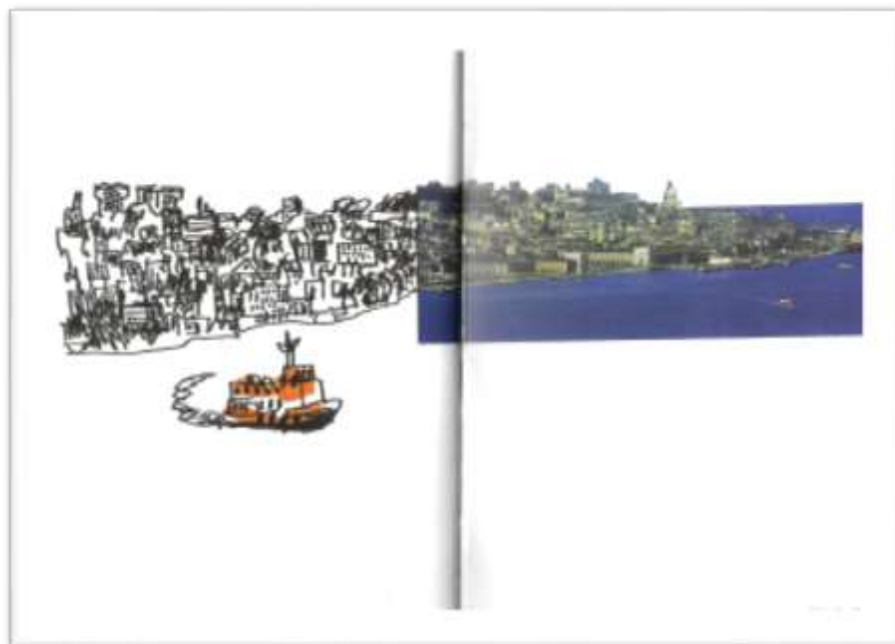
Tenho uns tantos lugares onde gosto especialmente de ir. Uns são deliberadamente contemplativos, plácidos miradouros de azul ou de verde; outros são bem movimentados, frenesins de ritmos e de gentes de várias cores e feitios, e outros ainda não são mais que pedaços de lugar, um degrau da calçada, uma mesa de café, uma banca de jornais. Talvez até sejam estes últimos os mais preciosos. São de certa forma, lugares meus, secretos, onde interajo ou observo o mundo à volta, onde penso em minha vida e na vida dos outros, onde já levei o meu amor e onde já tomei importantes decisões. Onde já desenhei, portanto, partes vitais de meu percurso. Não-são, de forma alguma, lugares-comuns. São lugares de percurso, miradouros da vida. São colinas, (SEIXAS apud SALAVISA, 2011).

Figura 10 - Mapa dos percursos realizados pelos sete desenhadores em Lisboa



Cada um dos sete desenhadores portugueses escolheu e demarcou um caminho em Lisboa, como mostra a figura 10, do qual retiraram suas memórias e representações poéticas com desenhos de observação, como os vistos a seguir.

Figura 11 – Fotomontagem com desenho.



Dando continuidade à representação fotográfica através do desenho de observação, a imagem da figura 11 pode desafiar a concentração, percepção e cognição do observador.

Figura 12 – Desenho representando a Praça São Paulo, Lisboa



Relações de tamanho, distância, enquadramento e ocupação do suporte envolve concentração, percepção e cálculos sintetizados complexos. Isto estimula cognição e desenvolvimento, como observa-se na figura 12.

Figura 13 – Desenho de parque e pedestres, Lisboa.



Árvores e espaços abertos para convivências são frequentes na Vila de Ponta Negra também. Então, a figura 13 permitiu estabelecer relações e comparações entre as duas realidades (a dos artistas e a dos estudantes).

Figura 14 – Desenho de cena do cotidiano periférico, Lisboa.



Numa das fotos da Vila de Ponta Negra (figura 07), temos uma das associações possíveis entre a localidade dos estudantes e a dos desenhadores portugueses, que são as roupas estendidas no varal em via pública.

Fonte: Diário de Viagem em Lisboa, 2011, Editora Quimera, Lisboa

As imagens apresentadas foram selecionadas como alguns exemplos dos muitos desenhos que os estudantes apreciaram. Após este momento, trouxemos importante contribuição de Lowenfeld (1947), lembradas por Iavelberg (2013) para a reflexão, a qual salienta que não é recomendável apenas a espontaneidade dos jovens ao desenhar. Para ele, segundo a autora, existe:

A necessidade da ação pedagógica como um incentivo ao desenvolvimento do potencial criador [...] por meio de temas, técnicas e considerações ao momento de desenvolvimento do aluno [...] (que) pode transferir a postura de ação criadora, que realiza nas ações artísticas, para as demais atividades de sua vida e da vida escolar. Afirma que a arte é a área privilegiada para a concretização de tais metas educativas, pois opera de modo equilibrado com a cognição, a percepção e os sentimentos. IAVELBERG (2013, p.39-40).

Desta forma, confirmou-se, durante a apresentação dos slides e das explicações, a importância dos comentários sobre os elementos de cada desenho e composição, apontando as tentativas de soluções propostas pelos artistas. Esta orientação introduz aos estudantes o espírito do processo criativo do desenho em particular. Estes comentários do professor despertam o

interesse e fazem com que os estudantes comecem a reconhecer estes elementos e a usá-los conscientemente em suas produções.

Iavelberg (2013) continua sugerindo rodas de leituras de desenhos que promovam comentários e reflexões. Estas ações são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e a ampliação de repertório técnico e expressivo, permitindo que os jovens desenvolvam poéticas pessoais como uma prática provocadora que os estimule a refletir para encontrar soluções em suas produções gráficas e organizar o pensamento.

Comentou-se que, na citada obra, os sete desenhadores adotaram caminhos diferentes que convergiam para um ponto em Lisboa, aparentemente central. Cada um dos desenhadores percorreu seus trajetos do cotidiano registrando aspectos selecionados através do desenho de observação. E, assim, ao representar os cenários concretos resgataram memórias e afetos experimentados no tempo ao percorrerem tais caminho. Esta mesma ação de registro foi proposta e pretendia despertar a curiosidade dos jovens pelo uso contemporâneo, dinâmico e expressivo dos grafismos para expressar a poética individual e coletiva dos contextos locais.

3.1.2. Os mapas de percursos locais e outro diagnóstico

Após a apreciação das imagens e da discussão sobre esta abordagem com relação ao desenho de observação em contextos locais, como dissemos, foi solicitada aos estudantes a primeira tarefa. Propusemos o registro, através de mapas artesanais, criados pelos estudantes, que representassem suas trajetórias diárias – analogamente ao trabalho organizado por Salavisa (2011), de forma que pudessem ser reconhecidas, por eles mesmos, em mapas concretos e virtuais.

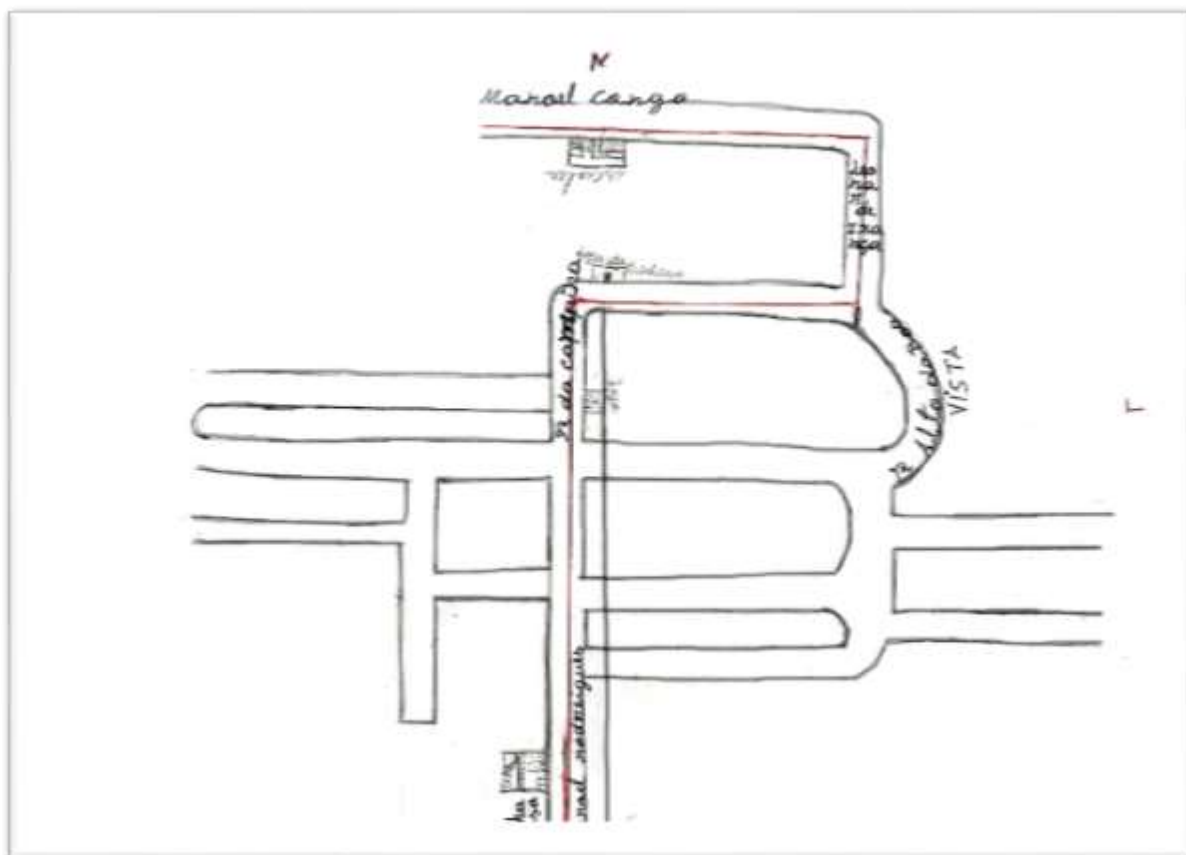
Estes mapas deveriam trazer a indicação dos caminhos que cada um deles costumava fazer no dia a dia, partindo da residência para lugares da comunidade, que representassem prazer e, também um sentimento de tensão, de desprazer. Esta indicação era importante para que os estudantes pudessem ir organizando suas memórias e emoções. Disponibilizamos, na aula seguinte, uma cópia do mapa oficial da Vila para que os estudantes localizassem seus percursos, após uma análise coletiva de cada desenho, validando relações e pertencimentos. Esta análise coletiva de trabalhos é justificada por Iavelberg (2013) ao falar sobre roda de leituras de desenhos, ressaltando que:

Observar sequências de desenhos pessoais e dos colegas amplia o universo visual e artístico da criança, a qual situa sua produção entre as dos demais, observando a diversidade e a existência de estilos pessoais distintos nos desenhos do grupo. Tal fato ocorre também na produção de desenhos artísticos

e pode ser observado pelos alunos a partir da identificação desse aspecto na própria produção. IAVELBERG (2013, p. 82).

Buscava-se pela criação de trajeto pessoal através da representação gráfica, da organização das ideias, direcionamentos, distâncias, fatos históricos pessoais e atribuição de valor, bem como, autopercepção da inserção do sujeito no contexto proposto. Os registros destes trajetos deveriam transparecer prévia reflexão sobre a experiência e a memória que esperávamos trazer para a produção dos estudantes, como é visto a seguir:

Figura 15 - Mapa artesanal, desenho com uso de régua, traço objeto² simples.

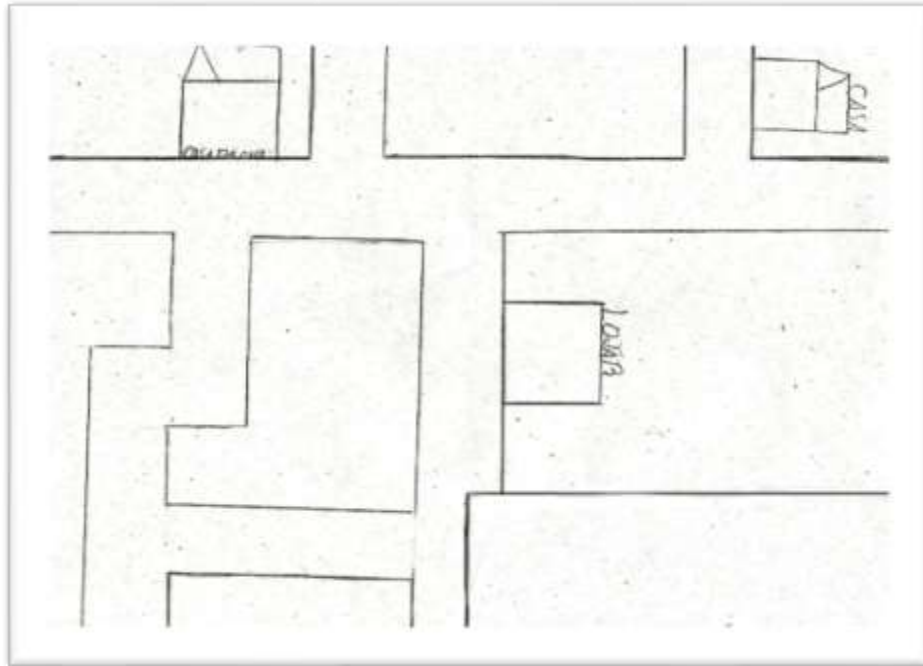


Fonte: produção gráfica dos estudantes. Sem identificação.

Autoria: J.R.S.S. (11 anos). As direções representadas na figura 15 não conferem com a realidade. O traço vermelho foi o recurso usado para indicar local de emoção. Uso de linhas objeto, abertas.

² Segundo Massironi (2015) e Arheim (2002), como veremos oportunamente no decorrer deste trabalho (item 3.1.4.1) podemos qualificar os traços, linhas ou sinais como sendo objeto, quando usado para representar o todo de um elemento tridimensional apenas como um segmento elementar irredutível; contorno, quando o traço objeto se fecha em si, isolando parte de um espaço, para representar um elemento complexo na ocupação de certo espaço; e hachuras, para representar padrões de percepções de superfície relacionada ao tato, criando texturas.

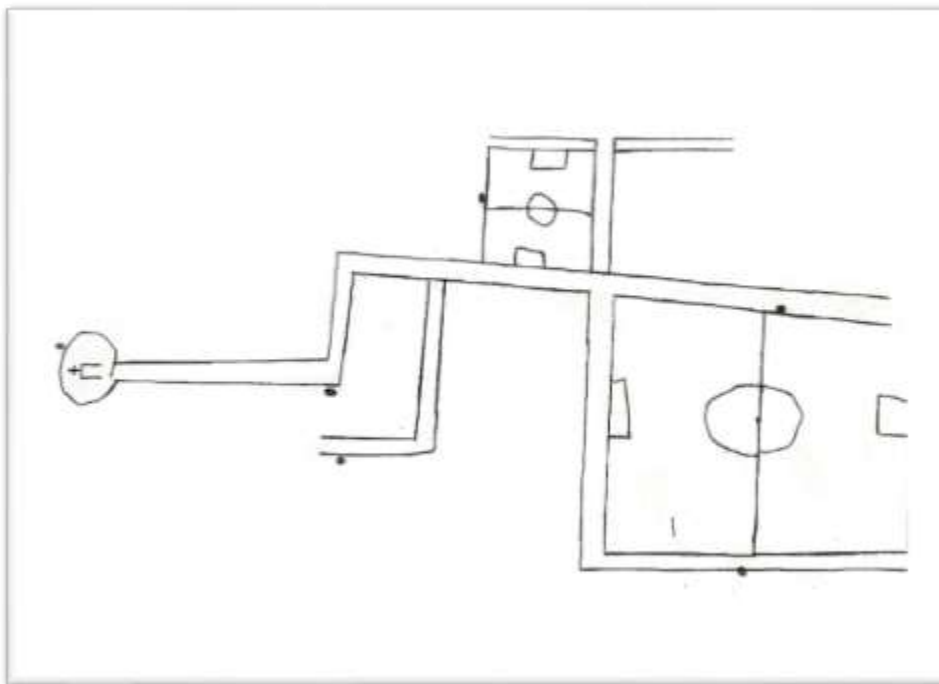
Figura 16 – Mapa artesanal, uso de régua, traço objeto e contorno geométrico simples.



Fonte: produção gráfica dos estudantes. Sem identificação.

Autoria: E. K. (11 anos). Na representação da figura 16 parece ter havido esboço preliminar, que permitiu uma organização dos traços no espaço de forma eficiente.

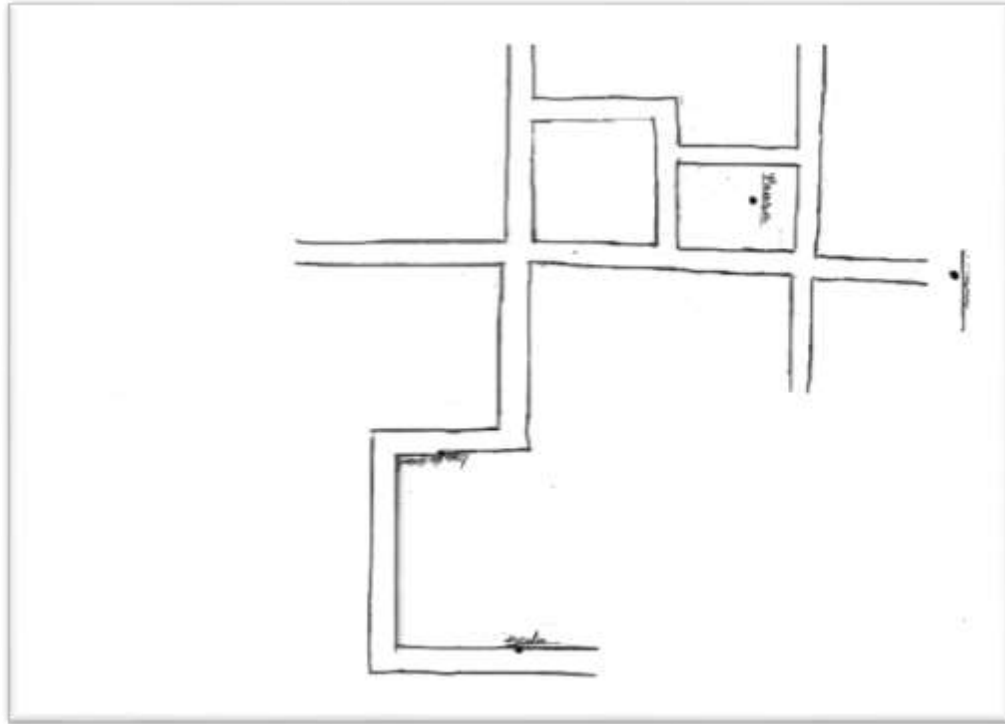
Figura 17 – Mapa artesanal, desenho com uso de régua, traço objeto simples.



Fonte: produção gráfica dos estudantes. Sem identificação.

Autoria: T. K. (12 anos). Na representação da figura 17 parece, também, ter havido um esboço preliminar. Indicação da Praça da Matriz. Os pontinhos são indicação de memórias de emoção. As proporções estão desequilibradas e não correspondem com a realidade.

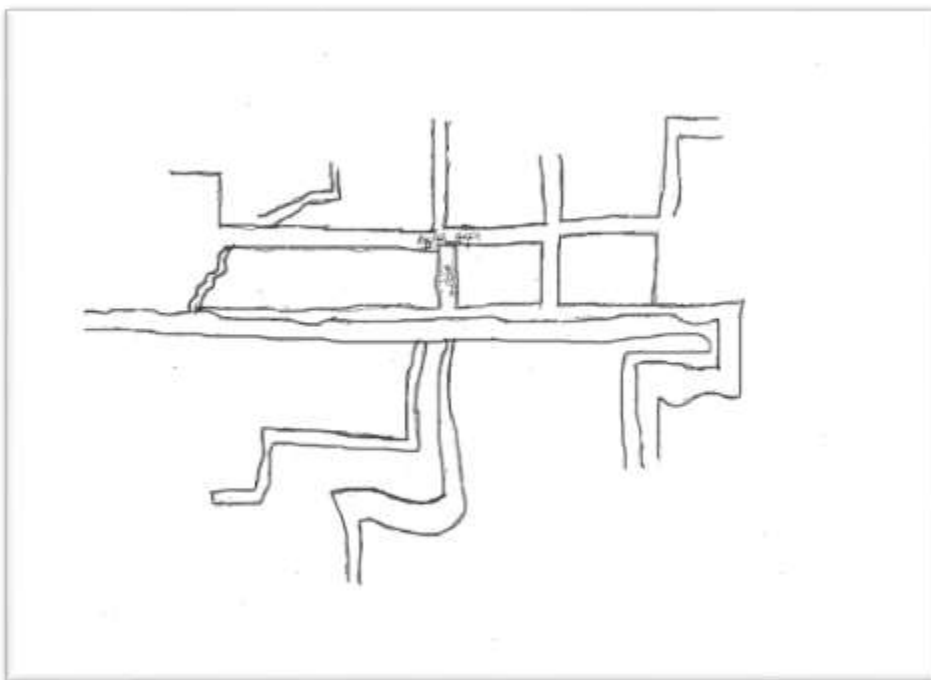
Figura 18 – Mapa artesanal, desenho com uso de régua, traço objeto.



Fonte: produção gráfica dos estudantes. Sem identificação.

Autoria: J.R.S.S. (11 anos). A organização da figura 18 corresponde à realidade, tanto em termos de direção como em relação aos “equipamentos urbanos”, sendo nomeadas: a escola, a praça e a praia.

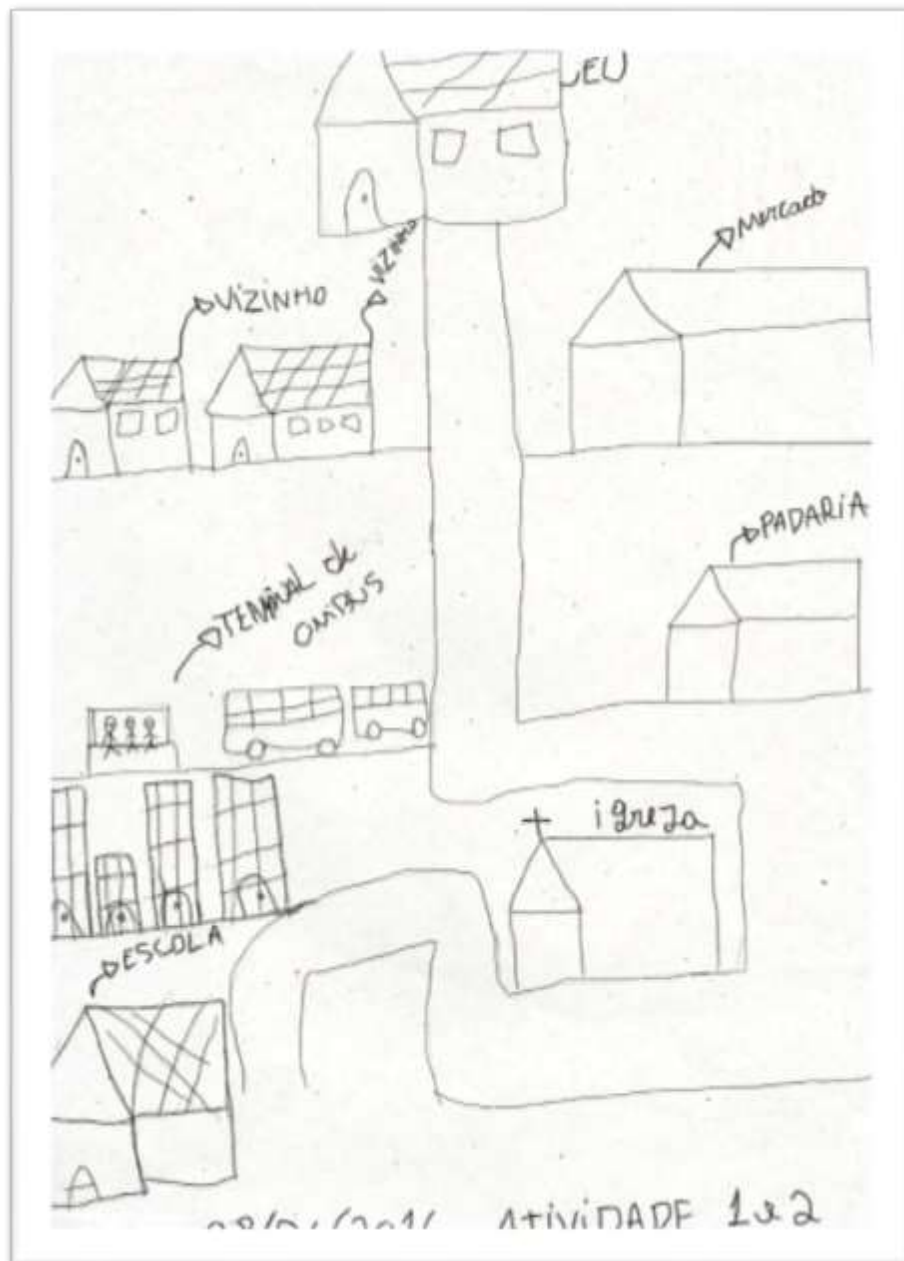
Figura 19 – Mapa artesanal, desenho sem uso de régua, traço simples.



Fonte: produção gráfica dos estudantes. Sem identificação.

Autoria: F. C. (13 anos). A figura 19 corresponde à realidade em termos de direção, de relação (praça e praia) e, em termos da existência de ruas e vielas sem saída. Não houve indicação de locais de emoção.

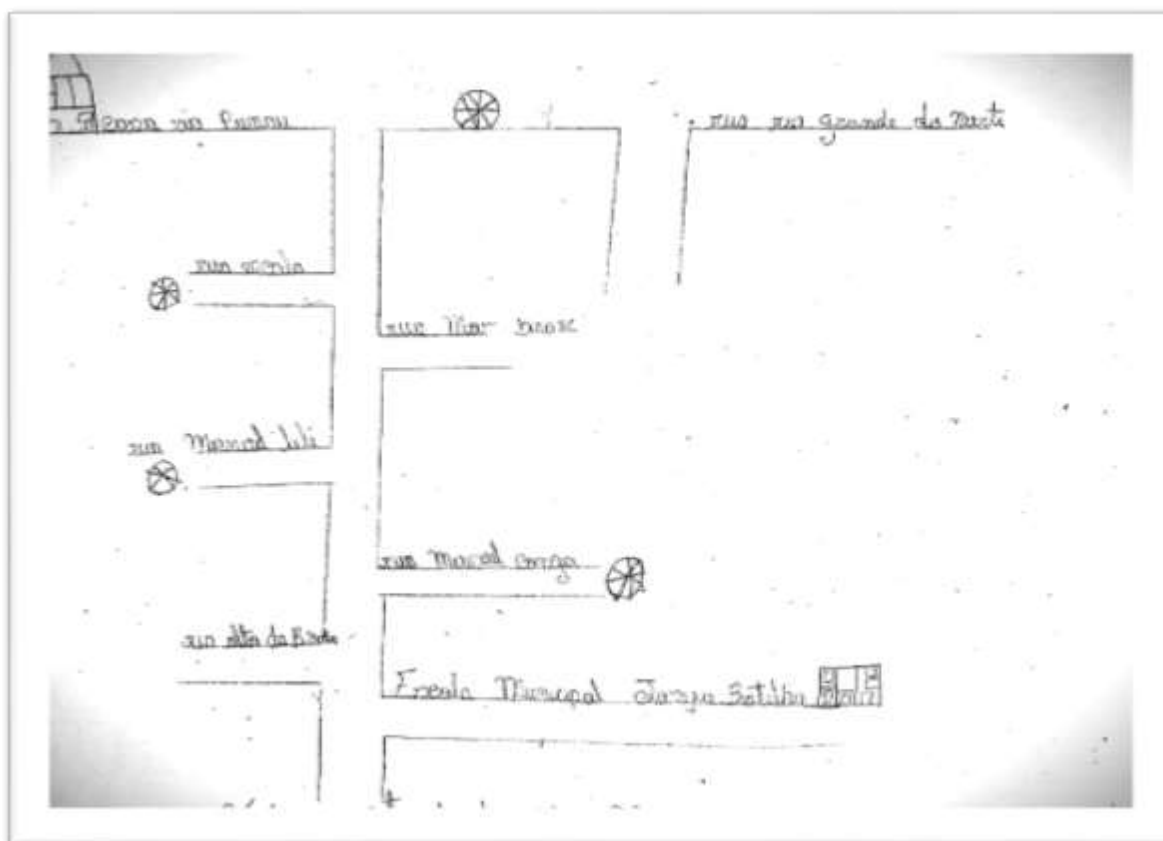
Figura 20 – Mapa artesanal, desenho com uso de régua, traço objeto e contorno.



Fonte: produção gráfica dos estudantes. Sem identificação.

Autoria: F. dos A. F. (14 anos). O estudante trouxe muitas informações na figura 20 (comparativamente com os demais). As representações das relações entre os “equipamentos urbanos” não são exatas, porém, eles existem concretamente. Parece não ter usado régua ou esboço preliminar. Não houve indicação de memórias e emoções, mas sim, generalização dos lugares comuns.

Figura 21 – Mapa artesanal - desenho com uso de régua, traço.



Fonte: produção gráfica dos estudantes. Sem identificação.

Autoria: T. S. A. (11 anos). A figura 21 não corresponde com a realidade. A escola fica na rua Manoel Congo e o estudante indica a escola em outra rua, paralela à sua indicação mencionada. Aponta duas construções arquitetônicas com traços contorno. Os quatro círculos indicam os pontos de memória e emoção.

Estes foram alguns dos mapas que os estudantes apresentaram. A identificação dos jovens aprendizes foi feita pelas iniciais e idade. Ao cruzarmos juntos – professora e estudantes – as informações dos mapas artesanais com o mapa impresso do *Google Maps*, percebemos que as informações eram sucintas e enfatizavam percursos pessoais dos mesmos, no entanto, não correspondiam com a realidade e direções espaciais concretas, em sua grande maioria, como também foi possível perceber que, apesar destes jovens contarem com uma liberdade de circulação na localidade, muito maior do que a dos jovens de mesma idade em megacidades, surpreendentemente, eles denotaram um déficit considerável de representação da orientação espacial. Isso trouxe para a reflexão a necessidade de trabalhar, presencialmente, situações fora da escola, com mais frequência e profundidade – vivências - para assim, tentar superar esta carência originada, provavelmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, neste contexto.

O mapa a seguir foi utilizado como modelo em sala de aula e considerado oficial, pelo fato de ser um registro tecnológico encontrado no Google.

Figura 22 – Mapa virtual, tecnológico, foto do *Google Maps*. Demarcação da Vila de Ponta Negra em rosa com ruas principais.



