

MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS

“NÃO SEI DESENHAR”

Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência

- uma pesquisa com adolescentes em São Paulo -

Dissertação apresentada a Escola de
Comunicação e Artes da Universidade
de São Paulo como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do grau
de Mestre em Artes.

SÃO PAULO

1992

“NÃO SEI DESENHAR”

Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência

- uma pesquisa com adolescentes em São Paulo –

MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS

“NÃO SEI DESENHAR”
Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na
Adolescência

- uma pesquisa com adolescentes em São Paulo –

Dissertação apresentada a
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

Orientador:
Prof.Dr. Wolfgang Adolf Arthur Pfeiffer

SÃO PAULO - 1992

Ao professor que busca,
que luta,
que se torna competente
por uma Escola melhor.

Comissão Julgadora

SUMÁRIO

Prefácio - O INICIO DO FIM	.....
Introdução - O FIM DO COMEÇO	.....1
I. O DESENHO	.....12
1. "NÃO SEI DESENHAR" COMO DENÚNCIA	
uma abordagem do Desenho pelo lado do avesso	.....13
1.1. A denúncia	.....15
1.2. Um caminho histórico/ estético para diagnóstico	.....16
1.2.1. A desejada imagem reconhecível	.....16
1.2.2. Duas constatações:	
"Saber desenhar é saber copiar a realidade"	.....19
"Saber desenhar exige talento"	.....21
1.3. Um caminho semiológico para leitura e decifração do mito	.....23
1.3.1. Primeiro Sistema/Linguagem-objeto: DESENHO COMO LINGUAGEM	.....25
1.3.2. Segundo Sistema/Metalinguagem: DESENHO COMO MITO	.....27
1.4. Desmistificar - o desafio da nudez do mito	.....30
1.4.1. Constatações rebatidas: um texto escrito	.....30
1.4.2. Constatações rebatidas: dois textos visuais	.....38

2. O DESENHO COMO REGISTRO DO SENSÍVEL OLHAR-PENSANTE	
uma abordagem do Desenho pelo espelho	43
2.1. O exercício do olhar	45
2.1.1. Um olhar sobre a questão	45
2.1.2. Um registro visual sobre a questão	46
2.1.3. O olhar-pensante	48
2.2. O ato de desenhar	55
2.2.1. Por onde "o desenhar" começa?	55
2.2.2. O olhar - pensante e o seu registro	57
2.3. O exercício de leitura do desenho	61
2.3.1. Olhar o olhar do outro	61
2.3.2. A multiplicidade de leituras	66
2.3.3. Visíveis leituras múltiplas	69
3. IMAGENS COMO PROVOCAÇÃO DE OLHARES SENSÍVEIS	
uma abordagem do Desenho na relação autor/fruidor	78
3.1. Uma proposta:	
Um texto visual sobre o desenho para adolescentes	79
3.1.1. Instigar o exercício do olhar	79
3.1.2. O sentido da escolha das imagens	81
3.1.3. Um olhar sobre o acervo do MAC	83
3.1.4. A construção do texto visual	86
3.1.5. O texto verbal como convite e ampliação de informações	89
3.2. Você quer olhar?	91
II. A PRODUÇÃO GRÁFICA DO ADOLESCENTE	
.....	103
1. "NÃO SEI DESENHAR" E A ADOLESCÊNCIA	
um olhar sobre o olhar adolescente	104
1.1. A denúncia de uma visão preconceituosa	106
1.2. Caminhos na compreensão da adolescência:	
olhar histórico	114
1.2.1. Focalizando os estudiosos da psicologia da adolescência	114

1.2.2.	Focalizando os teóricos do desenvolvimento expressivo em artes plásticas na adolescência ..	117
1.2.3.	Focalizando alguns aspectos do Ensino do Desenho: enfoque visual	121
2.	CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE ERICK ERIKSON	
	possíveis interrelações com a produção plástica do adolescente	126
2.1.	Alguns princípios teóricos de Erick Erickson	127
2.1.1.	O clico vital e o calendário do ego	127
2.1.2.	O adolescente - Epigênese da identidade	131
2.1.3.	A força vital da adolescência e a arte	135
2.2.	Interrelações:	
	Ciclo vital e a produção gráfica do adolescente	138
2.2.1.	Confiança básica versus Desconfiança básica	139
2.2.2.	Autonomia vs Dúvida, Vergonha	142
2.2.3.	Iniciativa vs Culpa	145
2.2.4.	Laboriosidade vs Inferioridade	148
2.2.5.	Identidade vs confusão de papel	154
2.2.6.	Para além da identidade	157
2.2.7.	Uma síntese possível	160
3.	METAMORFOSE ADOLESCENTE	
	mudanças na perspectiva	160
3.1.	Adolescência: Evolução ou Devir?	165
3.2.	Um ser em processo	168
3.3.	Mudança de pensamento na metamorfose adolescente	172
III.	A PESQUISA	
	O DESENHO E A PRODUÇÃO GRÁFICA DO ADOLESCENTE	
	.....	181
1.	PONTOS DE PARTIDAS	
	reflexões e pesquisas prévias	182
1.1.	O caminho da observação e da pesquisa	183
1.2.	Pesquisa com adolescentes:	

O que eles pensam sobre Educação Artística?	185
1.3. Pesquisa: Elu e seu mundo encantado	
a resposta visual de adolescentes	188
1.3.1. A história - convite	189
1.3.2. Algumas respostas visuais	189
1.3.3. A análise das respostas visuais	196
2. PESQUISA: "NÃO SEI DESENHAR"?	
desafios estéticos como provocação para a ação expressiva ...	201
2.1. Definição de propósitos.....	202
2.1.1. Focos para a direção do olhar na pesquisa	202
2.1.2. A escolha da direção	204
2.1.3. O conceito de Desafio para desvelar/ampliar	206
2.1.4. A pesquisa como intervenção pedagógica	209
2.2. Definição da forma de aplicação	210
2.2.1. Passos de Execução	210
2.2.2. Material de apoio	213
2.3. Definição do campo de pesquisa	218
2.3.1. A escolha dos indivíduos para aplicação	218
2.3.2. A escolha das escolas para aplicação	219
IV. AS RESPOSTAS DOS ADOLESCENTES PAULISTAS	
.....	220
1. A RECEPÇÃO AOS DESAFIOS	
a história registrada da aplicação da pesquisa	230
1.1. Personagens e Cenários da história	231
1.1.1. A construção da história:	
observação e registros	231
1.1.2. Preparando a entrada no cenário:	
primeiros contatos	232
1.1.3. O cenário: as escolas pesquisadas	233
1.1.4. Os personagens: os alunos pesquisados	238
1.2. A História	240
1.2.1. Relato de cada momento da aplicação	
da pesquisa	240
1.2.2. Marcas da história vivida	246

2. ANÁLISES DAS RESPOSTAS AOS DESAFIOS	
o visual e o verbal como possibilidades	247
2.1. Análise: respostas visuais ao questionário Lúdico	248
2.1.1. Um texto escrito	248
2.1.2. Um texto visual	249
2.2. Análise Desafio 1: desenho da figura humana	258
2.2.1. As possibilidades de leitura	258
2.2.2. "Fusão das partes" e a direção da linha.....	259
2.2.3. Presença das articulações, da superposição e da nudez	262
2.2.4. Frontal e Perfil: a escolha do ponto de vista mais característico	265
2.2.5. Expressões fisionômicas e a relação Desenho/Realidade	268
2.3. Análise Desafio 2: as metáforas visuais	277
2.3.1. Ideias e formas significantes	277
2.3.2. Algumas possibilidades de construção das metáforas visuais	281
2.3.3. Comparações entre grupos de faixas etárias	284
2.4. Análise Desafio 3:	
o impacto frente às imagens selecionadas	292
2.4.1. A escolha das imagens e a ação expressiva provocada	292
2.4.2. A variedade de respostas ao desafio: texto visual	294
2.4.3. A variedade de respostas ao desafio: texto escrito	302
2.4.4. Construções gráficas	307
2.5. Análise: respostas verbais	316
2.5.1. O ato de desenhar vs o saber desenhar	316
2.5.2. Desenho: algumas definições	320
2.5.3. Conversas do Diálogo Avaliativo	322
2.5.4. Justificativas do não fazer	324

V. DESPERTANDO SENSÍVEIS OLHARES - PENSANTES	326
.....	
1. A BUSCA DE SIGNIFICADOS	
reflexões construídas	327
1.1. Significativamente	328
1.2. Visualmente	329
1.3. Implicadamente	334
2. O FIM DO FIM	337
2.1. Uma intervenção poética	338
2.2. Uma intervenção visual	339
TEXTOS VISUAIS: CRÉDITOS	
.....	341
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
.....	359

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. "NÃO SEI DESENHAR":
Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência - uma
pesquisa com Adolescentes em São Paulo. São Paulo, 1992, 373p.
Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes,
Universidade de São Paulo.

RESUMO

"Não Sei Desenhar" denuncia um mito. Denuncia um modo unilateral de ver o **Desenho**, reduzindo-o a mera cópia da realidade. O caminho do primeiro capítulo, tenta desmascarar esse mito. Vai atrás de suas origens, desconstrói a relação entre representação e reprodução, enfoca o olhar e seu registro e a multiplicidade de leituras. Um texto visual com reproduções de desenhos de artistas brasileiros foi elaborado para investigar e provocar sensíveis olhares.

Na adolescência, o "não sei desenhar" é resultante de uma visão preconceituosa. Partindo do olhar de estudiosos de psicologia e dos teóricos do desenvolvimento expressivo em artes plásticas, o segundo capítulo estabelece relações entre a **produção gráfica do adolescente** e as contribuições teóricas, especialmente de Erik Erikson. Este ser simbólico, em processo, em devir, vive um momento de problematização da identidade e de gênese do pensamento formal. Sua produção gráfica interliga as possibilidades de um pensamento mais abstrato que também faz uso metafórico de imagens.

No terceiro capítulo, o Desenho e a produção gráfica do adolescente cruzam-se na **pesquisa** de campo, que envolveu trezentos e dezenove alunos de escolas públicas de São Paulo. Para uma análise comparativa, os jovens foram divididos em dois grupos de faixa etárias: de 11 a 14 anos, alunos de 5ª a 6ª séries e de 14 a 18 anos, de 8ª série do 1º grau e 1ª série do 2º grau. Desafios estéticos foram oferecidos aos adolescentes para provocar ações expressivas: o desenho da figura humana, a construção de metáforas

visuais e o trabalho a partir do contato com reproduções as obras de desenhistas brasileiros, montados em forma de cartão postal e colocados em um "envelope-surpresa", isto é, um invólucro de plástico lacrado. A pesquisa permitiu tanto o *desvelar* do universo gráfico do adolescente, quanto o *ampliar* de seu repertório sobre o Desenho, caracterizando-se como uma intervenção pedagógica.

A história registrada da aplicação da pesquisa e os trabalhos realizados fundamentaram a análise das **respostas dos adolescentes** compondo o quarto capítulo. As respostas verbais e visuais foram avaliadas qualitativamente sob vários aspectos, tanto em relação às ideias expressas, quanto às formas significantes construídas graficamente para expressá-las. Revelam-se que as diferenças entre os dois grupos se faz presente sobre alguns aspectos, especialmente aos relacionados com a construção de metáforas visuais.

Alguns comentários encerram o último capítulo, **despertando sensíveis olhos-pensantes**. Nele estão inclusos também textos visuais, que permeiam também toda a dissertação, como forma de sensibilizar para a linguagem plástica.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. "I don't know how to draw": Implications in the disembroiling/ampliation of Drawing in Adolescence - a research with adolescents in São Paulo. São Paulo, 1992, 373 pages. Master's Degree Dissertation. School of Communication and Arts, University of São Paulo.

ABSTRCT

The sentence: "I don't know how to draw" denounces a myth. It denounces a one way vision of **Drawing**, which reduces it as a simple copy of reality. The first chapter tries to unmask this myth. It searches its roots. It also discontinues the relation between representation and reproduction. It phocus in the different possibilities of looking and in differents ways of registries, and multiples ways of reading reality. A visual text with the reproduction of drawings of Brazilian artists was elaborate to investigate and provoke sensitive ways of looking.

During the adolescence the answer "I don't know how to draw" is a result of a preconceived vision. The second chapter, draws from the studies of psychology and of the theories of expressive development in visual arts to establish the relations between the **graphic production of adolescents** and the theoretical findings, specially that of Erik Erikson. This symbolic human being, in a process of growth, in process "to become", live in a moment of problematization of identity and of the genesis of the formal thought. His graphic production interligates the possibilities of a more abstract thought which uses images in a more metaphorical ways.

In the third chapter, Drawing and graphic production of adolescence are crossed in a **research**, which involves three hundred and nineteen students from public schools of São Paulo. To make comparative analyses the teenagers were grouped in two different age groups: 11 to 14 (5^a and 6^a grades) and 14 to 18 (8^a

grade and 1st year of high school). Aesthetics challenges were offered to the adolescents to provoke expressive actions: the drawing of human figure, the construction of visual metaphors and the work resulted from the contact with reproduction of drawings of Brazilian artists, settled in the shape of a post card and enclosed in a surprise sealed envelope. This research made it possible the devaluation of the graphic universe of the adolescent as also the ampliation of its drawing repertoire, which brought to this research a dimension of pedagogical intervention.

The fourth chapter registers the application of the research and the analysis of the **answers** given by the adolescents. These verbal and visual answers were evaluated qualitatively under several aspects: in relation to expressed ideas, and also the significant shapes constructed graphically to express them. It disclosed differences between these two groups in some aspects specially in relation to the construction of visual metaphors.

The last chapter presents observations that have the intention of **awaking sensitive sensible eyes**. It also includes visual texts that permeate the whole dissertation as a tool of sensibilization towards the visual language.

Prefácio

O INÍCIO DO FIM

"Abro a janela e colho com ternura o minuto que passa."
Paulo Bonfim

Olho para o teclado do micro e para o papel e lápis que não me deixam de acompanhar. Uma avalanche de ideias girando em redemoinho, prontas para iniciar um diálogo com o papel, alinhavando todos os pedaços desta Dissertação já construídos e a construir. Início do fim, deste longo caminho percorrido no Curso de Pós-Graduação.

Recolho este minuto que passa com ternura. Mas também com enorme ansiedade pela responsabilidade, pela perspectiva de poder realmente contribuir para o refletir sobre o ensino de Arte. Mas, independentemente dos resultados que estas páginas possam mostrar, sei que cresci muito através da reflexão sobre textos de tantos autores e pensadores que construíram nossa paisagem cultural e das falas instigantes de meus mestres, durante toda minha vida; dos contatos através de palestras, conversas, e até telefonemas demorados e fitas gravadas com pensadores; pela ação com meus alunos, suas respostas e especialmente suas perguntas pensantes; pela vivência com meus filhos, cada um à sua maneira, dizendo coisas do mundo; pela relação afetiva e também crítica do meu amado companheiro.

Muitos seriam os nomes para estarem registrados aqui, co-responsáveis por este trabalho:

Professor Pfeiffer, querido orientador e professor, que prefaciou meu primeiro livro, Professoras Ana Mae Barbosa e Maria Heloísa Ferraz, que além da presença instigadora na Banca do Exame de Qualificação, sempre me ensinaram muito. Também os professores dos cursos na Pós-Graduação, especialmente Helena Maffei Cruz, Maria Helena Martins e João Augusto Fraize-Pereira, com os quais pude desenvolver minha reflexão com mais profundidade.

Madalena Freire Weffort, na convivência curta no Grupo de Formação e nas longas cartas trocadas, aclarando a práxis de uma concepção de Educação e suas relações com o que nomeei de Prática Estética. Juliana Davini, pela construção conjunta de um grupo operativo e pelas observações sensíveis e desafiadoras.

Os amigos, pensadores também, sempre estiveram por perto: Giza Picosque, parceira de ideias e de lutas na AESP (Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo), Marcos Villela Pereira, na militância da FAEB (Federação de arte-educadores do Brasil), amigo filósofo, que transcendeu a correção dos suportes filosóficos, ampliando as minhas ideias e questões. E também Marina Célia Moraes Dias, Vera Lúgia Pieruccini Gibert, Maria Helena Gouveia, madrinha querida de minhas crases, e tantos outros companheiros.

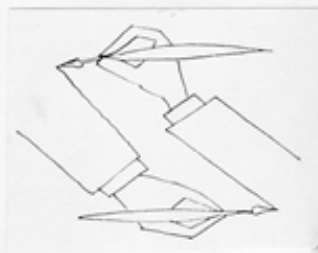
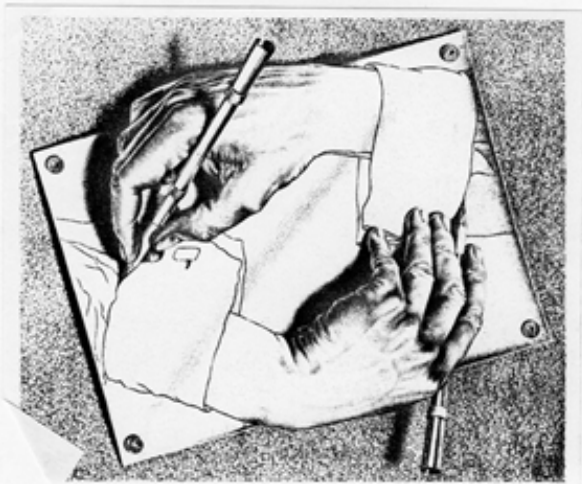
Agradecimentos também às escolas e aos professores que abriram espaço para a pesquisa de campo, especialmente Alessandra Ancona de Faria, Leda Nogueira Maekawa e Sonia Maria Martins Santana.

À FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pela confiança em mim depositada. E ao MAC - Museu de Arte Contemporânea/USP, pela atenção da direção e de Gabriela Suzana Wilder, chefe do Serviço de Pesquisa, Marcos José Santos de Moraes e Ana Leonor M. Silva Costa, na pesquisa junto ao acervo.

Meu carinho aos meus pais, Nelson e Celeste, à minha irmã, Bete, e especialmente, aos meus amados Maurício e Fernando, que trabalharam manualmente na confecção dos "envelopes surpresas" tantas vezes refeitos, dando também socorro aos meus problemas com o computador e enfrentando minhas necessidades de isolamento. E também a Deus, força de vida.

Introdução

O FIM DO COMEÇO



Um projeto de dissertação, quando esboçado, talvez não revele todos os significados que podem alcançar o seu caminho e a pesquisa de campo. É este o caso deste trabalho.

Havia dois pontos de partida:

- o **Desenho**, uma das mais primitivas entre as linguagens plásticas, tido como expressão de ideias pessoais, fruto do pensamento, da imaginação, da percepção e do sentimento através de formas significantes.
- a **Produção Gráfica do Adolescente**, que vai muito além das tarefas da disciplina Educação Artística, realizadas nas escolas, ou de trabalhos executados em escolas livres. Somam-se à essa produção gráfica os desenhos feitos solitariamente, quase escondidos, nas agendas todas coloridas, nos rabiscos dos cadernos, nas imagens recolhidas que enfeitam seus quartos, nos desenhos que escolhem em suas camisetas, nos grafites feitos nas paredes, nos banheiros, nos rabiscos feitos ao telefone, nos projetos sonhados, no imaginário...

Tinha consciência do desafio de pesquisar, analisar e tentar compreender esta fase de vida de muitas mudanças, e que, de forma geral, não é o interesse principal dos teóricos de arte-educação. Por outro lado, na escola, nos cursos livres, e mesmo no cotidiano de nossa cultura, o Desenho é visto apenas como cópia fidedigna do mundo real. Essa premissa afasta de si os que não se consideram talentosos e está colada a uma concepção de Arte e Educação vinculada ao passado. Este recorte de visão reduz a significação do Desenho.

As leituras, as reflexões e os textos por mim escritos tentaram aprofundar estes dois aspectos, em caminhos que evidentemente não se encerram nesta dissertação. Já dizia um pensador: "A cultura é como uma bexiga: quanto mais cheia, mais vazio há dentro". E quanto mais aprofundo as questões levantadas, mais vazios encontro, novas perguntas sem respostas. Um autor cita

outro e a busca daquele acaba levando a outros e o círculo não se encerra, uma espiral sem fim.

Parece-nos importante refletir primeiramente a respeito de alguns conceitos que pretendemos usar.

Do círculo que se fecha em si mesmo para a linha esticada por Steimberg. Pontos de vistas diferentes e conflitantes instigam o olhar em novas direções. Uma linha-eixo, entretanto, está sempre presente.

Agora, no fim do começo, retomando e alinhavando todos os pensamentos, percebo que minha linha-eixo se fundamenta na questão da minha visão do Humano que se funda no ser simbólico e no ser social que é o Homem. É sobre este homem que tento falar. É da produção gráfica, estética e artística deste homem quando vive um momento da adolescência que tento focalizar e analisar.

Esse **ser simbólico e ser social** que hoje se aponta mais claramente, estava presente desde o início do projeto, mas foi o encontro com os filósofos que me fez ampliar os significados que estavam para ser desvelados. E certamente haverá muitos outros.

No fim do começo, percebo que desenhar a linha-eixo que sustenta este texto é esboçar a postura filosófica frente ao humano. Linha-eixo que suporta pontos de vista que nem sempre enveredaram por caminhos afins e que certamente envolveram períodos de tempo-espço totalmente diferentes, somando diversas concepções e teorias de arte. Linha-eixo que se constrói emprestando palavras de teóricos que a fundamentam.

A compreensão do ser simbólico me foi apresentada pela primeira vez pelo filósofo alemão Ernest Cassirer, um dos maiores do nosso século.¹ Devo isto à Terezinha Rios e Maria Helena Martins. Talvez tenha ouvido falar dele antes, mas foram elas que

1. Ernest Cassirer "será o ponto de referencia ideal tanto para o desenvolvimento da própria iconologia (com Panovsky) quanto das estéticas simbólicas (o "New criticism" americano, Suzanne Langer, a semiótica morrisiana). Além disso, Cassirer dará impulso teórico também a outros ramos das ciências humanas, como a antropologia cultural, os "cultural studies" e as análises da história das ideias". Osmar CALABRESE, A linguagem da Arte, p. 26.

me instigaram para a leitura de "Antropologia Filosófica" onde Cassirer diz:

Entre o sistema receptor e o sistema de reação, que se encontram em todas as espécies animais, encontramos no homem um terceiro elo, que podemos descrever como o sistema simbólico. Esta nova aquisição transforma toda a vida humana. Em confronto com os animais, o homem não vive apenas numa realidade mais vasta, vive, por assim dizer, numa nova dimensão da realidade. Existe uma diferença inequívoca entre as reações orgânicas e as respostas humanas. No primeiro caso a resposta dada a um estímulo exterior é direta e imediata; no segundo, a resposta é diferida. É interrompida e retardada por um lento e complicado processo de pensamento.²

Esse terceiro elo, essa nova dimensão da realidade é vista por Cassirer como competência simbólica que funciona não como ferramenta ou mecanismo de pensamento, mas como o próprio funcionamento do pensamento. É nisto que difere o homem dos animais, que são incapazes de simbolizar.

Em lugar de definir o homem como um "animal rationele", Cassirer propõe defini-lo como "animal symbolicum", visão que permite compreender o caminho da civilização por um novo prisma.

O homem não pode fugir à própria consecução. Já não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo. São os vários fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana. Todo o progresso humano no pensamento e na experiência aperfeiçoa e fortalece esta rede. Já não é dado ao homem enfrentar imediatamente a realidade; não pode vê-la, por assim dizer, face a face. A realidade parece retroceder proporcionalmente, à medida que avança a atividade simbólica do homem. Em lugar de lidar com as próprias coisas, o homem, em certo sentido, está constantemente conversando consigo mesmo. Envolveu-se de tal maneira em formas linguísticas, em imagens artísticas, em símbolos míticos ou em ritos religiosos, que não pode ver nem conhecer coisa alguma senão pela interposição desse meio artificial. Tanto na esfera teórica quanto na prática, a situação é a mesma. Nem mesmo nesta última vive o homem num mundo de fatos indisputáveis, ou de acordo com suas emoções imaginárias, entre esperanças e temores, ilusões e desilusões, em seus sonhos e fantasias.³

2. Ernest CASSIRER, Antropologia Filosófica, p. 49.

3. Id. Ibid., p. 50.

Nessa longa citação, Cassirer desvela aspectos importantes que vão compondo a linha-eixo e remetendo a outros pensadores no decorrer desta Dissertação. Mas, neste momento, é importante delimitar o termo *símbolo*, pois é um significante recheado de significados, e que mereceria, por si só, uma tese. Mas é preciso esboçar os significados que subsidiam a linha-eixo que tenta-se construir.

Esclarecer significados não é tarefa fácil. Mesmo Suzanne Langer usou a palavra *signo* em confronto com *símbolo* em "Filosofia em Nova Chave" (primeira edição inglesa: 1941), mas revê este termo no livro posterior "Sentimento e Forma" (primeira edição inglesa: 1953), quando o substitui, pondo em confronto *senal* e *símbolo*, considerando ambos como *signos*.