Fonte – *Google Maps*, 2016.

Este mapa do *Google Maps*, figura 22, foi impresso num serviço de plotagem local, para que os estudantes localizassem neste os percursos representados nos mapas artesanais, por eles criados.

Além desta constatação, parecia importante encontrar alguma referência teórica sobre a maneira como aqueles jovens criaram a representação dos caminhos pessoais vivenciados em seus mapas. Entendemos que a melhor resposta foi dada por Fayga Ostrower (2004) ao abordar questões sobre sínteses e intuição em processos de representação visual. Ela explica que:

A síntese abrange a análise e a ultrapassa [...] A síntese do conhecimento é sempre realizada com toda a nossa personalidade. Não é só um registro de informações. O conhecimento que ganhamos é muito mais que intelectual, é um conhecimento global das coisas. Interiorizamos de pronto, num relance, vários ângulos de relevância e de coerência de um fenômeno [...] no ato de compreender, tudo o que temos em termos afetivos, intelectuais, conscientes e inconscientes, associações, emoções, pensamentos, tudo isso se integra num

conjunto de noções que se qualificam mutuamente, sem que a pessoa tenha que se dar conta disso [...] (trata-se da) intuição no ato de conhecer. OSTROWER (2004, p. 43).

A explanação citada (associada à nossa experiência com a turma, a qual se supõe não ter tido, anteriormente, oportunidade de aprender a fazer representações visuais da realidade com orientação apropriada) traz o entendimento de que os mapas, que pareciam confusos, foram feitos com empenho e com as melhores soluções encontradas pelos estudantes. E, para enriquecer ainda mais esta reflexão, colocamos aqui mais algumas citações da professora Ostrower (2004), que ampliam a compreensão deste fenômeno humano:

Mobilizando a uma só vez todo o manancial de inteligência e sensibilidade das pessoas, seu potencial de associações e imaginação e suas necessidades interiores, os processos intuitivos formam o próprio modo de conhecer, pois interligam a experiência afetiva do indivíduo às suas indagações intelectuais [...] a própria percepção é, fundamentalmente, um constante intuir [...] intuindo com tudo o que sabe e que sente o *homem* torna-se capaz de criar [...] é o caráter formal, não-verbal, de um processo de avaliação. Ao intuir as coisas, relacionando-as e procurando reconhecer certos significados não fazemos uso de palavras e sim de configurações [...] (e, a autora complementa em nota de rodapé que) os processos intuitivos não devem ser confundidos com processos instintivos [...] nessa abertura diante das coisas, o crescente discernimento que é o desenvolvimento sensível de nossa inteligência, e tudo aquilo que completaria o entendimento de nós mesmos, está sendo desestimulado pela educação que recebemos [...] refiro-me à *educação* no sentido mais amplo, à formação de nossa mente pelo mundo sensível em nossa volta: pelas formas de trabalho, pelas formas de diversão e lazer – hoje, a própria cultura parece ser reduzida a mero momento de lazer – pelos meios de comunicação e pelas palavras e imagens utilizadas, pelas ruas que atravessamos todos os dias, as casas em que moramos, as lojas em que compramos e os próprios objetos que devemos comprar. Aí, tudo é de tal modo ofensivo à sensibilidade, de tamanho desrespeito ao material, o que, em si, nada mais é do que desrespeito ao próprio ser humano, que é espantoso as pessoas não o perceberem. Sim, é preciso reaprender. (OSTROWER, 2004, p. 45 e 47).

As palavras de Ostrower (2004) impressionam. Pudemos entender quão cuidadosos devemos ser ao avaliar a produção dos estudantes (sínteses) em seus processos criativos, reflexivos e analíticos, pois, os mesmos sempre trarão consigo as influências captadas nas vivências, sejam quais forem seus contextos e, ao desenhar o estudante depurará estas percepções e entendimentos ampliando seu conhecimento e visão de mundo.

Para concluir a análise destes mapas, chamamos a atenção para o fato de que se observa não ter havido um certo planejamento dos mesmos. Costumamos orientar os estudantes que não façam trabalhos instantâneos. Há diferença entre improvisos e atos impensados e inconsequentes. Por esta razão, pedimos que reflitam antes de os realizarem, que se sirvam de

rascunhos, esboços. Se for necessário, usem ferramentas, como réguas ou não se intimidem a ajustar traços, linhas e proporções, coisa que, com uma certa experiência e sob orientação, os estudantes podem adquirir e internalizar. Isto significa aprender a desenhar!

Assim, com esta vivência e neste diagnóstico, nota-se a necessidade de fazermos muitos exercícios com o uso de diferentes tipos de linhas, ampliando o entendimento e a corporeidade sobre possibilidades do uso das mesmas e aquisição de habilidades. Estes esquemas iniciais são necessários e serão superados. É neste momento de planejamento que há, acreditamos, uma das possíveis associações, entre o ato de fazer e o pensar, incluindo aí abstrações.

3.1.3. Os primeiros grafismos em locais de emoção, memória e pertencimento

Os mapas trouxeram relação de pertencimento e, na sequência, o desafio foi proposto em termos de criação de representações dos pontos de memórias e emoções que os estudantes indicaram em seus mapas. Isto deveria ser feito através do desenho de observação. Fomos enfáticos sobre a sinceridade dos mesmos sobre este aspecto. A produção não deveria ser feita em termos de memória ou imaginação. Eles deveriam se dirigir aos locais indicados nos mapas e tentar representar suas percepções com lápis grafite. Inclusive, foi providenciado todo o material necessário, para que eles realizassem a tarefa: pranchetas, lápis, borracha e papel A4.

Sobre o desenho de observação de aprendizes juvenis, não devemos criar expectativas de que os mesmos desenhem como adultos experientes. Com experiências como essa, segundo nos ensinou Iavelberg (2013), o objetivo será aguçar a percepção e ampliar habilidades e entender aspectos próprios desta prática, que podem ser incorporados, quando fazemos leituras coletivas dos trabalhos realizados e isso poderá ajudar os estudantes a criar seu esquemas pessoais e poéticas.

A seguir apresentamos alguns dos trabalhos:

Figura 23 – Desenho representando cenário da vida cotidiana.

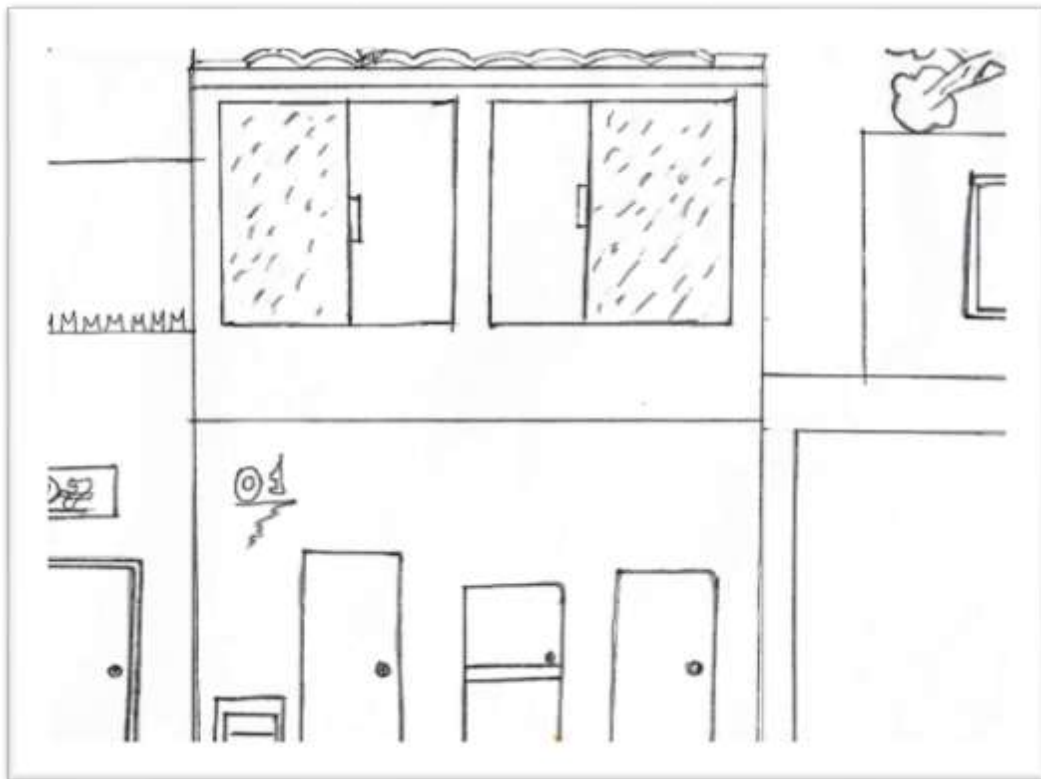


Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto.

Autoria: F. A. F. (14 anos). Tudo indica que este desenho da figura 23 tenha sido associado aos processos de memória ou cópia parcial de alguma outra imagem. Tem movimento e narrativa. Não houve uso de régua. Apresenta traços como objeto e traços como contorno. Visão frontal, sem profundidade. As escadas-caminhos lembram o contexto de Vila, que oferece algumas alternativas para acessar a praia (que, naturalmente, está a nível do mar, enquanto a Vila apresenta relevo inferior a 100 m de elevação³).

³ [https://pt.wikipedia.org/wiki/Natal_\(Rio_Grande_do_Norte\)#Geografia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Natal_(Rio_Grande_do_Norte)#Geografia)

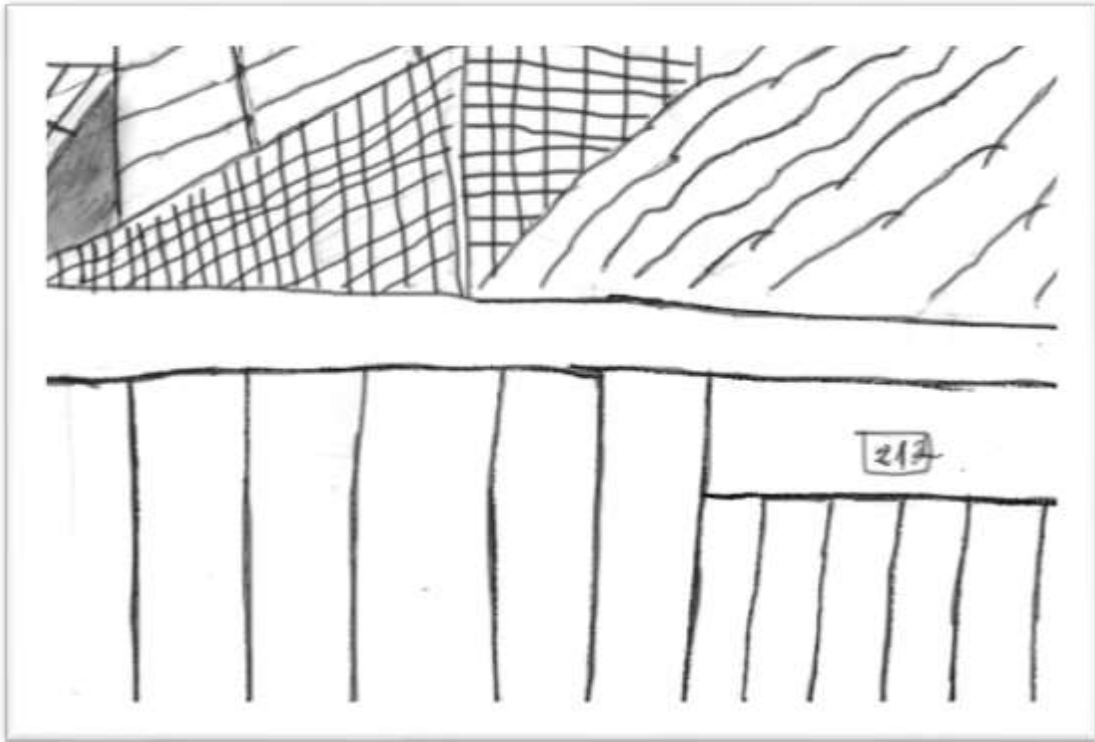
Figura 24 - Desenho de observação de casa de dois pavimentos.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: E. P. N. (13 anos). O desenho representado na figura 24 apresenta visão frontal. Há o uso de sinal contorno (janelas, portas e parte da copa da árvore à direita/superior – simbolização culturalmente adquirida), sinal objeto (linha que representa a separação entre o primeiro e segundo pavimento) e alguma textura para representar os vidros das janelas da casa que serviu de exemplo de memória de emoção.

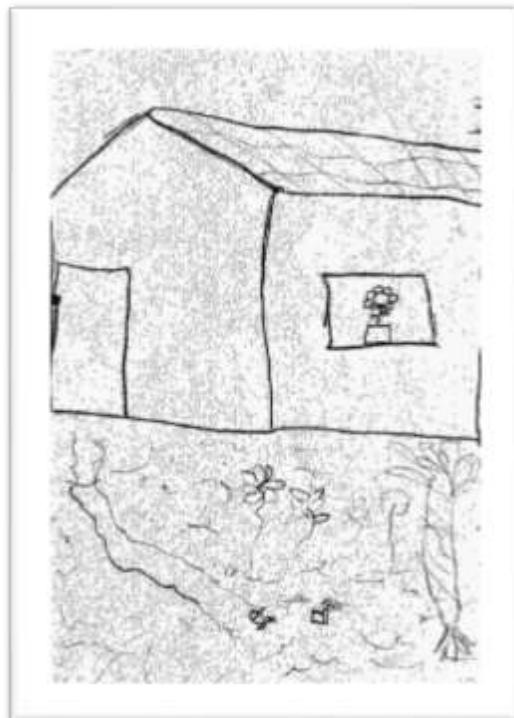
Figura 25 – Desenho que representa casa.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: F. A. F. (14 anos). Nota-se, no desenho da figura 25, o sinal objeto nas linhas que significam uma cerca ou portão. Esboço de tentativa de representar profundidade. Há o sinal de texturas na representação de paredes revestidas de azulejos.

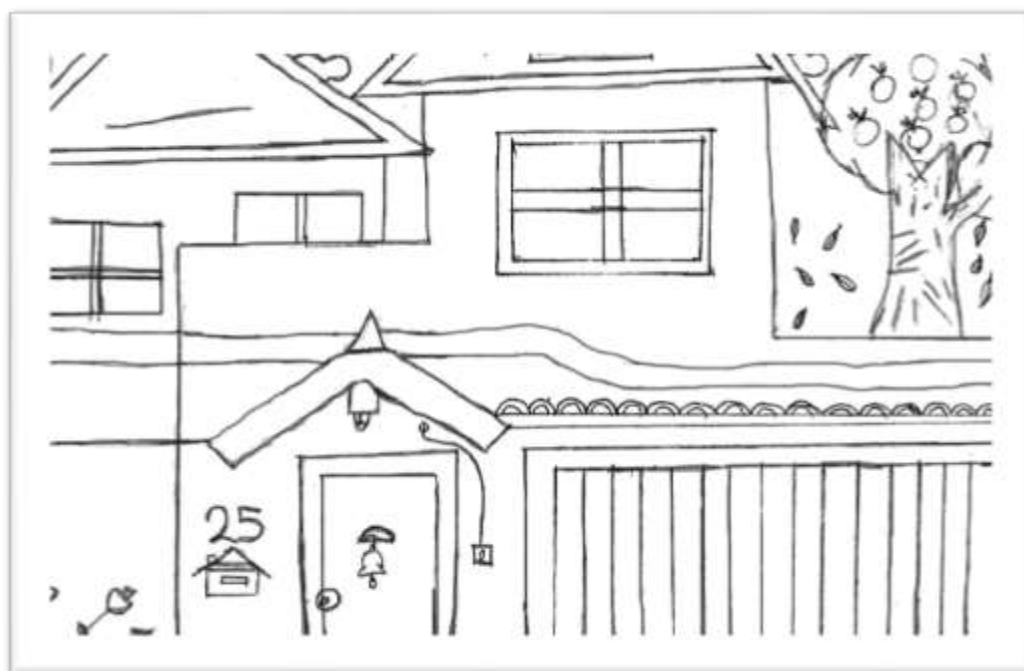
Figura 26 – Desenho que representa casa simbolizada por aquisição cultural.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: F. A. F. (14 anos). Percebe-se, na figura 26, o uso de sinal contorno (telhado, paredes, janela, porta, flores e plantas), sinal objeto na construção do caminho. Sinal textura para telhas e representação do solo. Percebe-se também o uso de simbologia adquirida nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 27 - Desenho misto, observação e memória, realidade e símbolos, traço objeto e contorno.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto.

Autoria: E. P. N. (13 anos). Visão frontal. Uso de régua. Apresenta simbolização culturalmente adquirida na árvore e frutos. Uso de sinal contorno na porta, janelas, telhado e portão e em pequenos detalhes. Sinal objeto para representar, através das linhas paralelas, o portão. Sem planejamento ou esboço inicial, a representação ultrapassou os limites do suporte.

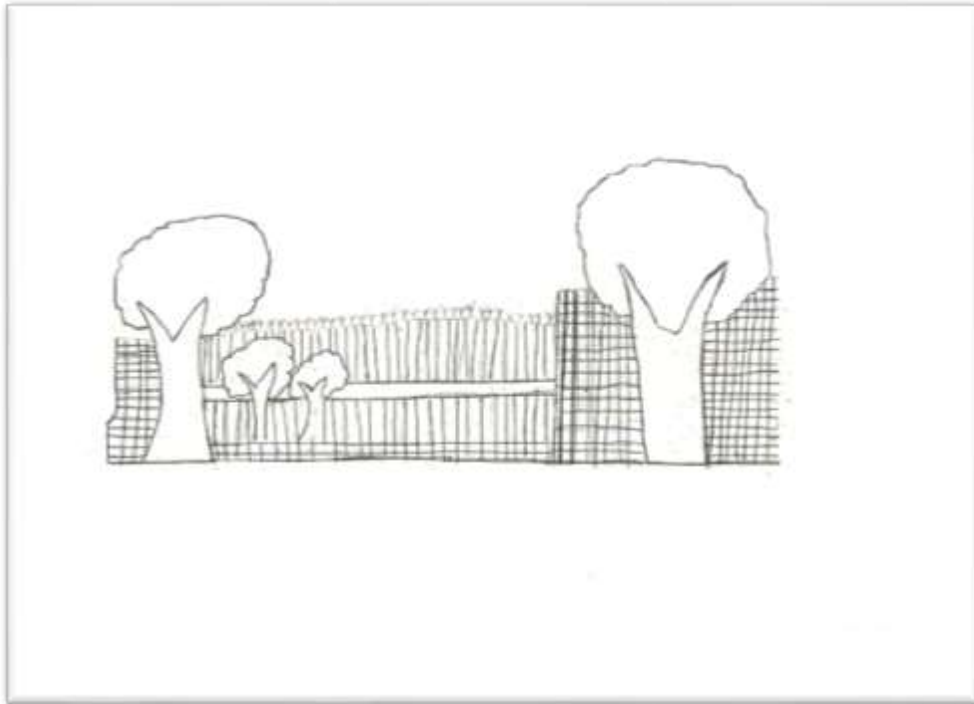
Figura 28 - Desenho de imaginação, sem correspondência com a realidade, da sala de aula da escola em questão.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto.

Autoria: G. A. O. S. (12 anos). Analisando a figura 28, notamos: Visão frontal. Uso de régua. Sinal objeto nas linhas paralelas do quadro e nas letras. Sinal contorno para representar a cadeira, a mesa o cesto de lixo, o pote e os lápis e o objeto oposto sobre a mesa. Sinal textura para representar o livro aberto, a trama do cesto de lixo e o objeto não identificado sobre a mesa. Sem profundidade.

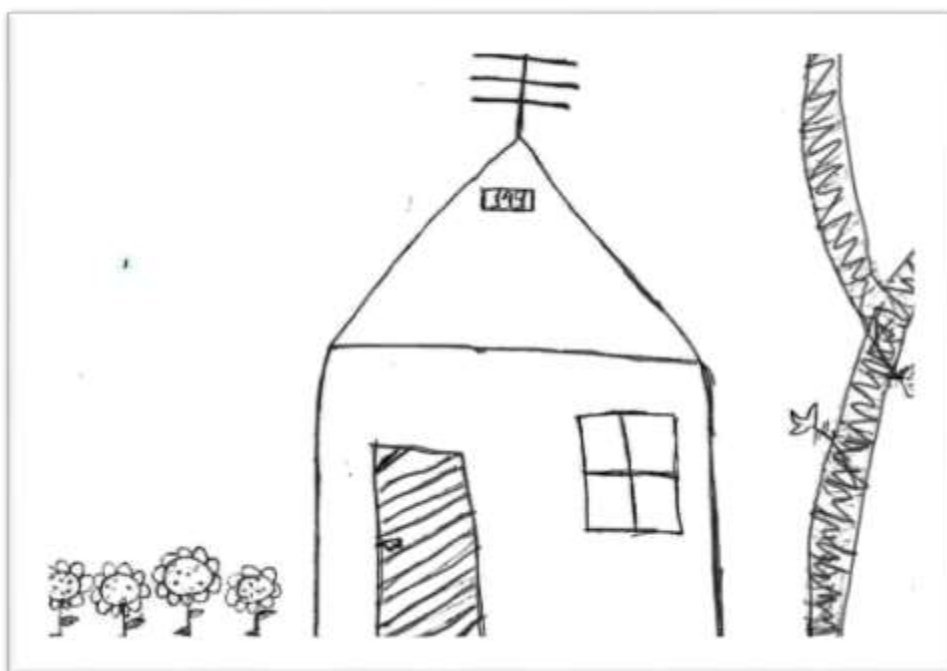
Figura 29 - Desenho misto de observação e símbolos culturalmente adquiridos para representação das árvores



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: E. N. (12 anos). Constata-se, na figura 29 o sinal contorno na representação das árvores. Sinal objeto para evidenciar a cerca central com linhas paralelas. Sinal textura para configurar o que parecem ser paredes azulejadas à esquerda e à direita das árvores maiores, em primeiro plano. As duas árvores menores dão a sensação de profundidade.

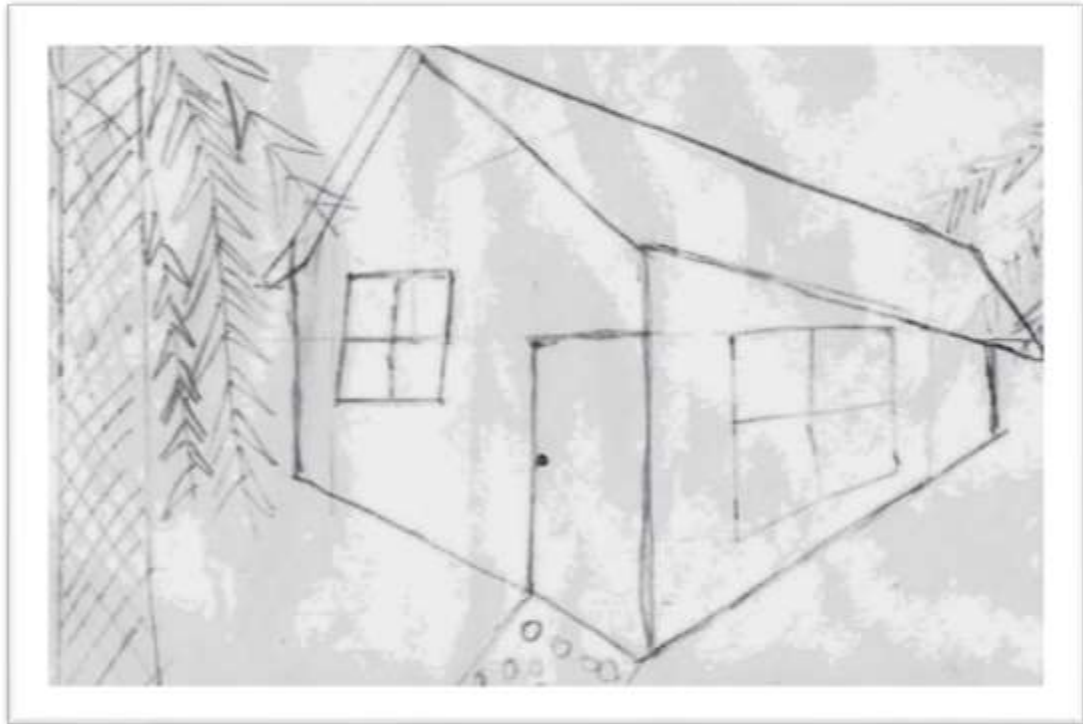
Figura 30 - Desenho de memória culturalmente internalizado



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto.

Autoria: F. A. F. (14 anos). A figura 30 apresenta visão frontal. Uso de sinal contorno para representar todos os elementos, com exceção da antena que foi representada com sinal objeto. Sinal textura na porta e no troco da árvore. Sem profundidade.

Figura 31 - Desenho observação, mas com inserção de memórias culturalmente adquiridas



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: F. A. F.⁴. (14 anos). Visão inclinada, na representação da figura 31, com distorção da relação entre partes (linhas das janelas e porta e linhas das paredes e telhado), mas com sensação de profundidade. Árvore em primeiro plano. Sinal contorno em todos os elementos com exceção da linha (sinal objeto), que une as folhas das árvores (pequenos triângulos/sinal contorno) e das duas linhas paralelas que indicam o caminho que sai da porta, onde o uso de sinal textura cria um contraste com o nada ao redor da casa. Textura presente também no tronco da árvore.

Para analisar este desenho, baseamo-nos nas considerações de Edward (2005), que tem um argumento sobre o desenho de observação com representação que utiliza símbolos culturalmente incorporados, isto ocorre naquele momento em que, ainda inconscientes do fato, observamos algo concreto e o representamos, substituindo partes, por elementos recorrentes

⁴ A autoria cujas iniciais são F. A. F, 14 anos, referem-se a irmãos gêmeos, com as mesmas iniciais.

generalizados. A autora apresenta uma sequência de passos para superação da dificuldade de perceber arestas e espaços, entre eles, os negativos, que ajudam a transferir formas da percepção para o suporte.

E, também, tomamos como base, apesar de solicitado desenho de observação, podemos recorrer a Iavelberg (2013) e levar em consideração, que eventuais cópias são como estudos, pois representam a curiosidade. Representar as formas culturais possibilita conferir habilidade gráfica. Neste momento pode-se refletir, fazer ajustes, criar estratégias e esquemas.

Figura 32 - Representação bastante parecida com a anteriormente comentada.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: F. A. F. (14 anos). A representação da figura 32 traz visão frontal com uso de sinal contorno e sinal textura. Sem profundidade. Não foi planejado. Parece sem preocupação com acabamento. Provavelmente, é um desenho de memória ou cópia instantânea.

Figura 33 – Desenho de memória que usa sinais objeto, esboçando o uso de sinais contorno.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: A. C. P. C. (14 anos). A figura 33 traz a presença de elementos da localidade para a representação, como a igreja no interior e parte elevada da Vila e o caminho/escadaria que dá acesso à praia (insinua profundidade e distanciamento, porém, a igreja não pode ser vista da praia). Faz referência ao Morro do Careca⁵ e à vegetação que o circunda, bem como ao mar. Os banhistas, representados por sinais objeto e contorno (cabeça), não têm acesso ao morro na realidade, como é indicado no desenho. Texturas são usadas para representar o telhado da casa em plano médio que lembra, vagamente, um dos edifícios de um importante resort que está nesta posição em relação ao mar, ao morro e à igreja. Contrariamente ao solicitado, o estudante usou cores.

Feita a análise dos elementos reconhecidos nos desenhos de observação dos locais de emoção dos estudantes, podemos confirmar quão importante será trabalhar conceitos da espacialidade e das técnicas de transposição de imagens percebidas no cotidiano para, assim, elevarmos competências gráficas com os mesmos e ampliar a expressividade daqueles jovens.

⁵ O Morro do Careca é uma duna com vegetação localizada na praia de Ponta Negra. Trata-se de referência turística bastante conhecida e, por razões de proteção ao meio ambiente e conservação não tem acesso aberto ao público. Como o desenho sugere.

3.1.4 Conceitos selecionados

Refletindo sobre as demandas destes estudantes nesta experiência cartográfica e poética, antes de dar continuidade à proposta, parecia justo analisar com mais profundidade quais os elementos do desenho que deveriam ser trazidos para a prática. Quais seriam os aspectos mais importantes, dentro deste universo, para desenvolver em tão curto período de tempo, naquele contexto e nas condições que o sistema educacional nos oferecia para promover o desenvolvimento integral conforme nos propusemos a fazer. Revendo nossas referências selecionamos os elementos a seguir apresentados:

3.1.4.1. A linha

Certamente, a linha, traço ou sinal, era o primeiro elemento que deveria ser proposto. As considerações de Ostrower (2004) vieram, novamente, colaborar com os entendimentos sobre este elemento primevo nas criações visuais da humanidade. Qual seu papel como estrutura espacial? A professora lembra que, ao percorrermos o espaço natural, nossa percepção lida com as três dimensões (altura, largura e profundidade – acrescida do fator tempo) e que nas linguagens artísticas, que lidam com o espaço, este pode se apresentar de formas diferentes, pois, existem muitas possibilidades válidas que configuram as vivências. Ela explica que “a linha vai configurar um espaço linear, de *uma* dimensão. Através dela apreendemos um espaço direcional.” (OSTROWER, 2004, p. 54).

A autora acrescenta que, o movimento da linha pode ser articulado com a introdução de intervalos e que, desta forma, proporcionalmente ao uso dos mesmos, será o percurso do olhar mais lento, o que indica acréscimo no peso visual da composição. Esta sensação pode ser provocada, também, por obstáculos criados pela mudança de direção ao invertê-la entre horizontal e vertical, por exemplo. Somando-se a isso, explica que “a mudança de direção pode envolver o modo estático-dinâmico, isto é, podem-se opor horizontais e verticais (que são estáticas) a diagonais e curvas (que são dinâmicas). Seriam sempre inversões” (OSTROWER, 2004, p. 54-55).

Para os processos de ensino e aprendizagem do uso de grafismos, os aspectos apresentados salientam que qualquer forma organizada com a linha caracterizará um espaço de uma única dimensão, com caráter rítmico (promovido pelas pausas e articulações de velocidade). Elas nascem do poder de abstração da mente humana, pois não há linhas concretas no espaço real. Neste sentido, quanto mais se promover a aprendizagem do desenho com pesquisas em práticas, explorando possibilidades, cuja aquisição é intransferível, melhores

resultados poderão ser alcançados pelas qualificações do espaço, demonstrando o que Ostrower (2004) chama de “clima expressivo da linha” (OSTROWER, 2004, p. 55).