"Os sinais lhe *anunciam* seus objetos, ao passo que os símbolos *levam-no a conceber* seus objetos."⁴ Assim, ruas molhadas são sinais de que choveu, nuvens carregadas são sinais que irá chover, ambos exemplos de sinais naturais. Há também sinais artificiais, como o apito do metrô indicando o fechamento de suas portas, o vermelho nos mandando parar, ou tantos outros que nos fazem reagir de formas diferentes. Os sinais portanto *anunciam* seus significados tanto para os homens como para os animais. A Atividade simbólica, entretanto, é pensamento articulado. Isto é exemplificado pela famosa passagem na biografia de Helen Keller, que transcendendo aos sinais, descobre emocionada a relação entre á-g-u-a e "o maravilhoso e frio" que escorria entre seus dedos.⁵

Para Langer, o *símbolo* é um instrumento de pensamento, pois é "função dos símbolos: articulação e apresentação de *conceitos*"⁶ utilizado também "para articular ideias de algo sobre o qual desejamos pensar e, até termos um simbolismo razoavelmente adequado, não podemos pensar nele."⁷ E, Vygotsky, atribuiu "à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente

4. Suzanne Langer, *Filosofia em Nova Chave*, p. 71 (grifos da autora). Conforme a orientação da autora em seu livro posterior (*Sentimento e Forma*, p.28, nota de rodapé) o termo *signo* é transcrito aqui como *senal*.

5. Id. *Ibid.*, p. 72.

6. Idem, *Sentimento e Forma*, p. 27 (grifos da autora).

7. Id. *Ibid.*, p. 29.

novas de comportamento.”⁸ “Falando acerca de coisas, temos concepções a seu respeito e não as próprias coisas; e são as concepções, não as coisas, que os símbolos ‘significam’ diretamente. Comportamento em relação a concepções é o que as palavras normalmente despertam; eis o processo típico do pensar.”⁹ A referência do símbolo ao pensamento e à razão, tanto na sua construção como na sua leitura e interpretação, justificam o grande interesse em seu estudo, revelados entre outros, por Piaget e Vygotsky, embora por caminhos e com focos diferentes. É este o terceiro elo de que fala Cassirer.

Mas, não só as palavras despertam para as suas concepções. A Arte, como linguagem, como fala que também é interna e também se exterioriza, utiliza-se de *formas significantes*, que sustentam os conceitos, as ideias, as imagens mentais. Para Langer, “a ‘Forma Significante’ (que tem realmente significação) é a essência de toda a arte, e é isso que queremos dizer ao chamarmos qualquer coisa de artístico.”¹⁰ As palavras e as formas significantes são, para Langer, dois modos de percepção da realidade ou dois simbolismos: o discursivo e o apresentativo¹¹, diferenciando o discurso lógico e científico do não verbal.

...mas os tipos de significado são muito mais numerosos e não correspondem necessariamente a um ou outro tipo simbólico, embora de um modo geral o significado caiba às palavras e o significado artístico às imagens invocadas por palavras e aos símbolos apresentativos. Mas tal regra é uma afirmação crua, simplificada e muito inexata. Mapas, fotografias e diagramas são símbolos apresentativos com significação puramente literal; um poema possui significação essencialmente artística, embora um grande fator na sua forma complexa e global seja a declaração discursiva. O sentido de uma palavra pode flutuar entre o significado literal e o figurativo, como as expressões que eram originalmente francas metáforas ‘desvanecem-se’ em significado geral e finalmente literal.¹²

Feinstein, seguindo as ideias de Langer, distingue duas qualidades de significado: literal e não literal, independentemente

8. L.S.VYGOTSKY, *Formação Social da Mente*, p. 27.

9. Suzanne LANGER, *Filosofia em Nova Chave*, p. 70-71 (grifos da autora).

10. Idem, *Sentimento e Forma*, p. 25.

11 Outros autores concordam com estas ideias de Langer, como Elliot EISNER, *Educating Artistic Vision*, p. 5-7, Ana Mae BARBOSA, *Arte-Educação: conflitos e acertos*, p. 56, Ingrid Dormien KOUDELA, *Jogos Teatrais*, p.28.

12 Suzanne LANGER, *Filosofia em Nova Chave*, p. 278.

da espécie de discurso. O significado literal refere-se a uma "correspondência de um-para-um", comunicadas pela denotação, e o significado não literal, a uma "correspondência de um-para-muitos", evocada pelo caminho da conotação, Neste sentido, o significado artístico é metafórico. "Na arte e na linguagem, a metáfora provoca em nós um olhar além do literal, para gerar associações e para extrair novos, diferentes ou mais profundos níveis de significado."¹³

A linha esticada do "Desenho" de Steinberg, é linha eixo, é "forma significante" que evidência o pensamento articulado de Steinberg sobre a própria linha, o próprio desenho, é *metáfora*. Steinberg nos empurra para uma nova leitura de cada "coisa" que representa. Inicia invertendo a dinâmica de leitura tradicional: esquerda-direita. Subverte o nosso olhar obrigando-o a múltiplos pontos de vista: como limite parede-teto ou parede-chão, como borda de mesa, ponte, limite do horizonte no Egito ou em Veneza, como varal ou como simples linha saída de um instrumento comandado pela mão que traça e por uma cabeça que pensa. A linha fala de si mesma e do Desenho. E quando esse desenho de Steinberg se apresenta com outros, no texto visual de introdução, novas leituras podem também ser feitas.

O desenho de Steinberg articula e apresenta conceitos, mas "um símbolo é compreendido quando podemos conceber a ideia que ele apresenta"¹⁴, o que faz com que só quem tem alguma referência de Veneza, Egito, ou mesmo de um trem, possa compreendê-lo. Esta ação é apontada por Peirce como Terceiridade, isto é, "a relação triádica existente entre o signo, seu objeto e o pensamento que interpreta ele próprio um signo, considerado como um modo de ser de um signo."¹⁵. Ele define Símbolo "como um signo que é determinado pelo seu objeto dinâmico, apenas no sentido de que será interpretado assim. Depende ou de uma convenção, ou de uma disposição natural de seu interpretante ou do campo de seu interpretante (aquilo de que o interpretante é uma

13. Henrique FEISNTEIN, Meaning and visual metaphor, Studies in Art Education, vol. 23, nº 2, p. 45.

14. Id. *Ibid.*, p. 28.

15. Charles PEIRCE, Escritos Coligidos, p. 123.

determinação).”¹⁶. Isto demonstra o caráter social do símbolo, já que o interpretante está sempre inserido num tempo e espaço determinado por condições históricas, políticas, culturais, econômicas, físicas,... O ser humano é um “ser essencialmente social”¹⁷, como define Wallon.

Com Gardner podemos amarrar estas ideias: “o reconhecimento de que a *unidade básica do pensamento humano é o símbolo*, e que a entidade básica com a qual o ser humano opera num contexto significativo é o *sistema simbólico*.”¹⁸

O fio construído por Cassirer e Langer poderia ser laçado desde o filósofo alemão Kant (1727-1804), que além de ter sido estudado por Cassirer (1874-1945), também alemão, foi igualmente objeto de estudo do filósofo americano Dewey (1859-1952). Contemporâneos no tempo, mas não no espaço, Cassirer e Dewey, parece-me, podem ser considerados como frutos de Kant e norteadores de uma mudança que ainda se processa nos campos da compreensão da Arte, da Ciência, da Educação, em fim, do próprio homem.¹⁹

Kant sustenta que “todas as coisas enquanto fenômenos não podem existir em si mesmas, mas somente em nós”²⁰. E, como diz Marcos Vilella Pereira, em conversa gravada, Kant está querendo dizer que a realidade em si não existe, não é acessível à nós. Conhecemos a realidade na medida em que nós a passamos pelo crivo da nossa experiência, que, por sua vez, é produto de nossa práxis. “No momento em que a realidade se relaciona com o nosso quadro de referências, dentro de um contexto de formação ideológica que é o nosso ponto de vista, na medida em que simbolizamos, em que significamos, nós conhecemos. O real não nos é dado em si, ele só nos é dado na medida em que lhe doamos um significado”.

16. Charles PEIRCE, *Escritos Coligidos*, p. 124-125.

17. Henri WALLON, *Psicologia e Educação da Infância*, p. 162.

18. Howard GARDNER, *Art, Mind and Brain*, p. 39 (grifo nosso).

19. Para Kant, o conhecimento é uma espécie de síntese de *representações*. Esse filósofo defende a ideia de que nosso acesso ao mundo (e conseqüente processo de produção de conhecimento) passa pela sensibilidade, faculdade de intuições e pelo entendimento, faculdade de conceitos. A *intuição* e o *pensamento* são formas que devem ser combinadas pelo sujeito que experimenta a fim de produzir, por construção, o saber.

20. Immanuel KANT, *Crítica da Razão Pura*, p. 49.

Assim liga-se a teia simbólica em busca da compreensão desse homem, ser simbólico de que nos fala Cassirer, que vive experiências. Mas, cada uma é "uma experiência" como Dewey²¹ aponta. Uma imagem é descrita por este pensador como exemplo

...se imaginarmos uma pedra, a qual esteja rolando por uma colina, para ter uma experiência. Sua atividade é seguramente suficientemente 'prática'. A pedra parte de algum lugar, e movimenta-se, conforme o permitam as condições, para um lugar e para um estado onde possa permanecer imóvel - para um fim. Agreguemos, pela imaginação, a tais fatos externos, as ideias de que a pedra olha para diante desejando o resultado final; que se interessa pelas coisas que encontra pelo caminho, condições que aceleram e retardam seu movimento em relação ao seu término; que atua e sente com respeito a elas de acordo com a função de impulsioná-la ou detê-la que lhes atribua; e que a chegada final ao repouso seja relacionada com tudo o que aconteceu antes enquanto culminância de um movimento contínuo. Então a pedra teria uma experiência e dotada de qualidade estética.²²

Esta interação entre a pedra e algum aspecto do mundo, fluxo que não é uniforme nem contínuo, porque é relação de ação e reação, encontra ressonância no terceiro elo apontado por Cassirer. A visão da experiência trazida por Dewey é colocada também por outros pensadores. Gillo Dorfles diz: "Toda a nossa capacidade significativa, comunicativa, frutiva é baseada em experiências vividas_ por nós ou por outros antes de nós _ mas, de qualquer modo, feitas nossas."²³

O estético está presente na experiência completa, que produz "sabor, significado, valor"²⁴, isto é, em toda e qualquer experiência que de fato se vive como ser inteiro. Para Dewey:

...uma experiência de pensamento tem sua qualidade estética própria. Difere daquelas experiências que são reconhecidas como estéticas, mas apenas com respeito aos seus materiais. O material das belas-artses consiste em qualidades; o da experiência, que conduz a uma conclusão intelectual, consiste em signos e símbolos que não possuem uma qualidade própria intrínseca, mas que substituem coisas que podem, em outra experiência, ser experimentadas qualitativamente. A diferença

21. Dewey, um dos criadores da primeira escola de aplicação numa Universidade como possibilidade de refletir sobre a teoria educacional, exerceu grande influência na educação. No Brasil, sua repercussão foi pesquisada por Ana Mae BARBOSA em Recorte e Colagem: influências de John Dewey no ensino de Arte no Brasil.

22. John DEWEY, A arte como experiência, p. 250.

23. Gillo DORFLES, O devir das artes, p. 25.

24. Id. Ibid., p. 25.

é enorme. (...) Em suma, o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa.²⁵

Kant, Cassirer, Langer, Dewey circundam o conhecimento implicado no simbólico, na experiência, no estético, transcendendo a ênfase unilateral da visão do ser humano pela sua face cognitiva, presente em outros pensadores e criticada por Gardner. Ele verificou que nas pesquisas realizadas

...o foco da investigação encontra-se com a solução-de-problemas, não com a descoberta-de-problemas; com deficiências, não com eficácias; com o apreender o sentido dos conceitos, não com a ação competente; e com aquelas tarefas que podem ser prontamente descritas em termos de certo ou errado, mais do que aquelas onde o bom desempenho pode igualmente avançar em numerosas direções. Um momento de reflexão poderia indicar que a psicologia do desenvolvimento poderia ter avançado por uma via bastante diferente.²⁶

Este novo caminho reconhece o que Gardner chama de *competência simbólica*. Pensar na "descoberta de problemas", no aprender o sentido através das ações práticas, nas tarefas que superam o certo-errado prestigiando o pensamento divergente, como aponta Gardner, assim com a compreensão deste ser eminentemente simbólico e social, desafia o desenho de novas linhas de pensamento. São essas as premissas e suportes do meu pensar sobre o **desenho** e a **produção gráfica do adolescente**.

No fim do começo, como na linha esticada desenhada por Steimberg, a linha-eixo traçada instiga para novas hipóteses e muitas perguntas, de múltiplos pontos de vista. E como nos desenhos de Escher, áreas definidas convivem com zonas apenas esboçadas, como respostas sofridamente buscadas com perguntas ainda abertas, que protejam novas teses.

Um jogo dialético convida para novas linhas, e desafia para novos desenhos...

25. John DEWEY, *A arte como experiência*, p. 249. Dewey aponta também a falta de uma palavra que inclua o significado dos termos "artístico" e "estético". Para ele, o primeiro refere-se "primordialmente ao ato de produção", e o segundo ao ato "de percepção e apreciação" (Id. Ibid., p. 255).

26. Howard GARDNER, *Art Education and Human Development*, p. 6.

Capítulo I
O DESENHO

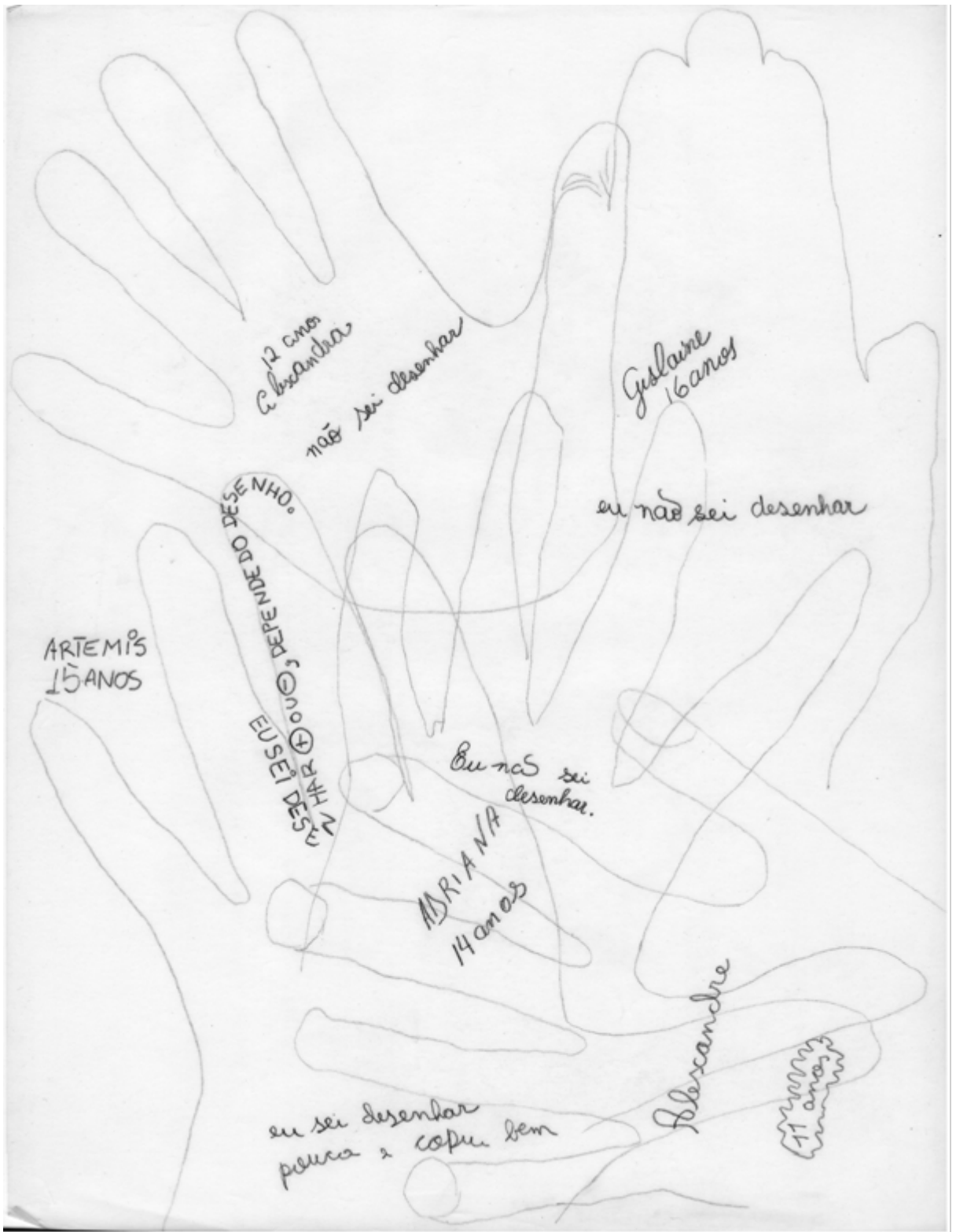
1. "NÃO SEI DESENHAR" COMO DENÚNCIA

uma abordagem do Desenho pelo lado do avesso

"...lamentam não poder se dedicar a atividades artísticas 'porque jamais conseguiram desenhar direito'. (Caberia perguntar: o que significa desenhar direito?)"

Fayga Ostrower¹

1. Fayga OSTROWER, Universos da Arte, p. 309.



1.1. A DENÚNCIA

Lembranças de dois desenhos, dois depoimentos: No verso, os nomes dos dois autores: crianças de pré-escola. No primeiro, a letra da professora marcava: "Eu não sei desenhar". No segundo, leves vestígios de que aquele papel havia passado por alguma mão, trazia implícita, pelo seu vazio, a mesma mensagem: "Eu não sei desenhar".

Frase repetida também por muitos adolescentes. Exemplos recolhidos na pesquisa de campo montam o texto visual.

Certamente esta frase já foi ouvida muitas e muitas vezes: como desculpa para não fazer, como justificativa pelo fato do resultado não corresponder às expectativas do autor, como pretexto para a cópia,... E certamente foi dita por adultos, por adolescentes e por crianças, mesmo na pré-escola.

A ênfase no Desenho é marcante, já que nunca se ouve: "eu não sei pintar" ou "eu não sei modelar".

Exemplos são facilmente encontrados. Silvio Dworecki comenta que seus alunos adultos "afirmam - Não sei desenhar! Todos adorariam fazê-lo. Cada um tem uma estória. Todos crêem que a sua é única. Guardadas as particularidades, todas se assemelham. Não sabem desenhar, mas gostariam muito de fazê-lo."². E isto acontece também com a criança, especialmente na escola quando: "Dá-se um passo inegável: a conquista do texto e de todas as possibilidades de encontros e transformações que a palavra permite. Concomitantemente dá-se uma perda irreparável: a perda da capacidade de desenhar: - Não sei! a criança declara quando já perdeu sua espontaneidade plástica."³. E o caminho de Silvio na sua Dissertação é a busca da Desinibição do traço.

² Silvio DWORECKI, Ensino e Desenho, p. 7.

³ Id. *Ibid.*, p. 36.

Álibi para omissões, fracos resultados, o "não sei desenhar" acaba levando a que se pense que é "natural", isto é, que é da natureza humana que algumas pessoas não tenham condições de desenhar.

O contato com as ideias de Barthes, em seu livro "Mitologias", foi o desencadeador do meu pensar sobre o Desenho como mito. O mito do "bom" Desenho. "Não sei desenhar" denuncia este mito. Denuncia um modo único de ver o Desenho, fundante do "desenhar direito". A denúncia precisa ser apurada buscando seus motivos.

Se a criança, o jovem, o adulto dizem: "Não sei desenhar" é porque acreditam que existem conceitos e regras que envolvem o Desenho e que eles não podem atingir, isto é, acreditam que existe um "desenhar direito" que impede a atividade artística, como nos aponta Fayga. Três caminhos, se apresentam como direções complementares na tentativa de levantar hipóteses de conceitos e regras que sustentam este mito; dois deles, o histórico/estético e o semiológico, são trilhados a seguir.

1.2. UM CAMINHO HISTÓRICO/ESTÉTICO PARA DIAGNÓSTICO

"Em toda a história da arte ocidental vemos essa constante interação entre intenção narrativa e realismo pictórico".

Gombrich⁴

1.2.1. A desejada imagem reconhecível

Existe uma certa predisposição no olhar, imposta talvez pela herança cultural, que nos leva a buscar analogias entre imagens. Gombrich reforça esta ideia: "Estamos acostumados a ver todas as

4. E.H.GOMBRICH, Arte e Ilusão, p. 155.

imagens como se fossem fotografias ou ilustrações, e a interpretá-las como reflexo de uma realidade atual ou imaginária.”⁵. Buscar uma imagem reconhecível pode ser facilmente exemplificada na brincadeira comum de reconhecer formas nas nuvens. E isto acontece também na busca de reconhecimento de formas em quadros abstratos, que absolutamente não pretendem fazer qualquer relação com o mundo figurativo. E isto acontece também nas manchas na parede ou no piso de mármore, como na lição de Leonardo da Vinci em seu Tratado da Pintura:

Você deve olhar para certas paredes manchadas de umidade ou para pedras de cor desigual. Se, tiver de inventar fundos de quadros, poderá ver nessas paredes e pedras as semelhanças de paisagens divinas, adornadas com montanhas, ruínas, rochedos, florestas, grandes planícies, colinas e vales da maior variedade. Poderá ver nelas também batalhas e estranhas figuras em ação violenta, expressões de fisionomias, e roupas, e uma infinidade de outras coisas, que poderá completar e reduzir a suas formas próprias. Acontece com as paredes o mesmo que como o som dos sinos: é possível ouvir a cada badalada a palavra que se imaginar.⁶

No passado renascentista ou no presente, esta projeção ou antecipação visual parece comum: “É tão fácil alcançar unidade orgânica em um desenho, levando-o a representar algo, que se fizermos experiências com formas puras, é bem possível que demos conosco interpretando os resultados como figuras humanas, faces, flores ou coisas inanimadas familiares.”⁷ Talvez isto tenha levado Rorschach a realizar seu teste, onde borrões-padrão de tinta são oferecidos para interpretação.

Estas ideias reforçam o conceito de que a Arte, e no nosso caso em foco, o Desenho, deva ser uma “fotografia” ou uma ilustração de algo real. Com muita freqüência, aquele que desenha espera que seu desenho traduza exatamente a forma do modelo. Um retrato deve ser o mais parecido possível com o retratado. Um objeto deve guardar as mesmas características do objeto real. A paisagem, o ambiente desenhado devem construir a ilusão de espaço que transmita a ilusão da tridimensionalidade.

5. E.H. GOMBRICH, Arte e Ilusão, p.107-108.

6. Id. Ibid., p.165.

7. Suzanne LANGER, Filosofia em nova chave, p. 246.

Na história da arte e dos processos representativos verificou-se frequentemente um equívoco, ou seja, manter a finalidade desses processos consistia no elaborar, não um subrogado, um substituto, mas uma reprodução verídica, fiel e equivalente à realidade figurada. Este equívoco tem-se vindo a repetir desde as afirmativas de Giotto sobre pintura, com o "nascimento" da perspectiva, desde a descoberta da fotografia à do estereoscópio.⁸

Este conceito encontra eco num passado ainda mais remoto. A perspectiva histórica evidencia o quanto ainda nos influencia a antiguidade clássica. Em seu estudo da história das ideias e dos conceitos estéticos, Osborne reitera: "Pelo menos até a época romântica, a arte europeia seguiu seu caminho tortuoso com um olho enviesado para trás, para o passado clássico da Grécia e de Roma."⁹ ... E isto se solidificou numa doutrina acadêmica, onde padrões para representar as "belezas ideais" da natureza com "suprema perfeição" eram copiados de modelos.

Para Osborne este peso está presente também no terreno da Estética, pois a linguagem que ainda usamos, descende da antiguidade. A concepção de arte dos antigos estava essencialmente ligada a uma concepção literária:

Conta uma história, indica uma moral, retrata uma crença. Até o aparecimento da fotografia, no século presente, deixar indefesa a crítica tradicional, a maior parte dos escritos sobre as artes consistia em descrições verbais do tema, da história ou da mensagem. Louvava-se a técnica com que se manipulava o realismo, mas o que hoje denominamos crítica 'estética' - discorrer sobre a própria obra de arte - estava pouco ou nada em evidência. As poucas ideias estéticas herdadas da antiguidade - harmonia, composição, proporção, apuro e o resto - tinha uma escassa relevância prática para a crítica da arte. Este é o material de que se construiu o nosso próprio equipamento linguístico.¹⁰

A obra de arte como cópia da realidade se baseia, simplificando, em duas teorias naturalistas da arte: ou o artista deve ultrapassar o modelo da natureza, devendo representar o universal, de preferência ao particular, concretizando uma beleza ideal (Idealismo), ou o artista deve copiar fielmente a natureza (Realismo). Tanto uma concepção quanto a outra resultam em

8. Manfredo MASSIRONI, Ver pelo desenho, p. 69.

9. Harold OSBORNE, Estética e Teoria da Arte, p. 15-16.

10. Id. *Ibid.*, p. 18-19.

trabalhos bastante figurativos, reforçando a beleza ideal, ou reproduzindo o que serviu de modelo: ambas tentando iludir o fruidor. A primeira se fundamenta nas ideias de Platão, e a segunda nas de Aristóteles.

Essa herança histórica parece determinar alguns conceitos e regras que parecem encontrar forma em duas constatações a serem discutidas.

1.2.2. Duas constatações:

"Saber desenhar é saber copiar a realidade"

Algumas histórias que são temas básicos de inúmeras biografias estudadas por Kris e Kurz, chamadas por eles de anedotas, ilustram este conceito. Eles citam esta história:

Zêuzis pintou um cacho de uvas; alguns pardais que voavam perto tentaram bica-las. Parrásio pede a Zêuzis para o acompanhar ao seu estúdio, onde lhe demonstraria que podia fazer algo semelhante. No estúdio, Parrásio pediu a Zêuzis para puxar a cortina que cobria a pintura. Mas, a cortina era pintada. Zêuzis reconheceu a superioridade de Parrásio: "Eu enganei os pardais, mas tu enganas-te a mim".¹¹

Assim como esta, muitas outras anedotas enfatizam as qualidades naturalistas da realização artística.

O nosso olhar ainda é grego. Não podemos esquecer a Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1816, trouxe os conceitos neo-clássicos inspirados nos conceitos gregos e renascentistas. Sua influência se fez sentir também nas aulas de arte.

Numa de suas pesquisas históricas sobre o ensino da arte, Ana Mae Barbosa registrou que:

11. Ernest KRIS e Otto KURZ, Lenda, mito e magia na imagem do artista, p. 62.

Nas escolas particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes e santos e a cópia de estampas, em geral européias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza européia e depreciar a nossa rudeza contrastante.¹²

Mas isto não é coisa do passado. Há pouco tempo fui procurada por uma senhora. Ao saber que eu dava aulas em meu atelier, apresentou-se como pintora. Ela havia recebido uma encomenda de uma "tela com paisagem" e me perguntava se eu não tinha estampas para emprestar-lhe.

Ainda hoje na escola, em alguns cursos livres, e mesmo no senso-comum da nossa sociedade, o desenho é visto, frequentemente, apenas como cópia fidedigna do mundo real. O desenvolvimento também é medido pelo realismo crescente, não só aqui: "Muito do ensino tradicional de arte nos Estados Unidos, especialmente para crianças pequenas, tem se baseado na suposição de que o processo natural de desenvolvimento do desenho corresponde a aquisição de maiores graus de realismo."¹³ Esta preocupação com o realismo, afasta aqueles que não se consideram talentosos e está colada à uma concepção de arte e de educação que reduz sua significação e faz com que o ensino do Desenho fique, muitas vezes, restrito ao superficial. É tratado, comumente, como mero instrumento de passagem para outra técnica, como esboço sem valor.

Um das causas para esta situação é o material pobre sobre o Desenho, enquanto linguagem, acessível ao leitor interessado e ao professor, mesmo em sua formação. A bibliografia facilmente encontrável sobre o assunto restringe-se a coleções com modelos de "como desenhar", que reforçam os valores gregos, renascentistas e neo-clássicos. Se o mais antigo álbum de modelos data de 1538, sua filosofia ainda está presente em 1991. A revista "Super Jovem" traz em sua edição inaugural a primeira aula do curso de desenho, demonstrando como se desenha com carvão e giz uma esfera e sua sombra.¹⁴

12. Ana Mae BARBOSA, Arte - educação. In: Valter Zanini, org, História Geral da Arte no Brasil, p. 1079.

13. Brent e Marjorie Wilson e Al HURWITZ, Teaching Drawing from Art, p. 24.

14. Enviei carta à Editora Abril comentando meu espanto frente a uma concepção de arte e de ensino de arte que não condiz com a aparente filosofia da revista. Até o presente momento não recebi resposta.

Portanto, um dos conceitos mais comuns entrelaçados com o "bom desenho", que é denunciado pelo "não sei desenhar", está ligado à cópia da realidade. E há muitos caminhos para aprofundar esta busca da imitação, e sua relação com a representação.

Mas há outra constatação:

"Saber desenhar exige talento"

Esta afirmação está totalmente entrelaçada com outro conceito (ou preconceito): "O artista nasce feito".

Um dos temas também encontrados nas "histórias de infância" apresentadas nas biografias de artistas, citadas por Kris e Kurz é da criança-prodígio: Embora pouco ou nada se saiba das infâncias dos artistas, as biografias fazem referências a impressões marcantes vividas neste período.

A história da irupção precoce do talento artístico é utilizada indiscriminadamente pra encher biografias. Para citar um exemplo particularmente claro, foi repescada no séc. XVI para fornecer a Vasari uma introdução à "Vida" inteiramente fictícia de Cimabue, apesar de, como já salientamos, haver neste tempo uma total falta de informação sobre a vida e a carreira do mestre. Tais narrativas são há muito encaradas com ceticismo, reconhecidas como simples fórmulas.¹⁵

Os autores mencionados citam uma série de exemplos que identificam, além dessas, algumas outras fórmulas biográficas: muitos artistas foram descobertos por acaso, ou por força do destino, quando faziam esboços ou desenhos nas paredes; muitos eram pastores ou faziam pequenos serviços; o descobridor do talento tornava-se seu protetor; há uma ênfase também no autodidatismo e/ou na superação do mestre.

Todos estes temas reforçam historicamente a afirmação do talento como requisito para o bom desenho. E, se a missão é copiar a realidade, é fácil descobrir talentos! Dito de outra maneira: o

15. Ernest KRIS e Otto KURZ, Lenda, Mito e Magia na imagem do artista, p. 37.

talento é facilmente evidenciado por cópia fidedignamente a realidade. São aqueles que "têm jeito"! São aqueles que comumente procuram as escolas de arte, esperando desenvolver ainda mais uma boa "gramática" baseada na cópia. Mas, não são estes necessariamente indivíduos criadores.

Muitos talentos destes "mestres em cópias de estampas", chegaram aos meus cuidados como alunos universitários. Um maciço trabalho em relação à compreensão do Desenho enquanto linguagem foi necessário para que todo o "talento para cópia" encontrasse uma forma pessoal, menos estereotipada, menos impessoal.

Outra conclusão comum: se o artista nasce feito é porque o seu "dom" ou "talento", considerado como aptidão natural e inata, foi recebido como uma dádiva divina. Isto é reforçado pela imagem do artista que cria a sua obra impelido por uma necessidade irreprimível, fruto do "espírito de Deus" ou da inspiração divina.

Uma das mais velhas concepções de criatividade sustenta que o criador é divinamente inspirado. Essa noção sem dúvida surgiu da tentativa de explicar a extraordinária originalidade das grandes obras criadoras. Foi expressa de maneira a mais memorável por Platão, que declarou ser o artista, no momento da criação, agente de um poder superior, perdendo o controle de si mesmo.(...) Dom divino segundo essa ideia, a criatividade, nasce da inspiração em vez de educação.(...) Persiste até hoje a ideia de ser artista inspirado por um poder super-humano.¹⁶

É esta inspiração divina que o torna um mágico capaz de dar vida aos seus retratados. O artista se vê como um "Deus criador" que dá vida, como na célebre história de Michelangelo, quando bateu no joelho de seu Moisés dizendo: "- Parla!" A perfeição desta obra é sempre muito comentada, mesmo que seja aquela simples cópia de gesso do Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo. Já vi muitos e muitos olhares admirados em seus detalhes, especialmente das veias por debaixo da pele de suas mãos. Imagine-se o impacto frente à própria obra!

16. George F. KNELLER, Arte e Ciência da criatividade, p. 31- 32.

Podemos sintetizar o caminho histórico/estético percorrido recorrendo mais uma vez a Osborne. O interesse pela arte como reflexo ou cópia está demonstrando pelas "teorias naturalistas da arte: (1) Realismo: arte como reflexo do real, (2) Idealismo: arte como reflexo do ideal, (3) Ficção: arte como reflexo da realidade imaginativa ou do ideal inatingível."¹⁷ Apresentam ligações também com o interesse pragmático das "teorias instrumentais" da arte, ligadas à moral, a comunicação, vista como instrumento de educação. Estas teorias dão grande importância: à habilidade do artista, responsável pela perfeição da criação, seja cópia fiel, idealizada ou imaginada. É dada maior atenção ao assunto representado na obra do que a obra propriamente dita. Ambas se opõem às "teorias formalistas", mas, todas elas, entretanto não se enquadram nas atitudes orientais frente a arte, segundo Osborne (o que teria a atitude oriental a nos ensinar? Questão registrada que abre novas direções, aqui não tocadas).

Estes aspectos apontados e reforçados pelas duas afirmações: "saber desenhar é saber copiar a realidade" e "saber desenhar exige talento", impregnadas por todo o domínio da representação naturalista, gera uma vinculação do desenho com a realidade, estabelecendo o mito denunciado pelo "não sei desenhar".

1.3. UM CAMINHO SEMIOLÓGICO PARA LEITURA E DECIFRAÇÃO DO MITO

"...o mito só encontra traição na linguagem, pois a linguagem ou elimina o conceito escondendo-o, ou o desmascara, dizendo-o"

Roland Barthes¹⁸

O caminho histórico/estético apontou o domínio da representação naturalista como causa do mito do "bom desenho"

17. Harold OSBORNE, Estética e Teoria da Arte, p. 27.

18. Roland BARTHES, Mitologias, p. 150.

denunciado pelo "não sei desenhar". A Grécia clássica, o Renascimento e o Neo-classicismo, com vimos, deixaram sua influência marcante.

Mas estes movimentos não são toda a história. Osborne evidencia que: "Com o correr do século XX, a excitação provocadas pelas manifestações artísticas pré-históricas e primitivas - negras, mexicanas, sumerianas, egípcias - produziu mais um alargamento e um enriquecimento do que uma rejeição da tradição clássica, que foi continuada por muitos artistas tão diversos entre si como Maillol, Despiau, Picasso, Moore, Giacometti e inúmeros outros. A ampliação dos nossos horizontes artísticos, todavia, nos permitiu ver a nossa herança clássica pelo lado de fora, por comparação e contraste com culturas e tradições independentes, o que não teria sido possível nos primeiros estádios do desenvolvimento europeu."¹⁹

Toda esta outra história é roubada pelo mito, especialmente na nossa cultura. *O esquema metafórico de representação simbólica do mito*²⁰ proposto por Barthes, em seu livro *Mitologias*, permite focalizar a questão mais profundamente. Gostaria de o propor, de imediato, para, a partir dele, fundamentar a análise.

Língua	1. significante	2. significado
	3. signo	
MITO	I. SIGNIFICANTE	II. SIGNIFICADO
	III. SIGNO	

Esta estrutura evidencia dois sistemas. É preciso reconhecer o primeiro sistema para compreender mais profundamente, o Mito que tanto desnuda. Esta não é uma tarefa fácil, pois além de tentar clarear os conceitos que envolvem o Desenho, é preciso tornar significativos certos termos. Embora as palavras "sentido", "significado" e "significação", entre outras, façam parte de nosso

19. Harold OSBORNE, *Estética e Teoria da Arte*, p. 17-18.

20. Roland BARTHES, *Mitologia*, p. 137.

vocabulário comum, elas ganham uma nova visão e abrangência quando aprofundadas nas teorias da Semiologia e da Semiótica.²¹

Tomo emprestado a própria explicação de Barthes:

...no mito existem dois sistemas semiológicos, um deles deslocado em relação ao outro: um sistema linguístico, a língua (ou os modos de representação que lhe são assimilados), a que chamarei *linguagem-objeto*, porque é a linguagem de que o mito se serve para construir seu próprio sistema; e o próprio mito, a que chamarei *meta-linguagem*, porque é uma segunda língua, na qual se fala da primeira. (...)o significante pode ser encarado, no mito, sob dois pontos de vista: como termo final do sistema linguístico, ou como termo inicial do sistema mítico; precisamos portanto de dois nomes: no plano da língua, isto é, como termo final do primeiro sistema, chamarei ao significante: *sentido*; no plano do mito, chamar-lhe-ei: *forma*. Quanto ao significado, não há ambiguidade possível: continuaremos a chamar-lo *conceito*. O terceiro termo é a correlação dos dois primeiros: no sistema da língua, é o *signo*; mas não se pode retomar esta palavra sem ambiguidade, visto que, no mito (e isto constitui a sua particularidade principal), o significante já é formado pelos signos da língua. Chamarei ao terceiro termo do mito, *significação*; e a palavra é tanto mais apropriada aqui, porque o mito tem efetivamente uma dupla função: designa e notifica, faz compreender e impõe.²²

Apesar das dificuldades, como preencher esta estrutura, proposta por Barthes, para interpretação do mito?

1.3.1. Primeiro sistema/Linguagem-objeto: DESENHO COMO LINGUAGEM

Língua	1. significante	2. significado
	3. signo	

Na perspectiva da Semiologia, preconizada por Saussure e seguida por Barthes, o *signo* é composto por um *significante* (parte material do signo, imagem acústica) e por um *significado* (parte conceitual do signo, imagem mental). É esta relação que forma o

21. Ambas teorias estudam o Signo, mas partem de pontos completamente diferentes. Sirvo-me da primeira na questão do mito.

22. Roland BARTHES, *Mitologias*, p. 137-138.

primeiro, dos dois sistemas semiológicos na estrutura do Mito.

Qual seria o significante e o significado do signo *desenho*?

O *significante do signo desenho* pode ser considerado o próprio desenho. É preciso aclarar que a palavra *desenho* aqui não se refere a nenhuma obra em particular. Esta abrangência do termo nos faz pensar em vários *significantes* possíveis: linhas, formas, texturas, valores, cores,... que se colocam em relação aos vários suportes possíveis, estabelecendo relações paradigmáticas e sintagmáticas. Talvez pudesse propor a linearidade como significante básico do *signo desenho*, mas isto poderia ser um reducionismo que talvez, não permitisse que certas formas de Desenho, especialmente o contemporâneo, fosse contemplado, a não ser que este termo fosse mais aberto do que proposto por Wolflin. O desenho de Amílcar de Castro, por exemplo, poderia ser considerado linear. Sua linearidade, entretanto, resulta em grandes massas, registros de gestos precisos concretizados com um enorme pincel.

A abrangência que o *signo desenho* tem, neste momento de minha análise, faz com que se pense também em vários *significados* possíveis. Aqueles significantes, segundo Barthes, "remetem a algo que só é dizível por meio deles."²³ Assim o significado pode ser uma cadeira, uma figura humana, um animal, uma planta, um gráfico, um mapa, uma emoção, um projeto, uma "coisa" imaginária, um "nada", rabiscos....., e muitos e muitos etcéteras...

O *signo* é o produto de um processo de *significação*, que une significante e significado. É um ato individual, localizado no tempo e no espaço. Cada fruidor pode dar significações diferentes ao mesmo significante. Cada autor pode produzir significantes diferentes para o mesmo significado. Novas significações podem ser dadas pelos mesmos indivíduos, fruidores ou autores, dependendo de uma infinidade de variáveis.

23. Roland BARTHES, *Mitologias*, p. 46.

A generalidade com que o Desenho como signo está sendo tratado aqui, já que não se faz referência a um desenho particular, nos leva a determinar como *signo o desenho como linguagem*. E no "Aurélio", linguagem é

todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, etc., ou ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos.²⁴

Como linguagem, o Desenho tem um vocabulário. Como linguagem ele expressa e dá forma às ideias de seu autor. Como linguagem ele permite uma multiplicidade de leituras.

Assim, o primeiro sistema pode ser preenchido por vários significantes e significados que compõe o *signo desenho*, fruto das significações particulares que podemos dar, e do seu valor, isto é, por aquilo que esta em seu entorno. Poderia ser assim proposto:

Língua	1. significante um desenho	2. significado vários possíveis
	3. signo DESENHO COMO LINGUAGEM	

1.3.2. Segundo sistema/Meta-linguagem: DESENHO COMO MITO

O esquema metafórico de representação semiológica do mito, como vimos, constrói um segundo sistema que Barthes chama de meta-linguagem porque se refere ao primeiro.

O *significante do mito*, utilizando mais uma vez as palavras de Barthes

24. Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA, Novo dicionário da Língua Portuguesa, p. 841.

apresenta-se de uma maneira ambígua: é simultaneamente *sentido* e *forma*, pleno de um lado, vazio do outro (...) no sentido, já está constituída uma significação, que poderia facilmente bastar-se a si própria, se o mito não a tomasse por sua conta, e não a transformasse subitamente numa forma vazia, parasita. O sentido já está completo, postula um saber, um passado, uma memória, uma ordem comparativa de fatos, de ideias, de decisões.(...) Tornando-se forma, o sentido afasta a sua contingência; esvazia-se, empobrece, a história evapora-se, permanece apenas a letra. Efetua-se aqui uma permutação paradoxal das operações de leitura, uma regressão anormal do sentido à forma, do signo linguístico ao significante mítico.(...) A forma afastou toda essa riqueza: a pobreza presente requer uma significação que a preencha.²⁵

Desta maneira o *sentido*, pleno e completo, cede seu lugar a uma *forma* vazia. Por isso o mito é uma fala roubada. A forma vazia ganha um novo significado. Barthes chama o terceiro termo do mito (III. no gráfico) de *significação*, que é o próprio mito. Não é aqui um ato individual, mas um pensar imposto pelo mito. É uma deformação do sentido, e uma notificação e uma constatação.

E o *mito do desenho*?

O *signo desenho*, sentido pleno e completo, que foi entendido como linguagem, cede lugar a uma forma vazia. O novo *significante* (I.) é novamente um desenho, mas perdeu seu sentido e agora é uma forma vazia. Há um roubo de todos os múltiplos significados possíveis e o signo Desenho se esvazia de sua história inteira, de sua riqueza.

O *significante*, no segundo sistema está agora estreitamente vinculado a um *significado* (II) único: *é o duplo de um real*. O *significante* é sua figuração. Seus resultados são considerados melhores ou piores em função este significado. Quanto maior semelhança com a realidade, quanto maior a verossemelhança, melhor!

Assim, o Desenho perde sua abrangência como signo e se fixa numa significação fechada: *desenhar é copiar a realidade e para isto é preciso talento*. Este é o mito. Imposto como uma constatação seu sentido é deformado, sua riqueza roubada. É esta a forma que proponho para preencher o esquema:

25. Roland BARTHES, *Mitologias*, p. 139.

Língua	1. significante um desenho	2. significado vários possíveis	
MITO	3. signo: Desenho como linguagem		II. SIGNIFICADO O DUPLO DO REAL
	I. SIGNIFICANTE UM DESENHO	III. SIGNO DESENHO COMO CÓPIA DA REALIDADE QUE EXIGE TALENTO	

Esta *significação* proposta expressa uma ideia, que explica o "Não sei desenhar". É sob este único significado que é focado o desenho. Ele justifica o não saber, pois indica a dificuldade de desenhar algo que está no lugar do objeto real, pois está é a única função do desenho. Isto, entretanto, não acontece por acaso. Já vimos que a herança cultural naturalista deixou suas marcas profundas. É ela que alimenta o mito.

Além deste aspecto, o mito também propõe uma relação natural. É natural que nem todas as pessoas tenham talento, que nem todas saibam "desenhar bem". Esta constatação desobriga o indivíduo de tentar, de buscar enfrentar, de se confrontar com a experiência de desenhar, porque ele faz parte desta imensa parte da humanidade que "não tem jeito"! Para estes, que assim se consideram, será mais fácil apenas dizer: "Eu não sei desenhar".

1.4. DESMITIFICAR - O DESAFIO DA NUDEZ DO MITO

"O pior inimigo do julgamento artístico é o julgamento literal, que é tanto mais óbvio, prático e rápido quanto tende a passar seu veredicto antes que o olho curioso tenha abrangido a forma inteira que se defronta. Não é a cegueira à 'forma significativa', mas a cegueira, devido à evidência ofuscante de coisas familiares, que nos leva a perder a significação artística, mística ou sagrada".

Suzanne Langer²⁶

"O primeiro preconceito que os professores de apreciação da arte procuram combater é, na regra, a crença de que a excelência artística se identifica com exatidão fotográfica".

Gombrich²⁷

1.4.1. Constatações rebatidas: um texto escrito

Em minhas aulas e em muitas palestras tenho oferecido algumas imagens para abrir diálogo.²⁸ A "Criação do Homem" de Michelângelo é uma de minhas preferidas. Pedindo para os que a conhecem não participem da conversa (e com espanto, sempre percebo que são poucos), peço para que os demais falem sobre a obra. O que tem ocorrido com frequência é que alguns elementos da obra como: a fragilidade do homem, sua situação de dependência, a energia de uma das mãos em relação às outras, o prenúncio de uma ação, a situação de mundos opostos, ficam patentes neste olhar instigado. Isto

26. Suzanne LANGER, Filosofia em nova chave, p. 261.

27. E.H. GOMBRICH, Arte e Ilusão, p. 4.

28. Os textos visuais que compõe este trabalho nasceram de uma reflexão sobre esta forma de atuação. Foram encorajados também pela leitura J. BERGER, Modos de Ver.

exemplifica as palavras de Arnheim sobre esta obra: "Nossa análise mostra que o tema fundamental da imagem, a ideia da criação, é comunicado pelo que atinge primeiro os olhos e continua a formar a composição quando examinamos os seus detalhes. O esqueleto estrutural revela o tema dinâmico da história."²⁹ Quer dizer, a essência da pintura, a maneira como a composição foi estruturada, as cores utilizadas, a gestualidade dos corpos, escolhida entre infinitas possibilidades, o modo como Michelângelo deu ênfase às mãos, fazem com que as pessoas entrem em contato com o pensamento, com a ideia de Michelângelo sobre a criação do homem. Mas a significação que se constrói através da "forma significante" criada por Michelângelo não partiu de uma leitura literal das palavras bíblicas, já que não é ilustração de: "O senhor Deus formou, pois, o homem do barro da terra, e inspirou-lhe no rosto um sopro de vida e o homem se transformou num ser vivente" (Gen.2,7). Rafael retrata o "sopro", mas Michelângelo vai além do relato da Bíblia e escolhe outra "forma significante" para expressá-lo.

Discutir esta obra abre espaço para constatar que, mesmo uma obra como esta, que pode ser considerada por qualquer um como exemplo de "exatidão fotográfica", "cópia da realidade", ultrapassa estes conceitos.

O caminho histórico/estético e o caminho semiológico reafirmam o que Bosi constata: "*a arte não é mera cópia da natureza ou dos objetos culturais. Não há modelo de Beleza absoluta em que o artista deve inspirar-se, ou a que ele deva aspirar.*"³⁰

Para desmitificar a constatação de que "saber desenhar é copiar a realidade" é preciso aprofundar dois termos: *mimesis* e *representação*.

Bosi discute o conceito de *mimesis*, que é "analógica, e não duplicadora dos objetos. (...) A *mimesis* não é uma operação ingênua, idêntica em todas as épocas e para todos os povos.

29. Rudolf ARNHEIM, Arte e Percepção Visual, p. 452.

30. Alfredo BOSI, Reflexões sobre arte, p.69 (grifo nosso).

Conhecer quem mimetiza, como, onde e quando não é uma informação externa, mas inerente ao discurso sobre o realismo na arte."³¹

Descolar a arte de um significado mitificado como cópia do real é desmitificar este mito, e dar oportunidade de estabelecer novas significações, mesmo para as aparentes "exatidões fotográficas". A representação se desloca assim da duplicação do real, adquirindo uma relação maior com a percepção analógica, que é ampla e abrangente. Descola-se também da correspondência de "um-para-um" do significado literal, agregando a correspondência de "um-para-muitos", próprio de metáfora, que é também visual. Foram estes os canais que levaram os espectadores a dar significações às formas significantes de Michelângelo.

O pensamento analógico é associativo e estabelece uma relação de causa e efeito.

Quando associamos estabelecemos uma relação de contiguidade: Uma mesa pode ser associada com uma cadeira, uma toalha, um copo, um vaso de flores, etc... Quando fazemos uma analógica, estabelecemos uma relação entre as coisas que, aparentemente, não tem a ver umas com as outras, mas que cada uma tem uma significação com relação a um determinado contexto, que é *equivalente, análoga* à significação que a outra coisa tem em relação a um determinado contexto. Por exemplo, estabelecemos uma analogia entre *sol, leão, coração, rei*. O sol está para o sistema solar, assim como o leão está para os outros animais na floresta, assim como o coração está para os outros órgãos, assim como o rei está para os outros indivíduos de um reino. Todos tem em comum o *princípio da centralidade*. Quando utilizamos o pensamento associativo, não necessariamente relacionamos coisas pela sua significação. Em contrapartida, só posso formular uma analogia a partir da compreensão da *significação essencial* de cada coisa envolvida nesta relação.³²

Um outro exemplo é o desenho de um vendedor de balões de gás realizado por uma criança de 7 ou 8 anos, publicado por Arnheim, que não se prende a uma reprodução duplicadora, mas que dá sentido à realidade. Os balões, que no mundo real formam uma massa compacta ligada por um aglomerado de fios às duas mãos do vendedor, são desenhados pela criança isolados uns dos outros, dispostos organizadamente dos lados direito e esquerdo do vendedor, saindo de

31. Alfredo BOSI, Reflexões sobre a arte, p. 30-31.

32. Regina MACHADO, Arte Educação e o Conto de Tradição Oral, p. 339-340 (gritos da autora).

cada um deles um fio regularmente ligados às mãos do vendedor (como raios de um leque).