Quando os estudantes criam resistência ao desenhar, coisa comum neste momento da vida, talvez, por não terem sido ensinados ou por acreditarem que trata-se de uma vantagem e um dom natural de alguns privilegiados e, que nenhum empenho em aprender será bem-sucedido, ao começarem a ter contato com conceitos como os acima discutidos e, apreciando outros trabalhos, testando possibilidades apresentadas, inventando novos usos e formas, os mesmos podem começar a se envolver e a superar o bloqueio, ampliando a criatividade e o uso expressivo deste elemento gráfico basilar.

Para tanto, como comentamos ao analisar os desenhos, pareceu-nos ser útil trazer os conceitos colocados por Arheim (2002) e Massironi (2015), que citam três modos básicos e diferentes de uso da linha: como objeto – contribui para a organização de um todo integrado; como contorno - criam formas fechadas que se destacam do todo, que será desconsiderado total ou parcialmente nesta seleção; e, como hachuras – muito próximas, criam padrões que também alteram o clima expressivo. Por esta razão, propor exercícios para reconhecer e se apropriar destes recursos, é uma necessidade prévia, antes de seguir para práticas mais complexas, onde estes serão usados de forma consciente e intencional.

Para atender a este pré-requisito, propusemos certo exercício que envolve corporeidade e grafismos, cujo objetivo é a ampliação da percepção de si mesmo, dos movimentos durante atos de grafismo e dos resultados encontrados sobre o suporte. Os materiais usados foram papel madeira e fita adesiva de qualidade, para fixar os mesmos na base disponível (as paredes), lápis grafite HB, 2B e 5B.

Na posição vertical, em frente ao papel, com certo distanciamento (um braço e um lápis de distância da parede), os estudantes fizeram movimentos espontâneos, que registravam as linhas no papel. Depois de um primeiro momento, totalmente livre, sugerimos movimentos em diferentes direções, dinâmicas e pressões sobre o papel.

Depois, pedimos aos estudantes que repetissem a experiência sentados, com papel A4 e os mesmos lápis empunhados, não como pinceis, mas como canetas – aproximadamente, pois ao desenhar, empunha-se os lápis de diferentes maneiras, dependendo dos resultados desejados e de condições particulares do momento.

Os desenhistas experientes sabem que leves alterações na imposição do lápis e na pressão sobre o suporte alteram os resultados. Também sugerimos aos estudantes que testassem diferentes dimensões dos traços, tentando grafá-los no mesmo papel, para assim analisarmos as diferenças visuais alcançadas.

Os estudantes estranharam a proposta feita de desenhar nos papéis fixados cuidadosamente nas paredes. Num clima alegre, realizaram a tarefa. A princípio, com reticências, no entanto, depois de três ou quatro traços livres e espontâneos, sentiram-se motivados e entregaram-se à experiência. Após os grafismos performáticos, circulamos na sala e fizemos análises das composições, dos traços – sempre abordando os tipos de traços utilizados e a diversidade do conjunto, a composição no suporte.

Na aula seguinte, iríamos iniciar os primeiros desenhos de observação. Para tal, tínhamos mais alguns conceitos e práticas para levar em consideração e, analisando os desenhos dos mapas e de locais de memória e emoção, parecia necessário pensar sobre como estes estudantes estavam percebendo a realidade e como eles poderiam colocar, no papel, tais percepções.

3.1.4.2 Percepção e representação da forma

Os processos perceptivos e os meios de transpor as percepções para as representações gráficas puderam se transformar numa grande incógnita, bem como, um grande obstáculo para muitas pessoas. Todavia, existem meios para entender e superar esta dificuldade em sala de aula. Portanto, devemos iniciar, refletindo sobre este fenômeno.

Para Arheim (2002), ver é a capacidade ativa, tendo em mente que o olhar nos transporta pelo espaço e nos permite “tocar” aquilo que vemos, para assim, destacar formas relevantes que identificam objetos e seres, estabelecendo-se padrões complexos e integrados por componentes essenciais. Esta capacidade, a princípio, é generalizadora, pois toma aspectos estruturais evidenciados na constituição da forma observada e, neste sentido, leva-nos à consolidação do que o autor chama de:

‘conceitos perceptivos’ [...] o processo visual [...] parece encontrar as condições de formulação de conceitos. A visão atua no material bruto da experiência criando um esquema correlato de formas gerais, que são aplicáveis não somente a um caso individual concreto, mas a um número indeterminado de outros casos semelhantes. ARHEIM (2002, p. 39).

Arheim (2002) traz ainda a contribuição das pesquisas de psicólogos, que corroboram com a ideia de que a semelhança entre os processos dos sentidos básicos e pensamento complexo é tão acentuada que tem sido atribuído um certo apoio do intelecto às realizações dos sentidos – conclusões inconscientes, pois supunha-se que a percepção só fazia o registro mecânico das influências do mundo exterior. Por esta razão, podemos descrever o trabalho dos

sentidos como “conceito [...] lógica [...] computação [...] (e) considerar a visão uma atividade criadora da mente humana” (ARHEIM, 2002, p.39).

A aparência das coisas, seus contornos e bordas, seus limites, determinam a forma física de um objeto. No entanto, esta pode mudar em conformidade com alterações no ambiente ou na orientação espacial, isto porque, é recíproca a interferência das formas visuais entre si, nas circunstâncias em que se apresentam. O autor ainda acrescenta que: “A experiência é inserida num contexto de espaço e tempo [...] também recebe influência do que viu antes”. ARHEIM (2002, p. 41). Isto significa a familiarização e a associação constituída entre as vivências.

Por esta razão, um dos aspectos que se percebe, nesta localidade, e que deve refletir nas percepções daqueles jovens, e de todos aqui, é a intensa incidência da luz, pois estamos próximos da linha do Equador⁶. Devido a isto, esta luminosidade interfere na percepção, e nem sempre de forma positiva.

Complementando as considerações de Arheim (2002), incluímos o pensamento de Massironi (2015) que chama atenção ao fato de que:

Qualquer representação gráfica [...] é sempre uma interpretação e, por isso, uma tentativa de explicação da própria realidade [...] hoje já ninguém crê na pretensa objetividade dos meios de comunicação e isto não por um enganador comportamento do emissor, mas por um fato intrínseco ao processo – qualquer codificação exige uma escolha. MASSIRONI (2015, p. 69).

Desta forma, podemos entender que, os pesquisadores mencionados esclarecem que, nas infinitas possibilidades (o mundo ao nosso redor), as escolhas ficam reduzidas nas representações gráficas, assim caracterizadas pelo processo de ênfase e exclusão e, também, de acordo com as condições do contexto, em estruturas simplificadas, devido à lei básica da percepção visual, que tende à simplificação e ao fato de que “a produção gráfica [...] é alimentada e determinada pelos conteúdos que constituem a sociocultura que a gera” MASSIRONI (2015, p. 95).

Além disso, para comentar as escolhas feitas pelos estudantes para os desenhos de observação das paisagens locais e fazer as representações, na maioria das vezes, eles escolheram exemplos de certo tipo mais frequente de arquitetura, desconsiderando parcialmente a paisagem natural. Salienta-se que, em momento algum, foi imposta qualquer escolha, todavia,

⁶ (-05° 47' 40" S e + 35° 12' 40" O) disponível em: <http://www.urbanometrianova.pro.br/tabelas/coordenadas/coordenadas.htm>, acesso em 19/04/2018.

os desenhadores optaram por padrões muito rudimentares, fechando-se na própria experiência e desconsiderando ampla gama de possibilidades disponível.

A partir deste entendimento complexo do que envolve a produção dos estudantes nas propostas preliminares, com olhar técnico e sem estabelecer comparação ou preconceitos, propusemos como unidades de aprendizagem os dois tópicos da metodologia da professora Edwards (2000), que é destinada ao aprendizado básico, elementar para os iniciantes.

É mister esclarece que não foi possível desenvolver a metodologia completa da autora citada, por motivos alheios ao projeto, mas, considero que os dois primeiros tópicos serão básicos e suficientes para atender à demanda de um aprendizado básico consistente, nas diversas situações, como por exemplo, prosseguir no aprendizado de outras linguagens, inseridas nas Artes Visuais, tais como, a fotografia, o audiovisual, a pintura, a arquitetura, os diferentes designs e a escultura. Enfim, este conhecimento básico permitirá que os estudantes ampliem suas percepções sobre a realidade e, desta forma, melhorem sua participação conscientemente nas decisões e em processos criativos e soluções de problemas. Os passos seguidos foram o uso de visores e a percepção dos espaços.

3.1.4.3. Visores

Para fazer um desenho de observação da realidade é necessária uma seleção da panorâmica ou encontrar o melhor lugar para ajustar o ponto de vista e gerar o recorte do que desejamos representar. Isto pode ser uma dificuldade para algumas pessoas, porém, os artistas conseguem desenvolver isso com facilidade.

Os estudantes conheceram o recurso dos visores quando foram realizar desenhos orientados de observação no interior da escola. Eles escolheram pontos distintos na área interna da escola e, individualmente, a partir deste ponto de vista, desenvolveriam suas representações gráficas. Então, para explicar sobre a transposição desta seleção ao papel, sugeriu-se duas técnicas da Profa. Betty Edwards (2000), com a qual facilita-se muitas coisas interessantes sobre o aprendizado do desenho. Uma delas foi a utilização de diferentes visores como recurso de seleção de formas, também chamado de enquadramento.

Os visores facilitam o recorte da vista ampla e contínua, da qual somos, cada um de nós, o centro de um universo proposto como infinito. Além disso, os visores ajudam a apurar as formas que destacamos do todo e que desejamos representar no papel. Através deste recurso, podemos estabelecer a relação de proporção, de ordem e de distanciamento. Passo a passo, transpomos os elementos, ajustando-os ao suporte, nas relações dos elementos que selecionamos.

Com a sugestão de Edwards (2000), começamos a usar os visores nos primeiros desenhos feitos com esta técnica de ensino e aprendizagem, que permite uma reflexão mais apurada dos processos para tal, contudo, após algumas experiências, os estudantes eram orientados a fazer a transposição, sem a ajuda dos visores. Três visores foram usados: um de vidro ou plástico, que pudesse ser grafado com caneta hidrocor e depois apagado com álcool e que tinha um fundo de papelão, com recorte retangular centralizado cerca de 1/16 do tamanho do papelão; os outros dois, de papelão, com aberturas retangulares centrais variadas.

Atualmente, todos nós podemos selecionar imagens do meio ambiente com nossos celulares. No entanto, a experiência ao desenhar e não fotografar provoca uma relação direta entre o homem e o meio. Como disse outra referência para nossa pesquisa, Caffé (2009, p. 50): “O traço é meditativo. Diferente da fotografia que faz o registro da realidade”. Com este enfoque, torna-se possível entender, além de tudo, a apreciação como algo imprescindível para o desenvolvimento da percepção e da reflexão profunda, experiência global direta, lembrando novamente as sínteses da qual falou Ostrower (2004).

Cada um destes visores (com molduras feitas de papel, de plástico ou de vidro), pode ajudar os estudantes a entender, não apenas o recorte, mas, principalmente, o destaque da seleção, da parte do todo que se deseja transferir para o suporte. Também auxilia a salientar as formas percebidas, com coordenadas visuais para repetir, transferir a forma (aberta ou fechada) e suas relações com as partes do conjunto. Com o visor de vidro retangular, nas medidas A4, por exemplo, que tem duas linhas (cordinhas de algodão) cruzadas como eixos horizontal e vertical e fixadas com fita adesiva, no limite externo do vidro e, também, apoiado em um papelão de mesmo tamanho que, recortado em forma retangular ao centro, cujas laterais são paralelas e proporcionais às arestas de mesmo lado – limites externos do visor-, podemos traçar, com caneta hidrográfica, os traços principais, estabelecendo quais elementos serão representados.

Vejamos, a seguir, algumas fotografias de visores utilizadas:

Figura 34 – visor 1 na vertical



Figura 35 – visor 1 na horizontal



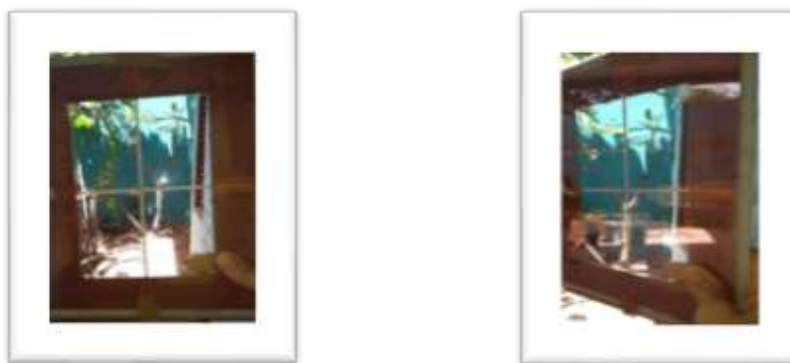
O visor 1, das figuras 34 e 35, em tamanho A4, ajuda a entender o que selecionar.

Figura 36 – Visor 2, em papel, sem padrão de tamanho definido, com várias linhas cruzadas formando grade.



O visor 2, figura 36, ajuda a perceber, organizar o entendimento de localização e transferência da realidade para o suporte de representação.

Figura 37 – visor 3, frontal, vidro e eixos. Figura 38 – visor 3, inclinado.



O Visor 3, figuras 37 e 38 - Vidro e papelão no mesmo formato, sobrepostos, o papelão é vasado em formato retangular, centralizado, proporcional às linhas limites, externas, cruzado por linhas de algodão que estabelecem as coordenadas centrais e as relações de simetria e equilíbrio.

Fonte: produção fotográfica da autora

Estes recursos são introdutórios na ampliação da percepção, para o entendimento do processo de transferência da imagem, como algo técnico e não como um dom divino. A partir do momento em que o estudante entende a lógica, passa a ser desnecessária a utilização do mesmo. Podemos comparar este fenômeno como o ato de aprender a dirigir. Depois que aprendemos, fazemos os comandos inconscientemente.

A autora também trouxe para a reflexão, com base em trabalhos de pesquisadores como Hill (1966) apud Edwards (2000, p. 108) que desenhar exige concentração. Estar com a mente livre de outras atenções ajuda a percepção a alcançar estágios superiores de operação e, assim, amplia os resultados das representações gráficas.

A autora também associa o sentido da visão aos outros sentidos, principalmente, ao tato, referindo-se à proposta de Nicolaides (1941) apud Edwards (2000, p. 109). Para ele, além de enxergar, ter uma vivência intensa com o objeto ou paisagem ajuda na qualidade alcançada nas representações em desenhos.

Desta forma, Edwards (2000) sugere aos aprendizes que não usem a oralidade para qualificar o que estão vendo ou tentando representar. Ela sugere tentar compreender como as partes se encaixam. Os estudantes iniciam o aprofundamento de análises que se amplia passo a passo e, neste processo contínuo, a capacidade de perceber dos sujeitos se modificará.

Cabe ao professor chamar a atenção dos aprendizes para a qualidade dos grafismos, de maneira que os mesmos se conscientizem de que não se trata de simbolismos estereotipados, alcançados pela experiência cultural ou traços feitos ao acaso. São “genuínos registros da

percepção[...] que em nenhum desses casos vemos traços tênues [...] descuidados e rápidos [...] vemos marcas vigorosas, profundas, intuitivas”. EDWARDS (2000, p.114).

Para justificar estas ideias, a professora norte-americana traz algumas ideias antigas como as do renascentista Alberti, sobre o plano de imagem, que este denominou “uma janela que separa o observador da imagem em si (...)”, o quê, para a autora, foi uma boa definição, encontrada em *The Art Pack, Key definitions/Key styles*, 1992.

Além desta definição do artista-pesquisador italiano, ela também traz instruções de John Elsum (1704) apud Edwards (2000, p. 116), referindo-se ao livro *The Art of Painting After the Italian Manner*, que ensina a fazer um ‘dispositivo útil’:

Pegue uma moldura quadrada de madeira, com cerca de trinta centímetros de lado e faça nela uma pequena malha (grade) de linhas, para que, em se cruzando, elas formem perfeitos quadrados, cerca de uma dúzia, pelo menos, depois coloque-a entre o seu olho e o objeto, e através desta malha, imite em sua mesa (superfície de desenho) a verdadeira postura que ela mantém, e isso evitará que você incorra em erros. Quanto maior a quantidade de trabalho a ser escorçada⁷, tanto menores deverão ser os quadrados. CRAIG (1993, p. 79) apud EDWARDS (2000, P. 116).

3.1.4.4. Percepção de arestas e espaços

Seguindo este raciocínio, a autora menciona a percepção das arestas como o primeiro domínio para desenhar. Para ela, “a aresta é o local onde duas coisas se juntam”. EDWARDS (2000, p. 115). Trata-se da linha de contorno comentada pelos teóricos como Arheim (2002), Ostrower (2004) e Massironi (2015) e que Edwards (2000) trata como compartilhada, pois define duas partes que se tocam numa linguagem um pouco mais acessível para os estudantes. Estas, lembra a autora, servem, também, como moldura, nas linhas limites do suporte, onde a composição é arranjada, contribuindo para a percepção dos relacionamentos entre os espaços, as proporções, luzes e sombras e o todo – “a Gestalt, a essência da coisa”. EDWARDS (2000, p. 116).

Tendo escolhido quais formas serão usadas para a representação que o desenhador pretende criar, parece oportuno lembrar das considerações de Massironi (2015), que diz que ao representar, estamos exteriorizando nossa interpretação visual. Por sucessivas aproximações ordenadas por nossas escolhas, acontece a construção das representações concretas que, desta forma, contribuem para semelhantes impressões entre objeto e representação, a que o autor

⁷ Escorço: efeito no desenho ou pintura que apresenta mais pequenos que o natural os objetos que se veem de frente ou a distância. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=escor%C3%A7o&oq=escor%C3%A7o&aqs=chrome..69i57j69i60j69i59j0l3.2863j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 28/04/2018.

chama de “equivalência de dois momentos”. MASSIRONI (2015, p. 70). Estas escolhas são determinadas pelo objetivo da comunicação, que se pretende alcançar, como explica, o mesmo autor, dizendo que:

Efetivamente, em qualquer imagem são evidenciados alguns traços, elementos ou características, de maneira a resultarem bem legíveis, enquanto outros, pelo contrário, são completamente descurados, voluntariamente ignorados, omitidos como se não existissem [...] observando atentamente uma imagem gráfica, dela ressalta com uma certa facilidade o que nela está realçado, escolhido, reforçado, [...] isto depende das qualidades envolventes e absorventes das imagens que, frequentemente se propõe do ponto de vista cognitivo como um sub-rogado muito convincente da realidade. MASSIRONI (2015, p. 70).

É importante salientar, das explicações do pesquisador, o fato de que impera a subjetividade na comunicação visual, mesmo que se tenha empenhado em ser o mais objetivo que se possa, bem como, o sentido de que os códigos não dão conta de representar tudo o que pode ser perceptível. Sendo assim, a percepção é a base empírica que reflete nos processos cognitivos complexos, abarcando tudo o que pode ser comunicado, focando-se nesta forma e desconsiderando todo o fundo. A partir desta constatação, fica a questão de como ensinar isto para os estudantes do Ensino Fundamental.

Uma resposta apropriada, também encontramos no método da professora Edwards (2000). A técnica da autora é simples e eficiente no processo de ensino e aprendizagem do desenho nesta fase e, de forma mais simples e envolvente, leva ao entendimento dos processos de ênfase e exclusão já mencionados pelos teóricos citados.

Desenhadores inexperientes, certas vezes, têm dificuldade para desenhar arestas complexas observadas nos conjuntos selecionados. Edwards (2000) salienta que “existe uma certa extravagância no fato de se ver espaços negativos. De certa maneira você está vendo o que não existe ali [...] Minha intenção aqui (salienta a autora) é fazer com que os espaços se tornem ‘reais’ para você e também propiciar uma experiência nova no ato de ver”. EDWARDS (2000, p. 136).

Pode parecer difícil desenhar formas tridimensionais. Neste caso, o desenhador-aprendiz deveria experimentar qual dos visores se adapta à imagem selecionada (ou a selecionar, com a ajuda do mesmo). Equilibrando o visor, fechando um dos olhos para trazer a imagem para a bidimensionalidade, escolherá, o desenhador, aresta por aresta, linha por linha, e a indicará no visor de vidro para, depois, passar – de acordo com as coordenadas imaginárias específicas – ao suporte. Ao fazer isso, os estudantes, como já foi dito, não devem querer nomear as partes, mas tentar reproduzir as linhas, conforme as percebem.

Com esforço reduzido pelos recursos, esta que é uma das atividades mais difíceis do desenho, pode ser entendida e executada com facilidade. Os estudantes passam a compreender o que significa desenhar as imagens que estão no plano de imagens de suas mentes. Depois da primeira experiência com visores, tudo é mais fácil de entender e fazer. Edwards (2000) salienta que esta é a chave para o aprendizado, no qual:

O conceito mental [...] o olho da mente: o plano de imagem é um plano transparente imaginário [...] que está sempre pairando diante do rosto do artista, sempre paralelo ao plano de seus olhos. Se o artista se vira o plano também se vira. O que a artista enxerga ‘no plano’ na realidade se estende na profundidade. Mas, o plano permite que o artista ‘veja’ a cena [...] achatada sobre a superfície do plano de plástico (ou vidro). EDWARDS (2000, p. 119).

A grade mencionada representa a orientação vertical e horizontal: “as duas constantes das quais o artista depende em termos absolutos para avaliar relacionamentos”. EDWARDS (2000, p. 119). Passo a passo, os estudantes se desligam dos visores e trazem a passagem da realidade para o suporte, mentalmente. Havendo exercícios frequentes, a estratégia de perceber para desenhar vai sendo internalizada e o estudante poderá aperfeiçoar sua expressividade com variações de traços, sínteses e criação de estilo próprio. Aprender a ver é a resposta, sendo um processo analítico que requer calma e concentração.

Corroborando com as contribuições selecionadas de Edwards (2000) para o ensino do desenho, salientamos ainda a ideia dos espaços negativos como elementos normalmente desconsiderados. Para a autora, “existe uma certa extravagância no fato de ver espaços negativos. De certa maneira, você está vendo o que não existe ali [...] Para os leigos, torna-se necessário explicar que ‘espaços negativos’ e ‘formas positivas’ são dois termos tradicionalmente usados na arte” EDWARDS (2000, p. 136-137). Os espaços criados entre as formas são tão importantes quanto as mesmas e, mais ainda, para quem está aprendendo. Neste fenômeno, é bom que desconsideremos generalizações sobre a forma em questão.

A autora reitera que “a razão é que, tomada de ângulos diferentes, a informação visual pode não se encaixar no que sabemos” EDWARDS (2000, p. 138). Intui-se parecer algo deformado. Assim, ao limpar a mente de “símbolos preexistentes para estas formas-espaços, você pode visualizá-los, com clareza, e desenhá-los corretamente. Ela ainda acrescenta que:

Os professores de arte se empenham arduamente para ensinar aos seus alunos as “regras de composição”, mas descobri que se os alunos prestarem bastante atenção aos espaços negativos em seus desenhos, muitos problemas de composição serão automaticamente resolvidos. EDWARDS (2000, p. 139).

Em poucas palavras, a autora define composição como a arrumação dos componentes determinados por arestas e espaços. “Para compor um desenho, portanto, o artista coloca as formas positivas e os espaços negativos e os encaixa dentro do formato com o objetivo de unificar a composição” EDWARDS (2000, p. 140). Alunos inexperientes, inclusive, desconsideram as bordas do papel e esta falta de atenção traz problemas e dificuldades, sendo a falta de unidade um dos principais problemas, pois trata-se da essência de uma boa composição.

3.1.4.5. Unidade básica e relação de tamanho

Complementando a seleção de técnicas usadas pela professora Betty Edwards para esta proposta, mencionamos a escolha de uma unidade básica para auxiliar na organização das representações, no momento de transferência das formas da realidade para o suporte. Segundo ela, todos os elementos “se encontram presos num relacionamento limitado pela borda externa do formato [...] onde todas as partes se encaixam [...] arestas compartilhadas”. EDWARDS (2000, p. 144).

É preciso escolher uma unidade com proporção – média em relação a outras unidades da composição, pode ser uma linha objeto (aresta) ou um espaço – salienta a autora e, sua escolha, que passa a ser o “um”. Usa-se a mesma como unidade e, com um olho fechado e o auxílio de um lápis, toma-se as medidas de cada elemento a transferir para o suporte.

Este método auxilia os iniciantes a desenharem nas proporções corretas – resolvendo os problemas do “por onde começar e terminar”. Lembrando, também, que o tamanho da primeira forma comprometerá todas as outras. Por este procedimento, avalia-se, compara-se e determina-se os ângulos. Embora as escalas sejam diferentes, ou seja, as medidas entre o real e o plano de imagens, as proporções e ângulos serão iguais. Com esta técnica, por mais problemática que pareça ser a forma, facilmente, será transportada para o suporte da representação. Usando apenas a linguagem dos relacionamentos entre espaços, o resultado final será satisfatório, levando-se em consideração que se trata do desenho de observação da realidade.

Para aqueles desejosos de aperfeiçoar esta competência gráfica, Edwards (2000) sugere que “durante a sua rotina cotidiana [...] experimente enxergar os espaços negativos em tudo e imagine-se desenhando estes espaços” EDWARDS (2000, p. 152). E, podemos dizer que, quando adquirimos estes conhecimentos sobre percepção visual e representação gráfica, quanto mais experiência vamos construindo, nossa maneira de ver o mundo vai se alterando e nossa acuidade visual se amplia, levando-nos a estar sempre disponíveis para desenhar.

3.1.5. Produção gráfica

Concluída a abordagem de ideias de autores-pesquisadores selecionados, experientes em representações gráficas da realidade, passamos a uma série de produções dos estudantes, nas quais, buscamos pela aplicação dos aspectos e metodologias estudadas. A seguir, apresentamos os resultados mais significativos.

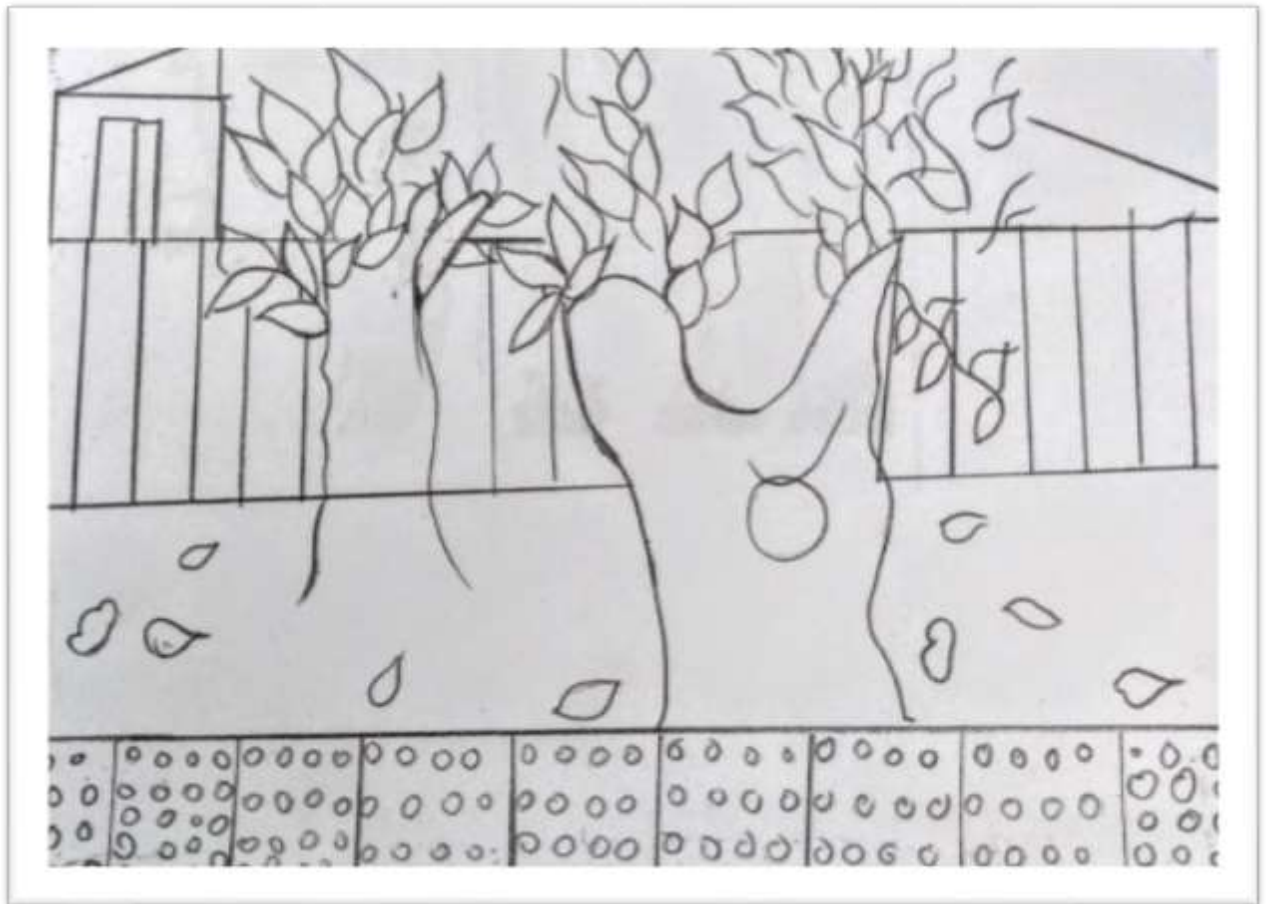
3.1.5.1. Desenhos de observação orientados no interior da escola

Interessante poder observar como os jovens estudantes se sentem motivados, quando propomos atividades coletivas, fora da sala de aula. Tudo parece ser envolvido com uma áurea mágica. As experiências de produção gráfica, orientadas dentro e fora da escola, foram realizadas em dias extraordinários, fora da programação rotineira e com tempo maior do que o normal.

Essas experiências ocorreram nas manhãs de dois sábados diferentes. Cada aluno se posicionou em locais distintos. Os estudantes escolhiam, um a um, o local onde ficariam e lá se acomodavam. Durante a orientação, perguntava-se a cada um o que eles tinham escolhido representar. Rapidamente, colocávamo-nos no ponto de vista do estudante, percebíamos o conjunto, fazíamos alguma sugestão e o deixávamos ali, dando início ao trabalho, até que todos se acomodassem e comesçassem. Desta forma, depois do último estudante se posicionar, retornávamos ao primeiro e revíamos os primeiros traçados, fazíamos mais sugestões ou comentários. Motivávamos a continuidade.