A composição total do desenho está consagrada à clarificação. Não é a tradução de nenhuma perspectiva particular que o menino teve da cena, mas uma representação visual mais clara possível de um arranjo hierárquico. É o resultado final de um amplo processo de descoberta e luta por meio do qual o pensamento da criança descobriu ordem na desordem observada.³³

Criança ou artista, cada um com intenções e interesses específicos, relacionaram-se com o mundo real ou imaginado no caminho da *representação* e não da duplicação, da réplica, do tornar parecido.

Mediante a substituição da ideia de 'parecido' pela de 'equivalência' é possível chegar a reconhecer que o significado de uma imagem talvez dependa menos do 'parecido' (que asseguraria o reconhecimento das formas) que da captação dessa 'promessa de significado' que parece acompanhar toda a organização plástica. A imagem, como diz Gombrich, orienta a projeção que nossa mente 'ávida de significados não cessa de buscar e integrar'.³⁴

Suplantando a semelhança pela ideia de substituição, equivalência, o objeto representado, *re-apresentado*, não pode se restringir ao ser só parecido, pois há muitos meios de representação dos mesmos objetos e de seus múltiplos significados, como fica claro nos diferentes desenhos representativos de figura humana: os mais simplistas dos primeiros humanoides das crianças pequenas, os desenhos mais detalhistas dos renascentistas, ou mais deformados, abstratizados, geometrizados, ou os desenhos anatômicos que enfatizam a estrutura óssea, muscular, sanguínea, etc... Diz Massironi: "Ao considerar um objeto complexo como o corpo, como uma máquina, ou como uma cidade, dou-me conta de que não existe nenhum tipo de representação que chegue a resumir e significar sua complexidade."³⁵ Assim sobre qualquer objeto poderá ser produzido um número infinito de desenhos.

A preocupação com a mudança dos modos de representação pictórica através dos séculos, levou Gombrich a dizer que " a

33. Rudolf ARNHEIM, El Pensamiento Visual, p.255.

34. Santos ZUNZUNEGUI, Pensar la Imagen, p. 69-70

35. Manfredo MASSIRONI, Ver pelo Desenho, p. 92.

descoberta das aparências, se deveu não tanto à observação cuidadosa da Natureza, mas à invenção de efeitos pictóricos.”³⁶ Alguns princípios são nomeados como base destes efeitos, como: o representar o universal de preferência ao particular (no sentido, por exemplo, de representar a essência de uma árvore, a sua “arvoridade” e não às particularidades do eucalipto ou da mangueira, o “princípio do etc.” (que nos faz ver árvores na massa verde distante), a projeções e antecipações visuais (como a representação da velocidade da roda de fiar das “Fiandeiras” de Velasquez).

Diz Merleau-Ponty: “Assim como a palavra não se assemelha ao que designa, a pintura não é uma cópia.”³⁷ Poderia se dizer: “Assim como a palavra não se assemelha ao que designa, o DESENHO não é uma cópia”.

Há sempre uma *interpretação da realidade* representada pela palavra ou pelo desenho, pelo som, pelo gesto,... Mesmo os sons onomatopaicos revestem-se desta interpretação que é convenção cultural, como nos aponta Gombrich. Assim o trem faz “piiiii” mesmo que seja elétrico. Todos os galos tem o mesmo canto, mas são representados por sons diferentes na Inglaterra: “cock-doodle-doo”, na França: “cocorico”, na China: “Kiao-Kiao” ou na Alemanha: “Kikeriki”. E todos os relógios fazem “tique-taque”, mesmo que as unidades de som sejam quase idênticas.

Tendo ficado insatisfeito em ouvir “tique-taque”, posso tentar ouvir outra coisa. Posso adotar, por exemplo, a hipótese de que o relógio faz “tique-tique-taque”. Uma vez projetada essa alternativa posso concluir que os estímulos que agrupo dessa maneira devem ser neutros. Fiz uma descoberta sobre a realidade ao tentar interpretações alternativas. Isso é o que os artistas aventureiros estavam fazendo quando, em face de um público que só acreditava em tique-taques, impuseram uma interpretação alternativa da realidade e assim, aos poucos, conseguiram explorar a estonteante ambiguidade da visão.³⁸

36. E. H. GOMBRICH, *Arte e Ilusão*, p. 289.

37. MERLEAU-PONTY, *A dúvida de Cézanne*, p. 310.

38. E. H. GOMBRICH, op. cit., p. 318. (É interessante notar que o tradutor deste livro apertuguesou o “tick- tock” de Gombrich, o que não fez com os vários cantos do galo. Sons fechados ou abertos são “sons significantes” de um significado construído culturalmente e refletido na própria tradução.)

A representação tem um caráter interpretativo e simbólico. A sua forma significante exterioriza significações. Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e dar sentido à própria vida, "re-presenta", simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa. Na "síntese de representações" ele constrói conhecimento, como já dizia Kant.

O signo figurativo não constitui jamais o duplo, o equivalente de um elemento desligado do real; ele materializa um ponto de vista, quer dizer, ele encerra necessariamente um julgamento de valor, o que equivale a estabelecer uma distinção entre o signo e a sua significação, ou em outras palavras a distinguir do objeto figurativo o objeto pretexto e o signo que o materializam. O que caracteriza absolutamente todo signo figurativo, insistimos, é sua ambiguidade. Ambiguidade porque jamais o signo coincide com a coisa vista pelo artista, porque jamais o signo coincide com aquilo que o espectador vê e compreende, porque o signo é por definição fixo e único e, também por definição, a interpretação é múltipla e móvel.³⁹

Vários caminhos teóricos poderiam ainda ser cruzados na desmitificação do Desenho como cópia da realidade. A questão da iconicidade, por exemplo, é um campo denso e que exigiria um percurso que me afastaria do eixo traçado. Mas,

como quer que se conceba a relação entre imagem artística e a realidade natural, seja como fiel representação, ou uma livre interpretação, ou uma arbitrária reconstrução, ou uma deliberada idealização, ou como uma voluntária deformação, ou até como uma criação absoluta, ou uma construção completamente nova, ou pura invenção sem pretexto na realidade, o importante é que a imagem artística se reja unicamente pela sua própria estrutura. (...) O valor da imagem artística não depende, de modo algum, da maior ou menor semelhança com a realidade, ou melhor, não depende para nada de sua relação positiva ou negativa com a realidade. Deste ponto de vista, afirmar que uma imagem artística vale porque imita bem a natureza é tese equivalente àquela de quem afirmasse que uma imagem artística vale enquanto se propõe copiar a natureza: ambas são teses absurdas. Mas quem quiser penetrar no significado de uma imagem artística deve dar-se conta de seu intento de fidelidade, ou de deformação, ou de revolta, ou de negação com respeito à natureza: Somente aprofundando esta referência poder-se-á penetrar no mundo de uma obra.⁴⁰

Penetrar neste mundo impulsiona a continuar o caminho a partir da conceituação de que o *Desenho é significante pleno, onde o*

39. Pierre FRANCASTEL, *A realidade Figurativa*, p. 97.

40. Luigi PAREYSON, *Os problemas da estética*, p. 68.

sentido, repleto de significados e de história se depara com a deformação imposta pela significação fechada e única proposta pelo mito. Desmascará-lo, pô-lo a nu, foi a tentativa. A fala mítica é uma fala roubada, que deforma, que esconde, que reduz. Mas, o Desenho é linguagem aberta, repleta de significados e significações.

Como vimos, também há uma fala que é mitifica a ideia de "talento" e "dom" e que, com frequência, a reduz à habilidade de conseguir efeitos pictóricos na construção de "exatidão fotográfica". Se saber desenhar não é copiar a realidade, o talento também não pode ser medido pela capacidade de copiá-la.

O conceito de talento "tem sido muito frequentemente concebido como uma habilidade dicotomicamente distribuída, alguma coisa que uns tem e outros não tem."⁴¹ Historicamente se coloca como sinônimo de habilidade, genialidade, originalidade, criatividade e se recheia de estórias ligadas à precocidade, à infância infeliz, à doença, às desgraças, ou a um ambiente favorável, como relatados por Kris e Kurz, em livro já citado.

Há uma forte idealização da genialidade, que não encontra respaldo na vida dos considerados como gênios. Falando sobre Leonardo Da Vinci, Freud diz: "O que ao leigo pode parecer uma obra-prima nunca chega a representar para o criador uma obra de arte completa mas, apenas, a concretização insatisfatória daquilo que tencionava realizar; ele possui uma tênue visão da perfeição, que tenta sempre reproduzir sem nunca conseguir satisfazer-se."⁴²

Desmitificar o mito do talento é perceber a idealização que gira no seu entorno e buscar as "coincidências", como diz Feldman, que se apresentam. Para Gardner, que o cita, o talento mistura uma forte inclinação para um "medium" particular de expressão, uma família, uma cultura e um ambiente, todos propícios, assim como um vida repleta de experiências de "prazeres, sofrimentos, conflitos, oportunidades de auto-reflexão e auto-avaliação".⁴³

41. Elliot EINSNER, Educating Artistic Vision, p. 115.

42. Sigmund FREUD, Obras completas, vol. XI, p.62.

43. Howard GARDNER, Art, Mind and Brain, p. 201.

não importa quão refinada a sensibilidade da criança, de qualquer maneira, ela não pode ser transmitida a outros a não ser que seja cultivada; se bloqueada ou mal conduzida pelos pais, sejam incompetentes ou bem intencionados, a criança nunca poderá torna-se um artista. Dons imaturos sozinhos não serão suficientes.”⁴⁴

Para o arte-educador Marcos Hailler, não é questão de “dom”, mas de “dão”, pois se te “dão” condições favoráveis...

Clark retoma a história do conceito de talento e diz que ela está ligada a conceitos superados e aponta a necessidade de aprofundá-lo com mais pesquisas. Ele tenta clarificar o conceito de talento artístico afirmando, entre outras constatações que: “o talento artístico maduro é aprendido como produto da educação, assim como todo comportamento é aprendido.”⁴⁵ Para ele o talento artístico: é pobremente compreendido e pobremente medido neste momento; ;e alguma coisa diferente do que um “presente” doado no nascimento; é diferenciado da criatividade; é mais do que uma atitude artística específica; é expresso de diferentes formas; as diferenças entre os estudantes com variados graus de talentos artísticos são diferenças em grau e não em espécie; é possível categorizar resultados de produções artísticas padronizadas, performances e tarefas perceptivas numa escala de resultados do ingênuo para o sofisticado.

Assim, o eixo da questão não é ter ou não ter talento, mas como possibilitar que cada um tenha o direito de desenvolver todas as suas potencialidades e para isto é vital o mundo que cerca a criança. Viola Spolin reforça esta ideia:

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos considerar o que significa ‘talento’. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experenciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto

44. Howard GARDNER, *The arts and human development*, p. 252.

45. Gilbert CLARCK, “In search of a concept of talent”, Congress Book: *INSEA PRE CONFERENCE*, p. 89 (grifo nosso).

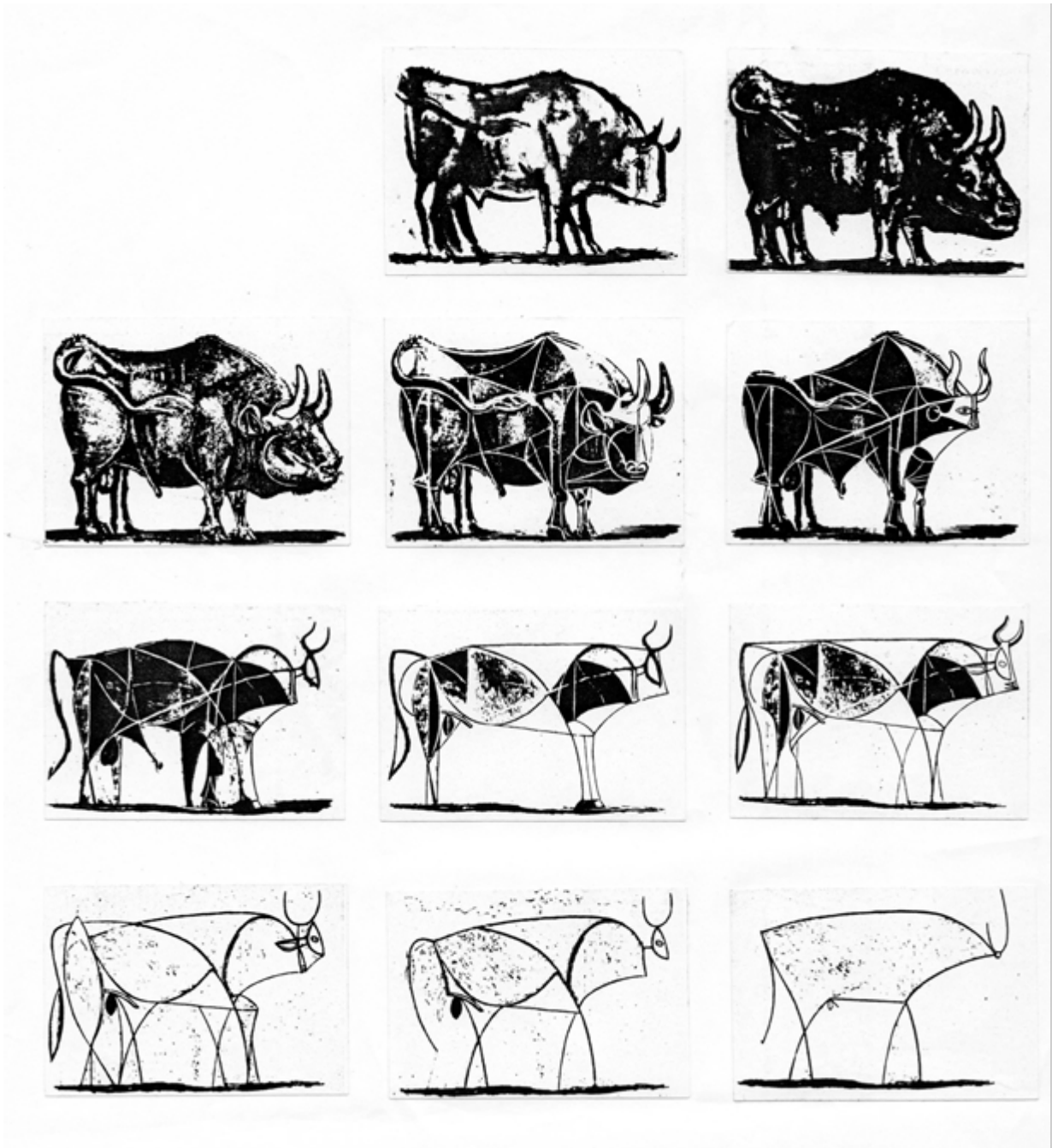
significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.⁴⁶

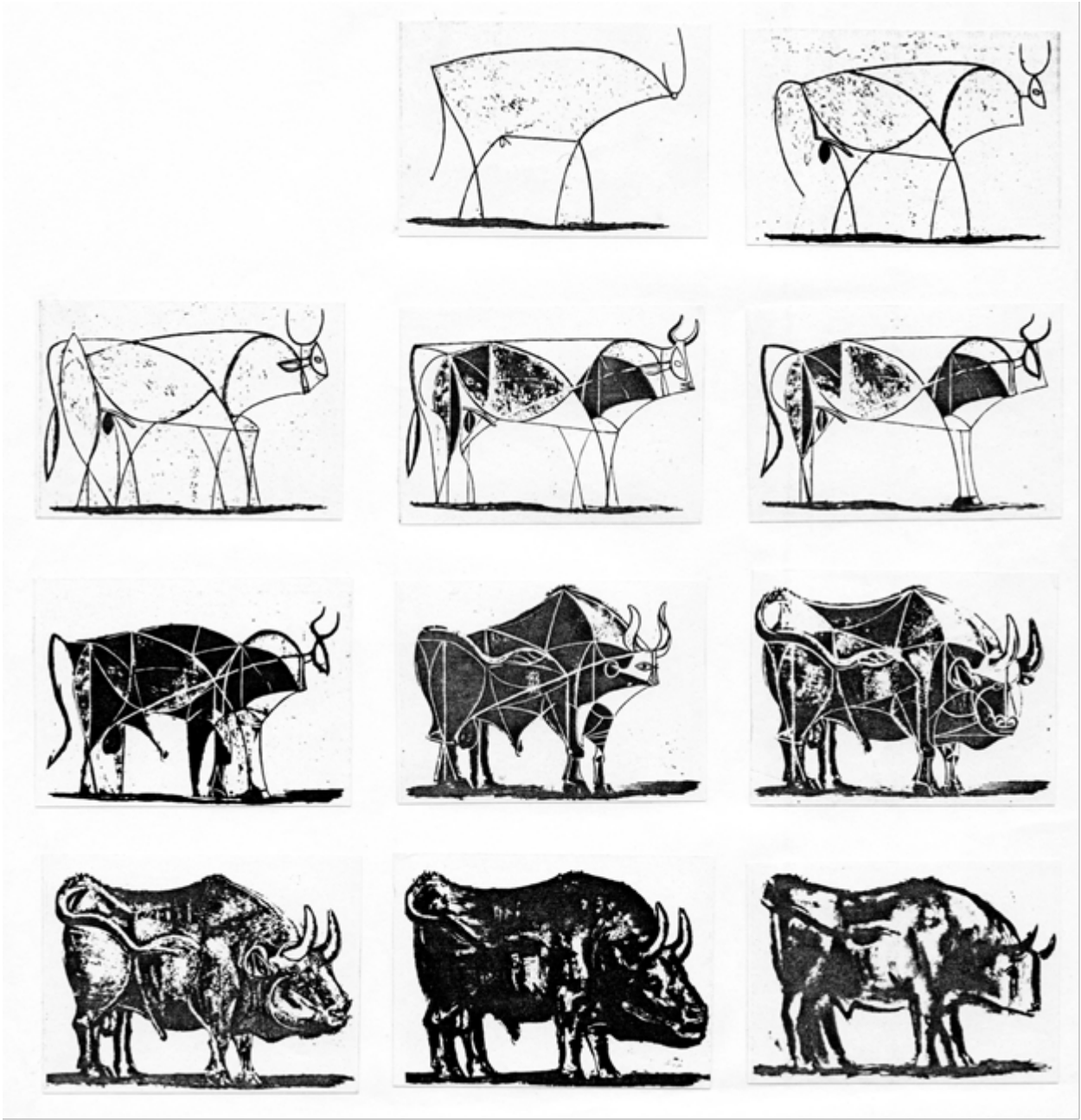
Assim, "talento é a coragem de experimentar", como ouvi de Ingrid Dormien Koudela.

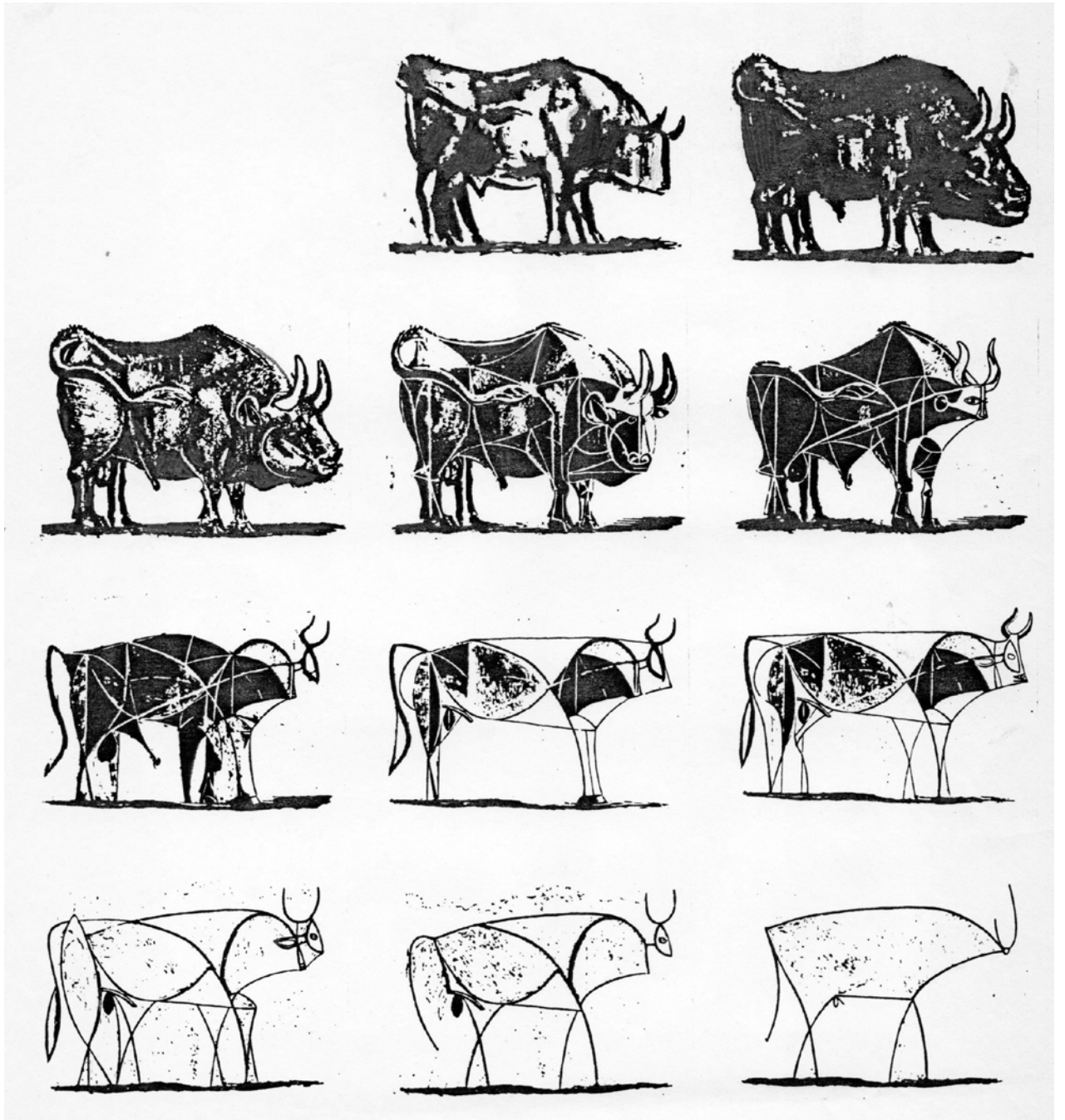
Haveria muito ainda para aprofundar nesta questão tão ampla e tão mitificada, mas é aclarando e desconstruindo o mito, que pretendo provar que o desenho é uma fala acessível a todos, como imaginação de ideias, geradas pela razão, sentidos, sentimentos, imaginação; mesmo que elas fiquem apenas registradas em formas de esboço. Mas isto já não é um desenho?

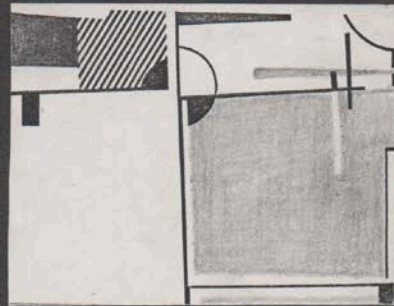
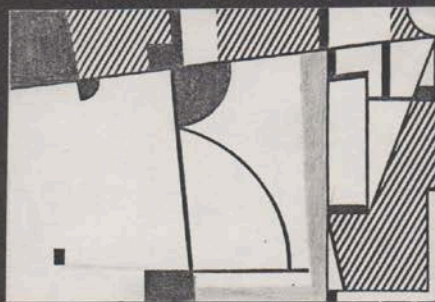
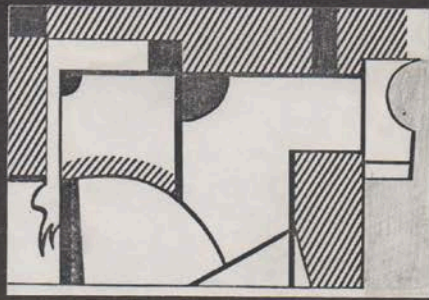
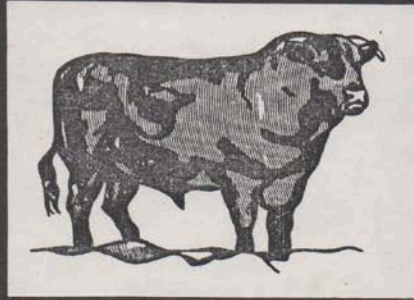
1.4.2. Constatações rebatidas: dois textos visuais

46. Viola SPOLIN, Improvisação para o teatro, p.3.









2. O DESENHO COMO REGISTRO DO SENSÍVEL OLHAR-PENSANTE

uma abordagem do Desenho pelo espelho

"O mundo nos devolve nossa imagem; percebemos nos objetos culturais uma certa atmosfera humana, uma relação com a vida, do exterior e do interior. Seu significado antropológico é, não um estado de alma, mas uma certa articulação do interior sobre o exterior de uma cultura, de um indivíduo."

Merleau-Ponty¹

"A história da arte, em seu todo, é uma história do modo de percepção visual, das várias maneiras como o homem viu o mundo. A pessoa simplista poderá objetar que existe uma única forma de ver o mundo _ a forma como se apresenta à sua própria visão imediata. Mas isso não é verdade; vemos o que aprendemos a ver, e a visão torna-se um hábito, uma convenção, uma seleção parcial do que existe para ver e um resumo distorcido do resto. Vemos o que queremos ver, e o que queremos ver é determinado, não pelas inevitáveis leis da óptica ou mesmo (como pode ser o caso dos animais selvagens) por instinto ou sobrevivência, mas pelo desejo de descobrir ou construir um mundo verossímil."

Herbert Read²

1. MERLEAU-PONTY, Merleau-Ponty na Sorbonne, Vol.2, p. 295.

2. Herbert READ, História da pintura moderna, p. 10-11 (grifo nosso).



2.1. O EXERCÍCIO DO OLHAR

2.1.1. Um olhar sobre a questão

"Luz, iluminação, sombras, reflexos, cor, todos esses objetos da pesquisa não são inteiramente seres reais: como os fantasmas, só tem existência visual (...) comumente não são vistos. O olhar do pintor pergunta-lhes como é que eles se arranjam para fazer que haja subitamente alguma coisa, e essa coisa, para compor esse talismã de mundo, para nos fazer ver o visível. A mão que aponta para nós em 'A ronda noturna' está verdadeiramente ali, quando a sua sombra no corpo do capitão no-la apresenta simultaneamente de perfil. No cruzamento das duas vistas impossíveis, e que no entanto estão juntas, fica a espacialidade do capitão (...) Para vê-la, a ela, não era preciso vê-lo, a ele."

Merleau-Ponty³

De que mão falava Merleau-Ponty? O que ele havia visto que eu não tinha percebido? E fui a busca de uma reprodução. Procurei a mão que aponta. E antes de acabar de me interrogar onde estava sua sombra, eu a descobri!

Tudo aconteceu rapidamente. A leitura do texto, à procura da reprodução, o olhar atento e sensível... E a emoção me pegou de fato!

Tantas vezes eu havia visto reproduções, em livros e slides, desta obra de Rembrandt, mas não me lembrava dessa mão e sua sombra. Não foi o olhar do pintor que me fez ver o visível. O olhar de Merleau-Ponty, registrado em palavras é que foi o responsável pela recriação da visibilidade da obra, do meu olhar mais sensível.

3 MERLEAU-PONTY, O olho e o espírito, p. 281-282.

Por que isto não se deu pela própria obra? Por que, só através do olhar do outro eu pude ver o visível? Será que só a palavra explicativa pode trazer novas maneiras de olhar?

O reencontro com a obra de Rembrandt iluminada pelas palavras do filósofo, em meio a um texto, me posicionaram melhor sobre uma questão crucial: *nossos olhos foram exercitados para o olhar?*

Percebo que, se não olhei para a mão que aponta e sua sombra, é porque, talvez, não me debrucei de fato sobre a obra. Vi apenas um significante que já vinha carregado de significados dados pelos teóricos de História da Arte: a encomenda pública que gerou polêmica e revolta entre os pagantes que mal apareciam, o jogo de luz e sombra barroco, os tons dourados rembrandtianos,... E havia muito mais para perceber.

Há duas coisas que os olhos devem entender. Primeiro, a sombra não pertence ao objeto sobre o qual é vista; e segundo, ela na verdade pertence a um outro objeto, que ele não atinge. Com frequência a situação é entendida intelectual, mas não visualmente. (...) Apenas se (1) o observador tiver uma consciência clara da direção da qual a luz provém, comunicada pela pintura como um todo, e (2) se a projeção da mão evocar sua forma objetiva tridimensional, podem a mão e sua sombra ser verdadeiramente correlacionadas pelos olhos.⁴

Até que ponto eu fora convidada a entrar em contato com a obra? Até que ponto me estimularam, ou mesmo me permitiram, encontrar significações pessoais através de um olhar sensível e sensibilizado?

Estas perguntas me levam a outras. Que olhar é este? Que elementos estão contidos nele? Como suscitá-lo? Como provocar este olhar?

É preciso encontrar respostas a estas perguntas.

2.1.2. Um registro visual sobre a questão

⁴ Rudolf ARNHEIM, Arte e Percepção Visual, p. 304-305. (É seu também o desenho esquemático que compõe o texto visual a seguir)



2.1.3. O olhar-pensante

"esse teu olhar, quando encontra os meus, fala de umas coisas que eu não posso acreditar..." (MPB)

...é claro, é evidente, sem sombra de dúvida!
...logo se vê,... está se vendo...
...olhe aqui,...veja o que diz... abra os olhos...
...salta aos olhos... deitar-lhe um olhar...
...meu ponto de vista,... sua perspectiva...
...tem algo a ver...
...amor à primeira vista!
...os videntes, os visionários,...
...não olhe para trás!
...tem o olho maior que a barriga...
...de encher os olhos,...
...ver com bons olhos,...
...não pregar o olho...
...o terceiro olho...
...mau olhado,...olho gordo...
...olho comprido,...olho de peixe morto...
...olho clínico,...olho vivo...
"O pior cego é aquele que não quer ver"
e olhe lá!

Expressões, ideias, provérbios... Olho e olhar trazem muitas significações. Presentes no cotidiano, elas apontam para a importância, a abrangência, a frequência do ato de olhar em todos os campos da atividade humana.

Para Suzanne Langer, "Ver é em si um processo de formulação; nosso entendimento do mundo visível começa no olho".⁵

A ciência também privilegiada a visão quando cria instrumentos capazes de

...transformar as informações captadas em qualquer domínio da experiência, em índices visíveis, aptos portanto a serem lidos e avaliados pelo mais refinado e discriminatório dos nossos mecanismos perceptivos; a visão. (...) A avaliação do tipo tátil, cinestésico, ou respeitante à sensibilidade cutânea, como o peso, o calor, a pressão atmosférica, a pressão em geral, a elasticidade, a carga elétrica, tem tradução em instrumentos cujas indicações e mensurações só podem ser lidas visivelmente, com a balança, o termômetro, o barômetro, o

5. Suzanne LANGER, Filosofia em nova chave, p. 98.

flexímetro, o volímetro, etc. O mesmo acontece com as avaliações do tipo mais complexo, que envolvem toda a gente, como o tempo ou a velocidade, que encontram no relógio e no taxímetro instrumentos com que tornam mais uma vez visíveis aspectos tão complexos.⁶

Mas em que grau de profundidade olhamos para o mundo? para a obra? Para os índices visíveis dos instrumentos científicos? A vivência da mão que aponta e sua sombra, já descrita, atesta que o ser humano nem sempre olha o que vê...

Isto acontece também frente à obra de arte; "Os visitantes olham muito rápido para as obras de arte, nas exposições, e na maior parte do breve tempo que o fazem, lêem a etiqueta colada ao lado da obra."⁷ Outros, com catálogos nas mãos, procuram avidamente as informações desejadas, e ao encontrarem, seguem em frente. Diz Gombrich "Não faria diferença alguma se tivessem ficado em casa, pois mal olharam a pintura. Apenas checaram o catálogo. É uma espécie de curto-circuito mental que nada tem a ver com a fruição de quadro."⁸

Novas relações podem ser estabelecidas quando se verificam os significados das palavras. Olho e olhar, em português, na análise de Bosi, são dois termos que

...aparentemente se casam; em outras línguas a distinção se faz clara ajudando o pensamento a manter as diferenças. Em espanhol: 'ojo' é o órgão; mas o ato de olhar é 'mirada'. Em francês; 'oeil' é o olho; mas o ato é 'regard/regarder'. Em inglês: 'eye' não está em 'look'. Em italiano, uma coisa é o 'occhio' e outra é o 'sguardo'. Creio que essa marcada diversidade em tantas línguas não se deva creditar ao mero acaso: trata-se de uma percepção, inscrita no corpo dos idiomas, pela qual se distingue o órgão receptor externo, a que chamamos 'olho', e o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações, que é propriamente o 'olhar'.⁹

Sérgio Cardoso aponta uma diferença marcante, nem sempre presentes no uso corriqueiro, entre ver e olhar, não numa escala,

6. MASSIRONI, Ver pelo Desenho, p.148-149.

7. Maria Christina Rizzi CINTRA, Leitura de Fragmentos, p. 14.

8. Ernest GOMBRICH, História da Arte, p. 18.

9. Alfredo BOSI, Fenomenologia do Olhar, In: NOVAES, Adauto et alli, p. 66.

em graus de profundidade, mas como campo de significações distintas.

...o ver, em geral, conota no vidente uma certa discricção e passividade, ou, ao menos alguma reserva. Nele um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava. (...) Com o olhar é diferente. Ele remete, de imediato, à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nesta ação a espessura de sua interioridade. Ele perscruta e investiga, indaga a partir e além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de "ver de novo" (ou ver o novo), com o intento de "olhar bem". Por isso é sempre direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor (...) o olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspeção e interrogação. (...) a simples visão, supõe e expõe um campo de significações, ele, o olhar - necessitado, inquieto e inquiridor - as deseja e procura, seguindo a trilha do sentido. *O olhar pensa; é a visão feita interrogação.*¹⁰

Consideradas estas distinções se pode voltar ao exemplo de "A Ronda Noturna". Diante da obra um olhar dócil, quase desatento, passivamente engoliu o significado dado ao conhecimento junto ao significante, ficando apenas na superfície. O conhecimento vinha de fora, como dado não discutível, não aprofundável. Era preciso um olhar inquieto, inquiridor, perspicaz para que este detalhe, assim como outros, pudessem ser realmente vistos. Assim foi o olhar de Merleau-Ponty sobre a referida obra. Da mesma forma, era preciso um olhar inquieto, inquiridor, perspicaz para que os indicadores visíveis dos instrumentos científicos pudessem ser analisados, criando novas teorias, classificações, etc.

E nascem novas perguntas; Que outras relações se pode fazer entre o olhar que busca significações, que é "visão feita interrogação" e o conhecimento e a percepção?

O significado das palavras em sua origem latina e grega podem trazer respostas. Marilena Chauí fala do

...vínculo secreto entre o olhar e o conhecimento. Até mesmo aquela que designa na filosofia - teoria do conhecimento - pois "théoria", ação de ver e contemplar, nasce de "théorein", contemplar, examinar, observar, meditar, quando nos voltamos

10 Sérgio CARDOSO, O olhar viajante (do etnólogo). In. NOVAES, Adauto et alli, O olhar, p. 348-349 (grifo nosso).

para o "théorema"; o que se pode contemplar, regra, espetáculo e preceito, visto pelo "théoros", o espectador.¹¹

A relação com a percepção também está na raiz das palavras.

Este laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o verbo grego "eidô" exprime. "Eidô"- ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber - e, no latim, da mesma raiz, "video" - ver, olhar, perceber - e "viso" - visar, ir olhar, ir ver, examinar, observar.¹²

Desta maneira, a percepção ultrapassa o conceito reducionista que lhe é dado.

A origem das palavras reforça a ideia de que "perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido."¹³ Este conceito é aprofundado por Gillo Dorfles para quem, "se a natureza específica da percepção for considerada como uma mediação entre o sujeito e o ambiente, tal mediação estará, assim, cheia de significado, e não será mero dado sensorial, destinado a sofrer um processo interpretativo ulterior."¹⁴ A percepção, portanto, não está desligada do ato do pensamento, como diz Vilches, "todo ato de ver implica um querer saber o que se vê."¹⁵

As origens das palavras também apontam uma relação com a ideia:

Aquele que diz: "eidô" (eu vejo), o que vê? Vê e sabe o "eidós": forma das coisas exteriores e das coisas interiores, forma própria de uma coisa (o que ela é em si mesma, essência), a "ideia". Quem vê o "eidós", conhece e sabe a ideia, tem conhecimento - "eidotés" - e por isso é sábio vidente - "eidulis". Quem viu, pode querer fabricar substitutos do visto, e na qualidade de "eidolopóios", pode fabricar as formas aparentes das coisas - "eidolon" (ídolo, simulacro, imagem, retrato). No entanto, se o ver fabricante buscar a semelhança no ato mesmo de ver, estará na "eikasia"

11. Marilena CHAUI, Janela da alma, espelho do mundo, In: NOVAES, Adauto et alli. O olhar, p. 34.

12. Id. *Ibid.*, p. 35.

13. Lúcia SANTAELLA, O que é Semiótica, p. 68.

14. Gillo DORFLES, O Devir das Artes, p. 30.

15. Lorenzo VILCHES, La lectura de la imagen, p.97.

(representação, crença, conjetura, comparação) e tentará fabricar "eikon" (ícone, pintura, escultura, imagem, imagem refletida no espelho) a partir do "eikô" (ser semelhante, assemelhar-se, verossímil, provável). Eis por que Platão, que partira à procura do "eidós", cuidará de separá-lo do "eidolon" e do "eikon".¹⁶

A imagem é, assim, outro aspecto que se apresenta nestas raízes interligadas. Este termo amplo pode ser aclarado pelas palavras de Massironi: "A imagem é apenas a forma visiva de todas as realidades que podem existir como substâncias ou como imaginação."¹⁷ E ela pode prescindir de seu aspecto figurativo, como diz Dorfles:

Na minha opinião existe uma vasta gama de imagens, a que poderemos - racional e não metaforicamente - chamar de imagens musicais, poéticas, plásticas, e que considero como embriões formais ainda não completamente encarnados e à espera de se traduzirem em obra de arte, mas, em todo o caso, ainda desprovidos de muitos atributos da obra definitiva.¹⁸

Outros autores, como Berger veem uma imagem como "uma visão que foi recriada ou reproduzida."¹⁹ A Arte é o registro concreto destas imagens, destes pensamentos visuais, como diz Arnheim, tanto através das Artes Plásticas, quanto através das demais linguagens artísticas. É a *representação*, re-representação do olhar sensível.

Uma paisagem, uma cavalo, uma composição abstrata podem gerar diferentes representações, mesmo criadas por uma única pessoa, como é visível em desenhos de Van Gogh, na célebre série de estudos de Picasso para a sua "Guernica", ou nos desenhos de Amílcar de Castro ou Hartung. E muitos outros podem ser mostrados, confrontando, por exemplo: a realidade fotografada e a desenhada, os modos diferentes de registrar a espacialidade através da perspectiva ou de deformações, possibilidades infinitas de registrar o sensível olhar pensante.

Uma outra direção aponta novas questões: Este olhar-pensante, vinculado ao conhecimento, à percepção significativa, à ideias e

16. Lorenzo VILCHES, La lectura de la imagen, p. 35.

17. Manfredo MASSIRONI, Ver pelo Desenho, p. 110.

18. Id. *Ibid.*, p. 19.

19. J. BERGER, Modos de ver, p. 15.

imagens, pode ser aprendido, desenvolvido? Será que nascemos potencializados para este olhar-pensante? A educação o estimula ou nos direciona só para o ver-engolir? Ver TV não estimula este olhar dócil, desatento, ou o ver-consumir?

Gibson aborda a dificuldade de assinalar em que sentido aprendemos a ver. Para ele, "o que aprendemos a ver, sobretudo, é a identificar os aspectos de estimulação visual que correspondem aos aspectos importantes do meio ambiente físico. As palavras facilitam este processo de identificação mas não são de importância fundamental para o mesmo."²⁰ A partir das primeiras percepções de doentes de cataratas e cegos de nascimento que voltaram a enxergar, Gibson observou que a percepção visual parecia exigir, nestes casos, um período extenso de desenvolvimento. Era preciso adaptar-se ao tomar contato com os objetos pelos olhos. Era preciso também ampliar seu vocabulário dando conta das impressões visuais e nomeando objetos antes apenas reconhecíveis pelo tato, revisando radicalmente todos os significados das palavras que usavam.

Aprender a ver significa perceber significativamente as diferenças, gerando relações entre variedades complexas. Diz Gibson:

A medida que as coisas se tornam identificáveis e a medida que aprendemos a observar as diferenças entre elas, nossas percepções de mundo se tornam diferenciadas. Qualidades antes indefinidas se tornam definidas. Formas, texturas, superfícies e cores tornam-se específicos. Movimentos, direções, tamanhos e distâncias indeterminados se tornam determinados. Tornam-se precisas propriedades como dentro e fora, compatibilidade, simetria, oposição e continuidade. Reconhecem-se sujeitos, acontecimentos e situações. No caso dos seres humanos, dá-se nomes às coisas. Também se dá nome às qualidades dos objetos ou as diferenças entre objetos. Isto nos permite designar classes de objetos. Uma vez iniciado este processo, se desenvolve por si só; aparecem novas diferenças, fazem-se visíveis novas semelhanças e se nomeiam novas classificações gerais. Ao mesmo tempo, o número de objetos identificáveis se faz cada vez maior. O modo tradicional de expressar isto consiste em dizer que as coisas tem significados e que nós possuímos ideias abstratas delas. Mas a evolução da aprendizagem vai do indefinido para o definido, não da sensação para a percepção. *Não aprendemos a ter percepções, mas a diferenciá-las. É neste sentido que aprendemos a ver.*²¹

20. James J. GIBSON, La percepción del mundo visual, p. 300.

21. Id. *Ibid.*, p. 300-301 (grifo nosso).

Este trecho, também citado por Gombrich em "Arte e Ilusão", reforça a necessidade de provocar um olhar que possa se ampliar em direções diferenciadas, um olhar enlaçado com o "pensamento divergente"²² formulado por Guilford. Talvez tenha se dado pouquíssima atenção ao exercício do olhar, e isto exige uma revisão também do processo educativo. Já dizia Dewey; "Todos sabem que ver através de um microscópio ou telescópio requer aprendizado, assim como ver uma paisagem tal qual o geólogo a vê. A ideia de que a percepção estética é questão de momentos singulares é uma das razões para o atraso das artes entre nós".²³

O dom visível, como nos fala Merleau-Ponty "se merece pelo exercício, e não é em alguns meses, não é, tampouco, na solidão, que um pintor entra na posse de sua visão. Não está nisso a questão: precoce ou tardia, espontânea ou formada no museu, em todo o caso a visão só aprende vendo, só aprende por si mesma."²⁴ Mas, a ampliação deste "aprender vendo" precisa ser propiciada num processo de educação, abrindo-se aqui uma grande questão a ser aprofundada.

Agora talvez se sinta melhor tudo o que esta palavrinha exprime: ver. A visão não é um certo modo do pensamento ou da presença a si: é o meio que é dado de estar ausente de mim mesmo, de assistir de dentro a fissão do Ser, só no termo da qual eu me fecho sobre mim. Sempre souberam disso os pintores.²⁵

Em conclusão, talvez não fosse necessário criar o termo "olhar-pensante", já que, como vimos, estes dois atos estão sempre presentes. Entretanto, somando-os num novo substantivo, pretendo chamar atenção sobre o ato de olhar, que amplia o conceito corriqueiro de observação. Para Regina Machado "a observação não é *análise*, mas *vivência* de uma situação, contato, comunicação com o que é observado. Observar é *ler ativamente*, é perceber *qualidades* dinâmicas, aquilo que confere *sentido* à existência daquela forma, o

22. Encontra-se uma boa síntese sobre o "pensamento divergente" na publicação da CENP-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/SE, Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística-1º grau, p. 18-20

23. John DEWEY, A arte como experiência, p. 261.

24. MERLAU-PONTY, O olho e o espírito, p. 281.

25. Id. *Ibid.*, p. 298.

que ela está dizendo essencialmente.”²⁶ Olhar-pensante é o significante que encontrei para dar conta de todos os conceitos aqui colocados. Meu passo seguinte é relacioná-lo com o Desenho enquanto registro deste olhar-pensante. É este o passo seguinte.

2.2. O ATO DE DESENHAR

“A paisagem se pensa em mim e sou sua consciência”.

Cézanne²⁷

“As Meninas são a imagem visível do pensamento invisível de Velasquez. O invisível seria então, por vezes, visível? Só com a condição de que o pensamento seja constituído exclusivamente de figuras visíveis.”

Magritte²⁸

2.2.1. Por onde “o desenhar” começa?

No gesto da minha mão?
Na primeira linha que traço?
No meu pensamento?

Os homens da pré-história deixaram suas primeiras marcas registradas pelo gesto de suas mãos sobre a superfície úmida e lodosa da caverna. O homem, o adolescente, a criança de hoje deixam também suas marcas na vidraça da janela ou no vidro do carro, embaçados pela temperatura ou encobertos pelo pó. É o que acontece também, muito comumente, quando alguém dá vida ao carro que diz, pelo seu vidro sujo: “Lave-me, por favor!”

26. Regina MACHADO, *Arte Educação e o conto de tradição oral*, p. 414 (grifo da autora)

27. MERLEAU-PONTY, *A dúvida de Cézanne*, p. 309.

28. René MAGRITTE, *Dois cartas de René Magritte*, In: FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*, p.82.

É o gesto da mão também, completado por um instrumento qualquer, caneta, lápis, alfinete, faca, abridor, tampa de caneta,..., que marca sua presença na toalha da mesa do bar, no orelhão, nas listas telefônicas e papéis de recados ao lado dos telefones. Gestos despreocupados, às vezes sem nenhum significado, que marcam passagens. É a garatuja da criança, do adulto. É a exploração, quase inconsciente. É a manifestação estética, naturalmente, organicamente, revelando-se...

O desenho nasce das *primeiras linhas* que se traça. São elas que vão apontando desafios, propondo ideias... Isto se dá nas garatujas que vão se controlando, repetindo movimentos, complexando-se em novos emaranhados, em diagramas nascentes. Isto se dá também no desenho da criança maior, do adolescente, do adulto, que se deixam, que se permitem... E dessas linhas vão nascendo ideias, geradas também pelo olhar-presente. A intenção é construída no fazer.

Mas há também um pré-desenho. Este começa no *pensamento*. É uma imagem-ideia! É uma fala silenciosa, que nasce mais ou menos clara. Figurativa ou não, como as imagens plásticas de que nos falava Gilo Dorfles. Mas já vai para o papel, para o barro, para o suporte que for, como uma intenção primeira, um olhar-presente internalizado e depois expresso.

Às vezes todos estes começos, e outros possíveis, acontecem ao mesmo tempo, alimentando imagens, construindo sonhos, buscando realidades ou as criando, ou as recriando. Mas, o fazer, geralmente, determina mudanças, planejadas anteriormente ou não, pois como diz Pareyson: "*a arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer.*"²⁹

Isto é exemplificado pelas ideias de Paul Klee que "descreveu como o artista-criador começa por construir a imagem segundo leis puramente formais de equilíbrio e harmonia e depois *saúda o ser que surge da sua mão*, dando-lhe um nome, por vezes cômico, por vezes sério - ou as duas coisas ao mesmo tempo."³⁰

29. Luigi PAREYSON, *Os problemas da Estética*, p. 32.

30. Ernest GOMBRICH, *Arte e Ilusão*, p. 313 (grifo nosso).

Muitas vezes, entretanto, a seriedade, o não brincar, a rigidez, o gesto preso, impede a marca, o registro... não permite uma primeira linha solta e fluida, impossibilitando que o desenho nasça daí. Ou, a imagem-ideia vem tão "pronta", tão "acabada", que bloqueia o fazer. O desenho é confrontado com esta imagem-ideia a todo minuto e não se estabelece um diálogo com o que vai nascendo, com novas possibilidades, novas potencialidades, novos vir a ser,... Por isso tantos desenhos apenas iniciados, traços abandonados, papéis amassados, tantos "não sei desenhar",...

Tanto pelo gesto, pela primeira linha ou pela imagem-ideia, o ato de desenhar está estreitamente vinculado ao olhar-pensante, como a linha esticada de Steinberg comandada pela mão que traça e por uma cabeça que pensa.

2.2.2. O olhar-pensante e o seu registro

"Instrumento que se move por si mesmo, meio que inventa seus próprios fins, o olho é 'aquilo' que foi comovido por um certo impacto do mundo, e que o restitui pelos traços da mão. Seja qual for a civilização em que nasça, sejam quais forem as crenças, os motivos, os pensamentos, as cerimônias de que se cerque, e mesmo quando parece fada a outra coisa, desde Lascaux até hoje, pura ou impura, figurativa ou não, a pintura jamais celebre outro enigma a não ser o da visibilidade."

Merleau-Ponty³¹

O olhar do indivíduo sobre o mundo, olhar que não envolve só a visão, mas cada partícula de sua individualidade, está profundamente colada à sua história, à sua cultura, ao seu tempo e ao seu momento específico de vida.