A seguir, apresentamos alguns resultados dessa experiência:

Figura 39 – Desenho de observação. Uso de linhas de contorno e objeto. Frontal.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: F. dos A. F. (14 anos). O desenho representa duas árvores e algumas folhas. São usadas linhas objeto para representar grade e parte de uma construção arquitetônica ao fundo. A estrutura em primeiro plano é o piso tátil para acessibilidade, no interior da escola. Chamamos a atenção para a solução que o estudante encontrou para representar algo que está achatado, preso ao chão – piso tátil -, limite entre o calçamento da escola e a terra de onde sai a árvore.

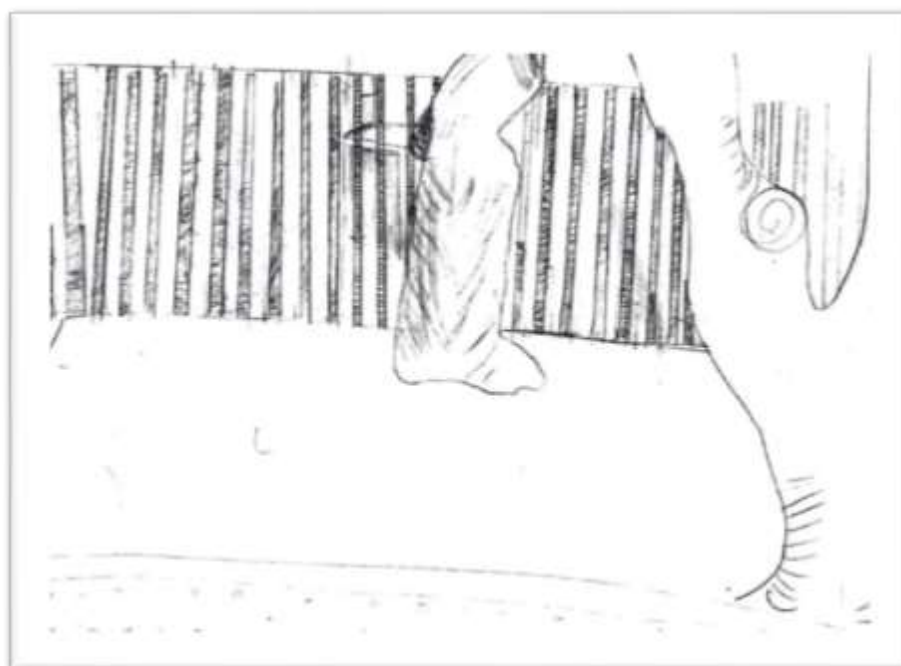
Figura 40 – Desenho de observação. Representação com linhas de contorno, objeto e texturas. Frontal.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: J. M. P. S. 12 anos. Trata-se da representação de uma pintura estilizada (tentativa de Grafiteagem) num dos muros internos da escola. O estudante conseguiu realizar uma boa reprodução, usando linhas de contorno e linha objeto nas letras, nos lápis e borracha, na imagem dos tijolos. Linhas hachuradas deram profundidade ao desenho.

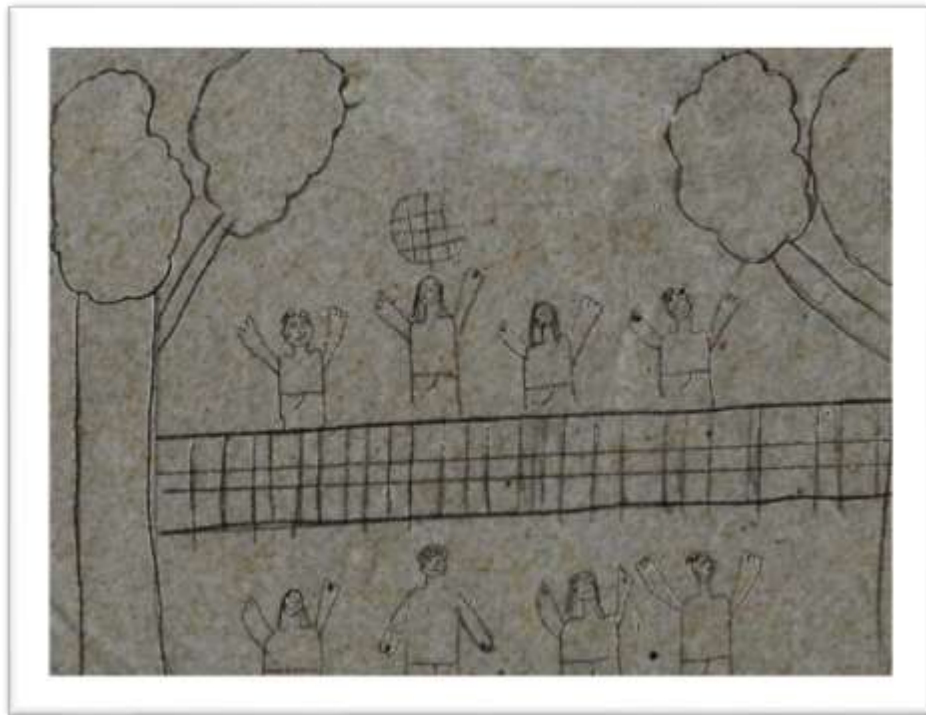
Figura 41 – Desenho de observação de uma das visões da entrada da escola. Linhas contorno, objeto e texturas.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: E. do N. (12 anos). Neste outro desenho, em que houve maior interferência da mediação, percebemos a composição com representações de árvores em diferentes planos, a grade de ferro ao fundo, o piso tátil aparece novamente. Linhas contorno, linhas objeto e texturas.

Figura 42 – Desenho de memória. Representação de momento lúdico da escola



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: G. A. O. S. (12 anos). As linhas de contorno estão representando árvores, rede, bola e pessoas. Linhas objeto, representando a rede e alguma textura na bola e nos cabelos. O desenhador reproduziu todos os jogadores, olhando para ele. Somente um com os braços abaixados. Uma mistura de desenho de memória, observação e fantasia.

Figura 43 – Desenho de observação, representação de área independente, isolada da escola.
Traços objeto, contorno, frontal.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: R. A. S. (13 anos). Linhas de contorno para representar a planta e suas folhas. Solicitado apenas o uso de grafite. Contudo, a estudante cobriu parte do desenho. Foi surpreendida, quando cobria as linhas com a hidrocor verde. O resultado é o efeito sombra, sugerido pela imagem em contraste com a cor. Tem contrapeso das formas e tem ritmo. Tudo indica que a intuição mencionada por Ostrower (2004) se manifesta neste desenho.

Após a realização destes desenhos de observação dentro da escola, ao analisarmos os mesmos atentamente, percebemos a presença de elementos e características que nos fazem pensar no fato de que, para sabermos como os estudantes podem melhorar representações da realidade com grafismos, temos que entender como eles estão percebendo esta realidade. Não nos referimos à descrição do fenômeno físico ou fisiológico que envolve luz, direções, distâncias, milhões de microscópicos receptores que, segundo Arheim (2002):

Cada um deles reage ao comprimento de onda e à intensidade da luz que recebe [...] conjuntos de receptores retinianos cooperam na reação a certos movimentos, bordas, tipos de objetos [...] alguns princípios ordenadores são necessários para transformar a infinidade de estímulos individuais nos objetos que vemos. (ARHEIM, 2002, p. 35).

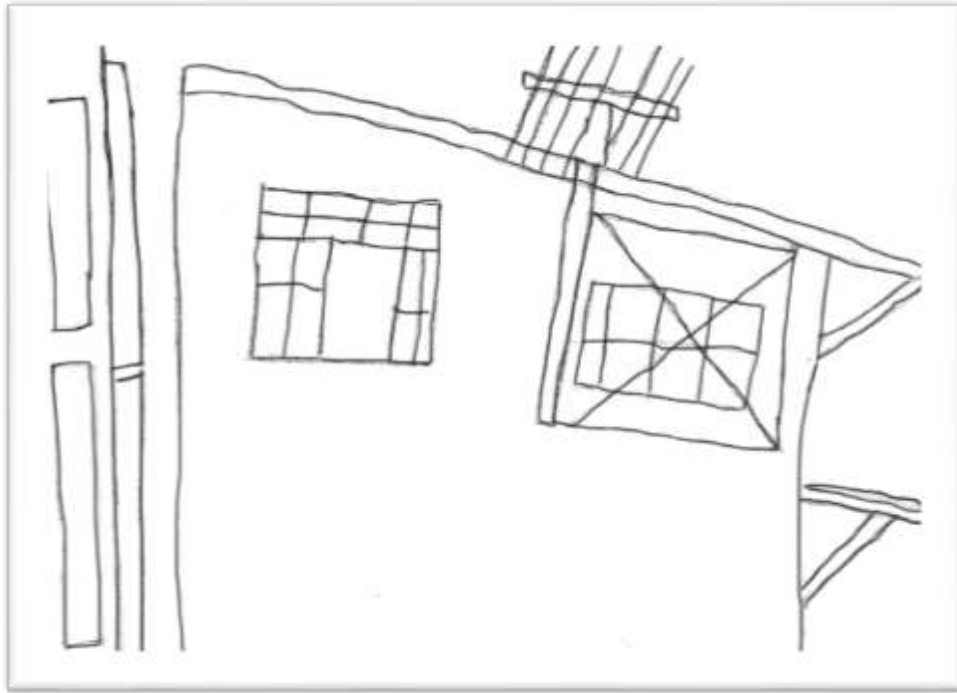
Arheim (2002) continua explicando que este processo é involuntário e inconsciente, mas, salientamos que não é nossa preocupação aprofundar este viés de percepção neste estudo, apesar de ter consciência de que ele existe e nossa visão depende do bom funcionamento do mesmo. Contudo, a partir deste fenômeno, todo o processo de percepção se liga à aprendizagem da representação da realidade. Ou seja, é de interesse entender o que acontece com esta imagem, depois de ser criada no cérebro, no universo interior do observador.

Em suas reflexões, o pesquisador acrescenta que “ao olhar para um objeto, nós procuramos alcançá-lo [...] com um dedo invisível movemo-nos através do espaço que nos circunda [...] tocamos [...] o ato de perceber formas é uma ocupação eminentemente ativa [...] estabelece-se uma ponte tangível entre o observador e a coisa observada” ARHEIM (2002, p. 36).

3.1.5.2. Os desenhos orientados no exterior da escola

Este momento foi marcado pela conquista da rua. Saímos da escola – também foi num sábado pela manhã- e, em pequenos grupos, armados de pranchetas, lápis e papel, nos posicionamos em esquinas ou em frente a construções escolhidas livremente pelos desenhadores. Produziu-se desenhos marcados por certo acréscimo, na habilidade dos mesmos, das representações gráficas, das quais destacamos as seguintes:

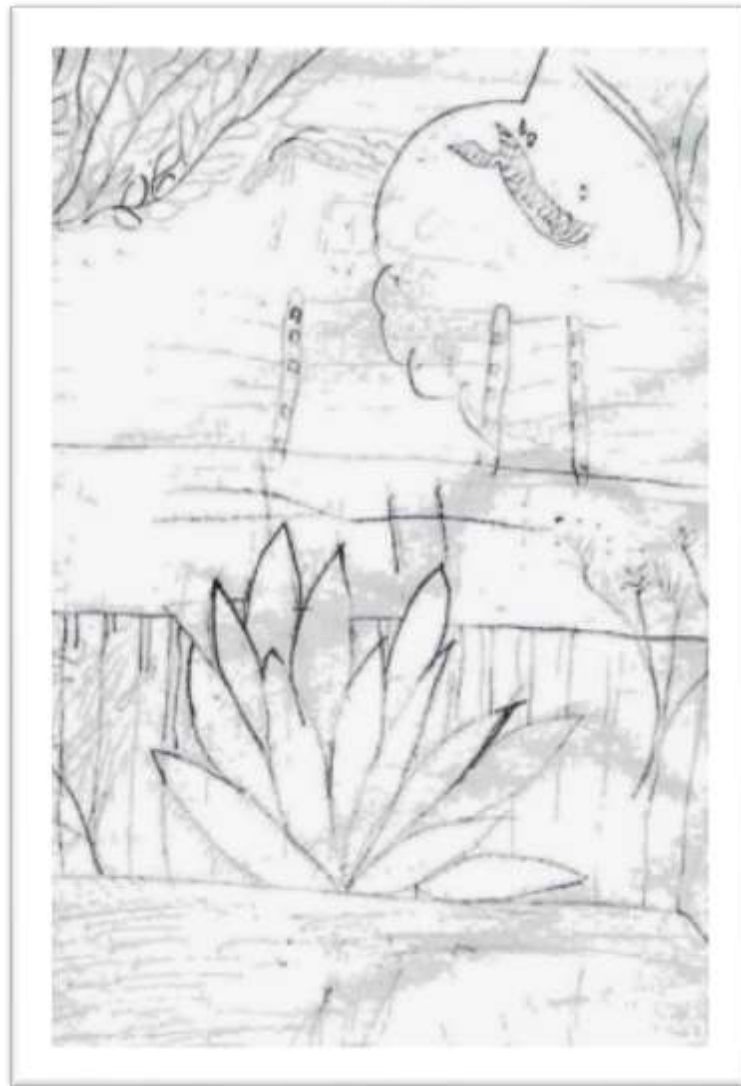
Figura 44 – Desenho de observação. Representação de casa popular. Sinal objeto e contorno.
Frontal.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: F. A. F. (14 anos). Corresponde à realidade arquitetônica local. À esquerda, seguindo orientação vertical, em primeiro plano, podemos perceber a representação do poste de energia elétrica. A relação entre o poste e a casa dá a sensação de pequeno distanciamento entre estes dois elementos representados e permite perceber que o estudante usou o conhecimento de espaços negativos, formas positivas, paralelismos, diagonalidades e linhas objeto e contorno para construir a representação. Lembramos que as ruas na Vila são estreitas. Muitas vezes, sem espaço para pedestres e, este poste é bem colado à casa, na vida real.

Figura 45 – Desenho de observação. Representação de fachada de casa e jardim. Traço textura, contorno e objeto.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: E. N. (12 anos). Esta representação tornou-se bastante complexa, pelo fato de que a estudante tentou por presente uma profusão de informação visual, distribuída em diferentes planos. A localidade escolhida contribuiu para esta complexidade. Há o muro, dividindo os planos da representação, parcialmente vazado e com cerca elétrica e muita informação visual sobre diferentes vegetações (formas, cores e texturas), distribuídas pelos planos de imagens representados. Os traços usados são muito leves – mãos de menina. A mesma conseguiu usar linhas de contorno, objeto e texturas, dando conta, desta forma, da complexidade que a desafiou.

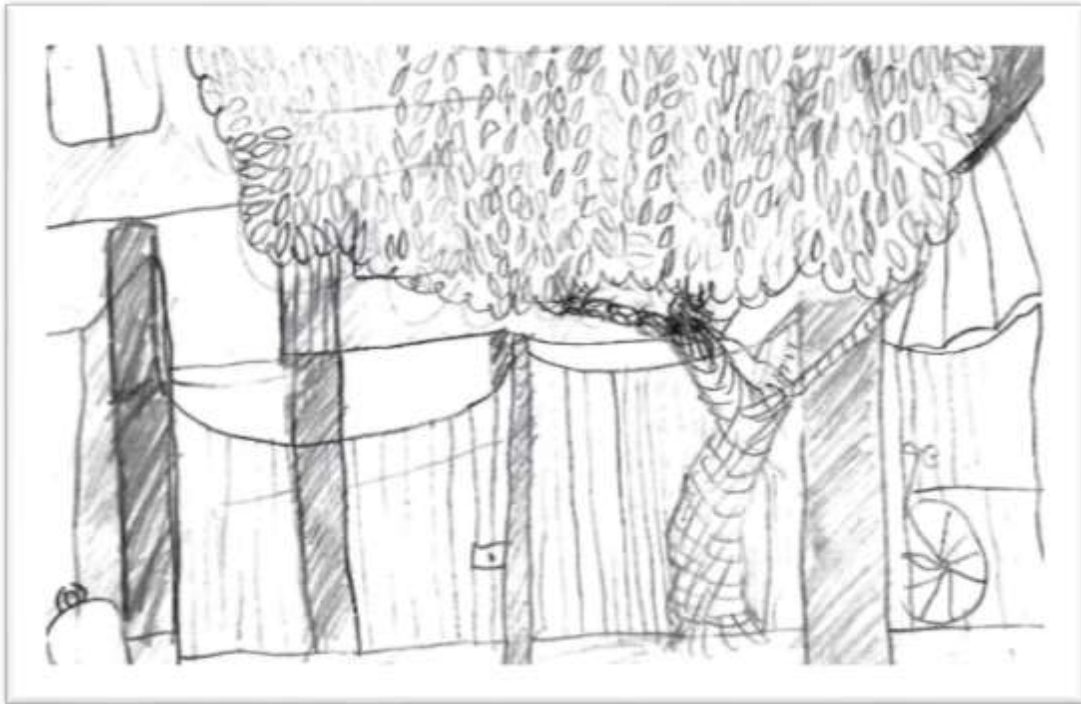
Figura 46 – Desenho de observação. Representação de casas vizinhas e vegetação.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: F. A. F. (14 anos). O desenho da figura 46 envolveu duas construções arquitetônicas e vegetação local. Comparando-se com o desenho anterior, parece que o desenhador soube selecionar melhor os elementos a representar. Uso de linhas objeto, com mudanças de direção, criam hachuras para diferenciar os elementos representados.

Figura 47 – Desenho de observação. Representação de portão de condomínio, árvore, bicicleta e sacos de lixo. Muito traço textura, contorno e objeto. Frontal.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: J. M. P. S. (12 anos). A figura 47 apresenta uma representação gráfica rica em detalhes da presença humana, que envolve a árvore remanescente (uma mangueira). O estudante usou algumas linhas de contorno e muitas linhas objeto. Muita textura e sombras. Ainda trouxe consigo representação simbólica, culturalmente adquirida, fugindo assim do que é realmente percebido.

O projeto de ensino e aprendizagem do desenho em Ponta Negra foi desenvolvido em um bimestre. Teve momentos em sala de aula e outros fora da sala e da escola. Numa última aula, após todo o processo de fruição, aprendizado e produção tivemos um momento lúdico. Os resultados foram os que seguem:

3.1.5.3. Edição coletiva de cópias dos desenhos

Neste momento final, especialmente lúdico. Os estudantes foram orientados a criar uma quantidade de representação livre e com uso de cores, em diferentes dimensões de elementos do cotidiano, como por exemplo, flores, pipas, peixinhos, frutinhas, casinhas, automóveis, etc. Depois, providenciamos muitas cópias dos desenhos, que os mesmos produziram, durante toda a experiência que relatamos aqui e, através da técnica de colagem e com o uso de muita cor, eles editaram seus próprios desenhos.

Figura 48



Figura 49



Figura 50



Figura 51



Figura 52



Figura 53

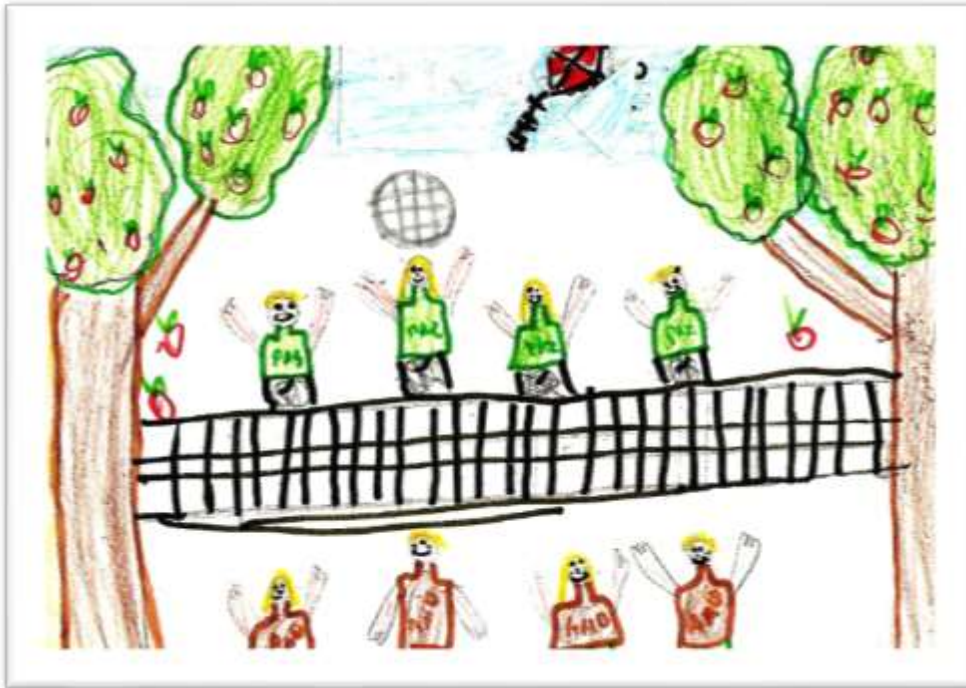


Figura 54



Figura 55



Fonte: produção gráfica coletiva dos estudantes durante o projeto

A figura 48 é uma página de miniaturas desenhadas com cores, criadas para usar como colagem e decalques nas edições dos trabalhos. Os desenhos das figuras 49 a 55 são edições livres produzidas pelos estudantes em cópias dos desenhos originais. Preferencialmente, feitas nos desenhos dos colegas e não nos próprios desenhos, para assim caracterizar uma produção coletiva, com a mediação do outro em nossos trabalhos e nossa interferência no trabalho do outro (atividade que traz a ideia de respeito e coletividade para a interação).

3.1.6. Culminância

O encerramento deste processo de ensino e aprendizagem do desenho, no Ensino Fundamental, ocorreu no período de 09 a 18 de novembro de 2016, nas dependências da escola. Foi feita uma exposição simples, porém bem organizada. Convidamos toda a comunidade. Estudantes, familiares dos que participaram ativamente do processo, professores e servidores da escola. Isto foi muito importante, acreditamos, pois trouxe para todos a sensação de pertencimento e de aquisição dos saberes que pensamos ser indispensável para fomentar o desejo nos indivíduos de continuar o processo de desenvolvimento humano e compromisso com a vida.

Durante a exposição, entregamos um certificado de participação a cada um dos estudantes e um deles leu uma pequena redação, selecionada entre as que foram escritas, fazendo assim, uma ponte de ligação com aquele texto, que a eles apresentamos, por ocasião da apreciação dos sete desenhadores portugueses. O texto dizia o seguinte:

A Minha Vila

Apesar de ser um lugar muito maravilhoso, também esconde seus defeitos, porque tem muita destruição. Tanta gente ruim! Bandidos, maconheiros fumando uma erva chamada maconha e também uma pedra chamada crack. Também tem a praia de Ponta Negra, onde muitos adolescentes se encontram para surfar e quase todos sonham ser surfistas profissionais.

Também tem o esforço do vendedor ambulante para vender seus produtos e sustentar sua família.

Este é o lugar de estrangeiros que veem aqui passar suas férias.

Os pescadores jogam suas redes ao mar e tiram todos os tipos de peixes.

J.M.P.S. (12 anos) estudante da E M Profa. Josefa Botelho. Vendedor de água mineral na praia no contraturno escolar.

4. **DESENHO E COGNIÇÃO EM PARNAMIRIM/RN**

Conforme anunciado, relata-se a seguir a experiência com o desenho nas aulas de Artes Visuais, com estudantes de turmas do 8º ano do Ensino Fundamental (com idade entre 12 e 13 anos), ocorrida em 2017, na qual abordamos elementos e técnicas da linguagem do desenho como processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes nesta fase da Educação Básica. O foco estava na contribuição desta linguagem para o desenvolvimento cognitivo neste estágio da formação humana.

O tema central trabalhado com tais turmas, durante aquele ano letivo, era relacionado a Arte e o Planeta. Sendo assim, além de ampliar a percepção, o entendimento e as habilidades sobre técnicas do desenho, bem como, as relações com produções de alguns artistas de diferentes locais e épocas, esperava-se fortalecer ligações transversais com o meio ambiente. Isto reforçou a escolha do desenho como conteúdo bastante relevante para os contextos contemporâneos brasileiros do ensino de Artes Visuais, visto que esta experiência fortalece o entendimento sobre as complexas relações do homem com o espaço e da preservação da qualidade de vida.

Desde o início do ano letivo, vínhamos discutindo conceitos tais como: sustentabilidade, globalização, espaço público e privado, paisagismo, consumo, reaproveitamento de materiais, natureza, progresso, futuro e tecnologia. Por esta razão, e apesar de trabalharmos outras linguagens artísticas, nos anos anteriores, conhecíamos parte dos estudantes, os contextos e performances no cotidiano da escola. Mas, este conhecimento prévio não dispensou o necessário diagnóstico para avaliar o nível de competência com desenho em sala de aula.

4.1. Diagnósticos

O diagnóstico é mais que uma simples avaliação. Através dele, buscávamos saber como aqueles estudantes estavam percebendo e representando o espaço e como estava a relação deles com o conceito de planetariedade contemporânea, ou seja, qual a competência expressiva dos mesmos em produzir representações gráficas de suas visões de mundo, transmitindo ideias, pensamentos e emoções. Para termos dados mais precisos propusemos algumas atividades que pudessem demonstrar este domínio.

4.1.1. Mapas mundi subjetivos

Com o intuito de avaliar as competências gráficas citadas, foi proposto aos estudantes a criação de desenhos que representassem mapas-múndi afetivos. Através desta produção, esperava-se avaliar o nível de competência dos jovens em representar ideias, emoções e expectativas através do desenho. Constatou-se certa resistência e tensão, por parte dos discentes, em projetar ideias pelos grafismos, o que também foi registrada nas pesquisas de Lowenfeld e Brittain (1977) e Cox (2010).

Os estudantes sentem-se inseguros e não confiam em sua capacidade criativa. Acreditamos que isso se deve aos baixos níveis de incentivo e a oportunidade que os jovens contemporâneos têm para aprender a desenhar e para representar suas concepções.

A proposta tratava de imagens produzidas sobre a percepção de mundo (verdadeiros mapas-múndi imaginários) de cada jovem. Orientamos os estudantes a refletirem um pouco, antes de começarem o desenho – sugerimos anotações de ideias e criação de esboços para organizar a composição a ser feita. Todas estas solicitações fazem parte do processo criativo: reflexão, notas de ideias e esboço, testagens; e, também, do processo avaliativo da produção: o desenho realizado, o produto final. Assim, todos os estudantes realizaram a tarefa.

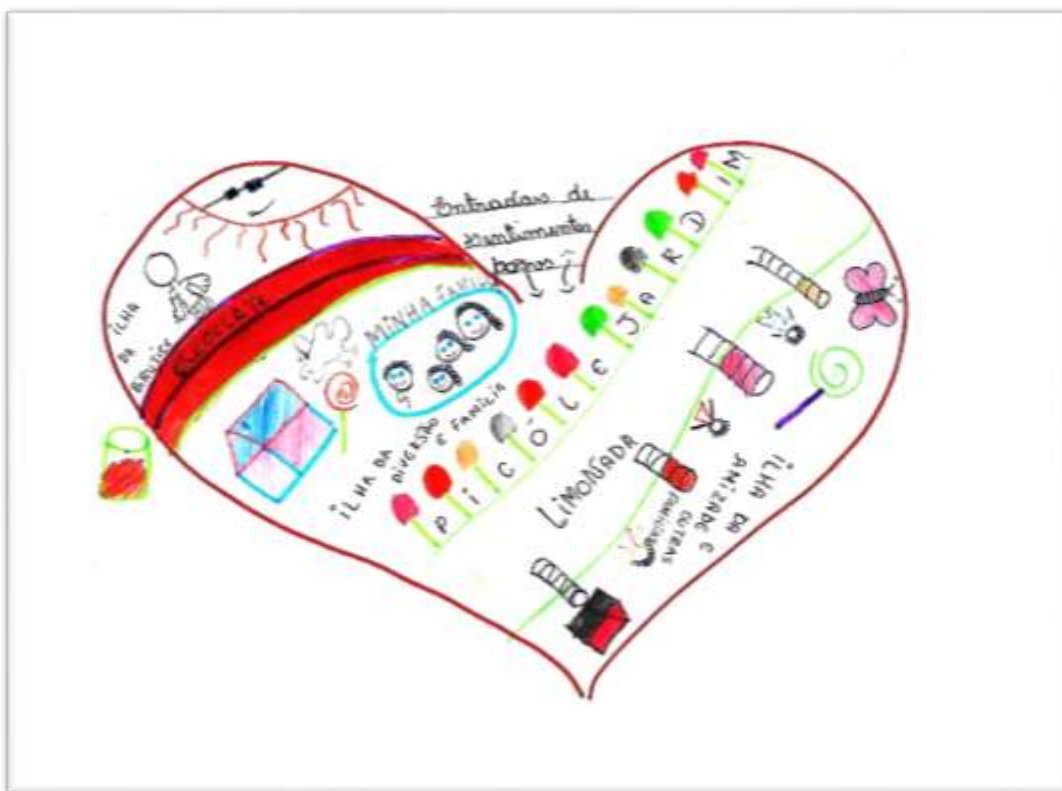
O ambiente de aprendizagem nesta escola é bastante propício. Isto significa haver um grande acompanhamento das famílias na escola, o que leva à realização das tarefas conforme

solicitado. Há também uma certa influência positiva dos que cumprem pontualmente as solicitações sobre aqueles que estão resistindo e demoram a concluir. O ambiente é envolvente e eles produzem. Também há boa comunicação. Eles escutam, anotam e realizam o que é solicitado. Nem todos apresentaram plenamente os detalhes do processo de criação, alguns vão ao produto final, não seguem os passos sugeridos. Uma boa parte não se aprofunda, fazendo trabalhos rápidos, sem considerar uma reflexão mais detalhada.

Foi solicitado, reiterando, que os estudantes criassem um desenho figurativo, procurando, na memória, imagens de diferentes lugares do planeta, que eles conhecem pessoalmente, por livros ou vídeos, e que tenham gerado algum sentimento (curiosidade, afetividade, repulsa, revolta, alegria ou tristeza, etc.). Pediu-se que não consultassem um mapa mundi geográfico oficial, apenas memórias.

Através desta atividade, foi possível perceber alguns indícios da competência com desenho e outros sobre o estágio de desenvolvimento de repertórios, visões de mundo e capacidade de representação e poder de síntese em que cada estudante se encontrava. Selecionamos alguns desenhos para ilustrar o resultado obtido e a análise dos mesmos.

Figura 56 – Desenho de imaginação. Representação do mundo em forma de coração estilizado



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria J. C. L. (12 anos). Nesta representação gráfica, na figura 56, podemos perceber elementos recorrentes de desenhos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

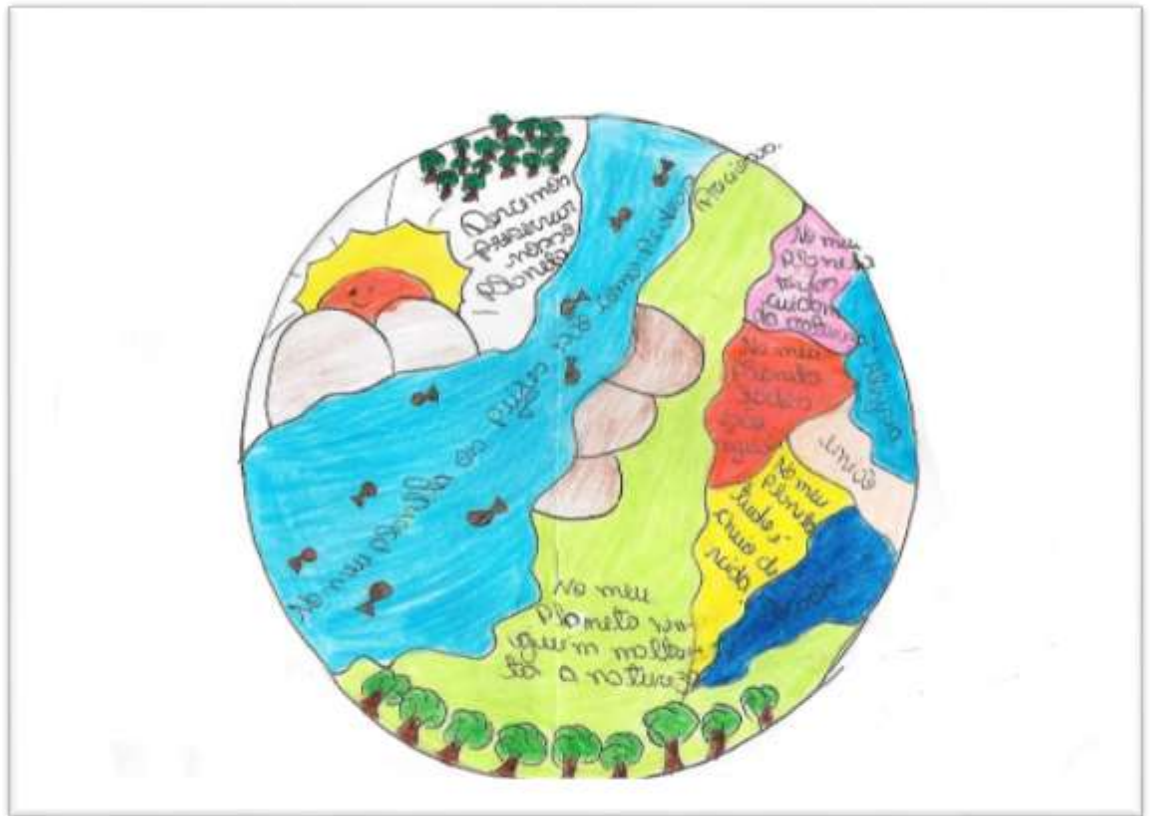
Figura 57- Desenho de imaginação. Representação em formato globo e continentes estilizados



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria E. M. S. (13 anos). Nesta imagem da figura 57, através do desenho de um planeta imaginário, percebe-se que o estudante conseguiu se libertar da representação geográfica oficial do planeta. O desenho apresenta signos gráficos facilitadores para a representação do conteúdo (música, coração, sorriso de *emotion*).

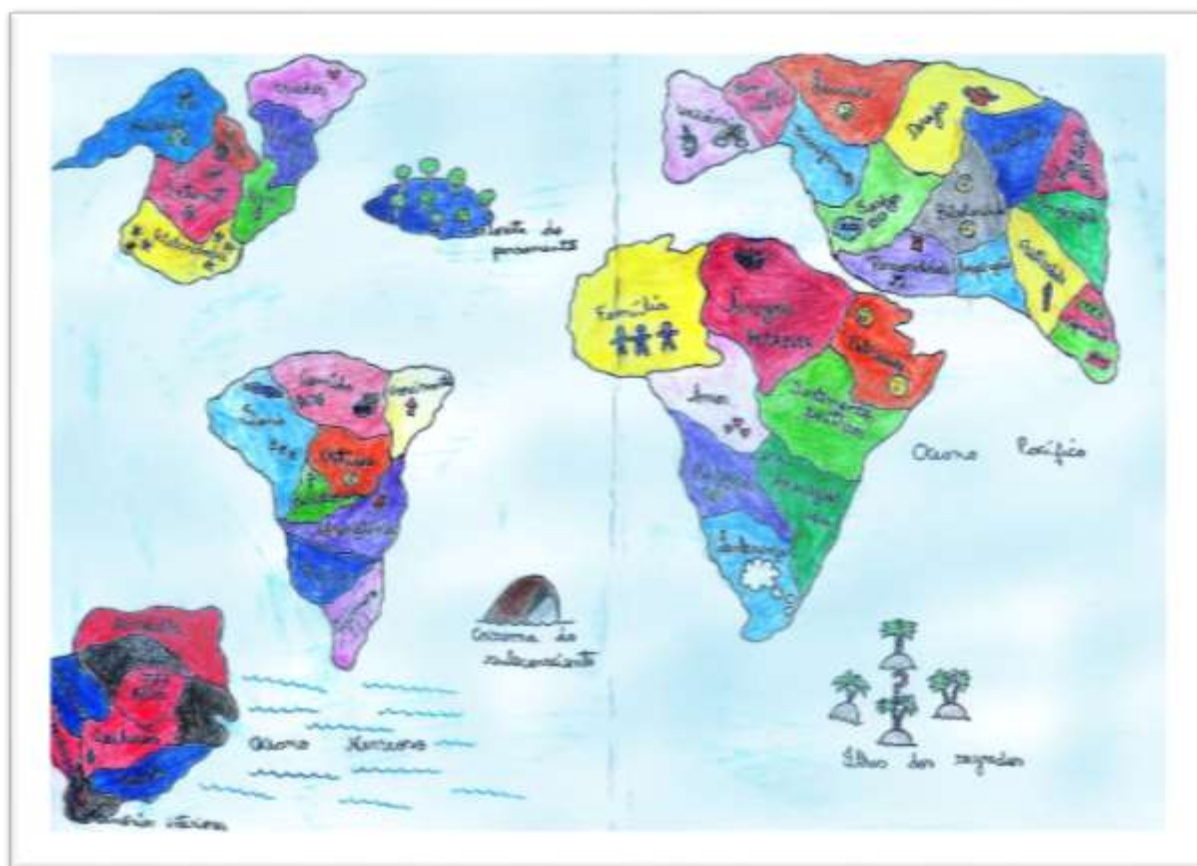
Figura 58 – Desenho de imaginação. Representação do mundo em formato globo



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria L. S. A. (14 anos). Novamente, na figura 58, muitas palavras, repetição de padrões próprios dos anos iniciais. Porém, esta imagem reorganizou alguns elementos do planeta com o uso de linhas de contorno.

Figura 59 – Desenho de imaginação. Representação do mundo em planisfério



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria I. F. S. (13 anos). Estratégia de sucesso para a criação da imagem gráfica da figura 59. Sondando a estudante sobre o processo criativo, ficou claro que ela não o criou instantaneamente, levando duas tardes para concluir sua rica representação. Palavras sintetizantes foram utilizadas, juntamente com imagens simples que reforçaram a ideia transmitida. Linha contorno e algumas texturas.

Figura 60 – Desenho de imaginação. Representação do mapa-múndi global



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria A. C. L. (13 anos). Este desenho, da figura 60, apresenta poder de síntese e de representação de ideias, além disso, a estudante foi adiante, usando apenas imagens.

4.1.2. Desenho de observação, de memória e de fantasia

Na sequência, oportunizamos aos jovens o contato com alguns conceitos e imagens relacionados ao desenho de observação, de memória e de imaginação e fantasia. Naquele momento, apresentamos, discutimos e buscamos reconhecer, em algumas imagens, indícios que permitissem aos estudantes entender a diferença entre estes tipos de representação. E, para além disso, queríamos que os jovens demonstrassem o quanto podiam representar graficamente, usando algumas regras básicas para a percepção, seleção e enquadramento da realidade.

Este é o primeiro entendimento necessário para a realização da tarefa, independente da opção estilística, momento histórico ou identidade cultural a que pertença o desenhador.

Estamos falando de atenção, ampliação da acuidade visual, reflexão e afetividade, caminhando juntas nas relações com o real vivenciado.

Nesta segunda prática diagnóstica, buscávamos evidenciar o quanto eles estavam conscientes da necessidade de concentração para perceber e representar nestas três categorias de desenho propostas. Assim, poderíamos escolher uma estratégia de ensino apropriada e eficiente para a aprendizagem de técnicas de desenho para representar o mundo e expressar sentimentos e ideias. Entender a diferença entre o desenho de observação, o de memória e o de imaginação é necessário, pois, muitas vezes, como se sabe, os jovens acreditam estar fazendo reproduções fiéis ao observado, mas, na verdade, inserem símbolos em seus desenhos sem ter consciência de que se trata de um modelo ou símbolo adotado e transmitido culturalmente.

Uma das autoras, que fez conexões do desenho de observação aos estudos preliminares da neurociência contemporânea, foi Edwards (2005). Ela desenvolveu pesquisas e métodos de ensino do desenho para superar a redução da percepção e o simbolismo. Teve muito sucesso com seu método de despertar capacidades que ampliam a percepção e o relacionamento das partes desta realidade com os elementos da linguagem visual, usados no desenho. Um dos recursos sugeridos por ela, como mencionamos no capítulo da experiência com desenho em Ponta Negra, foi o uso de visores. O recurso ajuda, no início da aprendizagem, a selecionar partes da paisagem.

Esta tarefa desenrolou-se como segue:

Pedimos aos estudantes que, numa folha de papel A4, dobrada em três partes – como num *folder* publicitário – criassem as seguintes representações:

a) de um pequeno e simples recorte de cenário da sala de aula ou de outra área da escola, ou seja, seria um desenho de observação;

b) um desenho de memória do quarto de dormir do estudante, com riqueza de detalhes, no segundo espaço; e,

c) um desenho de fantasia que representasse um super-herói – de autoria do estudante –, no terceiro espaço. Dos desenhos elaborados, selecionamos os seguintes trabalhos para ilustrar esta reflexão:

Figura 61 – Trilogia 1 – observação, memória e imaginação

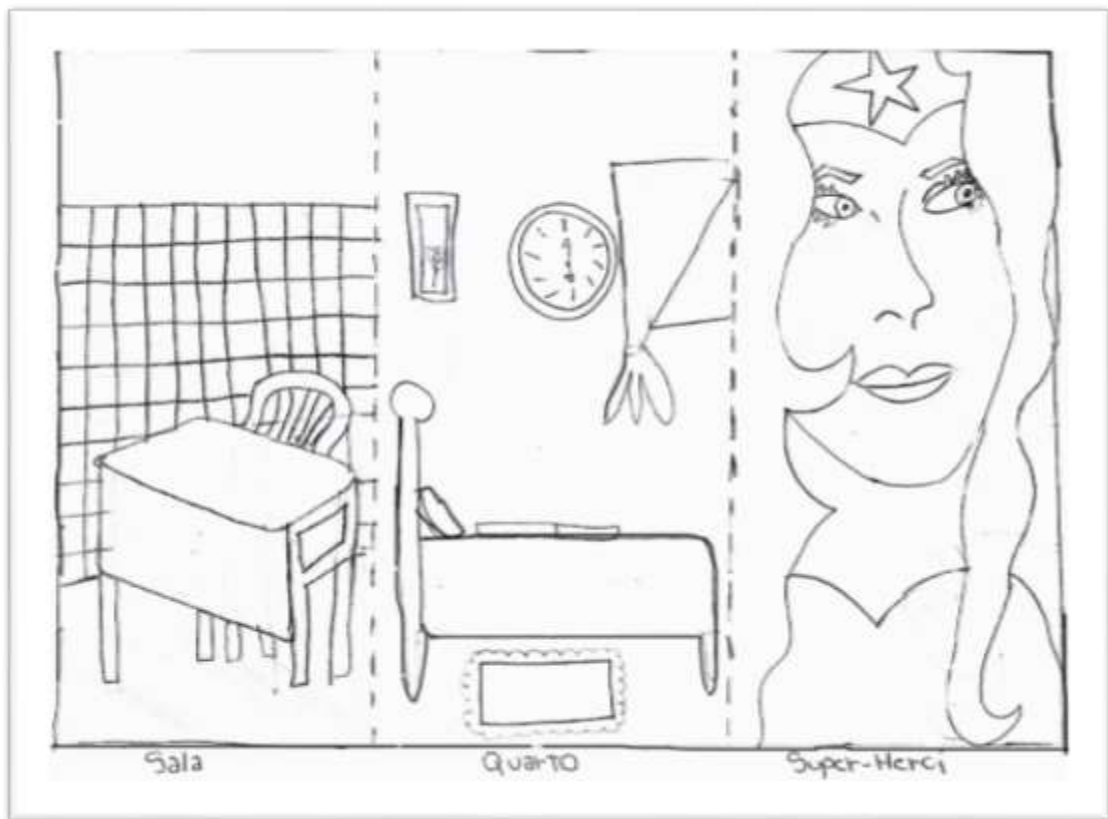


Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: A. M. A. (13 anos). Percebemos que esse desenho, da figura 61, mostra uma anotação gráfica mais relacionada com a memória do que com a observação. Traz no primeiro quadro, principalmente, símbolos internalizados para representar objetos reais, misturando vista frontal e vista aérea (no quadro dois, vista aérea novamente). Fazer referência aos símbolos usados nos cartazes da OBMEP⁸ para criar a Super Matt foi uma associação positiva como solução no desenho de imaginação.

Figura 62 – Trilogia 2 – observação, memória e imaginação

⁸ OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: L. S. M. (13 anos). No primeiro espaço, da figura 62, o estudante demonstrou ter observado o objeto de representação, alguma competência no desenho de observação e uso do plano inclinado. No segundo desenho: frontalidade, ponto de vista ambíguo, linha contorno. Terceiro desenho: repetição de padrão televisivo – Mulher Maravilha. Bidimensionalidade, linha objeto para representar o nariz.

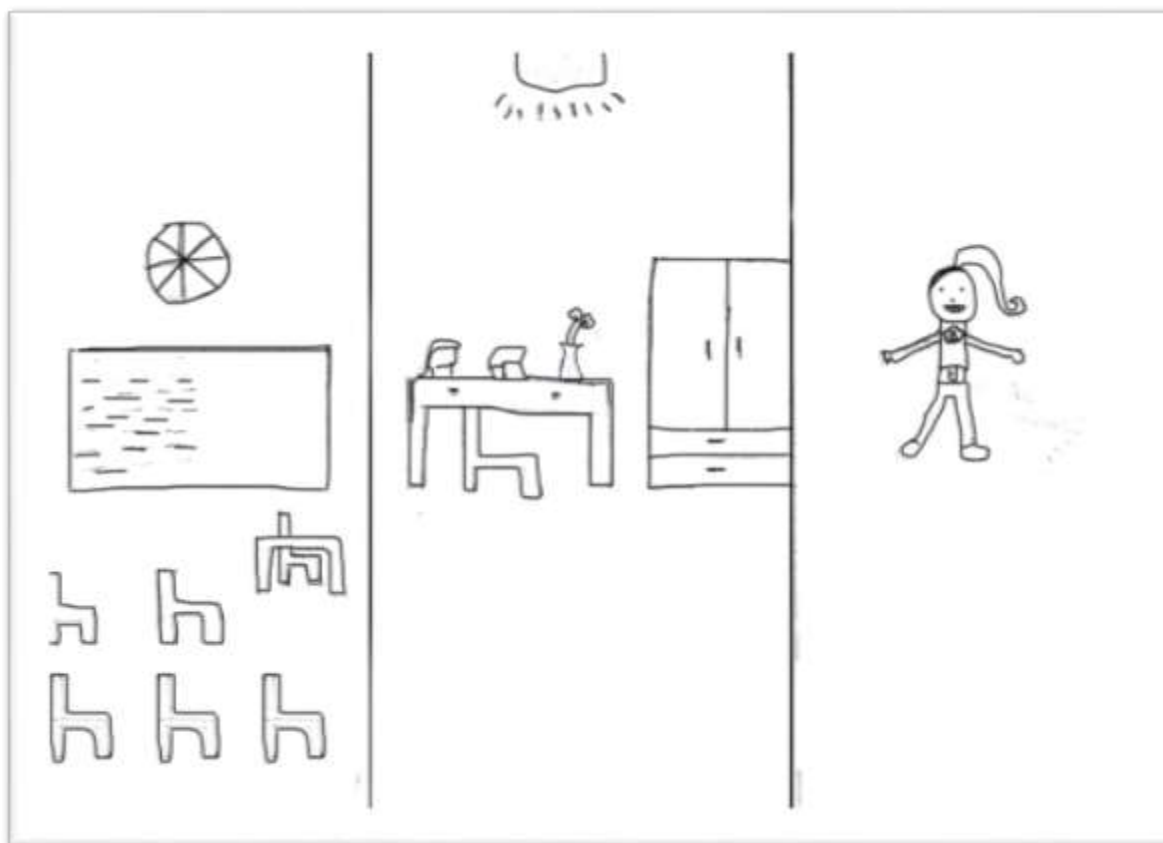
Figura 63 – Trilogia 3 – observação, memória e imaginação



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: C. V. F. (13 anos). Apesar de certa segurança no traçado e na distribuição do espaço, o desenho da figura 63, percebido numa visão aérea e, na utilização de repetição de elemento (cadeira), parece ser claro que não foi feita observação pura e simples, mas sim, que a composição foi imaginativa. O quarto parece ter mais detalhes e a transparência da cortina sugerida mostra alguma competência com texturas, assim como, na construção da Super Mãe, com o uso das linhas para representar o movimento dos cabelos e capa. O uso do sinal-objeto na sobrancelha reforçou a expressividade.

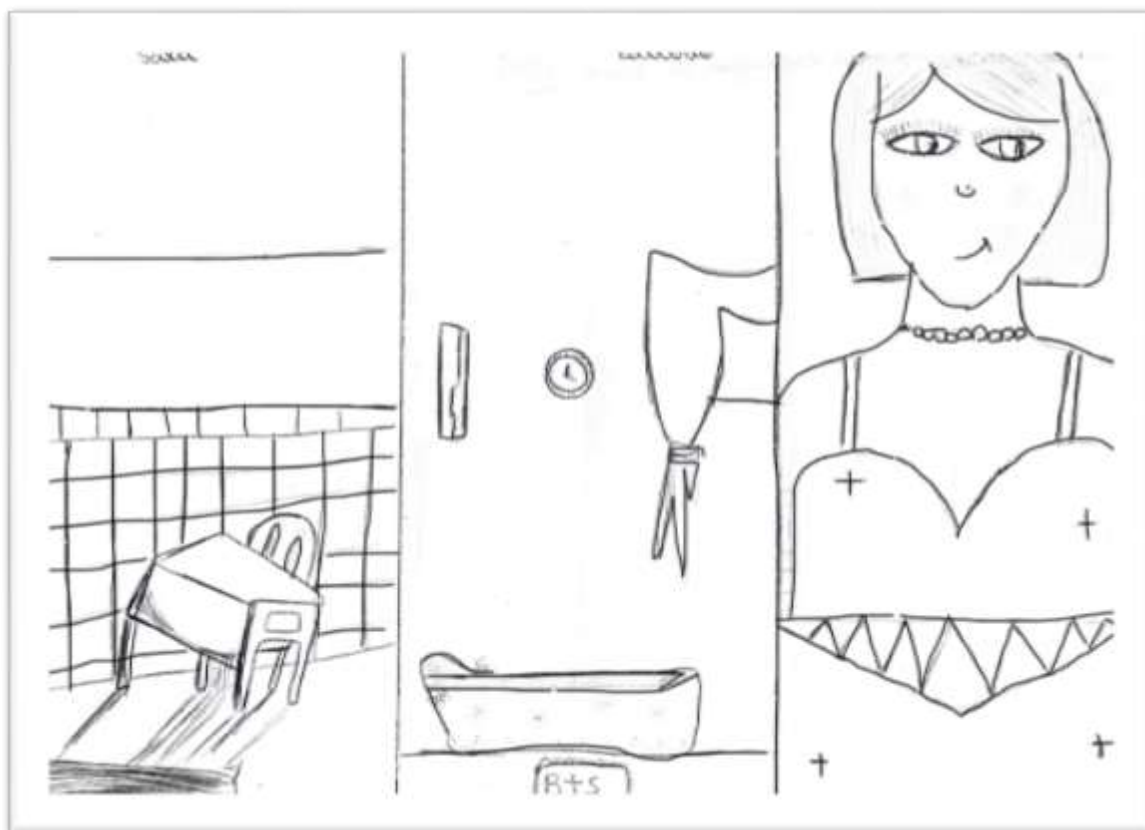
Figura 64 – Trilogia 4 – observação, memória e imaginação



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: K. B. D. S. (13 anos). Nestes desenhos, organizados, na figura 64, cujos pontos de vista são frontais, os elementos representados são criados com traços simples e recorrentes. No entanto, mesmo com os assentos da sala de aula voltados para o outro lado da sala e sendo iguais ao assento do quarto. Percebe-se, claramente, que o jovem ainda usa recursos encontrados nos trabalhos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Simbolização culturalmente criada e transmitida. Observação reduzida.

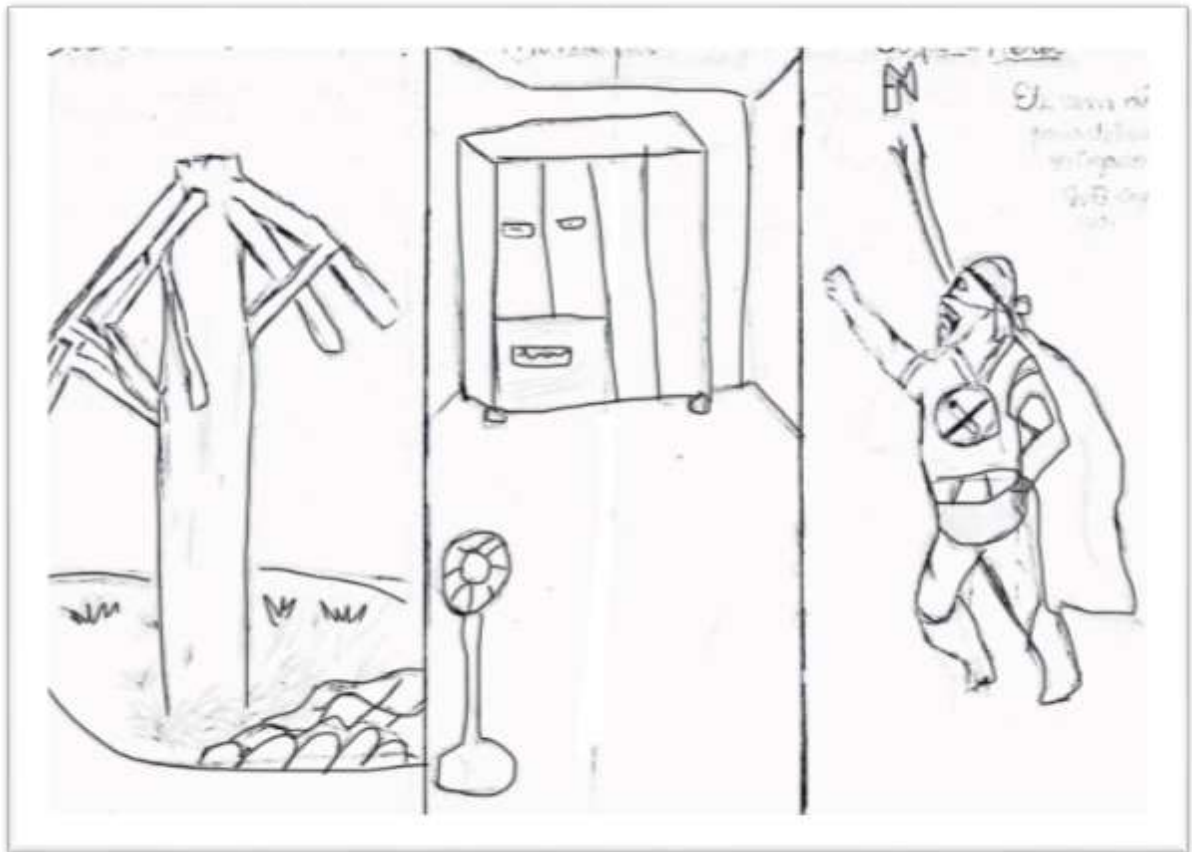
Figura 65 – Trilogia 5 – observação, memória e imaginação



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: L. B. S. R. (13 anos). Observa-se que este desenho, da figura 65, e o desenho da figura 62, da página 90, foram criados juntos. Na representação da mesa do professor, nota-se plano inclinado, profundidade obtida também pelo uso de sombras. As demais representações foram feitas em plano frontal. Apresentam uma proposta de enquadramento por partes (no segundo) e uma diversidade de texturas e ritmo (no terceiro).

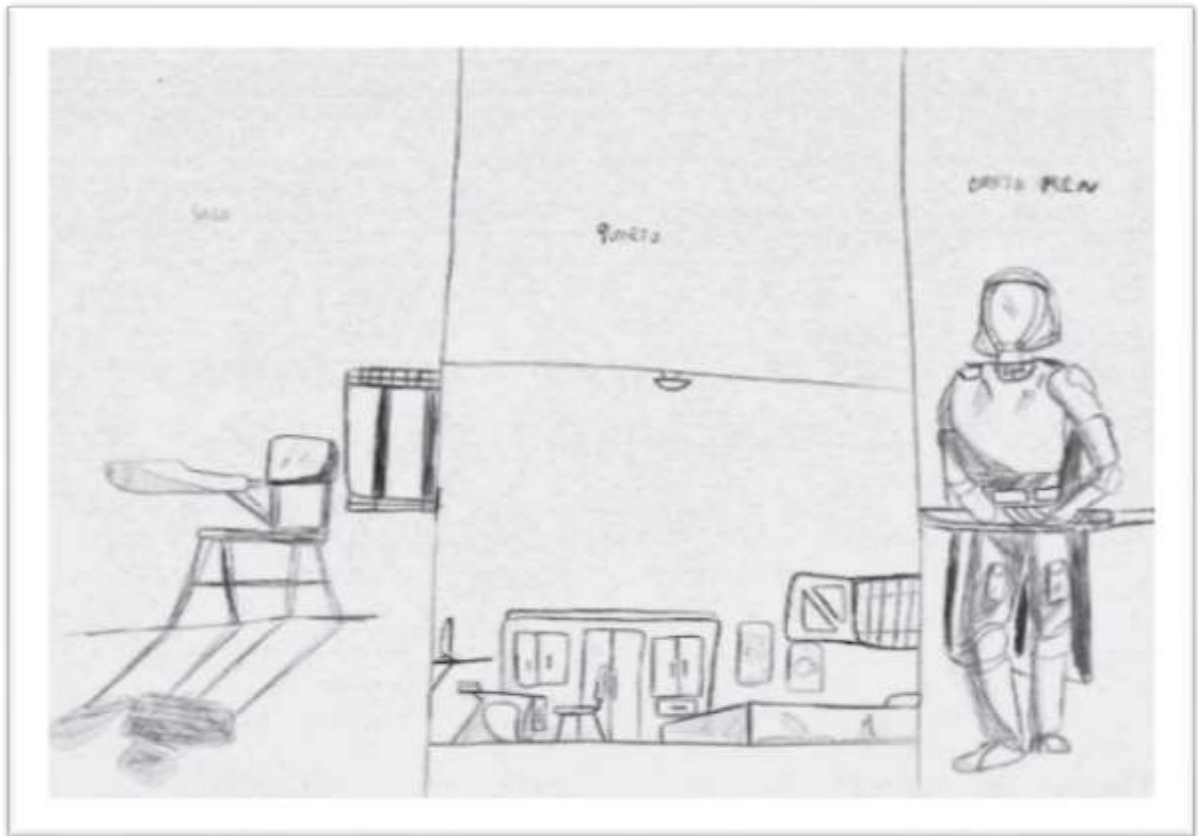
Figura 66 – Trilogia 6 – observação, memória e imaginação



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: A. P. T. C. (13 anos). Este conjunto de desenhos, da figura 66, está de acordo com o solicitado. O totem, que parece a estrutura de um guarda-chuva, existe. É um elemento do pátio interno da escola. O segundo é um desenho frontal, que apresenta volume através de inclinações e diferentes planos. O terceiro parece ser original, no sentido de que não lembra heróis recorrentes de desenhos animados. Usa alguns símbolos que comunicam ideias, tem movimento.

Figura 67 – Trilogia 7 – observação, memória e imaginação

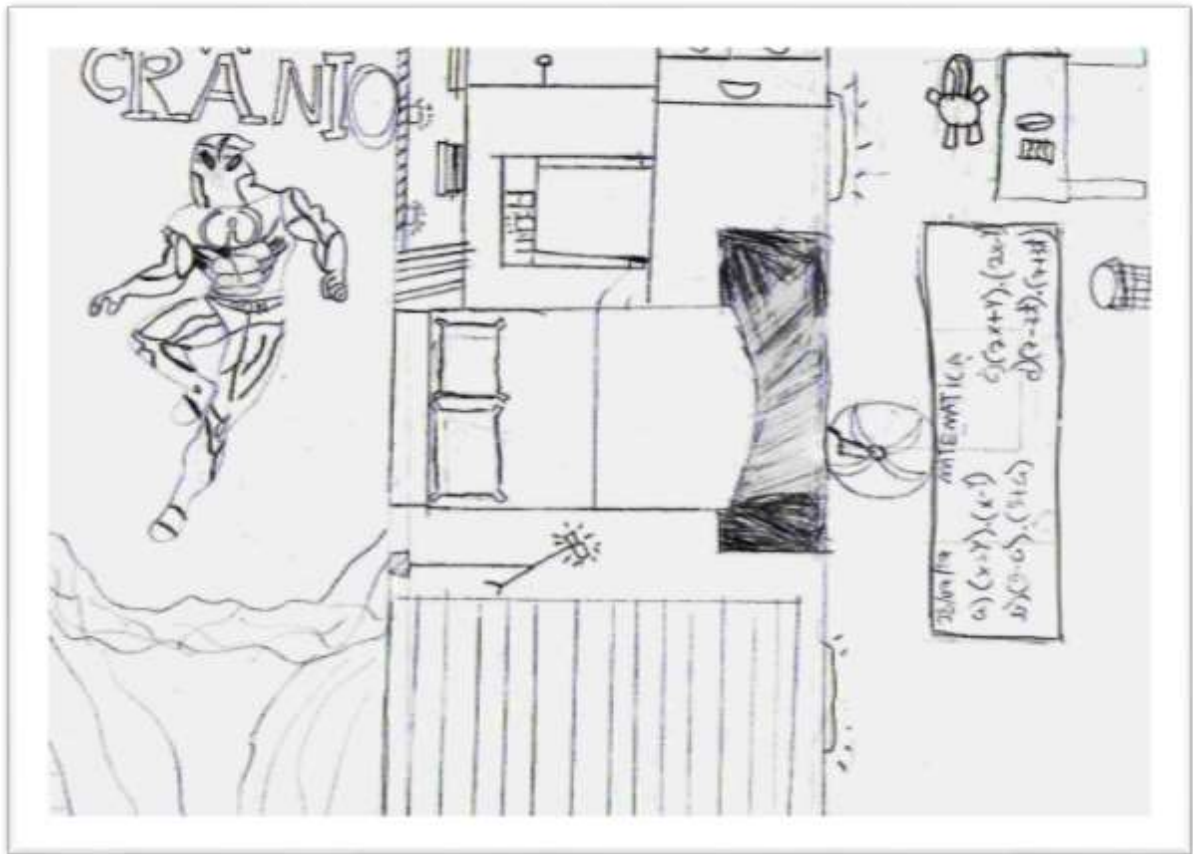


Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: M. A. R. (15 anos). Nesta representação da figura 67, percebe-se soluções de composição refletidas, pensadas, centralização, uso de textura e sombra. O desenho de memória do quarto tem um plano contraplongé⁹. O terceiro sugere algum movimento (posição dos pés) e profundidade. Usa linhas contornos e texturas.