"Cada pessoa é um olhar lançado ao mundo e um objeto visível ao olhar o mundo. Cada corpo dispõe de um jeito de olhar que lhe é

31. MERLEAU-PONTY, O olho e o espírito, p. 281.

próprio e essa particularidade condiciona também sua visibilidade como corpo diferente dos outros".³² Assim, o olhar sensível do homem viu a inconstância do mar. Séculos e séculos de observação o levaram a imaginar e a perceber relações entre as atrações lunares e solares com a rotação da terra. E a poder prever seu movimento, registrando-os na Tábua das Marés. E a imaginar e a perceber as correntes marítimas. Registrou também seu movimento em verso e prosa, em músicas, pinturas, desenhos, danças, cenas,... Quantos pensamentos, quantas metáforas, quantas imagens já nasceram de seu olhar hipnotizado pelo movimento do mar...

O mundo desperta ecos em nossos corpos e suscitam traçados. É disto que nos fala Merleau-Ponty:

Qualidade, luz, cor, profundidade, que estão ai diante de nós, ai só estão porque despertam um eco em nosso corpo, porque este lhe faz acolhida. Este equivalente interno, esta fórmula carnal de sua presença que as coisas suscitam em mim por que não haveriam de, por seu turno, suscitar um traçado, visível ainda, onde qualquer outro olhar reencontrará os motivos que sustentam a sua inspeção do mundo? Então *aparece um visível na segunda potência*, essência carnal ou ícone do primeiro. Não é um duplo enfraquecido, um 'trompe-l'oeil', um outra 'coisa'.³³

Este visível na segunda potência, porque não é um visível do mundo do natural, mas do mundo manufaturado, é para Huyge uma terceira realidade,³⁴ que reflete e exprime as duas outras: a do "eu" e a do "não eu". É, portanto, o equivalente interno, a imagem mental, registrada sobre um suporte qualquer, seja o som, a palavra, a gestualidade da dança ou do ato cênico, seja através da cor, da forma, do espaço de uma escultura, uma pintura ou um desenho, e que faz parte do nosso cotidiano.

Quantas vezes, durante o dia, não estamos prestes a 'desenhar' - distinguindo as formas que nos cercam (que é um modo de conhecer, como de "medir" as relações de distância dos nossos espaços de deslocamento)... Vamos mais longe, uma dança desenha no espaço certo número de movimentos efêmeros, que nossa memória conserva... que poderão inopidamente reaparecer como esquema de outra expressão, no caso, de um desenho, de uma pintura ou de uma montagem cinematográfica.³⁵

32. Leyla PERRONE-MOISÉS, Pensar é estar doente dos olhos, In: NOVAES, Adauto et alli. O olhar, p.327.

33. MERLEAU-PONTY, O olho e o espírito, p. 279, (grifo nosso).

34. René HUYGE, O poder da imagem, p. 16.

35. Jean RUDEL, A técnica do Desenho, p. 8.

Se isto acontece em todas as linguagens artísticas, por que então priorizar o Desenho?

Dentre todas as linguagens, o Desenho foi escolhido como foco da dissertação por ser a mais simples e primitiva das técnicas, presente em todas as culturas, em todas as épocas, empregada de mil maneiras. "Essa técnica essencial e primária, baseada nos processos de visão, encontra meios e matizes para se adaptar às mais variadas exigências", nos diz Massironi.³⁶

"O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma 'arte plástica'".³⁷ Palavras de Mário de Andrade que evidenciam o caráter do desenho que também me fascina.

O Desenho faz parte da vida de qualquer criança. Mesmo que não lhe seja oferecido material, a criança desenha com o dedinho na poeira, com gravetos na areia e na terra, com a colher no prato de comida, com as mordidas no biscoito,... Faz parte da vida também de qualquer adolescente ou adulto que desenha mesmo sem intencionalidade. Basta ver qualquer papel deixado ao lado do telefone.

As definições e reflexões sobre o Desenho o apontam de uma maneira muito ampla. Para Rudel, é "ato de conhecimento, de apropriação, de simpatia, e mesmo de comunhão, figura do desejo, o desenho é também um ato vital, necessário, desde a infância, onde ele expressa o nascimento gestual do corpo até a abordagem do 'outro'".³⁸

Este ato vital registra o olhar-pensante sensível de um autor qualquer, seja artista, criança, adolescente ou adulto. "Sem dúvida, os desenhos diferem entre si no objetivo e, portanto, em

36 Manfredo MASSIRONI, Ver pelo Desenho, p.17.

37 Mário de ANDRADE, Aspectos das artes plásticas no Brasil, p.71.

38 Manfredo MASSIRONI, op. cit., p.8.

espécie. Variam desde a rápida apreensão de algum aspecto da vida, algum vislumbre repentino de visão,... até o estudo preciso e estafante de algum detalhe".³⁹ Esta variação apontada por Read evidencia como tantas outras provas, que o *Desenho reflete em si, como um espelho, o olhar de quem vê*. Aquele visível de segunda potência encontra ecos diferenciados em cada corpo, em cada olhar...

A abordagem do Desenho pelo espelho, aqui proposta, evidencia que os olhares lançados ao mundo refletem também estes olhos, despertando ecos. Cada ser humano, cada sociedade, situada no tempo e no espaço, deixa suas marcas na maneira de registrar seu modo de ver, e a História da Arte conta esta história, como nos diz Read. As transformações se tornam visíveis. Assim, diz Berger:

A invenção da fotografia mudou o modo de ver dos homens. O visível chegou a significar algo diferente para eles. E isto se refletiu imediatamente em sua pintura. Para os impressionistas, o visível já não apresentava ao homem para que este o visse. Ao contrário, o visível, no fluir contínuo, se fazia fugitivo. Para os cubistas, o visível já não era o que havia frente a um só olho, mas a totalidade das vistas possíveis tomadas de pontos situados ao redor do objeto (ou da pessoa) representado.⁴⁰

A metáfora do espelho deixa, por exemplo, refletir a enorme quantidade de brancos que só o esquimó pode identificar, e do qual nos fala Arnheim. As diferentes funções do desenho também são reflexos do espelho de quem olha o mundo com pensamento divergente.

Sobre o Desenho, ainda como registro do olhar-pensante, muitos aspectos poderiam ser abordados. É ampla a história do Desenho e de suas técnicas. As relações entre: Ato de desenhar/material/suporte/função/poéticas, assim como entre: Ideia/forma/construção serão depois retomadas, interligadas com a análise dos desenhos criados pelos adolescentes.

39. Herbert READ, O sentido da arte, p. 83.

40. J. BERGER, Modos de ver, p. 25.

2.3. O EXERCÍCIO DE LEITURA DO DESENHO

"A obra só se revela como obra poética para um olhar sensível"

João Augusto Frayze-Pereira⁴¹

"E subitamente vemos que a obra do artista nos revela que nos captamos a nós próprios; e, então compreendemos que toda criação, todo o pensamento humano está contido em nós. De que não somos mais estranhos ao carrasco, ao sádico, ao amante, ao velho, do que a nós próprios. Toda personalidade humana é única; mas é única porque contém em si própria uma disposição particular de todas as coisas que todos partilhamos."

Jacob Bronowski⁴²

2.3.1. Olhar o olhar do outro

O olhar-pensante de um autor, qualquer que seja ele, registrado pelo Desenho, assim como por qualquer outra linguagem artística, provoca um novo olhar naquele que olha esta produção, seja também quem for. Retomando as palavras de Merleau-Ponty, este registro suscita qualquer outro olhar a reencontrar "os motivos que sustentaram a inspeção de mundo".

Durante o curso "Psicologia Social e Artes Plásticas", além da fundamentação de alguns teóricos, foram discutidos e analisados textos que permitem o contato com os olhares de Arnheim, Fuller, Freud, Peçanha, Coli, entre outros. Estes olhares pensantes sensíveis debruçaram-se sobre os olhares de outros através de suas criações: a "Guernica" de Picasso e a "Adoração dos Magos" de Goivanni di Paolo, a "Vênus de Milo" de um anônimo grego e seus possíveis restauros⁴³, "Santana, a Madona e o menino" de Da Vinci e o "Moisés" de Michelangelo, "A dama e o Unicórnio" de um anônimo da Idade Média, e as ninféias de Monet, a "Liberdade guiando o povo"

41. Anotações de aula da disciplina Psicologia Social e Artes Plásticas, Instituto de Psicologia/USP, Curso de Pós-Graduação, ministrado pelo Prof. Dr. João Augusto Frayze-Pereira.

42. Jacob BRONOWSKI, *Arte e Conhecimento*, p. 146.

43. Algumas reproduções dos restauros da "Vênus de Milo" idealizados por diferentes artistas e comentados por Peter Fuller compõe o texto visual no item 2.3.3.

de Delacroix, respectivamente. Estas leituras evidenciaram a grande variedade de modos de ver e ampliaram o nosso próprio olhar.

Olhar o olhar do outro, registrado sobre uma obra qualquer, requer, como disse o prof. João Augusto, um olhar sensível. Além da obra refletir como espelho o olhar de quem a criou, ela também reflete, como novo espelho, o olhar de quem a vê. Só posso ver na obra o que encontra eco em mim.

Ao olhar um desenho, olhar registrado de um ator qualquer, os referenciais pessoais de quem olha refletem-se como num espelho sobre a obra. Este olhar segundo, assim como o primeiro, é fruto de uma história pessoal e única de vida vivida em meio a uma determinada sociedade e sua cultura, em determinada época, vinculado à sua própria idade, com seu próprio modo de ver. Este repertório individual envolve também, além dos conhecimentos específicos, os valores estéticos, filosóficos, éticos, políticos, assim como a ideologia do indivíduo, do grupo ou da classe social a qual pertence.

"A interpretação é sempre, ao mesmo tempo, revelação da obra e expressão do seu intérprete", diz Pareyson.⁴⁴ A metáfora do espelho visualiza este conceito.

Este olhar interpretativo, na teoria semiótica de Peirce, seria considerado como um olhar de terceiridade. Na relação de primeiridade entre signo (obra) e interpretante, só o nível do sensível ou da qualidade apenas imediata é captada, também parte importante do processo de aproximação com a obra. É um primeiro contato, e mais forte do que aquele que passa e nem vê. O olhar de secundidade vai além, estabelece alguma relação provocando alguma identificação. O indivíduo que olha procura o significado da obra, mas nem sempre ele se apresenta de forma tão aparente. Só um olhar de terceiridade, que resulta de uma ação interpretativa pode chegar à leitura, porque se reveste de um olhar-pensante de fato.

44. Luigi PAREYSON, Os problemas da Estética, p. 173.

Pareyson, autor da "teoria da formatividade"⁴⁵, fundamenta a questão da leitura do olhar do outro.

A leitura - para chamar assim o acesso às obras de qualquer arte, e não apenas àquela da palavra - é sem dúvida, um ato bastante complexo. Com efeito, trata-se de reconstruir a obra na plenitude de sua *realidade sensível*, de modo que ela revele, a um só tempo, o seu *significado espiritual* e o seu *valor artístico* e se ofereça, assim, a um ato de contemplação e de fruição: em suma, trata-se de *executar, interpretar e avaliar* a obra, para chegar a contemplá-la e gozá-la.⁴⁶

Este pensamento de Pareyson parece dar conta de todo o emaranhado da questão e sua análise mais aprofundada poderá clarear a sua compreensão. Partindo da discussão sobre as concepções de Croce, que coloca a leitura como uma "reevocação" única e impessoal, e de Gentile, que a vê como "tradução" pessoal, uma recriação que é sempre diversa, Pareyson constata que "a *interpretação é o encontro de uma pessoa com uma forma*".⁴⁷

Esta forma, "realidade sensível" da obra, é entendida de dois princípios básicos:

...o princípio da coincidência da espiritualidade e fisicidade da obra, com base no qual não há nada físico que não seja significado espiritual nem nada de espiritual que não seja presença física, na arte não há diferença entre estilo e humanidade; e o *"princípio da mútua implicação da especificação e da funcionalidade da arte"*, que exerce muitas funções não artísticas, teóricas, práticas, filosóficas, morais, políticas, religiosas, sociais e assim por diante, mas as exerce precisamente como obra de arte; já que por um lado, não há obra de arte em que não penetre a vida, arrastando os mais diversos valores consigo, e que não reingresse na vida, nela desempenhando as mais variadas funções além da artística, mas por outro lado, a vida nela penetra precisamente sob a forma de arte, e só com arte reingressa na vida, vindo de encontro das mais diversas necessidades.⁴⁸

45. Uma síntese do pensamento de Pareyson é formulada por Eco: "Toda a vida humana é, para Pareyson, invenção, produção de formas; toda a atividade humana, tanto no campo moral como no do pensamento e no da arte, origina formas, criações orgânicas e perfeitas, dotadas de compreensibilidade e autonomia próprias; são formas produzidas pela ação humana os edifícios teóricos ou as instituições civis, as realizações quotidianas ou os empreendimentos técnicos, um quadro e uma poesia" - Umberto ECO, A definição da arte, p.15.

46. Luigi PAREYSON, Os problemas da Estética, p.151.

47. Id. Ibid., p. 167 (grifos do autor).

48. Id. Ibid., p. 153-154 (grifos do autor).

Este encontro mágico entre uma pessoa e uma forma, este entrar em contato, isto é, em COM-TATO, exige de ambos, fruidor e obra, a *disponibilidade* para este encontro. Quanto ao leitor:

...à dupla natureza, física e espiritual, da arte, e ao valor múltiplo da obra, corresponde no leitor a '*natureza total do gosto*': a degustação sensual ou estética e o interesse conteudista ou funcional dividem aquilo que está unido no objeto e no sujeito, na obra e no leitor, na arte e no gosto; enquanto a natureza total do gosto empenha a humanidade inteira do leitor - sentidos, coração, inteligência, necessidades -, e faz da leitura um ato complexo em toda a forma de avaliação e de utilização não estética é chamada a condicionar, facilitar, alimentar, enriquecer e aprofundar a própria fruição estética.⁴⁹

Nem sempre, entretanto, o fruidor tem disponibilidade para este encontro, nem sempre está aberto e sensível para viver este encontro. Quando Teixeira Coelho diz que "...o que leva o receptor a repudiar uma obra sem significado aparente é sua própria inércia, seu próprio comodismo, sua passividade tranquila... o receptor se aferra ao visível, ao significado aparente e não sente necessidade de ir além"⁵⁰, ele está reafirmando a necessidade da disponibilidade para o encontro de fato acontecer. Entretanto, o uso da palavra "receptor", termo retirado da Teoria da Informação, sugere, erroneamente, que o fruidor possa ser apenas um receptáculo passivo, apenas um consumidor da imagem. Isto só pode acontecer se fica apenas no superficial do visível, já que não olha de fato e só vê alguns aspectos; seu pobre reflexo no espelho impede-o de olhar além.

Olhar o olhar do outro não é uma tarefa fácil, como disse Massironi, pois

...é sempre muito difícil ver o que está por detrás da imagem. Enquanto figura impõe seu significado de maneira totalizante, e todos se detêm a falar dele, resulta bastante mais difícil indagar sobre a estrutura das imagens que sustêm aquele significado. É necessário uma outra pontuação... até hoje nunca foi dito com precisão que elaborados gráficos, e por que razões, se podem dizer destinados a uma função ilustrativa,

49. Luigi PAREYSON, *Os problemas da Estética*, p. 154 (grifos do autor).

50. José TEIXEIRA COELHO NETTO, *Semiótica, Informação e Comunicação*, p. 163.

operativa, sinalética, etc. Nunca foram definidas as fronteiras entre estas várias funções...⁵¹

A coincidência de *espiritualidade*, visualizada pelo significado, e *fisicidade* da obra, visualizada pela estrutura das imagens que sustentam o significado, nem sempre é levada em conta nas análises e interpretações das obras. Na leitura das obras realizadas pelos especialistas percebe-se, frequentemente, ora um enfoque centrado no significado dado à obra, ora um enfoque direcionado à questão da estrutura, da composição. Muitas vezes a leitura é minimizada e reducionista, priorizando apenas a técnica, ou ao estilo, numa escala cronológica.

Outro ponto levantado por Pareyson e Massironi diz respeito à função, o que tem implicações no modo como a arte é encarada, por exemplo, no processo educacional, onde a mutualidade da especificação e funcionalidade nem sempre é percebida e valorizada. Por não se dar conta desse princípio de mútua implicação, ainda se vê a discussão do uso da arte à serviço da educação, como se isto lhe tirasse o mérito. Talvez o centro da discussão, ainda válido, não seja a sua função dentro da escola, mas se a arte está mesmo presente no processo de educação.

Mas, como acontece este ato de contemplação e fruição da obra presente neste encontro mágico da pessoa com a forma?

A degustação sensível e estética, nas palavras de Pareyson, se dá através de um processo de contemplação que, apesar de requerer "um estado de quietude e calma", é visto como "uma atividade intensa e operosa". Para ele, "*ler significa executar, e executar significa fazer com que a obra viva de sua própria vida, torná-la presente na plenitude de sua realidade sensível e espiritual.*"⁵² E esta execução que não cabe apenas à música e ao teatro, se apresenta em três aspectos distintos: a decifração, a mediação e a realização.

51. Manfredo MASSIRONI, *Ver pelo Desenho*, p. 66-67.

52. Luigi PAREYSON, *Os problemas da Estética*, p.155 (grifo nosso).

O primeiro deles, a *decifração*, enfoca as notações convencionais e simbólicas, quando

...o olhar não se limita a registrar passivamente, mas realmente "executa", isto é, reconstrói a realidade viva da obra, multiplicando as perspectivas, escolhendo os pontos de vista, dando maior relevo e certas linhas do que a outras, notando os tons e as relações, e os contrastes, e os relevos e as sombras, e as luzes, em suma, dirigindo, regulando e operando a visão.⁵³

O segundo aspecto da execução é a *mediação*, que pode dispensar ou não a figura de um mediador, como um diretor de museu, curador de uma exposição, um professor, um autor, etc, que sugerem o "ponto de vista de onde se deve olhar". O terceiro aspecto é o da *realização*, quando a obra é reconstruída, fazendo-a viver a sua própria vida.

Em todo caso, quer se trate de decifrar ou só de olhar, quer a execução esteja dividida entre mediador e espectador, ou reunida só no leitor, fica assente que a execução - entendida como 'realização' que faz com que a obra viva sua própria vida e a faz ser na sua mesma realidade artística - diz respeito a todas as artes, e *não se tem acesso à obra a não ser executando-a* (...) Não consegue ler a poesia quem, ao lê-la não a sonoriza interiormente, isto é, não a proferir dentro de si.⁵⁴

As implicações das ideias de Pareyson, aqui apenas esboçadas, convidam para um mergulho na obra, armado com mais acurado e sensível olhar-pensante.

2.3.2. A multiplicidade de leituras

Sonorizar interiormente, visualizar internamente são execuções exigidas pela obra que nasce quando executada, exige execução e pede contas do modo de ser executada, para que o encontro mágico entre pessoa e forma seja concretizado. Para Eco,

53. Luigi PAREYSON, *Os problemas da Estética*, p. 158.

54. Id. *Ibid.*, p. 160 (grifo nosso).

fruir uma obra como forma sensível quer dizer reagir aos estímulos físicos do objeto, e reagir não apenas através de um acordo de ordem intelectual, mas através de um conjunto de movimentos cinestésicos, com uma série de respostas emocionais, de maneira a que a fruição do objeto, ao complicar-se com todas estas respostas, não assuma nunca a exatidão unívoca da compreensão intelectual de um referente unívoco, e a interpretação da obra se torne por si mesmo pessoal, posicionada, mutável, aberta.⁵⁵

É possível, portanto, uma *multiplicidade de leituras*.

A forma tem uma infinidade de aspectos, cada um dos quais a contém inteira, mesmo não lhe exaurindo a infinidade; e a pessoa pode adotar infinitos pontos de vista, isto é, concretiza-se numa infinidade de olhares ou de modos de ver, cada um dos quais contém sua espiritualidade inteira mesmo não lhe exaurindo todas as possibilidades. A interpretação ocorre quando se instaura uma simpatia, uma congenialidade, uma sintonia, *um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa*: interpretar significa conseguir sintonizar toda realidade de uma forma através da feliz adequação entre um de seus aspectos e a perspectiva pessoal de quem olha.⁵⁶

A inesgotabilidade da obra enquanto realidade única vista pela diversidade dos leitores, leva Pareyson a afirmar que "cada verdadeira leitura é como um convite a reler, porque a obra de arte tem sempre alguma coisa de novo a dizer, e o seu discurso é sempre novo e renovável, e sua mensagem é inexaurível."⁵⁷ Este processo de interpretação, "de etapa em etapa, de uma primeira leitura imediata a leituras cada vez mais intensas e profundas, avança estimulado pelo gozo e excitado pelo juízo, e em todo momento é sensibilidade e pensamento, prazer e apreciação, pausa de contemplação e ato de valoração conjuntamente."⁵⁸

A avaliação faz, portanto, parte do processo desde o primeiro olhar, que envolve tanto o *gosto pessoal e histórico e o juízo único e universal*. O gosto é a "espiritualidade de uma pessoa, ou de um momento histórico, traduzida numa espera de arte, um modo de ser, viver, pensar, resolvido num concreto ideal estético, um

55. Umberto ECO, *A definição da arte*, p. 255.

56. Luigi PAREYSON, *Os problemas da Estética*, p. 167.

57. Id. *Ibid.*, p. 169.

58. Id. *Ibid.*, p. 176.

sistema de ideias, pensamentos, convicções, crenças, aspirações, atitudes, tornando sistema de afinidades eletivas em campo artístico.”⁵⁹

O juízo é outro aspecto da leitura e da crítica de arte e exprime de modo único e universal, aceito por todos, o valor imutável da obra. Sua universalidade vem da própria “validade da obra singular, porque a verdadeira avaliação da obra é a consideração dinâmica que dela se faz, isto é, o confronto da obra tal como é com a obra tal como ela própria queria ser. Este é o juízo mais objetivo e incontestável que se possa imaginar, porque é aquele mesmo com que a obra se julga a si.”⁶⁰ Esta tarefa parece ser delicada. Continua Pareyson,

é certo que na leitura e na crítica, interpretação e juízo são inseparáveis, e se chega à avaliação universal da obra através da personalidade do gosto; e isto torna difícil a formulação e a comunicação do juízo... O desempenho desta tarefa não é fácil. Está confiado ao tino das gerações, mas é consolador e, ao mesmo tempo, realiza-se pouco a pouco o acordo sobre o valor de algumas obras: é a inexaurível riqueza da experiência estética que se desenvolve ao mesmo tempo que se afirma a universalidade do valor artístico.⁶¹

O olhar do homem sobre o passado fornece bases mais seguras para avaliação. Mas o que acontece quando se fala de avaliação de obras contemporâneas ao olhar observador? A falta de referências para este juízo universal pode ser umas das causas do sentimento de catástrofe de que nos fala Maria Cristina, em sua pesquisa sobre a percepção e a Bienal.⁶²

Todas estas considerações levam a algumas constatações em relação específica com o Desenho, que já traz em si, as entradas para sua leitura. Diz Massironi

No caso das percepções de uma representação gráfica, a informação que o receptor procura, ou encontra procurando, é frequentemente a mesma que o desenhador tinha posto no significado, para que fosse reconhecida. O desenhador tem a

59. Luigi PAREYSON, Os problemas da Estética, p.178.

60. *Ibid.*, p. 179.

61. *Ibid.*, p. 180.

62. Maria Cristina M. FREIRE, Olhar passageiro.

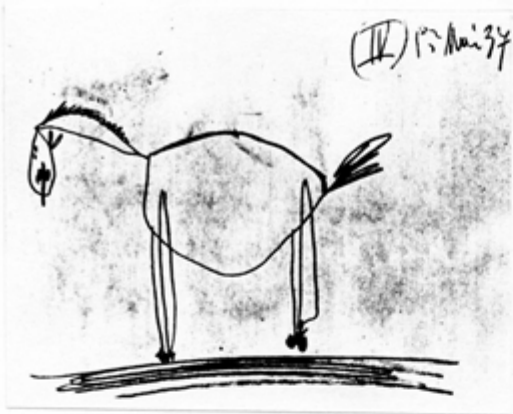
possibilidade de escolher dentro de uma gama complexa de estímulos, com valores dentro de certos limites equivalentes. A sua obra apresentará já uma seleção, a representação já decantada, com elementos realçados que impedem ou põe obstáculos a alguma possibilidades interpretativas a favor de outras firmemente escolhidas. O desenhador acaba por funcionar como um operador que favorece o processo perceptivo do sujeito. Ele seleciona uma função de modo de ver de que lhe é ditado pelas próprias propensões e pelo consenso da sociedade a que pertence.⁶³

Como no espelho, os ângulos de visão refletem as concepções de arte, de educação e de ensino da sociedade a que pertence. Este é um outro aspecto que se converteria, por si só, em um excelente tema para uma nova tese.