Figura 68 – Trilogia 8 – observação, memória e imaginação

⁹ Contraplongé é uma expressão de origem francesa, usada na linguagem audiovisual para dizer que o ponto de vista do observador parte de baixo para cima.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: A. P. L. O. (14 anos). O segundo e o terceiro desenhos, da figura 68, são cheios de informação e encontram soluções representativas para a sala de aula, com uso de texturas, sinal-contorno e sinal objeto, preenchem os espaços. O ponto de vista está confuso. No primeiro, o herói dá a sensação de movimento, muito uso de texturas.

Figura 69 – Trilogia 9 – observação, memória e imaginação



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria: G. H. O. S. (14 anos). Desenhos com ponto de vista frontal, na figura 69. Na sala de aula, existem elementos fictícios e elementos reais, parece ter sido criado com mistura de memória e imaginação. No desenho do quarto, percebem-se vários pontos de vista numa mesma composição. Linha de contorno na composição da maioria dos elementos.

Esta segunda série de representações serviu tanto para diagnóstico mais apurado da competência em desenho da turma (conhecimento, habilidade e atitude perante a tarefa de representar pelo desenho), como também, para uma avaliação coletiva dos desenhos, trazendo para a discussão os conceitos preliminares e o reconhecimento dos conceitos nas representações gráficas ou ausência dos mesmos.

Os aspectos que se destacam, em sua grande maioria, mas com algumas exceções foram:

Os desenhos têm sido feitos instantaneamente, ao contrário do que esperávamos. Os estudantes não estão percebendo que estas representações poderiam ter maior valor e qualidade se pudessem se dedicar a testagens prévias para a execução dos mesmos, com criação de esquemas e soluções, quando necessário. Para isso, menos pressa e mais concentração fazem grande diferença. Esta pressa deve-se, pensamos, pelo posicionamento da atividade do desenho

na escala de valor do senso comum. Os indivíduos, em geral, não estão conscientes dos benefícios globais fundamentais que o ato de desenhar, principalmente nesta fase do desenvolvimento humano, traz para nossas competências e habilidades. Outro aspecto percebido é a tendência de opção pelo ponto de vista frontal. Parece ser muito mais fácil de ser abordado e, nos casos de representações de planos longitudinais, há mais dificuldade e os resultados são confusos, o que indica necessidade de mais oportunidade e mediação em experiências com grafismos.

Por fim, além dos estudantes continuarem misturando memória e simbolismos nos desenhos de observação, eles ainda têm dificuldades para trabalhar as relações de distância e tamanho. Para resolver isto, penso que precisamos de mais tempo do que um bimestre para trabalhar.

Com referência à proposta de trabalhar o esboço de três tipos de desenho numa única folha A4, gostaríamos de justificar que existem inúmeras maneiras possíveis para desenvolver desenho e cognição. Esta foi apenas uma proposta de reunir, tanto na criação como no momento da análise, as três possibilidades e chamar a atenção para as diferenças entre elas. Apesar disso, os estudantes, tendo pouca orientação e estímulos, encontram obstáculo de se adaptarem ao espaço do suporte e assim, demonstram dificuldades para organizar a representação neste espaço.

Quanto ao repertório de expressão gráfica, confirma-se que a simbolização, culturalmente adquirida, nos primeiros anos da infância, é difícil de ser substituída pela consciência de ver concentradamente. Quando eles percebem esta diferença de atitude para com o ver e representar, amplia-se a qualidade na produção gráfica e, após isso, eles mesmos querem mais tempo para desenhar. Alcança-se uma nova postura perante o desenho e as artes.

Estes estudantes que ascendem em produções mais ricas em possibilidades expressivas, inclusive, nas rodas de leituras de desenhos e exposições rápidas, influenciam os demais. Por esta razão, novos símbolos culturais são criados e adquiridos. Isto confirma o que já comentamos neste trabalho, ao nos referirmos aos estudos de Iavelberg (2013), quando salienta que a apreciação –, inclusive, de trabalhos dos colegas – amplia habilidades e competências e que a cópia é natural do homem e de seu interesse pelo mundo ao seu redor.

Certamente, existem os jovens que recebem muitos estímulos e condições para aprender e desenvolver o desenho, não só na escola e não só numa fase da vida. Esta vivência, frequentemente, torna-se momento de prazer e linguagem expressiva pessoal recorrente. Estes estímulos, que não limitam o indivíduo, obrigando-o a fazer escolhas e a abandonar aquilo que poderia permanecer no caminho são, em nossa opinião, decisivos. É como aqueles que criticam,

quando veem jovens se expressando num outro idioma. Por que censurar se podemos adquirir competência em mais de uma língua? Por que reduzir se podemos estimular e ampliar novas e mais complexas competências em nossos jovens.

4.2. Referencial artístico

Para alcançar uma melhor compreensão sobre os conceitos abordados, foram apreciadas imagens de obras de diferentes artistas. Apreciamos-las em sala de aula, em livros de artistas e, depois, postamos estas mesmas imagens no grupo fechado do Facebook¹⁰ de cada turma. Com isso, os estudantes puderam observá-las novamente, com calma e atenção.

As imagens apresentadas foram:

Figura 70 -Foto, pintura de Diego Rivera
. “Desfile de aniversário da Revolução Russa” (1956)



Fonte: Gênios da Pintura N. 20 – Diego Rivera. Ilustração XVI

¹⁰ Também postamos alguns tutoriais sobre os conceitos abordados no ensino do desenho de maneira que os estudantes pudessem rever os mesmos e ampliar o entendimento e as possibilidades de uso das técnicas e a sua autonomia na continuidade de seu aprendizado, conforme salientou Freire (1996).

Rivera compôs uma imagem dinâmica, figura 70, com o uso simples de linhas e formas geométricas, dando assim, a sensação de movimento e profundidade. Trata-se de uma pintura, porém, no esboço da composição – desenho - o artista utiliza-se de formas geométricas simples, criadas com linhas contorno – cubo, círculos, triângulos, retângulos, linhas paralelas, diferentes direções para criar ritmo, movimento.

Figura 71 – Desenho de observação da plataforma de embarque e desembarque do metrô paulistano



Fonte: Carla Caffé. Livro Av. Paulista, (2009, p. 14 – 15)

Pelo desenho da artista-arquiteta Carla Caffé, na figura 71, podemos perceber o estilo original que a mesma desenvolveu para representar imagens reais do cenário urbano paulistano, além do traço, elementos de colagem - decalques. Linhas objeto, contorno e texturizadas atendem ao objetivo de criar a representação de um espaço fechado com sensação de profundidade e de interioridade quase que orgânica.

Figura 72 – Domingo na praia (1943), pintura de Di Cavalcanti



Fonte: Grandes artistas brasileiros. Di Cavalcanti, Sem ano de edição

Nesta obra modernista, apresentada na figura 72, verificamos o traçado pessoal do artista no uso do desenho para compor a pintura de uma cena do cotidiano carioca, da década de 1950. Não havia preocupação em fazer uma representação fiel da realidade, em proporções e formas, contudo, consideramos a identidade entre as formas desfocadas, que transmitem conectividade, ritmo, movimento à imagem. Então, no esboço desta pintura foram usadas linhas objeto, contorno e muita textura para dar a terceira dimensão na frontalidade apresentada.

Figura 73 - Desenho de observação. Representação de rua de São Paulo, autor João Pinheiro (2006).



Fonte: <http://artemazeh.blogspot.com.br/search/label/Jo%C3%A3o%20Pinheiro>.
Desenho de João Pinheiro (2006). Acesso em 25/01/2018.

O desenho de João Pinheiro veio a ser como um presente para ilustrar o uso de linhas objeto, contorno e texturas para representar a realidade. Acreditamos que este desenho estimulou bastante os jovens a continuarem a aprender e a desenhar muito mais, e com prazer.

Nesta representação, os estudantes puderam reconhecer elementos bem próximos dos seus contextos diários e, também, os conceitos que estávamos a trabalhar: diferentes tipos de linhas e texturas, planos de imagem, luz e sombra.

Estas imagens foram algumas das apresentadas em sala de aula e, na medida em que íamos apreciando cada uma, abordávamos as particularidades dos contextos de suas criações e de seus criadores. Estimulávamos a observação das obras, buscando reconhecer os conceitos que discutíamos (enquadramento, descentralização ou centralização, ponto de vista, planos de

imagem e uso de sinais contorno, objeto e texturas) e, tentávamos imaginar como aqueles artistas construíram as paisagens analisadas. Seriam elas retratos fiéis da realidade ou composições idealizadas pelos artistas?

O objetivo era chamar a atenção dos estudantes para as diferentes maneiras de representar nossas percepções da realidade, da paisagem pela qual somos envolvidos, em nossas vivências. Esperava-se que os estudantes entendessem que há diferenças. E que eles ficariam surpresos com a quantidade de imagens produzidas, as quais passam a ideia de realidade – certos artistas do passado, por exemplo, o pintor Pedro Américo terminou a obra Independência ou morte, também conhecida como O grito do Ipiranga em 1888, sessenta e seis anos após o fato, o que comprova a idealização da imagem e não observação e, o que esperávamos deles, não era a idealização, mas a aproximação da realidade através da seleção de um pequeno recorte visual da panorâmica em que eles estavam inseridos. Para tal, apresentamos a eles os seguintes conceitos.

4.3. Conceitos selecionados

Refletir e entender os elementos da linguagem visual, suas relações, suas funções e como utilizá-los forma um conjunto cognitivo indispensável para o processo de desenvolvimento integral de que tratamos aqui. Existem muitos conceitos relacionados ao desenho que podem ser abordados e de múltiplas maneiras. Todavia, para esta experiência selecionamos os que seguem, lembrando que não se pode aprender tudo sobre o desenho em um bimestre letivo do Ensino Fundamental. Em contrapartida, as experiências que os jovens vivenciam com desenho, nesta fase da vida, serão determinantes no futuro, para permitir a evolução para outros fazeres e experiências que requerem este tipo de competência. Os conceitos selecionados foram:

4.3.1. Ponto de vista

Falar sobre ponto de vista parece ser fácil e óbvio. As definições mais comuns procedem das áreas de humanas como na literatura ou na sociologia, que oferecem uma explicação, com ênfase num certo sentido único e individual desta experiência, dando assim margem para as múltiplas interpretações possíveis sobre uma mesma realidade. Também poderíamos recorrer à arquitetura ou geometria que associam este conceito ao da perspectiva que, por sua vez, tende a dar uma formatação rígida a este entendimento e utilidade, ou seja, através da perspectiva geométrica, idealizada no Renascimento.

Com a intenção de oferecer uma contribuição mais significativa para a compreensão deste conceito no desenho, como possibilidade de expressão, trazemos as reflexões de Ostrower (2004) que relaciona nossas vivências e o espaço como base para explicar a ideia de ponto de vista na linguagem visual.

Para a autora: “Descobrir o espaço e descobrir-se nele representa para cada indivíduo, uma experiência a um só tempo pessoal e universal” (OSTROWER, 2004, p.13). Iniciando por esta explicação, a pesquisadora nos faz entender que não se trata de formas individuais ou culturais de percepção, mas sim, do espaço como suporte de experiências básicas para todos os seres humanos. Por intermédio da explicação a seguir, fica claro, inclusive, porque o desenho é parte do ser humano e ferramenta indispensável no Ensino Fundamental:

Tudo aquilo que nos afeta intimamente em termos de vida precisa assumir uma imagem espacial para poder chegar ao nosso consciente. E, do mesmo modo, tudo o que queremos comunicar em termos de valores de vida traduzimos em imagens de espaço [...] ao dizermos, por exemplo, que algo nos toca de modo *profundo* ou apenas *superficial*, usamos intuitivamente imagens de espaço. Quando falamos das qualidades de um indivíduo [...] como sendo *aberto* ao mundo ou *fechado*, *expansivo* ou *introvertido*, *desligado*, *envolvente*, *atraente*, *repulsivo*, *distante*, *próximo*, usamos sempre imagens de espaço” (OSTROWER, 2004, p.13).

Neste sentido, podemos entender que usamos a linguagem visual virtualmente, internalizando nossa experiência espacial. O desenho nos permite a expressividade gráfica que aparece, naturalmente, nos primeiros anos de vida (nos dias de hoje, acreditamos, as crianças não têm oportunidade de surpreender seus cuidadores com grafismos inesperados). Elas são estimuladas recebendo material, exemplos feitos por outras crianças e adultos, não digo precocemente, mas antes de elas se expressarem com grafismos, com qualquer material e em qualquer suporte possível, elas podem ver os outros desenhando, escrevendo, nas situações mais diversas e, também percebem estes grafismos por toda a parte.

Assim, através dos grafismos, construímos relações entre o real, o mental e as representações destes dois estados. Partindo desta condição, o homem poderá usar (e usa) outras formas de representar, tanto pelas escolhas individuais, como pelas tendências socioculturais (novas tecnologias, por exemplo).

Outro pesquisador, que nos ajuda a entender as questões da percepção para o desenvolvimento humano, é Arheim (2002) que explica que a percepção é generalista. Ele alerta-nos para o fato de que:

Temos de pôr de lado um velho, mas forte preconceito. Da mesma forma que se admitia que toda a percepção visual apreendia a totalidade da aparência individual, supunha-se também que os desenhos e outras imagens visavam à

réplica fiel de tudo que os desenhistas viam no modelo. Isto de modo algum é verdade. Com que se parece a imagem aceitável de um objeto depende dos padrões dos desenhistas e do propósito do desenho. (ARHEIM, 2002, p.158).

Com o alerta do autor, podemos entender também que os conceitos visuais apreendidos por percepção global não podem possuir configuração evidente. E que, desta forma, o desenhador irá encontrar ou inventar uma configuração que atenda à necessidade de representação da generalidade visual em questão.

Corroborando com esta condição, acrescentamos aqui o pensamento de ECO (1969, p. 67) que diz, na análise da linguagem poética, que “as poéticas contemporâneas nos propõem uma gama de formas que apelam à mobilidade das perspectivas, à múltipla variedade das interpretações”. Isto nos faz pensar no cuidado necessário às análises dos trabalhos de nossos estudantes e, antes disso, na proposta de ensino, na metodologia empregada para desenvolver competências perceptivas, gráficas, representacionais e poéticas.

Saliento que não se espera que todos os estudantes deixem o Ensino Fundamental sendo exímios desenhistas, mas que ampliem o exercício perceptivo, a reflexão, as estratégias de representação de imagens e o entendimento da linguagem para leituras de profusões de imagens no cotidiano.

Para que isso aconteça, citamos Arheim (2002) novamente. Para ele “a feitura de imagem de qualquer tipo requer o uso de conceitos representativos [...] (os quais) proporcionam o equivalente, em um meio particular, dos conceitos visuais que se quer representar, e encontram sua manifestação externa no trabalho do lápis”, e ele segue explicando que as crianças “conseguem os conceitos representativos necessários para manusear configurações de crescente complexidade e relações formais” (ARHEIM, 2002, p. 159-161). Sucintamente, cabe a nós, professores de Artes Visuais, promover o domínio de conceitos representativos e as habilidades para usá-los ao criar grafismos diversos.

4.3.2. Linha e suporte

Quando falamos de desenho, estamos falando de linhas traçadas de certa forma intencional, mesmo que sem muita reflexão ou habilidade e técnica. Diferente de uma marca acidental, deixada num muro por uma ferramenta que caiu de cima de uma escada, por exemplo, mas que, possa até vir a ser aproveitada em um desenho planejado, mesmo que amadoristicamente.

Uma boa definição nos é dada por Massironi (2015, p. 24). Ele explica que: “Do ponto de vista metodológico [...] ‘linha’, ‘sinal’, ‘traço gráfico’, entendemos sempre, por estes termos,

o cunho que um instrumento apto àquele fim e manobrado pelo homem, deixa sobre qualquer superfície com a finalidade de comunicar qualquer coisa”.

Partindo da clara definição do citado autor, trazemos a qualificações de Arheim (2002), que complementa nossa explanação com os conceitos de linha-objeto, linha-contorno e a função de textura. E Massironi (2015, p. 25-27) volta ao tema explicando que:

- O sinal objeto tem como característica ser “aberto [...] isomorfo relativamente a um objeto autônomo, independentemente do significado a que pode ser reportado [...] presta-se especialmente a representar objetos sutis [...] longínquos [...] também a representar linhas virtuais que significam ‘objetos em movimento’”.
- O sinal contorno apresenta o sinal fechado e o objeto de representação que passa a ser configurado por uma área e não por um sinal. Torna-se relevante que “numa figura delimitada por um sinal fechado – esse sinal adquirir uma função unilateral, porque pertence sempre à figura e nunca ao fundo”.
- O sinal repetido de forma idêntica, ou transformando-se de forma rítmica, sistemática, ou ainda irregular, mas com dimensões reduzidas, é chamado de textura e, suas características lineares demonstram que podem ser cruzados, ponteados, tracejados ou imprecisos. Podem ser usados para dar sensação de profundidade e, desta forma, o resultado gráfico, de acordo com o fim comunicativo, será alcançado por diferentes possibilidades de composição.

Assim, Massironi (2015, p.30) conclui este ponto conceitual registrando que: “Cada um dos três modos de ser do sinal (objeto, contorno ou textura) torna-se, por sua vez, instrumento privilegiado de uma determinada tensão expressiva”. Isto significa que nossos desenhadores poderão escolher o tipo de linha que desejam usar, de acordo com o objetivo comunicativo que estão focando. Todavia, não podemos encerrar a discussão sobre o elemento linha, traço ou sinal sem falarmos sobre a superfície em que serão organizados.

As superfícies (e são muitas) são o suporte em que os grafismos serão organizados, constituindo o desenho. Na escola, via de regra, trabalhamos com diferentes tipos de papéis. Todos muito simples: A4, madeira, cartolina.

No ano passado, tivemos oportunidade de envolver os estudantes em desenhos no muro da escola (grafite e estêncil em diferentes oportunidades). No entanto, este tipo de experiência não é comum. Além do aspecto material, há uma outra abordagem sobre o suporte muito bem apresentada por Manfredo Massironi (2015). Ele diz que: A superfície em que se organiza o desenho torna-se um elemento importante para a consideração do processo de ensino

e aprendizagem pois, como explicou Massironi (2015, p.24), trata-se de elemento primário do desenho a “posição fenomenista do plano de representação”.

O fenômeno percebido será, de alguma forma, transposto, para o suporte e este deve ser pensado de duas maneiras, como explicou o pesquisador:

Por um lado, é o sustentáculo material da imagem, por outro (o da prestação perceptiva) [...] torna-se parte estrutural do processo de reconhecimento. Esta função estrutural e estruturante da imagem gráfica é absoluta, fazendo assim que a superfície de suporte informe sobre a posição dos objetos representados... Usamos o termo posição no seu duplo significado de colocação física do observador relativamente às coisas observadas e de intenção comunicativa preferenciada de alguns conteúdos perceptivos-cognitivos, respeitante a outras possibilidades. MASSIRONI (2015, p. 31).

No observador, criar-se-á diferentes promessas, aproximações, enfim, disposições que assumirão reconhecida importância dentro do processo comunicativo gráfico. Assim, o autor afirma que o plano de visão só poderia ser de dois tipos:

- Frontal – tomando-se o eixo do olhar do observador como referência de perpendicularidade dos planos representados;
- Inclinado (ou longitudinal) – quando tais planos estiverem inclinados em relação a esse mesmo eixo.

O autor chama a atenção para o fato de que, na arte contemporânea, podemos encontrar “complexos sistemas de representação”, (MASSIRONI, 2015, p. 33), em que ambos os tipos de plano de visão são encontrados conjuntamente, criando sensação de oposição no intérprete. Devo chamar a atenção para a preocupação fundamental desta pesquisa, que espera apurar conhecimento e método para o uso do desenho, como ferramenta voltada para a Educação Básica e o desenvolvimento dos jovens desenhadores, que “a eficácia do desenho linear pode dizer-nos algo sobre os modos como percebemos e codificamos o próprio mundo” (HOCHBERG, 1972 apud MASSIRONI, 2015, p. 34).

Segundo a complexa pesquisa de Massironi (2015), as funções comunicativas do desenho podem ser ilustrativas – que é o foco de atenção de nossa experiência nos anos finais do Ensino Fundamental –; e, as funções operativas, taxonômica, diagramática ou sinalética – que estão voltadas para interesses técnicos de precisão e objetividade.

Assim, para sintetizar, aqui, o plano frontal é utilizado pelo desenho técnico, em imagens essenciais e na elaboração de gráficos e diagramas, para entender ou explanar sobre fenômenos científicos. Nestes, frequentemente, utiliza-se o traço com função de contorno de precisão e uniformidade (com uso de instrumentos).

No caso do plano inclinado ou longitudinal – que é o nosso interesse nesta pesquisa – podemos explicá-lo como sendo variável e sem homogeneidade, ou seja, é realizado à mão livre e tem a função ilustrativa e, para Massironi (2015):

Pode admitir no seu interior o *corpus* de elaborados gráficos que se propõem representar os objetos, as cenas, as paisagens, procurando confrontar e organizar os estímulos perceptivos de modo a produzir no observador aspectos análogos aos provenientes dos objetos, cenas e paisagens do mesmo tipo observados na realidade. (MASSIRONI, 2015, p. 43-44).

Nesta categoria, podemos incluir o desenho que o autor chama de “ilustrativo - espetacular”, Massironi (2015, p. 45), que são os desenhos de fantasia, imaginários. Nestes casos, o desenho segue as regras e utiliza os instrumentos próprios da função ilustrativa, ou seja, sinais variados – de contorno e textura – e, certas vezes, como sinal objeto variável e sinal contorno preciso.

4.3.3. Enquadramento

Sempre que buscávamos referências para a ideia de enquadramento, éramos levados a termos e exemplos da fotografia e do cinema para obter alguma base. Uma das explicações mais interessantes foi a do projeto Primeiro Filme¹¹, que como o nome já diz, trata da construção do audiovisual e que no capítulo sobre o enquadramento, informa, entre outras coisas, que “enquadrar também é determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme” (PRIMEIRO FILME, 2017, cap. 9).

Conscientes de que a referência é sobre cinema, adotamos a frase que exprime muito bem o fato de que, sendo o desenho uma forma comunicativa intencional, base para todas as outras linguagens visuais, inclusive, o cinema, marcado pela seleção da realidade que será apresentada, ou seja, com toda a complexidade do processo de ênfase e exclusão, a maneira como esta imagem criada vier a ser organizada perante a percepção visual do fruidor, também será um fator de determinação da leitura feita por quem receber a mensagem gráfica.

Este entendimento salienta o processo cognitivo que há por traz desta seleção e organização das percepções. Isto demonstra como as habilidades podem ser acuradas pelos métodos de aprendizagem elaborados eficientemente. Compostos por conceitos e procedimentos, os quais, bem orientados, podem levar os estudantes a aprimorar sua reflexão e criação.

¹¹ Projeto sobre a construção do audiovisual patrocinado pelo MEC, Santander, entre outros apoios e detalhado no site <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acesso em 06/03/2018.

Vejamos mais alguns esclarecimentos de Massironi (2015) sobre essa ação. Ele explica que: “O fim comunicativo-informativo que preside às intenções do emissor de uma mensagem gráfica, contribui para determinar as escolhas estruturais dos meios do desenho”, (MASSIRONI, 2015, p. 89). Neste caso, os conceitos, que ora apresentamos e os processos e práticas que propusemos, foram apropriados para estas escolhas estruturais conscientes e com objetivos específicos, determinados pelos estudantes-desenhadores.

O arquiteto veneziano esclarece que sabemos do ‘iconismo’ que “compreende todo um universo de sinais não verbais de manifestação figurativa, que vão do desenho à fotografia, do sinal da estrada à Capela Sistina” (MASSIRONI, 2015, p. 90). No entanto, faltam muitas pesquisas sobre características específicas e análises de significado e função dos vários modos icônicos, bem como, sobre a cadeia comunicativa do desenho, reitera o autor. E, assim, os “métodos de anotação gráfica”, por ele organizados, podem ajudar no aprofundamento do iconismo.

Fica claro que o receptor da representação gráfica recebe, ao mesmo tempo, traços figurativos do objeto e a “chave interpretativa” (MASSIRONI, 2015, p. 92), com a qual, o objeto foi e será analisado. Isso por que “qualquer objeto é um reservatório inexaurível de possibilidades expressivas e de traços qualificativos, físicos, dimensionais, de referência, etc.”, conclui o mesmo autor.

Outro elemento, que nutre e determina a produção de desenhos, é a sociocultura de onde eles emergem. “São efetivamente as condições socioculturais que, induzem a ver nas coisas qualidades anteriormente insuspeitadas”, GOMBRICH (1961) apud MASSIRONI, (2015, p. 95). Salienta ainda o autor, a referência de Trattano (1975, p. 256) apud Massironi (2016, p. 96), deixando claro que o desenho segue noções de ‘convenção’ [...] coextensiva à de ‘ligação cultural’”.

Nas próximas páginas, poderemos verificar o quanto estes elementos aparecem nos desenhos finais e avaliativos deste processo de ensino e aprendizagem da representação gráfica. Mas, antes de partirmos para esta análise, vejamos o último conceito trabalhado com os estudantes.

4.3.4. Planos de imagem

Para ampliar a competência de nossos estudantes em representações gráficas no nível da Educação Básica, parece necessário incluir o conceito de volume e profundidade neste processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a abordagem de elementos mais dinâmicos, que ultrapassam o limite da bidimensionalidade e que vão além da base do plano é pertinente. Para tanto, as explicações que seguem esclarecem que: “Planos relacionados em diagonal,

superposições e profundidade e o cheio /vazio: são estas as qualidades espaciais que podem ser formuladas mediante o volume. Caracterizando a forma dada no espaço, irão definir também as qualidades expressivas do elemento” OSTROWER (2004, p. 72).

Podemos, desta maneira, entender que usar, em nossas aulas, exemplos de espaços planos e sem atributos materiais, ou exemplificar com imagens com profundidade física, apresentando um espaço tátil e sensorial, ajudará o estudante a ampliar sua percepção e sua estratégia de representação de espaços vivenciados de maneira mais satisfatória. Eles poderão evocar dinamicidade ao usar linhas e superfícies em diagonalidades e superposições. A linha adquire nova função, indicando limites entre áreas vizinhas, unindo-as e separando-as, simultaneamente, apontando exatas mudanças de direções. A profundidade se expande nas três dimensões, criando densidade e/ou transparências pela criação de volumes fechados ou abertos.

Ostrower (2004) nos esclarece dois pontos importantes a serem considerados:

Quer seja geométrico ou não-geométrico, qualquer volume representa um conjunto de planos em superposições diagonais [...] (e), as visões de espaço se referem ao homem, pois, nas imagens, sempre o plano frontal de um espaço indica, implicitamente a posição do espectador, [...] toda imagem de espaço absorve o observador numa imagem refletida. (OSTROWER, 2004, p. 72 - 75).

Para reforçar a ideia de profundidade, distanciamento e proporção relativas, o uso do sinal gráfico, como texturas, cria, como explicou Massironi (2005):

Grelhas aptas a informar visualmente sobre a natureza e características de superfície de qualquer material [...] a articulação do espaço na diferença entre luz e sombra, o esfumar das coisas com a distância [...] são algumas de entre as numerosas e diferenciadas prestações produzidas pela manipulação do sinal gráfico representativo. MASSIRONI (2015, p. 27-29).

Com as reflexões dos autores referenciados, além de abordar a tradicional exposição sobre sombra projetada e sombra própria, que os objetos manifestam, quando expostos à luz, propor exercícios de hachuras para representar superfícies, criar sensação de distanciamento espacial será muito eficiente para ajudar a desenvolver a capacidade representacional gráfica nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.4. Práticas e avaliações de resultados

Após a abordagem dos conceitos selecionados, foi proposta a realização de desenho de observação de paisagem de algum contexto urbano, vivenciado pelos jovens. Esperávamos

que fosse feito, com muita calma e concentração, e que demonstrasse o conhecimento do que discutimos até aqui.

Retomamos as obras de artistas, usando da memória coletiva, fizemos sínteses gráficas no quadro branco, em sala de aula, retomando oralmente cada elemento ali representado, ou seja, na medida em que desenhava no quadro e elencava oralmente o conceito, pedia o parecer da turma, que, por sua vez, buscando na memória, confirmavam a semelhança. A partir de então, os jovens iniciaram o desenho solicitado. Decidimos por um prazo de duas semanas para a realização da atividade e podiam trazer o esboço inicial, para a rápida análise, antes de concluir o desenho.

Na medida que víamos e analisávamos os primeiros desenhos, constatávamos que a maioria dos estudantes tem dificuldade de entender e pôr em prática a observação pura e simplesmente. Acalmar-se e tentar, por um período, focar a atenção em um objeto, parece ser bem difícil em nosso contexto. Parecia bem o oposto, e sobre vários aspectos, do exemplo dado por Cox (2010), sobre as ilustrações das crianças chinesas. Neste texto, o autor se refere a uma pesquisadora que foi especialmente à China para descobrir por que as crianças chinesas desenhavam tão bem.

A pesquisadora descobriu, segundo o autor, que esta aprendizagem é levada muito a sério lá. A criança cresce num ambiente em que os elementos apreendidos são expostos e postos em contato com as crianças. Não é um tema que, de repente, foi apresentado ao estudante, sem prévio contato ou experiência, por um período de tempo muito curto e, do qual se espera retornos surpreendentes. Há entre os chineses um processo contínuo e longo, em que os estudantes convivem, percebem, corporificam, internalizam, testam, constroem repertórios. Os professores tinham a oportunidade de discutir métodos de desenhar com os alunos, mostrando na prática, como fazer e como não fazer.

Acreditamos que este tipo de experiência, dimensionada pelo corpo, pelo sentimento e pela razão, cria neurocaminhos, portais mentais, sinapses que serão fundamentais não só com referência ao desenho, mas, para todas as oportunidades que requererem processos criativos, representações gráficas variadas, memória, planejamento – criação de estratégias – e reflexão. Outro fator é que nossos jovens terão apenas a oportunidade de conviver com Artes Visuais e, ainda mais reduzidamente, com este tipo complexo de desenho uma única vez, nos anos finais do Ensino Fundamental¹².

¹² Dados sobre o n° de matrículas no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, em 2015: 31.219 e 7.816, respectivamente, ou seja, apenas 25,03% dos estudantes do Ensino Fundamental prosseguem para o Ensino Médio. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/parnamirim/panorama>. Acesso em 09/03/2018. E, durante os

Tendo eles concluído esta fase do processo em nosso estudo, seguimos os seguintes parâmetros para avaliar:

1. Desenho (de observação puro ou com presença de simbolismo, memória ou fantasia/imaginação);
2. Ponto de Vista;
3. Linha, superfície e suporte;
4. Enquadramento: Frontal, inclinado, em relação ao suporte e a realidade – direção vertical ou horizontal, centralização ou descentralização;
5. Planos de imagens e criação de profundidade;
6. Criação de volume com sombras e hachuras.
7. Assinatura: (no verso);
8. Tempo para realização (desenhos instantâneos – sem qualquer concentração e tentativa de alcançar o resultado desejado ou feitos com atenção e cuidado);
9. Relação com as obras de artistas apresentadas.

Este projeto foi desenvolvido em oito semanas, ou seja, foram 16 aulas de 50 minutos em que tratamos dos conceitos, das atividades preliminares – com análise e debate sobre resultados – e, da produção dos desenhos de observação de paisagens. Gostaríamos de ter mais tempo exclusivamente trabalhando com desenho, em condições apropriadas, e certamente, eles mostrariam que podem desenhar tão bem quanto os chineses. Vejamos um trecho do pensamento de Cox (2010) para explicar a surpresa da pesquisadora americana Winner ao ver o resultado dos desenhos da realidade feitos pelos chineses treinados a desenhar com modelos bidimensionais:

Eles mostraram muito mais habilidades do que crianças americanas [...] apesar do conjunto de regras rígidas que aprenderam para desenhar certos esquemas, seu interesse em desenhar objetos reais não tinha sido suprimido; conseguiram realmente fazer com que sua extraordinária habilidade gráfica se aplicasse a um novo problema. (COX, 2010, p. 228).

Este tempo extra, que gostaríamos de ter, daria continuidade, nesta apuração do olhar de nossos estudantes, no aprofundamento da concentração, na aquisição de mais conhecimento sobre a técnica e maior habilidade no uso desta em representações gráficas. Enquanto isto não acontece, continuaremos a ter resultados como os que constatamos. Vejamos:

quatro anos dos anos finais, os estudantes terão acesso com as outras linguagens da arte. Assim, o estudante não terá muitas outras oportunidades para estudar desenho na escola.

Dos trabalhos recebidos, selecionamos dezesseis representações que mais se aproximaram dos conceitos estudados. Percebemos que eram, de fato, desenho de observação de paisagens, nos quais havia alguma profundidade sugerida pelos planos de imagens. Onze deles apresentavam algum objeto centralizado, quase sempre uma árvore. Em quase todos encontramos alguma simbolização, generalização ou redução da forma. Pouco uso de hachuras, contudo, com sombras reduzidas (quase nunca próprias, eram projetadas e sempre coerentes entre si). Sem a tradicional representação do sol radiante (que se origina nos anos iniciais) e com a luminosidade apagada pelo pouco uso da sombra ou uso leve, quase imperceptível, em certos casos. A seguir, apresentamos alguns desses exemplos:

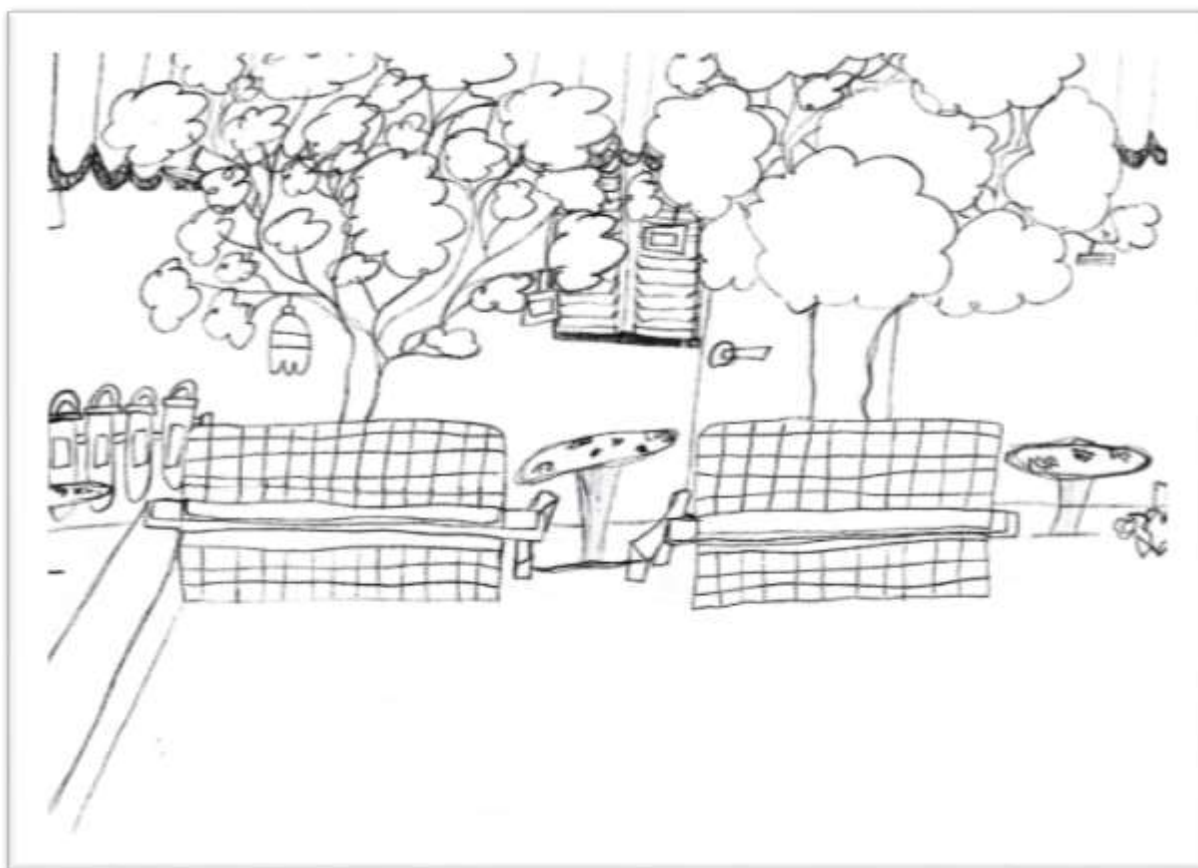
Figura 74 – Desenho de observação 1. Nuvens e árvores. Local de recreação



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – C. M. P. (13 anos): Presença de sinal-objeto e sinal-contorno no desenho da figura 74. Frontalidade quebrada apenas pela reduzida inclinação das linhas do banco. Sutil uso de hachuras, sombras tímidas.

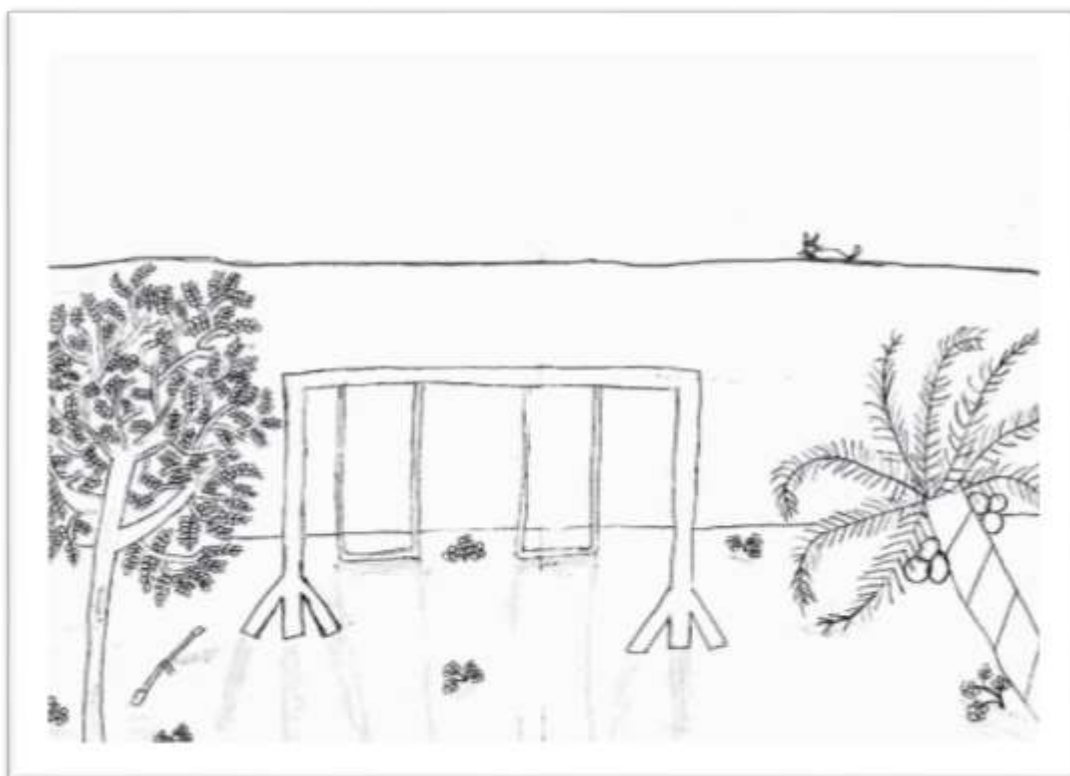
Figura 75 – Desenho de observação 2. Representação do pátio no interior da escola



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – C. V. (14 anos): Frontalidade, apenas as linhas à esquerda inclinadas, , no desenho da figura 75, sugerem espaço aberto que coloca as árvores e mesas e a própria construção em três diferentes planos, ao fundo. Linhas – contorno e objeto. Hachuras evidentes na representação de pastilhas que forram os pequenos muros ao redor das árvores. Sombras inexistentes.

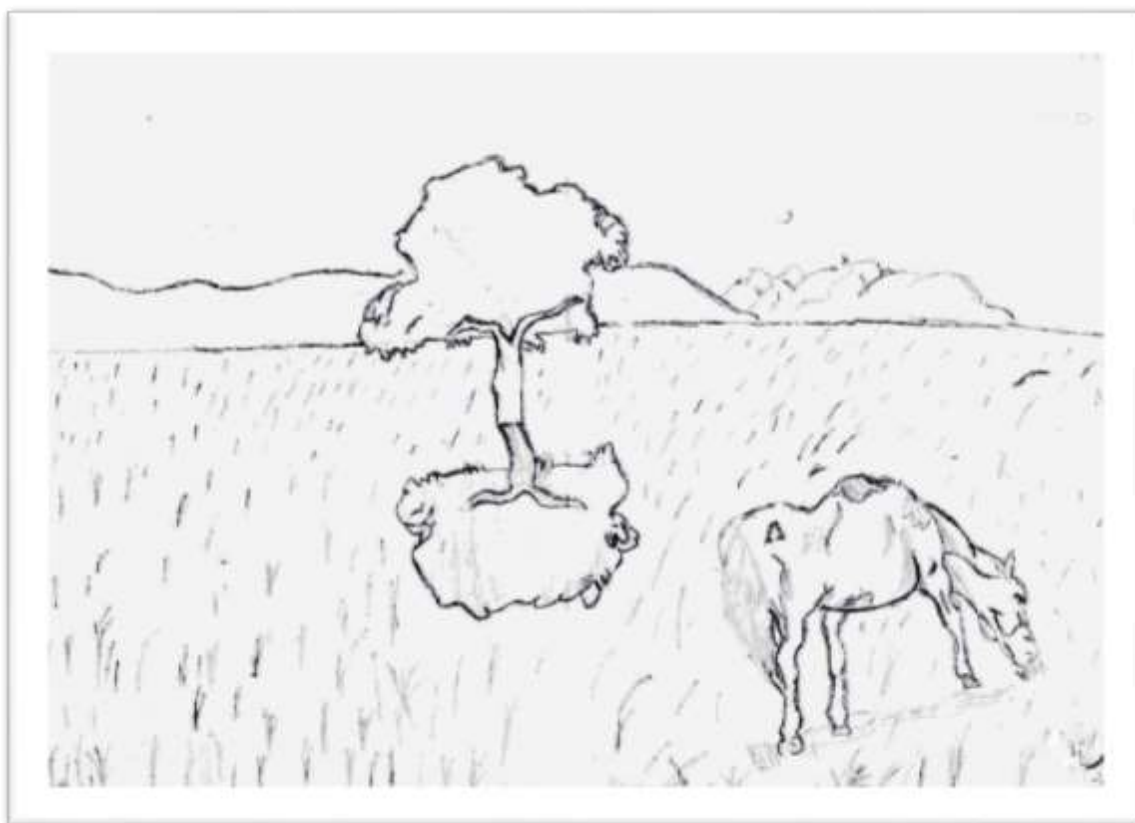
Figura 76 – Desenho de observação 3. Representação do quintal na residência do estudante



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – L. C. A. D. (14 anos) Frontalidade no desenho da figura 76. Linhas: de contorno da representação das duas árvores, as quais criam alguma oposição na direção, pela angulosidade, certa simetria, repetida em três elementos distintos (árvores, coluna de sustentação, balanços); Texturas dão volume e movimento às folhas e flores. O balanço/meio, e o muro e gato (cujo tamanho reduzido confirma a distanciamento) / fundo, sugerem a profundidade. Centralidade estabelecida pelo balanço/volume pela base criada por linhas com inclinações.

Figura 77 – Desenho de observação 4. Representação de cavalo no pasto e árvore



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria - A. P. T. C. (13 anos): Frontal. Planos de fundo, médio (central) e, primeiro plano, indicam profundidade no desenho da figura 77. A linha objeto, distante, confere mais profundidade. Linha contorno presente em quatro formas (serra distante, copa e reflexo e tronco, corpo do cavalo), texturas no campo e alguns detalhes, sombra espelho.

Do mesmo conjunto, separamos vinte desenhos, que ficaram distantes dos conceitos debatidos. Eram simbolizações, algumas distorcidas e fora da realidade. Numa delas, tínhamos a sensação de estar vendo uma estrutura de um panfleto publicitário de imóveis à venda. Era muito “maduro”. Parecia uma cópia de desenho feito por adultos. E outros dois apresentavam elementos similares como se tivessem sido feitos pela mesma pessoa ou duas pessoas tivessem copiado este elemento e introduzido alguns diferenciais, o que descaracteriza o desenho de observação.

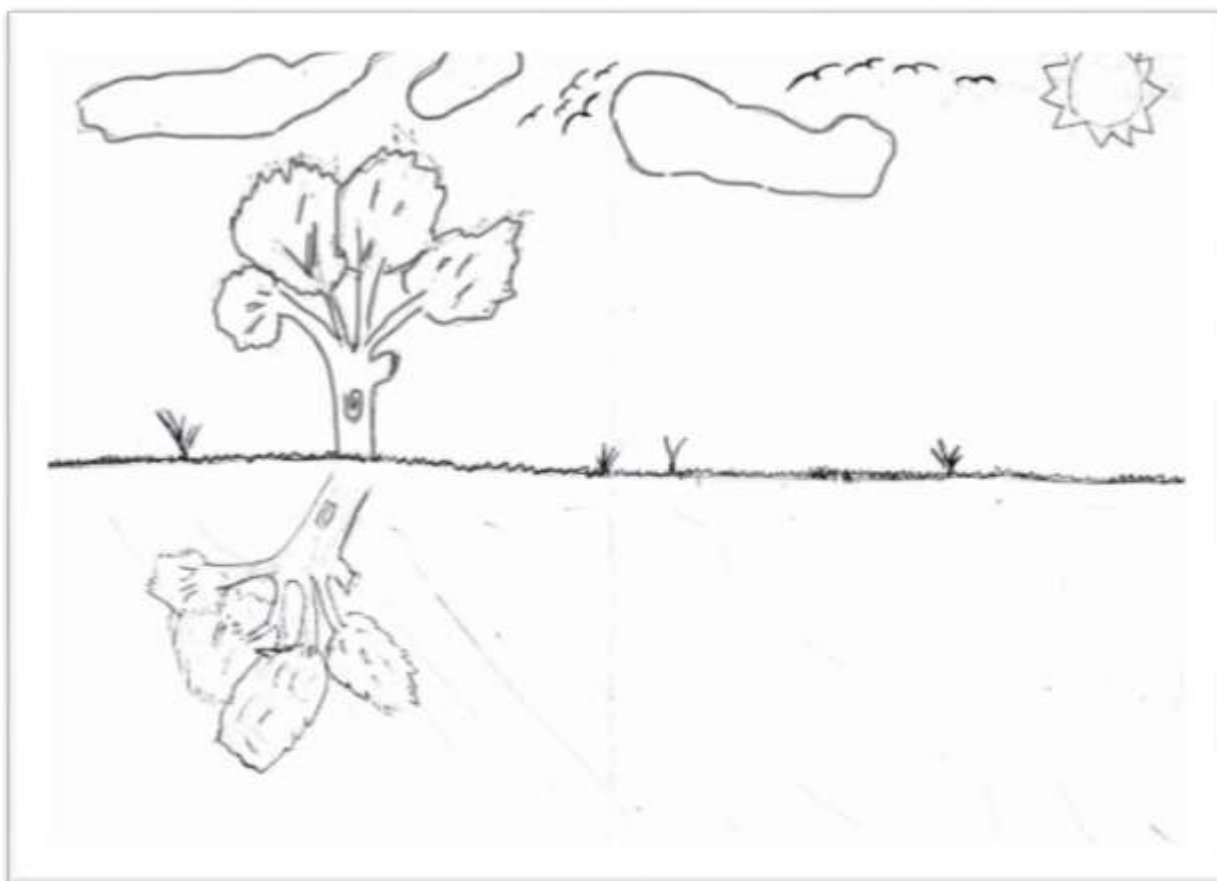
Figura 78 – Desenho de observação 5. Representação de fachada de casa



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – J. S. S. (14 anos). Ponto de vista ilustrativo no desenho da figura 78. Profundidade pela angulação do telhado e do muro à esquerda. O desenho sugere, em nossa opinião, que foi cópia por superposição em panfleto ou publicidade imobiliária.

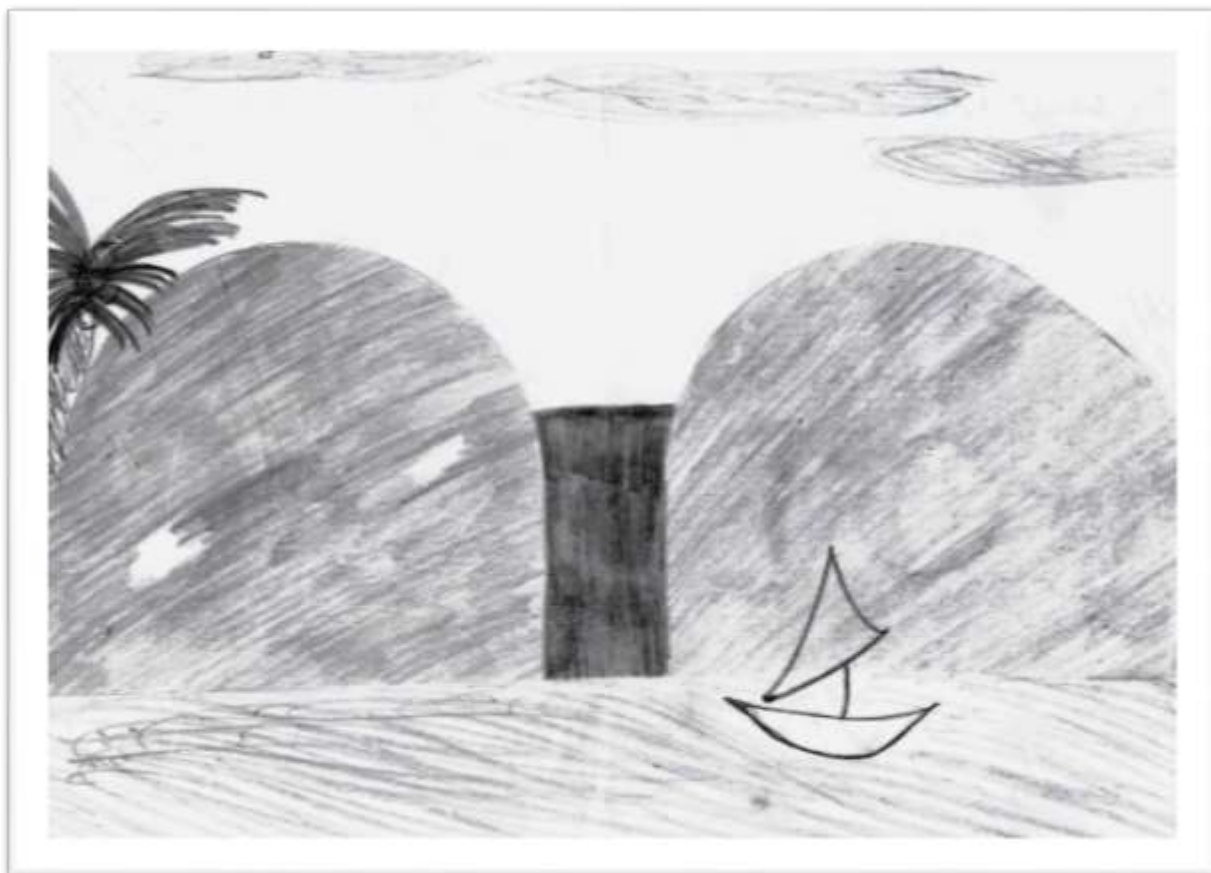
Figura 79 – Desenho de observação 6. Representação de árvore em plano e fundo



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – K. G. S. O. (14 anos): Frontalidade no desenho da figura 79. Linha-objeto e contorno. Pouco uso de hachuras. Sombra inexistente (tentativa sombra/espelho). Elementos do desenho infantil, simbólico (sol, pássaros, tronco da árvore cortado, desenho imaginativo, não observado).

Figura 80 – Desenho de observação 7. Representação do Morro do Careca



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – G. F. A. M.: (13 anos). Frontalidade no desenho da figura 80. Inclinação suave, quase inexistente (vela, barco, tronco folhas e dunas/circularidade simbólica). Bidimensional. Minimalista. Hachuras semelhantes para representar nuvens, mar, folhas e tronco, morro entre as dunas.

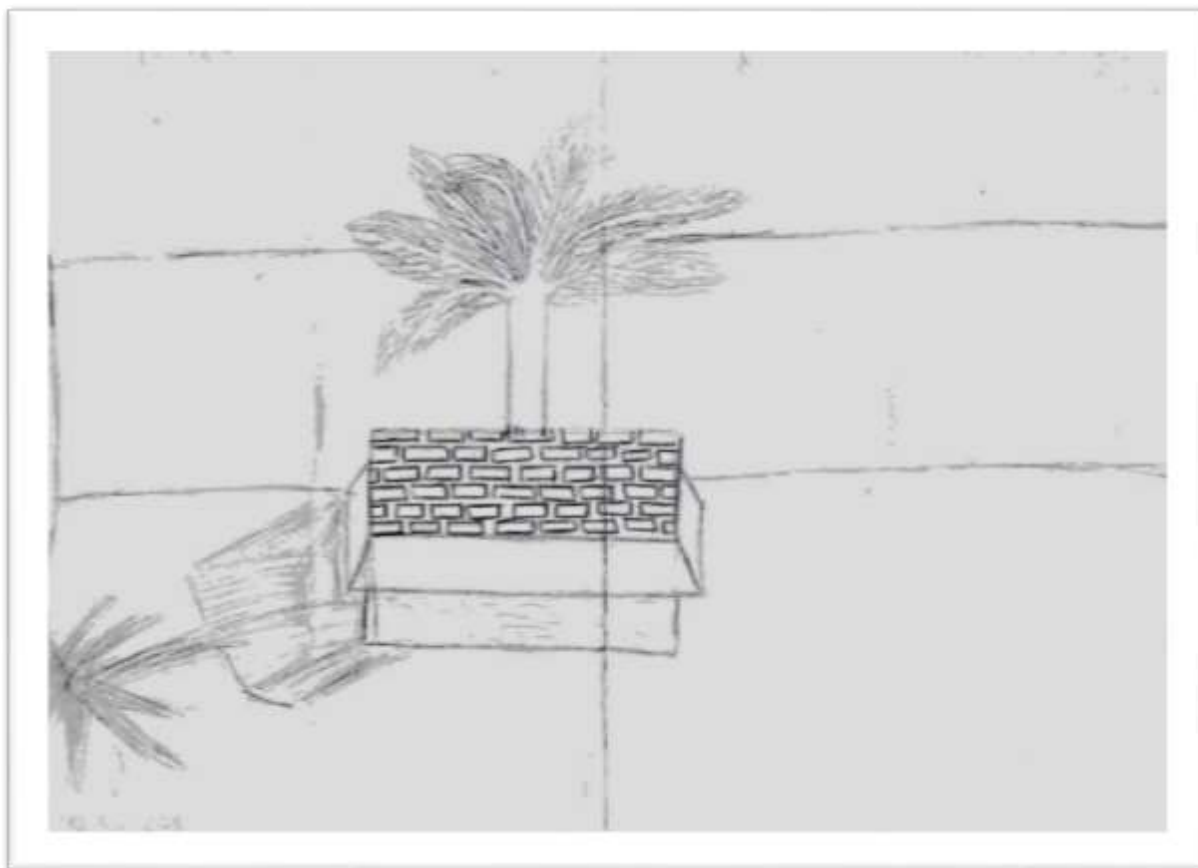
Figura 81 – Desenho de observação 8. Representação de arquitetura urbana.



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – L. B. C. (14 anos): Frontalidade no desenho da figura 81. Imaginativo. Padrão infantil. Sinal – contorno. Algum uso de hachuras, sem sombra. Bidimensional. Centralizado.

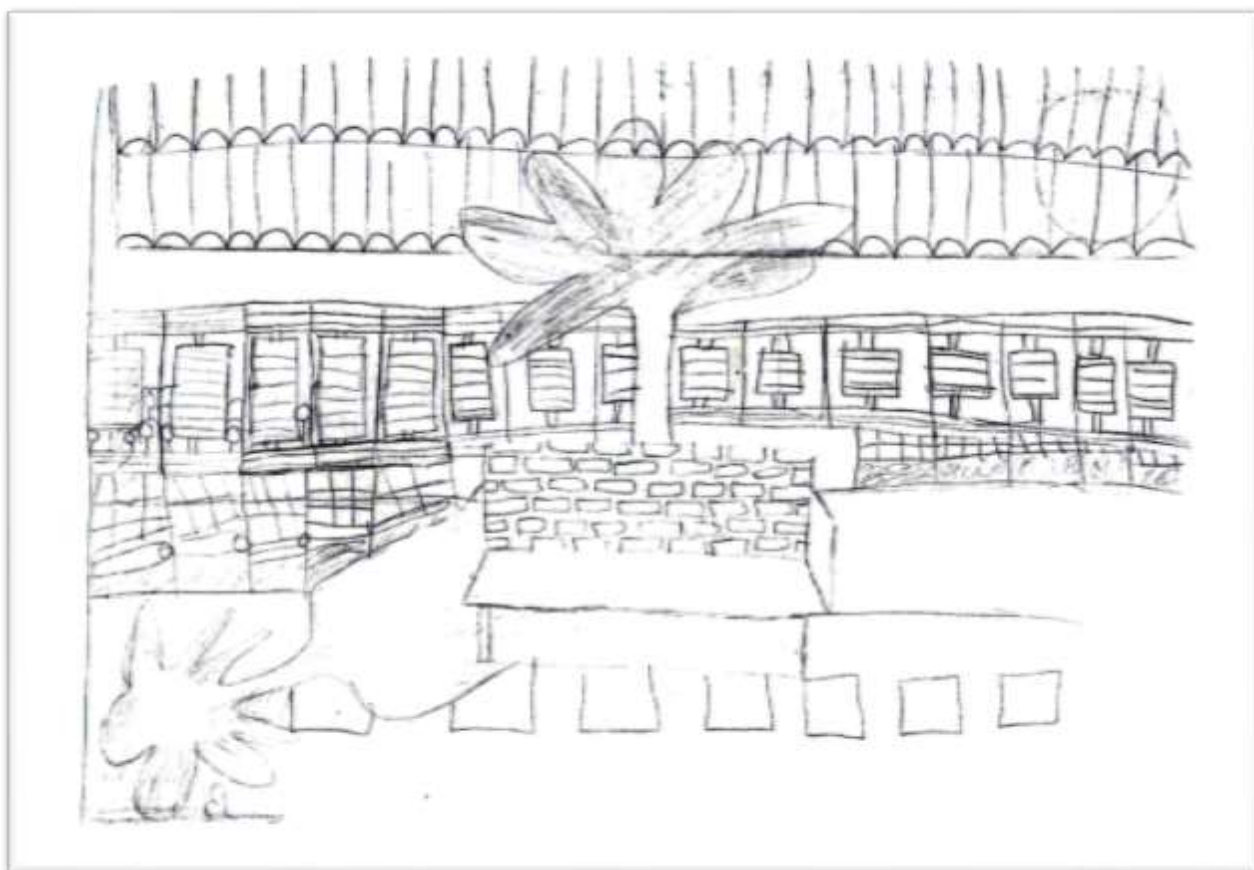
Figura 82 – Desenho de observação 9. Representação de assento ao redor de jardineira e árvore, pátio da escola



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – K. B. D. S. (14 anos): Frontalidade no desenho da figura 82. Sinal-contorno. Hachuras. Simbolização. Repetição de padrão dos colegas (misto memória/cópia).