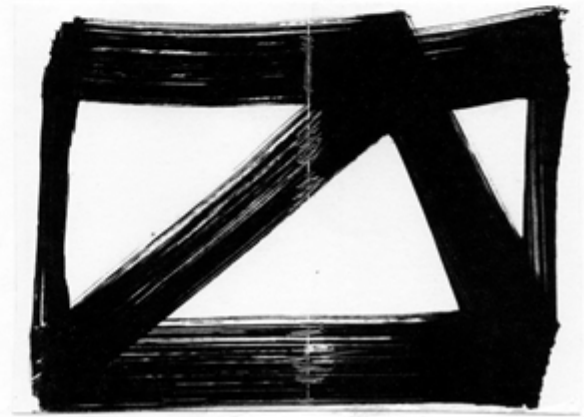
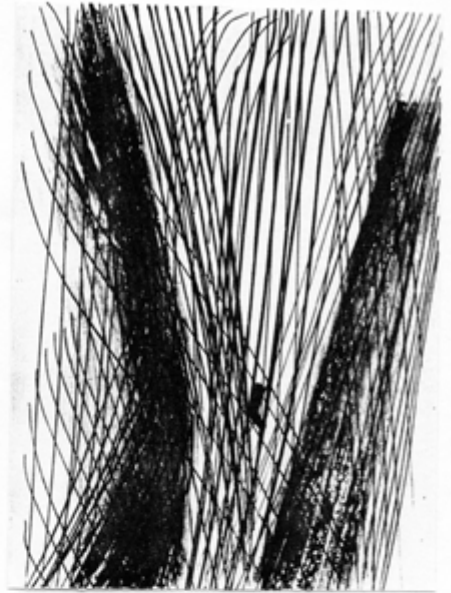
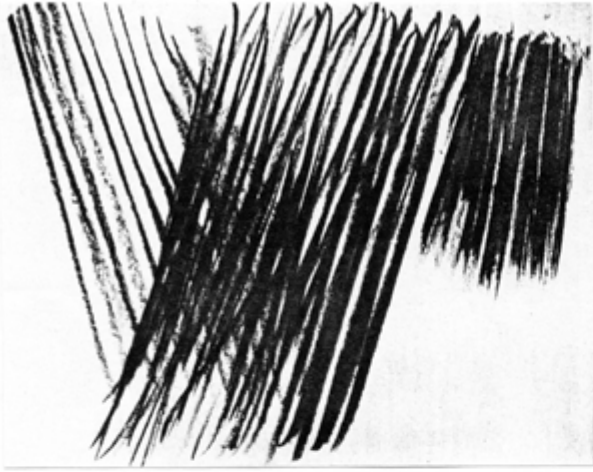
2.3.3. Visíveis Leituras múltiplas

63. MASSIRONI, Ver pelo Desenho, p. 74.



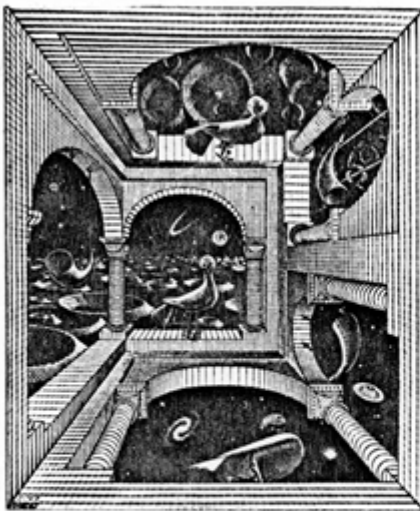
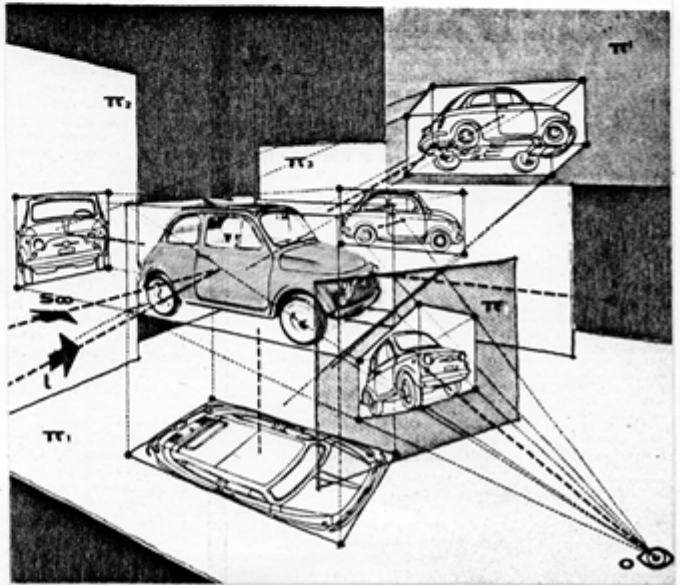


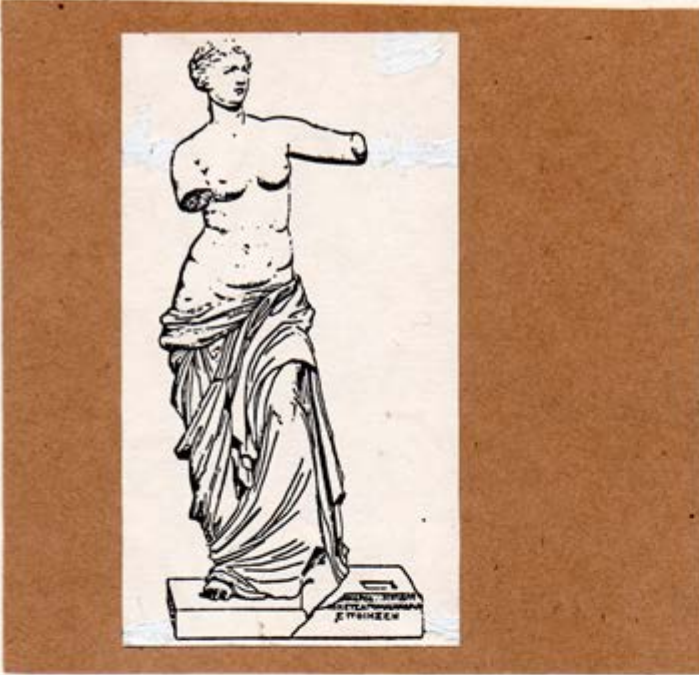












3. IMAGENS COMO PROVOCAÇÃO DE OLHARES SENSÍVEIS

uma abordagem do Desenho na relação autor/fruidor

"Se a escola não empreender, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistemática de obras de artes plásticas, cinematográficas, etc., aqueles que não puderam beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado."

Jean-Claude Forquin¹

1. Jean-Claude FORQUIN, A Educação artística – Para quê?, In: Louis PORCHER (org), Educação artística: luxo ou necessidade?, p.46.

3.1. UMA PROPOSTA: UM TEXTO VISUAL SOBRE DESENHO PARA ADOLESCENTES

3.1.1. Instigar o exercício do olhar

Voltamos a uma das questões iniciais: Nossos olhos foram exercitados para o olhar?

Para René Huyge a denominação "Civilização do Livro" está ultrapassada e a propõe substituí-la por "Civilização da Imagem". No cotidiano, diz ele,

...os choques sensoriais conduzem-nos e dominam-nos; a vida moderna assalta-nos pelos sentidos, pelos olhos, pelos ouvidos. O automobilista vai demasiado depressa para ler painéis, apenas obedece aos sinais vermelhos e verdes (...) O ocioso que, sentado num cadeirão, julga repousar, roda o botão que fará explodir no silêncio de sua casa a veemência sonora do rádio, ou, na penumbra, os trepidantes fantasmas da televisão, a menos que tenha ido procurar numa sala obscura os espasmos visuais e sonoros do cinema. Um prurido auditivo e óptico obceca e submerge os nossos contemporâneos. Conduzem ao triunfo das imagens, que cercam os homens, e a sua missão na publicidade é chocar e dirigir a atenção. Noutros campos, suplantam a leitura no papel que lhe estava confiado de alimento da vida moral. Mas, em lugar de se apresentarem ao pensamento como uma proposta de reflexão, visam violentá-lo, gravarem-se nele por uma projeção irresistível, sem darem tempo a qualquer controlo racional de edificar uma barreira ou simplesmente interpor um filtro.(...) Esta proliferação da imagem, encarada como um instrumento de informação, precipita a tendência do homem moderno para a passividade. (...) pode dizer-se que este ataque contínuo do olhar visa criar uma inércia do espectador, que, incapaz de refletir e controlar, registra e sofre uma espécie de hipnotismo larvar.²

Este "exercício constante de passividade, provocado pelo abuso do que poderia chamar-se a imagem autoritária" tem a Arte como um contraveneno, como diz Huyge, pois "na Arte, a imagem é um choque, um choque que desperta a consciência de cada um, e lhe exige uma atenção intensa para ser penetrada, apreciada e julgada."³

2. René HUYGHE, O poder da imagem, p. 9-10.

3. Id. Ibid., p. 11.

A importância do exercício do olhar-pensante, com todas as suas significações já apontadas, e o pouco exercício do olhar-pensante no âmbito escolar e cultural, possibilitando o contraveneno da Arte, geraram uma proposta: um texto visual sobre o Desenho composto de imagens, como provocação para olhares sensíveis.

O contato possível mais frequente com as obras de arte é concretizado através de reproduções em livros de História da Arte, cuja estrutura de imagens é fragmentada no espaço e no tempo, pois separa as produções das diferentes regiões do planeta numa sequência cronológica. As reproduções de obras de arte também não são frequentes em livros de arte-educação, que se prendem mais às obras das crianças. Há, entretanto, exceções honrosas. Entre elas, a mais fascinante é o livro de Feldman: "Becoming Human Through Art"⁴. As reproduções de obra de arte apresentadas por Feldman, intercaladas no texto, levam o olhar a comparar não só obras de épocas e lugares diferentes, mas convida a comparar também com obras de outras linguagens (como dança e cinema), trabalhos de crianças, fotografias do homem e da paisagem urbana contemporânea.

O texto visual sobre o Desenho buscava outras direções: provocar o exercício do olhar-pensante, através da própria imagem e não através de texto; instigar para a descoberta de significações pessoais e culturais; desafiar para a reflexão sobre a arte através de si mesma.

A ideia de texto visual supera o conceito de signo icônico provocando a leitura de cada desenho como um texto visual, ou unindo as várias imagens como um texto visual único. Estas considerações baseiam-se nas premissas de Vilches, para quem "a imagem é um texto".⁵

A proposta inicial do texto visual gerou duas ações: converteu-se num *desafio estético* e ampliou-se em novos textos visuais que compõe este trabalho. Compondo-se como o terceiro

4. Edmund Burke FELDMAN, Becoming Human Through Art.

5. Lorenzo VILCHES, La lectura de la imagen, p. 29.

desafio estético, o texto visual pretendia ampliar o referencial visual sobre o Desenho para os adolescentes, possibilitar o contato de olhares sensibilizados, suscitar novas ideias, novas reflexões e estimular e provocar uma ação expressiva. Este desafio será aprofundado no terceiro capítulo, mas, cabe aqui, entretanto, contar e justificar a estrutura do texto visual proposto.

Produzir um texto só de imagens, como alguns capítulos do livro "Modos de Ver" de J. Berger era a ideia inicial. Entretanto, os conceitos apresentados e a experiência pessoal em sala de aula fizeram nascer uma proposta mais aberta, onde os desenhos pudessem ser manuseados propiciando agrupamentos pela diferenciação consciente, estimulando o aprender a ver, como Gibson já nos apontou.

Mas, de que maneira as imagens poderiam ser oferecidas para provocar o olhar-pensante? Como estimular a disponibilidade para o encontro do indivíduo com a forma? Como instigar para a leitura da produção estética? Como propiciar este olhar sensível e sensibilizado já que é "visão feita interrogação"? Que imagens poderiam dar conta destas intenções?

3.1.2. O sentido da escolha das imagens

No âmbito escolar, ou mesmo cultural, o Desenho não é a linguagem mais divulgada entre as Artes Plásticas. É sobre a pintura, especialmente à óleo, que se recebe maior informação visual. As ilustrações nos livros, os slides passados em aulas, as exposições em museus e galerias as privilegiam, em confronto não só com o Desenho, mas também com a escultura, a gravura, etc.

Os referenciais em relação ao Desenho muitas vezes o restringem apenas a uma função operativa, como esboço ou estudo para uma outra obra qualquer, quando não é ainda mais minimizada, na comparação com os "riscos" de um desenho mimeografado, quando a

pintura, reduzida ao aspecto da cor, é que promove o interesse, assim como o bordado sobre um "risco" qualquer.

Propiciar o COM-TATO com o Desenho foi uma decisão firmemente traçada. Mas com que Desenhos?

A história da Arte apresenta excelentes exemplos. Entretanto, dois aspectos direcionaram minha escolha. O primeiro aspecto determinou a escolha de **desenhistas brasileiros**, ou que viveram aqui.

Isto se justifica pelo fato de que, de maneira geral, a arte brasileira não é muito divulgada. Na história da Arte "oficial" na escola brasileira, se é que há uma, não se fala, por exemplo, da nossa arte rupestre, nos desenhos encontrados em Várzea Grande, no Piauí, ou na Lagoa Santa, em Minas Gerais. Frequentemente a divulgação de nossos artistas se restringe, com certa honra, ao barroco, especialmente na figura de Aleijadinho, e à Semana de Arte Moderna. Além disso, a tradição da História da Arte, assim como priorizou a pintura, também é de descendência européia, notadamente francesa, com alguns veios mais contemporâneos norte-americanos. Mesmo a literatura sobre arte, disponível em língua portuguesa, reforça esta tendência. Os artistas brasileiros ficam restritos, em grande maioria, às excelentes dissertações e teses resultantes dos cursos de Pós-graduação, ou a algumas publicações restritas a alguns círculos, que são oferecidas como brindes de fim de ano, por grandes indústrias, na maioria com capital estrangeiro. Há ainda alguns institutos que se preocupam com nossa cultura. Entre eles, o Instituto Cultural Itaú que, através da informática, está levantando e divulgando, em terminais de computador com acesso ao público, a pintura brasileira do século XIX e XX.

A escolha sobre desenhistas brasileiros, portanto, foi priorizada como meio de valorização e de acesso à História da Arte Brasileira e ao Desenho, mais especificamente.

Um segundo aspecto determinou também a escolha: **acesso público aos originais**. A reprodutibilidade das obras se transformou com a invenção da máquina fotográfica, que "modificou o modo como os

homens viam os quadros pintados muito antes de que a máquina fotográfica fosse inventada... A câmara, ao reproduzir uma pintura, destrói a unicidade de sua imagem.”⁶ Hoje, com a fotocópia (xerox), o vídeo, o computador, o facsímile (fax), etc, e a facilidade de seu uso, modificam ainda mais. As obras igualam-se em tamanho. Crescem ou diminuem em relação umas às outras, invertem-se em projeções de slides mal cuidadas, mudam de cor em impressões pobres,...

Esta preocupação gerou uma escolha de desenhos, para a construção do texto, que pudessem ser vistos por qualquer pessoa interessada em ver os originais, o que levou a restringir sua escolha entre os **desenhistas brasileiros no acervo do MAC**, Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, um museu universitário e portanto aberto à pesquisa. Esta escolha trouxe uma nova determinação: a contemporaneidade das obras e um certo limite, nem sempre desejado.

3.1.3. Um olhar sobre o acervo do MAC

A primeira tarefa foi fazer um levantamento através do catálogo que está sendo refeito (toda as obras estão sendo recatalogados e refotografados, ficando seu acesso facilitado em futuro breve). Foram anotados o nome de 94 artistas que apresentavam algum trabalho em desenho. Numa segunda etapa, durante várias manhãs, de luvas nas mãos, com um olhar-pensante tentando ser o mais acurado possível, pude entrar em contato de fato com todos os desenhos do acervo, cuidadosamente arquivados em grandes pastas de papel neutro dentro de grandes gavetas. Apenas alguns desenhos estavam em restauração ou em exposição fora do museu. Esta experiência foi para mim extremamente significativa e emocionante.

6. J. BERGER, Modos de ver, p. 26.

Uma pequena ficha foi elaborada para que algumas informações pudessem ser anotadas para indicar alguns critérios para a seleção final das imagens. Assim, foram preenchidas mais de cento e cinquenta fichas.

Um terceiro levantamento também foi feito: Quais destes desenhos haviam sido reproduzidos em livros? Esta informação pareceu importante na medida em que trazia alguns dados sobre a divulgação da obra e do artista, embora este dado não fosse considerado como eliminatório.

O material encontrado no acervo, embora com algumas falhas lamentáveis apresenta infinitas possibilidades. De Emiliano Di Cavalcanti, o MAC possui cerca de quinhentos desenhos, registrados também em publicação.⁷ Há também uma grande coleção de desenhos de Fulvio Pennacchi e de Eugênio Pratti. Há desenhos que ganharam prêmios na Bienal Internacional de São Paulo, criados por Aldemir Martins e Fayga Ostrower. Também pertencem ao MAC a série trágica: "Minha mãe morrendo" de Flávio de Carvalho, obra de extrema sensibilidade, além de muitos outros.

O contato com as obras levou-me a formar grupos gerados por diversos critérios. Em cada grupo, novas classificações poderiam ser feitas.

Os *estudos de figuras humanas* já bastam para apontar os diferentes olhares. Há estudos fascinantes, desenhos expressivos de alguns escultores como Brecheret, Di Fiori e Caciporé Torres, que, ao lado de Cesar Lacanna, Anita Malfatti, Mario Zanini, Hugo Adami, dão um panorama de possibilidade do olhar sobre um modelo feminino, ato que até hoje é realizado nas escolas de Arte.

Outros temas também aparecem como os *animais*, com influências surrealistas ou não, como os de Roberto Magalhães, Antônio Henrique do Amaral, Burle Marx ou Fang. Há também inúmeras *paisagens* como as de Guignard, Zanini, Darel Valença Lins, D'Horts, Pancetti, Gomide, entre muitas outras. E muitas *figuras humanas*, que me parecem ser o

7. Aracy AMARAL, org., Desenhos de Di Cavalcanti na coleção do MAC.

tema mais abordado, juntamente com os trabalhos *abstratos*, com diversas tendências.

Faz parte do acervo também alguns *estudos para outras obras*. De Flexor há desenhos repletos de contas, raízes quadradas, indicando a elaboração matemática para delimitação dos espaços para suas composições abstratas. Há estudos também para painéis e pinturas a serem executados por Pennacchi, Portinari, Arnaldo Ferrari; para esculturas, de Vlavaianos, ou para gravuras, como os de Carmela Gross e Quaglia. Há também estudos para figurinos e cenários, projetados por Flávio de Carvalho e Vicente do Rego Monteiro. De Mário Zanini há trabalhos com a mesma composição realizados à nanquim e com aquarela.

Há também uma grande quantidade de desenhos de Vittorio Gobbis, como *registros históricos* da arquitetura e estatuária barroca mineira; desenhos à lápis, nanquim e aquarela, repletos de anotações e de detalhes ampliados. Vicente do Rego Monteiro registra algumas lendas, como a o "Nascimento de Nani".

Importante também são os desenhos em *técnicas mistas*. Donato Ferrari trabalhou com nanquim e fogo, Miriam Chiaverini com carvão, guache e areia. Há trabalhos interessantes com desenho lavado (guache e nanquim lavados sob água) de Yolanda Mohaly, Mário Zanini e Raimundo de Oliveira. Há também desenhos raspados, técnica do "screch-board", com exemplos magníficos de Charlotta Adlerová e Di Cavalcanti. Adlerová também fez experiências com a textura deixada pelo durex ou fita crepe, arrancados. O papel carbono também foi utilizado por Mira Schendel e Geraldo Barros. O lápis cera com aquarela foi utilizado por Darcy Penteado e a colagem complementando o desenho, por Odila Mestriner. Ismael Neryy também pesquisou linhas puxadas enquanto úmidas formando "As banhistas". Desenhos feitos em papéis reaproveitados, com recortes ou não, além de carimbos criados por José Claudio Silva também estão presentes. Tomoshige Kusuno apresenta uma imensa caixa de madeira revestida com desenhos feitos a lápis, nanquim e óleo. Nelson Leirner apresenta uma grande série de desenhos à lápis montado em enorme

painel exposto no MAC/Ibirapuera, onde a flor é o tema. As técnicas do Desenho não parecem tão distantes da escola.

Despertou minha curiosidade uma série denominada "Stravinsky - jogo de cartas", que foi realizada por Bonadei, Scliar e Walter Levy. São desenhos a lápis, feitos em papéis avulsos, de tamanhos variados, que parecem registros visuais de movimentos sonoros. Também são instigantes os trabalhos de Amílcar de Castro, assinados dos quatro lados, permitindo qualquer posição.

Dentre estes desenhos quais poderiam oferecer respostas às perguntas colocadas? E como?

O primeiro e segundo desafios estéticos, comentados no terceiro capítulo, tem na figura humana o seu foco. Isto direcionou a escolha das obras figurativas, com exceção de duas paisagens, que juntamente com algumas obras abstratas compuseram o primeiro texto visual. Após uma experimental aplicação piloto da pesquisa de campo e da sua apresentação no Exame de Qualificação, com a presença das Professoras Doutoras Ana Mae Barbosa e Maria Heloisa de Toledo Ferraz, decidiu-se pelo mesmo número de obras abstratas e figurativas com a presença da figura humana.

Concluindo: a seleção de obras de desenhistas brasileiros do acervo do MAC se compõe de nove trabalhos figurativos com a presença de figuras humanas, nove desenhos abstratos e dois desenhos figurativos de paisagem escolhidos devido a seus caminhos diferenciados, um com planos geometrizados e outro com linhas mais espontâneas.

3.1.4. A construção do texto visual

"A vida está grávida de possibilidades."

As obras selecionadas para compor para o texto visual a ser apresentado aos adolescentes apontavam várias e infinitas

possibilidades. Ele poderia ser montado priorizando, por exemplo, o caminho do figurativo para a abstração, geométrica ou lírica, ou ser uma amostra do tratamento diferenciado do desenho e suas potencialidades materiais, ou particularizar as possibilidades de seus elementos, sejam as linhas, as texturas, a construção dos valores ou do espaço, ou ser ainda um desfile de estilos, ou uma retrospectiva cronológica.

Fiquei tentada a elaborar uma série de questões e tarefas para que o adolescente pudesse aprimorar o seu olhar. Mas isto o tornaria mais sensível? Até que ponto o fato de oferecer tarefas e questões não direcionaria este olhar? Até que ponto as pistas não revelariam o olhar do pesquisador, não estimulando as significações pessoais do pesquisado? Como permitir as diferenciações proporcionadas pelas "realizações" pessoais da obra, espelhando os seres específicos que os olham?

Lembrei-me da "mão que aponta" vista por Merleau-Ponty. Os olhares anteriores, repletos de informações, não haviam estimulado meu olhar-pensante. O que teria acontecido se esta imagem fosse mostrada e estimulada a sua observação? Não haveria de se tornar visível este aspecto, assim como outros? Imagens selecionadas poderiam ser estimulantes para estas observações?

A estrutura visual do livro já citado de Feldman evidência a estrutura de sua metodologia⁸, centrada na teoria humanística da arte. Ele propõe um método comparativo de análise de obras de arte, baseadas no diálogo do professor com seus alunos. As práticas sugeridas seguem a seguinte ordem:

- algumas coisas para ver;
- alguns problemas;
- algumas possibilidades
- o que você pode fazer.

Além de Feldman, outros autores tem se preocupado com a metodologia do ensino da Arte através da imagem, apoiados pela Fundação Getty, na linha do DBAE - Discipline Based Art Education.

8. A metodologia de Feldman está exposta nos livros de: Ana Mae BARBOSA, *A imagem no ensino da arte*, p. 43-50; e, Maria Cristina A.S. PESSI, *Questionando a livre-expressão*, p. 51-57...

Ana Mae Barbosa, em seu livro "A imagem no ensino da arte", já citado, expõe outros autores e métodos, que não tive a oportunidade de consultar diretamente, como: Robert Saunders e o método de multipropósito; Monique Brière e Rosalind Ragans, seguidoras do DBAE, com ênfase na produção ou na crítica, respectivamente. Como resposta brasileira ao DBAE, Ana Mae Barbosa elaborou uma Metodologia Triangular que une História da Arte, Leitura da Obra de Arte e Fazer Artístico. Mas ela alerta para uma sistematização estandarizada: "Temos sido muito cuidadosos para não transformar a leitura e uma obra de arte num simples questionário."⁹

Sem discutir estas propostas metodológicas, e como passo anterior ao que elas propõe, a minha intenção é verificar como as imagens que compõe o texto visual relacionam-se com os adolescentes e verificar se provocam uma ação expressiva. Confiando nos olhos que ainda não "olham", ou que usam apenas focos únicos ou reducionistas, optei por pesquisar a resposta ao texto visual de forma direta, sem oferecer textos ou questionários, para que não ocorra o perigo da "imagem autoritária" de que fala Huyge.