Figura 83– Desenho de observação 10. Representação de pátio interior da escola, jardineira e árvore, janelas da sala de aula



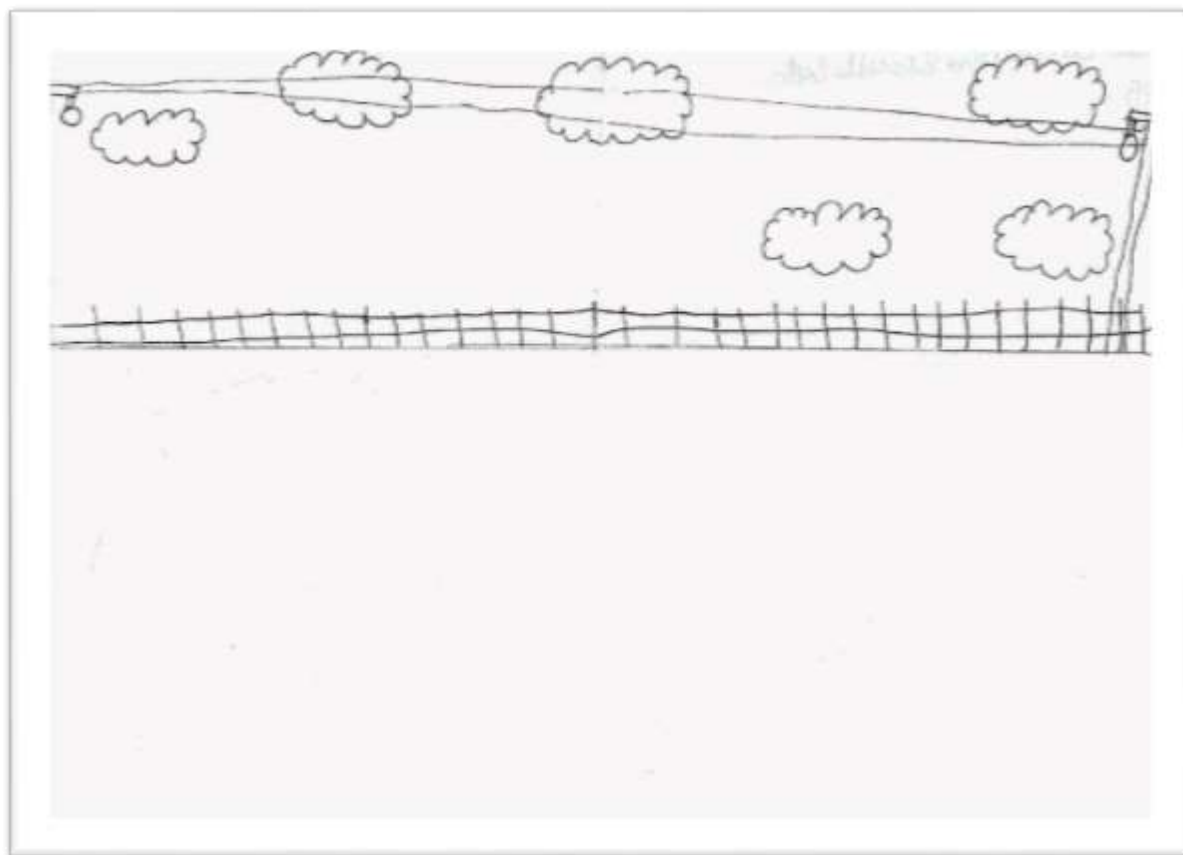
Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – R. V. A. (14 anos): Frontalidade no desenho da figura 83. Desenho de observação, mas houve repetição do próprio padrão e de padrão dos colegas, assim, interferência de memória e símbolos. Linha-contorno e linha-objeto. Bidimensional. Uso de hachura e sem sombras.

Do total, 16 desenhos ficaram classificados como intermediários, pois 04 deles tinham o sol representado como ainda, na fase dos primeiros anos da infância. Havia representações de sombra como espelhos d'água. Nenhuma sombra própria. Algum uso de hachuras para representar texturas. Desenhos bidimensionais e o limite inferior da folha usado como linha base para o desenho de um único plano.

Dois desenhos nos parecem cópias de impressões, que podem ser vistas em revistas, por exemplo. Três desenhos de memória, simbólicos, sendo que um deles foi pintado – indo contra nossa solicitação. Dois desenhos apresentaram uma repetição de elementos que sugere ter sido feitos pela mesma pessoa ou copiados entre dois alunos que repetiram o elemento.

Figura 84 – Desenho de observação 11. Representação de muro, cerca elétrica, postes e fios, nuvens e grama



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – M. A. E. C. (14 anos): Frontalidade e bidimensionalidade no desenho da figura 84. Repetição de padrão (nuvens). Sem sombras e com simbolismo. Este desenho apresentou um muro que ocupou 60% de uma folha A4, ambos com orientação horizontal, com simbolização de postes de iluminação e cerca elétrica, tudo conectado num primeiro plano, quase sem textura. Um segundo plano, os 40% restante da folha, na parte superior, a repetição de um modelo de nuvem em seis diferentes posições. O desenho quase não tem profundidade.

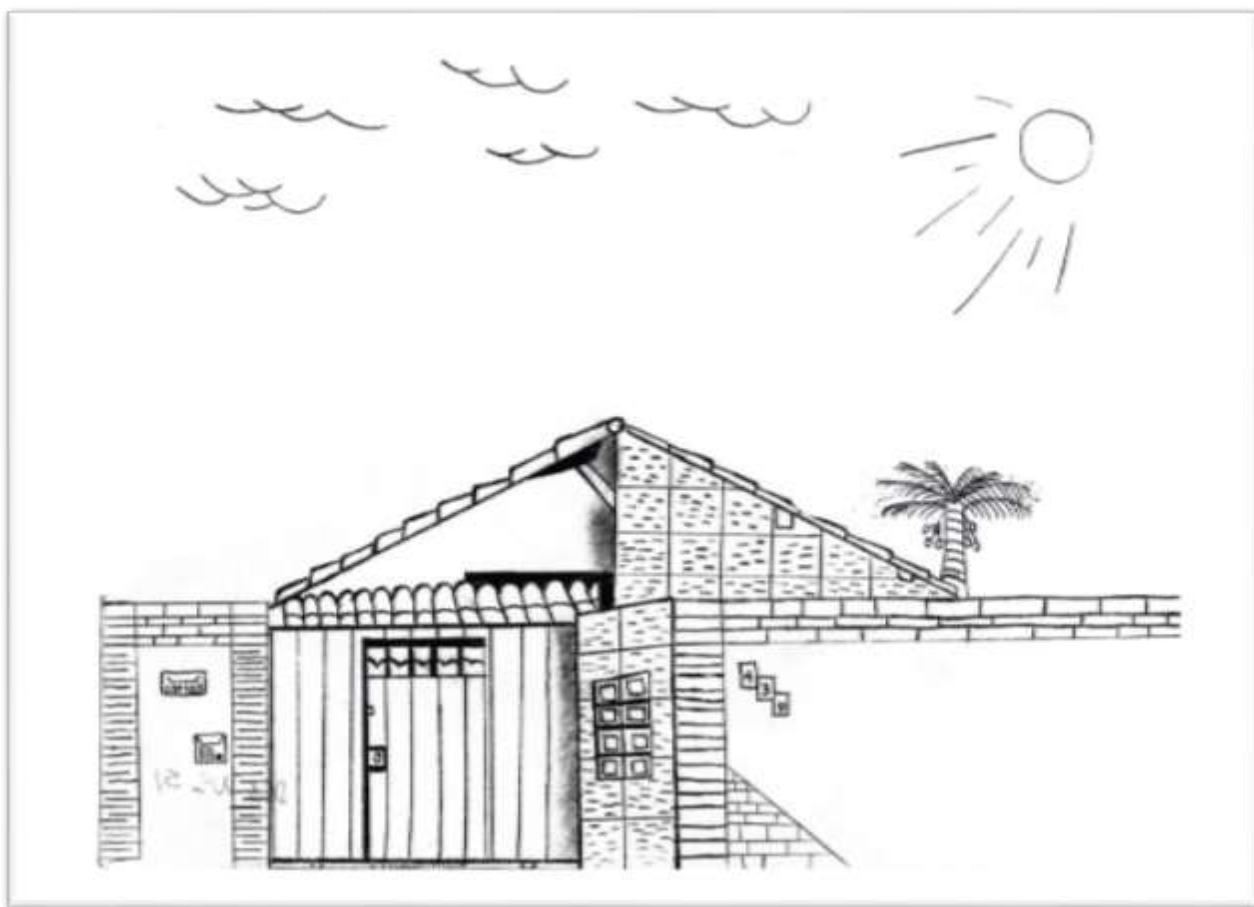
Figura 85 – Desenho de observação 12. Representação de estrada, casa, postes, nuvem e sol



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – J. A. (13 anos): Várias inclinações, criando ideia de profundidade no desenho da figura 85. Memória, simbolismo e repetição de padrão de desenho de colega. Sinal-contorno e sinal objeto. Sem sombras.

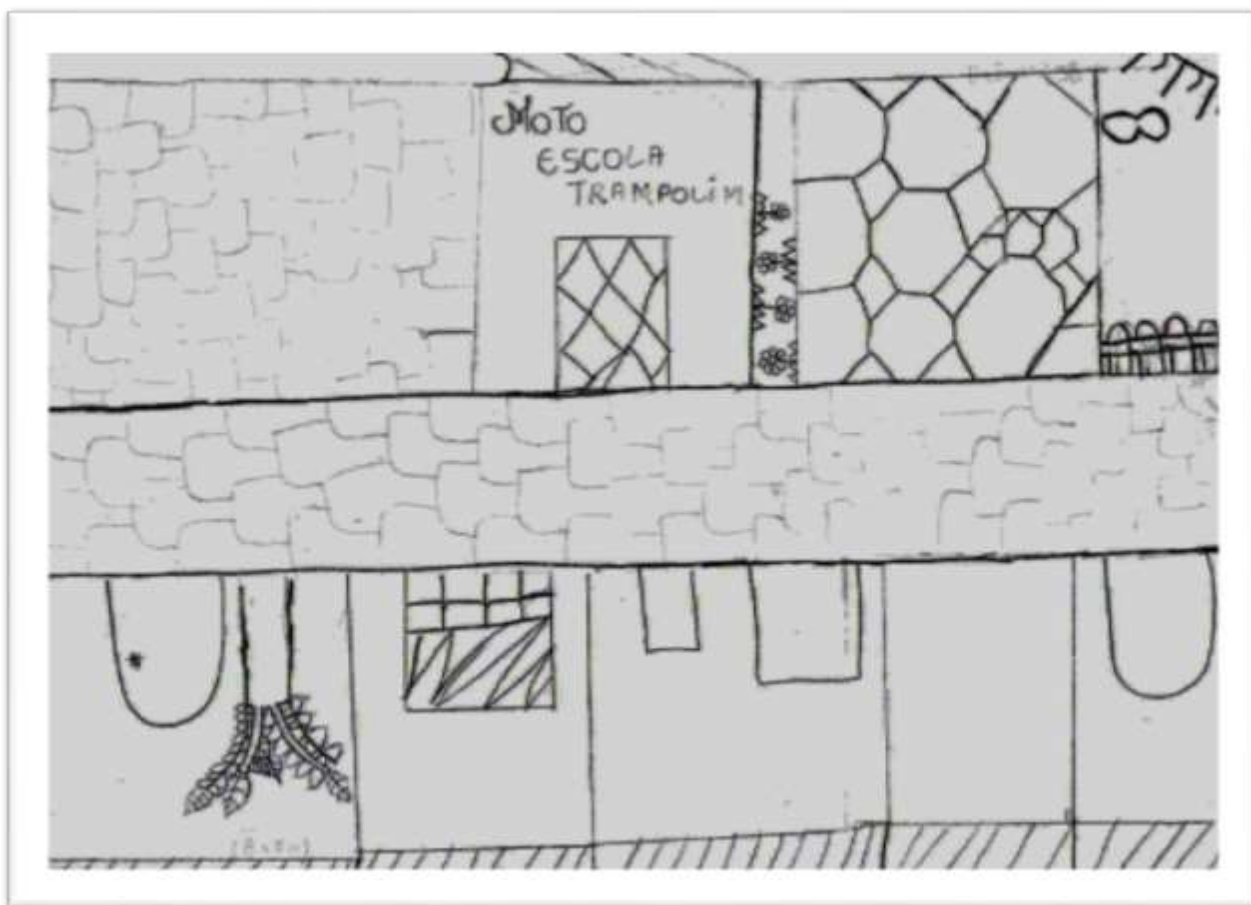
Figura 86 – Desenho de observação 13. Representação de fachada de casa em dia ensolarado



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – E. B. C. (13 anos): Frontalidade no desenho da figura 86. Reduzida inclinação, dá ideia de dois planos diferentes no muro frontal. Sinal-contorno e sinal-objeto. Uso de hachuras para retratar superfície. Ainda aparecem elementos simbólicos (sol e nuvens). Linha inferior do papel usada como plano que representa o chão.

Figura 87 – Desenho de observação 14. Representação de casas nos dois lados de rua da periferia



Fonte: produção gráfica dos estudantes durante o projeto

Autoria – J. C. L. (12 anos): Frontalidade para representar dois pontos de vista diferentes (os dois lados da mesma rua) no desenho da figura 87. Sinal-contorno e sinal-objeto. Pouca observação e muito simbolismo. Hachuras presentes em distintas situações. Sem sombra ou inclinações que indiquem profundidade.

Mediante este resultado, confirmamos que precisamos reduzir o número de alunos em sala e aumentar o tempo de experimentação do desenho, para alcançarmos melhores resultados no desenvolvimento integral dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Isto ampliará as habilidades dos alunos em representar através do desenho, mas, mais do que isso, ajudará no fortalecimento da concentração e percepção que são competências indispensáveis para a realização de tarefas complexas da contemporaneidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa era saber como inserir e habilitar os estudantes na linguagem gráfica expressiva. Como seria possível se expressar, interpretar, criar, abstrair e usufruir do desenho para os fins mais variados e abertos, no decorrer de suas vidas. Desejávamos levar os

estudantes a recorrer ao desenho com mais frequência, como expressão e como organizador do raciocínio, pensar em escolhas de profissões, na sequência dos estudos, nas conexões possíveis com a técnica de grafismos, na transformação da realidade com propostas criativas que serão concretizadas através da construção de imagens, principalmente.

A primeira preocupação era encontrar caminhos teóricos e didáticos que pudessem iluminar a prática e desta pudessem emergir novas estratégias para entender o desenho associado com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes desta fase, cujas idades variam entre 10 e 15 anos.

A principal motivação de envolvimento com esse processo de aperfeiçoamento foi o desejo de dar continuidade às pesquisas cotidianas, que um professor desenvolve para sustentar sua prática, mas de forma mais sistematizada, organizada por condições mais eficientes, que levassem ao avanço esperado e, conseqüentemente, abrisse o olhar para novos horizontes e possibilidades que trouxessem inovação para a prática.

Contrariamente a algumas afirmações de que há lacunas na formação nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, temos constatado que é impossível alcançar a completude nesta área de conhecimento e que, isto torna a pesquisa uma necessidade permanente para os profissionais que ingressam na prática docente. Seremos sempre incompletos e algum aspecto deste todo estará por fazer. No entanto, cada aquisição nova de conhecimento nos habilita a projetar novos caminhos para gerar mais desenvolvimento em nossos estudantes que, desta forma, ampliam competências e em experiências mais complexas, ampliam também a possibilidade de êxito nas práticas vivenciadas, para o hoje e para o amanhã.

Durante a pesquisa bibliográfica, a importância do desenho para o homem e seu desenvolvimento foi se tornando cada vez mais clara e evidente. Percebeu-se que esta relação é imprescindível para preparar os estudantes para o desempenho de múltiplas papeis na sociedade contemporânea. O desenho faz parte da relação do homem com o mundo. O desenho é, a um só tempo, percepção, síntese, é estratégia, criação e esquema, é cálculo, é memória e movimento.

Com esta preocupação, fomos relacionando novas descobertas aos conhecimentos e práticas de nosso repertório, renovando entendimentos, explicando e superando alguns entraves que surgem durante os processos de ensino e aprendizagem. As reflexões de diferentes pesquisadores, as técnicas consideradas de sucesso para a aprendizagem do desenho e a observação da atitude, postura e produção dos estudantes durante o processo que aqui foi relatado, contribuíram decisivamente para elevar a qualidade das práticas em sala de aula. Conseqüentemente, o ambiente de aprendizagem foi mais fecundo e os resultados podem ser

vistos e sentidos, principalmente pelos próprios estudantes, que se sentem mais fortalecidos e motivados a continuar a estudar qualquer coisa, em geral, o desenho em particular, mas sempre com o recurso do grafismo como expressão e técnica válida e facilitadora. Esta junção permitiu o aperfeiçoamento da proposta de trabalho, reavaliada durante as vivências e, na sequência, reorganizadas para incrementar novas práticas.

Foi constatado que a abordagem do desenho tem sido dispersa e colocada como recurso secundário útil em diferentes momentos, durante os quatro anos finais do Ensino Fundamental ou num bloco, em que se aborda, pelo menos, os seus elementos básicos e se faz algumas práticas principiantes, para as quais não se volta mais, a não ser como o tal recurso didático a que nos referimos, nos momentos mais diversos, por necessidade de qualquer uma das disciplinas do currículo. Reiteramos: o desenho como um bloco básico e condensado, em que algumas práticas rápidas são desenvolvidas ou como recurso complementar em outras abordagens artísticas ou pelas outras disciplinas.

Outros momentos da carga horária do ensino de Artes, com justiça, foram direcionados para que os estudantes conhecessem a base das outras linguagens artísticas. Seria necessário ensino de tempo integral para superar esta redução.

A questão fundamental foi como criar uma sequência de ações didáticas para a aprendizagem do desenho que tivesse significado e criasse expectativa nos jovens. Acreditamos que esta dissertação pode responder a esta demanda. Projetamos uma série de ações que circularam por apreciações de desenhos e outras imagens, discutimos sobre conceitos apresentados, oportunizamos produção orientada, roda de leituras, interferência e edição da produção dos colegas, socialização dos trabalhos. Estas ações foram concretizadas e alcançamos uma excelente quantidade e qualidade de desenhos (construídos numa sequência crescente de entendimentos e complexidade) em ambas experiências.

Em Ponta Negra, Natal /RN (2016), com um grupo homogêneo e isolado, de certa forma, nos deixa perplexos ao constatar que alguns destes jovens estudantes nunca saíram da Vila. Eles têm medo, insegurança, baixa autoestima e um horizonte reduzidíssimo de expectativas para o futuro. Isto nos confirma a importância deste tipo de experiência para levá-los a sair desta clausura mental.

Em Parnamirim/RN (2017), com um grupo heterogêneo, um tanto mais urbano, entre semelhanças e diferenças, tivemos a oportunidade de explorar práticas bastante significativas, que, do ponto de vista psicossocial, percorreu outras linhas de aprendizagem, voltada para a aquisição de novas habilidades que adequem os jovens para as exigências do mercado de

trabalho, para a comunicação contemporânea multimidiática, para o trânsito e trocas nos grupos e tribos do qual fazem parte e no qual expressam ideias, sentimentos e tendências .

Sendo assim, acreditamos que este trabalho acadêmico, oriundo da prática em sala de aula, em contextos locais particulares, conseguiu trazer algum acréscimo para esta área do conhecimento, pois veio a contribuir para a leitura de mundo daqueles jovens; para ampliação do sentimento de pertencimento e de conscientização do sujeito sobre sua participação e influência direta, que exerce em sua realidade; para a aquisição de habilidades e superação de dificuldades no uso do código específico dos grafismos, nas diversas situações do cotidiano; e para a percepção de que poderão prosseguir para níveis mais complexos desta linguagem e para funções variadas.

Pareceu-nos importante apontar a diferença que há entre a abordagem do desenho para ensino sistematizado, em sala de aula, em escola pública, com número de estudantes que tem variado, neste tempo que vivenciamos, de 25 (raramente), passando por 35 (normalmente), chegando a 50 (em casos extremos) e, por outro lado, para outros tipos de cursos profissionalizantes, com abordagens técnica ou artística, na busca de conhecimento técnico, estilo e temática pessoal (existem vários tipos que se encaixam nesta descrição). Nestes, há diferentes enfoques e oportunidades para diferentes níveis, que podem tornar-se, a cada etapa, mais específicos.

Durante a reflexão, pudemos perceber que, antes daquele momento, estávamos pondo o desenho em segundo plano. Com a profusão de informações que as linguagens artísticas permitem e trazem para a sala de aula, quase esquecemos da contribuição do desenho para a organização do pensamento, para o desenvolvimento cognitivo, para a criação de estratégias – fato que se constata desde os primórdios da humanidade.

Os autores pesquisados puderam demonstrar que o espaço e função do desenho no Ensino Fundamental é indispensável para nossa sociedade e futuras gerações de estrategistas nas mais diferentes situações, níveis de responsabilidade e de comunicabilidade. Nos índices apresentados pelos órgãos competentes, apenas 30% dos estudantes do Ensino Fundamental, prosseguirão em seus estudos. Isto já, por si, indica a importância de aprender desenho no Ensino Fundamental, salientando que as linguagens artísticas, abordadas na escola, e o desenho em particular, poderão ajudar a mudar estes índices.

Assim, esta vivência uniu prática e pesquisa para a concretização da proposta de trabalho ora apresentada. Levou-nos a conhecer novos olhares e argumentos sobre a contribuição do ensino do desenho para a cognição e para o desenvolvimento integral do homem. Sintetizar percepções através de traços e marcas, virtual ou concretamente, é

característica humana desde a gravação de corpos, utensílios e paredes de cavernas até o projeto científico espacial mais complexo e futurista.

Diante desta profusão de conhecimentos sobre o desenho e suas funções e pelo tratamento que o mesmo tem recebido na abordagem pedagógica no Ensino Fundamental contemporâneo, conforme foi exposto no decorrer do trabalho, pensamos que existem muitas maneiras de trabalhar com grafismos, mas que, não obstante, devemos organizar um bloco de conteúdos e procedimentos para serem ministrados, logo no primeiro período de aprendizagem e contato dos estudantes com a Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, pois isto repercutirá no andamento e desenvolvimento dos anos sequenciais e para a vida.

Estes elementos do desenho podem ser trabalhados por diferentes temáticas, no entanto, precisam ser claramente expostos e experimentados pelos estudantes, em diversas e constantes práticas. Tendo, os estudantes conhecido e experimentado este bloco de elementos básicos, eles poderão prosseguir pelo estudo das outras linguagens artísticas e disciplinas, fazendo uso do mesmo, para expressar e explicar ideias e sentimentos, sempre que palavras não forem suficientes ou mesmo que sejam, o uso dos grafismos extrapolará possibilidades.

Percebemos a importância de criar condições para que os desenhos possam ser analisados em conjunto. Tanto em abordagens sistematizadas para grafismos, como em outras abordagens, em que o desenho tenha sido usado como recurso – fazer um apêndice sobre o uso do desenho, por exemplo, numa aula de arquitetura, de moda, de escultura, ou de criação coreográfica ou de criação de personagens, tem muita utilidade. As rodas de leitura de desenhos sugeridas por Iavelberg (2013) devem ser, praticamente, um ritual de ampliação do respeito – que deve estar presente no grupo –, e de agudez da percepção, da sensibilidade, da alteridade, da cognição e da expressividade.

Solicitar aos estudantes a realização das tarefas como etapas de projetos, dos quais devem fazer parte esquemas e esboços iniciais, parte do conjunto de ações que o professor acompanha e dá orientações individuais para cada criança ou jovem envolvido, deveria ser um hábito. Muitas vezes, somente o desenho finalizado, como única produção, chega aos olhos do professor. Frequentemente, o esboço é o trabalho final. Precisamos apagar esta prática dos jovens estudantes brasileiros. Isto significa desenvolver o senso de qualidade, acabamento, cuidado com materiais e meio ambiente (reflexão sobre desperdício), preocupação com detalhes e produto final.

Claro que é necessário termos condições para isso. Em salas superlotadas, seria, então, necessário deixar uma ou duas aulas, só para analisar a produção de cada um, normalmente

numa roda de leitura. Desta forma, tanto o trabalho final, como o material de criação, esboços e esquemas devem ser considerados na avaliação.

Motivar os estudantes a terem produção organizada para revisitação e acompanhamento do avanço é fundamental. Isto amplia a própria visão geral de sua atuação e possibilidades, redimensionando o entendimento do jovem com os estudos e com o que aquilo poderá significar em suas existências.

Quanto às expectativas que o mediador cria durante o planejamento e a ação desenvolvida nas localidades, tão próximas e tão distantes, parece justo lembrar que elas sempre existem. No entanto, o mediador deveria estar aberto para aquilo que os jovens apresentam através do desenho, ou seja, para os elementos trabalhados que estão presentes no desenho e, de certa forma, se ater às soluções e esquemas criados ou adotados pelo estudante para representar seu universo de ideias e sentimentos. Partindo daí apresentar opções de caminhos e motivar a persistência em práticas constantes.

Outro aspecto a considerar estava relacionado ao repertório individual e coletivo. Ficou evidente a importância de oportunizar novas visualizações para os grupos – certamente, é necessário ampliar repertórios, trazendo novas imagens e contextos para a abordagem em qualquer grupo -, no qual percebe-se, por diversas maneiras, limitações criadas pelos contextos, as quais devemos, por todas as maneiras viáveis, tentar superar. Isto significa, ter maior tempo para expor trabalhos de diferentes artistas e linguagens com propostas estimulantes, inserindo relatos de experiências e comentários, com orientação individual e coletiva, organizada e objetiva, que permita aos participantes constatarem que são capazes de aprender e de produzir com qualidade.

Ainda gostaríamos de trazer para essas considerações que ao adotar um bloco significativo de abordagem do desenho percebemos como a relação de corpo, expressão gráfica, cognição e desenvolvimento global estão interligados – incluímos aqui a capacidade de concentração.

Desta forma, no bloco específico do ensino do desenho devemos introduzir uma série de atividades – que podem variar de muitas formas e que envolvam expressão corporal e grafismos com testagens de materiais convencionais ou inusitados. Acreditamos que isto ajudará aos estudantes a escolherem os materiais e suportes para se expressarem de forma particular.

Nesta linha de raciocínio, reiteramos que um bimestre letivo é insuficiente, com turmas com mais de trinta alunos, com aulas minúsculas, em que são enfrentados vários problemas paralelos ao ensino e aprendizagem do desenho para o desenvolvimento integral. Pensamos que

é indispensável introduzir apreciações de trabalhos de artistas tais como Saul Steinberg, Carla Caffé, Eduardo Salavisa e Maurice Escher e muitos outros da contemporaneidade nas aulas e vivências, e que a produção dos estudantes deva ser inserida frequentemente na fruição da comunidade escolar, valorizando a linguagem e a produção da turma.

Também é importante salientar que todo o processo criativo e de aprendizado deve ser organizado, registrado, sistematizado e levado em consideração para avaliações. Este é um processo de fundamental importância para o acompanhamento da evolução do jovem pela família e pela escola, mas, muito mais do que isso, é importante para o jovem acompanhar a trajetória da qualidade da produção coletiva.

Em nossa prática, desde que nos estabelecemos nestas duas escolas exclusivamente e que acompanhamos as turmas dos 6º aos 9º anos, temos solicitado a adoção de um caderno único para Artes no 6º ano, que deve acompanhar o aluno até a conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, solicitamos um caderno de boa qualidade, para que ele possa resistir ao percurso, e orientamos para que ele receba tratamento especial.

Também sugerimos a criação de portfólio para organizar trabalhos avulsos - caso dos desenhos, plantas, modelos, esquemas, diagramas, bonecos, criação de personagens, notações coreografias, mapas e ilustrações. Enfim, tudo isto passa por projetos gráficos, leituras de mundo, contextualizações e sintetizam experiências individuais e coletivas que elevam o desenvolvimento de nossos estudantes.

Por tudo isso, consideramos aqui que pela experiência docente e em pesquisas sistematizadas ou do cotidiano, que o ensino e aprendizagem do desenho é de suma e indispensável importância para os brasileiros, nesta fase dos anos finais do Ensino Fundamental. Ousamos dizer que a nação brasileira superaria muitos dos problemas psicossociais e alcançaria maior desenvolvimento se nossos estudantes tivessem a oportunidade de acessar sistemas de ensino e aprendizagem do desenho de maneira mais ampla e mais profunda. Esperamos que a contribuição desta pesquisa possa ser levada em conta pelos organizadores de nosso sistema educativo, em de maneira que possamos incentivar nossos jovens a estudar com mais empenho para mudar certos padrões redutores e melhorar nossa performance e nossa realidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora*. Thomson Learning, 1º ed. São Paulo, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, políticas e história*. Cortez, São Paulo, 2015.
- BRASIL. IBGE. PARNAMIRIM / RN. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=240325> , acesso em 03/08/2017.5.
- _____. MEC. BNCC – Base Nacional Comum Curricular, 2017.
- CAFFÉ, Carla. **Av. Paulista**. Col. Ópera Urbana. São Paulo, Cosac Naif, 2009.
- CRAIG, Diana. *Miscellany of artists' wisdom*. Filadélfia. Running Press, 1993.
- COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
- ECO, Umberto. **Obra aberta** – forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1969.
- EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- ELSUM, John. *The art of painting after the italian manner*. 1704.~
- GERBASE, Carlos. **Primeiro filme**. [online]. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/> Acesso em: 20/07/2018.
- HILL, Edward. *The language of the drawing*, Prentice -Hall, 1966.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre, Zouk, 2º ed. 2013.
- LOWENFELD, Viktor. BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1947.
- MASSIRONI, Manfredo. **Ver pelo desenho. Aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos**, Lisboa, Edições 70, 2015.
- MOURA, Carla B. HERNANDEZ, Adriane. Cartografia como método e pesquisa em arte. In **Seminário da História da Arte** – Centro de Artes – UFPel. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/1694/1574>. Pelotas, RS, 2012.

NATAL. **Ponta Negra** [online] Disponível em:

www.natal.rn.gov.br/semurb/paginas/File/bairros/Sul/PONTA_NEGRA.pdf Acesso em 20/03/2018.

NICOLAIDES, Kimon. *The natural way to draw*. Mariner Books, 1990.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Elsevier, 24º ed. Rio de Janeiro, 2004.

_____. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro, ed. Camus, 1984,

SALAVISA, Eduardo. FARIA, Filipe Leal. CATARINO, João. LOURO, José. CABRAL, Pedro. FERNANDES, Pedro. CÂMARA, Richard. **Diário de viagem em Lisboa**. Sete colinas, sete desenhadores. Ensaio: SEIXAS, JOÃO. Lisboa, Quimera Editores, 2011.

SESC. **Sesc Cidadão – Vida na Vila**. Disponível em: <http://www.sescrn.com.br/vida-na-vila.php>. Acesso em 04/09/2016.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo, Difel, 1983.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social a mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.