Para estimular o olhar-pensante, o pensamento divergente e a percepção significativa das diferenças, de modo que todas as possibilidades pudessem ser oferecidas, descartei também a construção de uma sequência de imagens de forma fixa. O fato de que o próprio adolescente pudesse manusear as imagens com seu olhar-pensante e escolher algumas delas, levou-me a apresentar os desenhos como cartões postais. Se houvesse tempo, eles poderiam montar um texto visual pessoal, uma sequência de imagens segundo algum critério.

Uma ordem de apresentação, numerada, indica entretanto um intenção, já que "a significação de uma imagem muda em função do que se vê ao seu lado ou imediatamente depois."¹⁰

E como juntar estes cartões com reproduções das obras?

9. Ana Mae BARBOSA, A imagem no ensino da Arte, p. 19.

10. J. BERGER, Modos de ver, p. 37.

A planejada "caixa-envelope-surpresa" do meu projeto inicial acabou se transformando num saco plástico lacrado, como os das revistas nas bancas, especialmente as pornográficas. O "fechado" instigaria para o abrir.

A construção deste texto visual, aberto à novas significações, não é uma solução espontaneista, já que traz em si uma intervenção definida pelo pesquisador, subsidiada pela forma como é oferecida e com seu objetivo e avaliação traçados, abordados no terceiro capítulo. Esta construção evidencia em si mesmo seu objetivo maior: um COM-TATO com as obras. Mas, até que ponto estas imagens, por si só, chegarão a este objetivo? Até que ponto elas serão estímulo para um olhar-pensante? Até que ponto elas mobilizarão para um trabalho expressivo?

A pesquisa de campo tenta encontrar respostas, mas serão necessárias ainda muitas pesquisas para que possamos compreender, não só as possibilidades metodológicas para uma leitura da imagem, mas também as respostas dos estudantes brasileiros sob diferentes variáveis.

3.1.5. O Texto verbal como convite e ampliação de informações

O xerox, utilizado como reprodução do texto visual não permite que as dimensões e os materiais utilizados possam ser visualizados. Evidentemente estas informações só poderiam ser visíveis frente ao original, por isso o texto verbal precisa indicá-los.

O nome do artista, assim como sua situação no tempo, também precisam ser fornecidos como complemento, nem sempre utilizado, para a leitura visual. O mesmo acontece com o nome da obra e sua data de execução. Levando-se em consideração a preocupação com o acesso à obra, o número do acervo no MAC e a reprodução da obra em livros, são outros dados que devem fazer parte das informações verbais que acompanham a imagem.

Muitos outros dados poderiam ser buscados ainda sobre a obra: quando e como veio para o acervo, a história de sua produção dentro da obra do artista, a participação da obra em exposições, etc., além do levantamento do próprio artista na história da arte brasileira e universal. Poderia também acompanhar algumas observações sobre o porquê da escolha daquela obra e um panorama geral das obras do acervo do MAC. Mas, *no texto visual proposto a obra não é ilustração do texto verbal, ela é o próprio texto*, tanto como imagem isolada, como quando em confronto com as demais. Assim, as informações que acompanham no verso da imagem, constituem-se apenas mais um referencial.

Além destas informações, elaborei um pequeno texto verbal apenas para apresentar e provocar o olhar-pensante e oferecer-se como um convite. Optou-se por uma forma poética, expressiva assim como as obras.

3.2. VOCÊ QUER OLHAR?



ANTONIO DIAS

1
OPB, 1944)

"TUDO", 1965

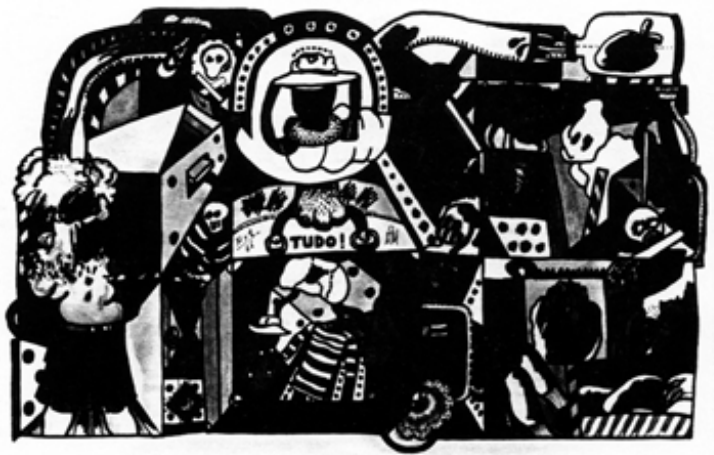
28,5 X 45 cm. Nanquim e aquarela s/papel.

Prêmio Aquisição: II Jovem Desenho Nacional, 1965.

Reprodução: O MUSEU de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, São Paulo, Banco Safra, 1990, p. 163.

Arquivo MRC: 65. 16. 1

imagens
para olhares-pensantes...



IVAN SERPA**"FIGURA", 1964**

46 x 32 cm. Nanquim s./papel.

Reprodução: O MUSEU de Arte Contemporânea da
Universidade de São Paulo. São Paulo,
Banco Safra, p. 158.

Acervo MAC: 65. TL 8

3
RJ, 1923 - 1973)**ISMAEL NERI****2**

GPA, 1900 - RJ, 1934)

"TRÊS MULHERES COM MUSCUL TADOR", s.d.
16 x 12 cm. Nanquim s./papel.Reprodução: AMARAL, Aracyorgs. Museu de Arte Contem-
porânea/USP - Perfil de um acervo. São
Paulo, Techni, 1988, p. 236.ISMAEL NERY - 50 anos depois. São Paulo,
MAC-USP/Banco da Cidade de São Paulo,
1984, p. 262.

Acervo MAC: 66. TL 14



ANITA MALFATTI

(SP, 1889 - 1964) **4**

"TORSO/RITMO", 1915-16
61 X 46,6 cm. Carvão e pastel s/papel.

Aquisição: VII Bienal de São Paulo, 1963
Reprodução: AMORIM, Aracy, org. Museu de Arte Contemporânea da USP - Perfil de um acervo.
São Paulo, Techint, 1988, p. 224.
ARTE NO BRASIL. São Paulo, Ibrá Cultural,
1979, 2 v., p. 664.

Acervo MAC: 64. 5. 15

**PANCETTI**

(SP, 1902 - RJ, 1958) **5**

SEM TÍTULO (mulher e criança), s.d.
23,3 x 32,5 cm. Crayon (azul escuro) s/papel.

Reprodução: LEITE, José R. Teixeira. Pancetti - o pintor marinho.
Rio de Janeiro, Fundação Conquista, 1978, p. 322.
Acervo MAC: 72. B. 28



ALDEMIR MARTINS

"CANGACEIROS", 1951
32,2 X 50,3 cm. Crayon s/papel.

Premio Aquisição: I Bienal de São Paulo, 1951.

Reproduções: ZANNI, Walter, org. História Geral da Arte no Brasil. São Paulo, Instituto Walter Moreira Salles, 1983, p. 650.

ARTE NO BRASIL. São Paulo, Abril Cultural, 1979, 2^o, p.897.

O MUSEU de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, São Paulo, Banco Safra, 1990, p. 87.

Acervo MNC: 63.3.571

7
(OE, 1922)

DI CAVALCANTI

6
ORJ, 1897 - 1976

SEM TÍTULO Mulher, menina e cachorro), s.d.
22,1 x 31,7 cm. Grafite s/papel.

Reprodução: DESENHOS de Di Cavalcanti na coleção do MNC. São Paulo, MNC-USP, 1985, p. 137.

Acervo MNC: 63.3.1234



DI CAVALCANTI 9

SEM TÍTULO (casal com violão), 1950
(RJ, 1997 - 1976)
30,4 x 25 cm. Scraper board (Nanquim aplicado sobre
carvão revestido de camada de gesso
e posteriormente raspado).

Reprodução: DESENHOS de Di Cavalcanti na Coleção
do MAC. São Paulo, MAC-USP, 1985,
p. 190.

Aceruo MAC: 63. 3. 1053

GOMIDE

8
(SP, 1995 - 1967)

"PONTE SAINT MICHEL", 1923
35,9 X 21,4 cm. Crayon s./papel.

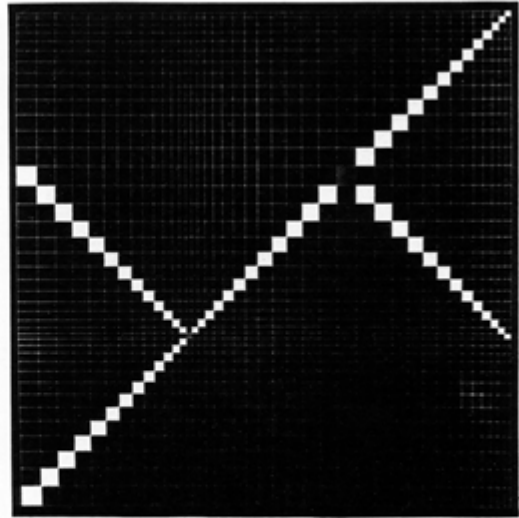
Reprodução: VERNASCHI, Ewira. Gomide. São Paulo,
MAM e EDUSP, 1985, p. 86.
Aceruo MAC: 63. 1. 24



LOTHAR CHAROUX

11
Áustria, 1912 - SP, 1987)

"DESENHO", 1956
49,3 x 49,2 cm. Nanquim s./papel.
Acervo MNC: 66. B. 2



CHARLOTTA ADLEROVÁ

10
(Gleamarha, 1908 - SP, 1989)

"PL. QUIMBI", 1965
24 X 62,9 cm. Ecoline e latex s./scrapet-board.
Acervo MNC: 79. 1. 12

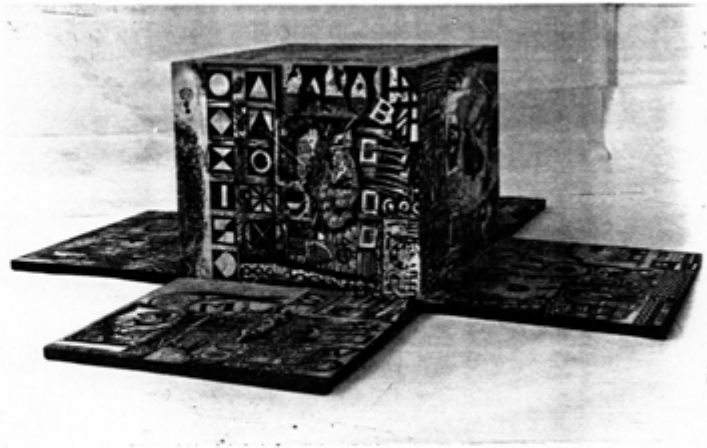


TOMOSHIGE KUSUNO

13

(Japão, 1935; reside no Brasil)
 "MINÚSCULO E MACÍSCULO", 1965
 Nanquim, grafite e óleo s./madeira.

Reprodução: ZENON, Walter, org. História Geral da Arte no Brasil.
 São Paulo, Instituto U. Moreira Salles, 1983, p. 753.
 Acervo MAC: 72.3.1

**FERNANDO LEMOS**

12

(Portugal, 1926; reside no Brasil)
 "DESENHO", 1955
 63,2 X 44 cm. Nanquim s./papel.

Premio Arte Contemporânea, Desenho, Ex-Arquê, 1956.
 Reprodução: ARTE NO BRASIL, São Paulo, Abril Cultural,
 1979, 2.ª ed., p. 889.
 Acervo MAC: 63.3.550



MARIA HELENA ANDRÉS**14**
OMG, 1972/2"SOMBRES EN MOVIMENTO nº 6", 1961
50,4 x 58,7 cm. Crayon s./papel veludo.Obr a exposta na VII Bienal de São Paulo, 1961.
Reprodução: ZARRE, Walter, org. História Geral da Arte no Brasil.
São Paulo, Instituto W. Moreira Salles, 1983, p.701.
Acervo MNC: 63. 3. 396**ANÉSIA PACHECO E CHAVES** **15**"FIGURAS DESMEMBRADAS nº 11F", 1963
75 X 54,1 cm. Nanquim s./papel.Aquisição: VII Bienal de São Paulo, 1963.
Acervo MNC: 64. 5. 8

FAYGA OSTROWER

17

"VOLUMES NO ESPAÇO", 1954
30,8 x 40,6 cm. Nanquim s/papel.

Premio Aquisição na III Bienal de São Paulo, 1955.
Reprodução: MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA-USF. As Bienais
do acervo do MAC 1951 - 1985. São Paulo, 1987,
p. 42.

Acervo MAC: 63. 3. 586

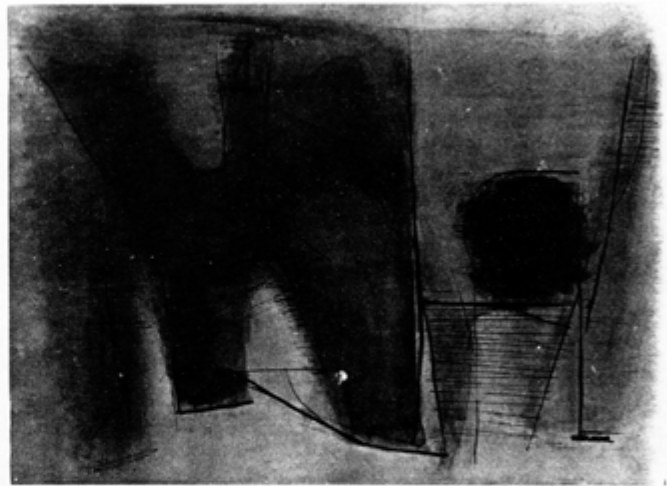
DONATO FERRARI

16

(Háia, 1933; reside em S.Paulo)
"TENSÃO DE RUPTURA I", 1963
95,5 X 66 cm. Nanquim e fogo s/papel.

Premio Aquisição: I Exposição do Jovem Desenho
Nacional, 1963.

Acervo MAC: 63. 7. 2



ARNALDO PEDROSO D'HORTA 19
(SP, 1914 - 1973)

"PRIMA GRANDE", 1951

46,1 x 32,2 cm. Ponta de feltro s/papel.

Reprodução: ZANNI, Walter org. História Geral da Arte no Brasil, São Paulo, Instituto Walter Moreira Salles, 1983, p. 716.

Acervo MNC: 63.3.467



AMILCAR DE CASTRO

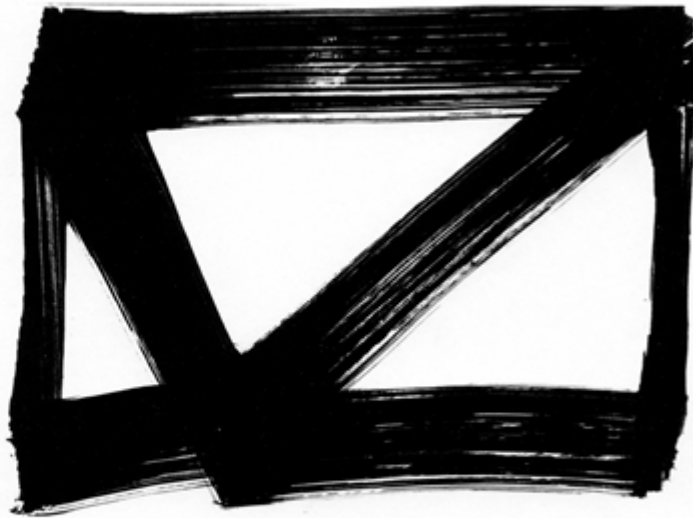
18

046, 1920)

SEM TÍTULO, 1987

73 x 102 cm. Nanquim s/papel.

Obra exposta na XIX Bienal de São Paulo, 1987.
Acervo MNC: 88.18.3 Obs: obra assinada dos quatro lados



LUIS CAMARGO

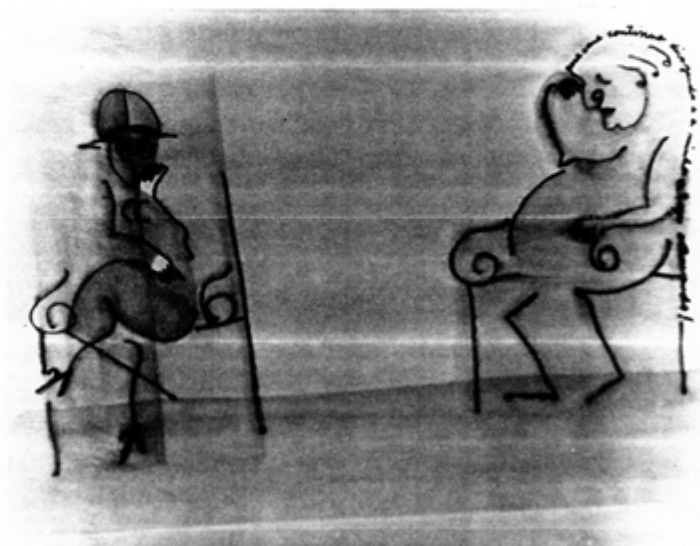
20
(SP, 1954)

"ELEONORA E STOMIL" - série "TANGO", 1973
19,5 x 28,2 cm. Aquarela e caneta hidrográfica s/papel

Aquisição: Jovem Arte Contemporânea, 1973/74

Acervo MAC: 74, 10, 12

Obs: texto: "esse cara continua divagando e a minha cabeça estourando!"



Olhar pensante
debruçado sobre desenhos
figurativos, abstratos, surrealistas,...
que inventam
linhas, formas, texturas, massas,...
realidades tornadas visíveis pelo fazer do artista.

Você quer olhar?

Olho, reolho, entro em contato...
Separo, agrupo, reagrupa...
Gosto, não gosto, gosto. O que? Por que?
Provocam minha percepção, meu olhar sensível?
O que me fazem sentir? O que me fazem pensar?

Escolho um...
escolho vários...
Viajo em novas idéias imaginadas,
recriadas,
sonhadas,...

Minha mão me chama para desenhar...

Capítulo II

**A PRODUÇÃO GRÁFICA
DO ADOLESCENTE**

1. "NÃO SEI DESENHAR" E A ADOLESCÊNCIA

um olhar sobre o olhar do adolescente

"... paisagens, eu sou totalmente incapaz de fazê-las, mesmo as sombras: minhas árvores são espinafres e meu mar parece com qualquer coisa que você queira."

Toulouse Lautrec, aos 15 anos¹

"...estudantes apreciam mais aqueles trabalhos que rigorosamente se assemelham ao realismo fotográfico; e quando eles acham que não podem por si mesmos realizar em seus próprios desenhos o desejado nível de fidelidade; eles então reverterem para uma espécie de caricatura hermética ou tornando-se totalmente desencorajados para desenhar. Enquanto este retrato é amplamente reportado, há uma considerável discussão sobre sua significância e universalidade. Pesquisadores estão incertos sobre se a substituição para uma estética realista é um desenvolvimento natural, causado pela cultura à solta, ou estimulado pelos professores, companheiros ou estudantes mais velhos."

Howard Gardner²

1. Trecho de carta escrita por Toulouse Lautrec aos 15 anos para um amigo, em Nice, janeiro de 1879; citada por Sheila PAINE, *Six Children Draw*, p. 42.

2. Howard GARDNER, Art Education and Human Development, p. 18-19.

Vera Lúcia
15 anos

eu adoro
desenhar

Eu sei desenhar + ou -
só sai legal quando
estou com vontade de
desenhar.

Alexandre
12 anos

desenho bastante quando estou triste ou muito feliz

Eu sei desenhar
porque gosto

Bianca 15 anos

Daniela - 15 anos

desenho pouco
mas se tiver uma
caneta, eu fico rabiscando em vários
lugares.

1.1. A denúncia de uma visão preconceituosa

"Sabíamos o que se esperava que fizéssemos e disséssemos, e assim fazíamos, tentando sentir o que se supunha que devíamos sentir."

Adolescente anônimo³

"O desejo de imitar o comportamento adulto durante a adolescência conduz a uma perda da espontaneidade na expressão artística e uma diminuição geral da auto-estima. Muitos adolescentes - a maioria deles - concluem que não tem uma real habilidade expressiva."

Edmund Feldman⁴

Os caminhos percorridos na busca da compreensão do "não sei desenhar", no primeiro capítulo, partiram das perspectivas histórica/estética e semiológica, na tentativa de desmistificar o mito do "bom desenho" vinculado à cópia fiel da realidade e ao talento. A continuidade das constatações levantadas geraram novas questões sob a ótica de um sensível olhar-pensante que tanto desvela-se no registro de sua leitura pessoal de mundo, quanto amplia-se pela provocação de olhar "o olhar do outro".

Uma outra perspectiva traz novos dados à questão do "não sei desenhar". Uma perspectiva que enfoca o adolescente e que traz forte marca de preconceito.

Para muitos há uma crise própria da idade. Para Luquet⁵, que centraliza seus estudos nos desenhos das crianças menores, isto se dá na passagem para o último estágio do desenvolvimento, quando a criança abandona o *Realismo Intelectual* e chega ao *Realismo Visual*, "cuja principal manifestação é a submissão, mais ou menos infeliz na execução, à perspectiva."⁶ O padrão adulto do realismo

3. Texto anônimo sob o título "A opinião de uma moça", citado por Viktor LOWENFELD e W. L. BRITTAIN. Desenvolvimento da capacidade criadora, p. 316.

4. Edmund Burke FELDMAN, Becoming Human Through Art, p. 113.

5. G.H. Luquet foi um dos primeiros a estudar mais especificamente o desenho da criança, partindo da análise da produção de seus próprios filhos. Seu primeiro livro, Os desenhos de uma criança, data de 1913. Entretanto, apenas seu livro: O desenho infantil, escrito em 1927, tem tradução portuguesa.

6. G. H. LUQUET, O desenho infantil, p. 212.

obediente às leis renascentistas de perspectiva, influencia o olhar do adolescente e deixa suas marcas. Luquet afirma:

É fato bem assente que um grande número, para não dizer a maioria, de crianças, por volta dos 11 anos e meio perdem completamente o gosto pelo desenho que manifestaram em alto grau até então, e *tornam-se incapazes de desenhar*. Este brusco desinteresse da criança pelo desenho deve-se segundo numerosos pedagogos, ao modo como lhe é ensinado; eu diria mais, porque não lhe é ensinado.⁷

E, o caráter realista se reflete na direção do ensino de arte:

...uma vez que a criança tenha manifestado o desejo de conformar os seus desenhos com a aparência visual, convém fazer-lhe apreender os principais efeitos da perspectiva, que não são tão numerosos. (...) A finalidade, conforme as exigências do desenho e às aspirações da criança, é ensinar-lhe a traçar linhas que, na sua forma e proporções, correspondam tanto quanto possível às do objeto desenhado.⁸

Pouco antes que Luquet, Cyril Burt⁹ descreveu as fases do desenvolvimento infantil, indicando uma fase de *Regressão* presente entre 11 e 14 anos, mas que começa notoriamente aos 13 anos. A criança fica desiludida e desencorajada na tentativa de reproduzir objetos. A fase seguinte: *Renascimento artístico* mostra a partir dos 15 anos "uma atividade artística genuína". Para a maioria, entretanto, esta fase jamais é alcançada, pois a repressão da fase anterior foi muito forte.

Em texto escrito em 1948 por Lúcio Costa estas constatações são reafirmadas, pois para ele as qualidades da criação, imaginação e o lirismo próprios da infância ficam amortecidas

devido a orientação defeituosa do "ensino" de desenho no curso primário, como devido mesmo a crise da idade, porque então esses novos adolescentes, atormentados pelas críticas dos mais velhos, já perderam a confiança neles mesmos e naquele seu mundo imaginário onde tudo era possível e tinha explicação: sentem-se inseguros, acham os desenhos que fazem ridículos, tem medo de "errar".¹⁰

7. G. H. LUQUET, *O desenho infantil*, p. 234 (grifo nosso).

8. Id. *Ibid.*, p. 235.

9. Cyril Burt colaborou para a teoria genética da evolução dos desenhos das crianças através de seu livro *Mental and Scholastic Tests*, publicado em 1922. Suas ideias foram divulgadas por Herbert Read, *A educação pela arte*, p. 146-148.

10. Lucio COSTA, *Ensino de Desenho*, *Revista Cultura*, vol. 1, nº 1, p. 47.

O realismo nos desenhos das crianças e adolescentes é também esperado pelos psicólogos que têm sido influenciados por certas crenças sócio-educacionais, priorizando as habilidades realistas-visuais, no desenho, acima das expressivas ou imaginativas. "Muitos testes psicológicos identificam o sucesso representacional do desenho como um importante critério de medida, sem reconhecer os efeitos sobre isto das outras motivações artísticas."¹¹

Muitos aspectos são comuns nestas citações. Todas elas falam do realismo, da reprodução de objetos, do mundo real, que neste momento parece ser dificultada. Reafirma-se o mito do "bom desenho": Saber desenhar é saber copiar a realidade e exige talento". Confirma Luquet: "Um desenho é um conjunto de traços cuja execução foi determinada pela intenção de representar um objeto real, quer a semelhança procurada seja ou não obtida."¹² O caráter realista já estava colado no olhar de Luquet e não nos próprios desenhos que ele observara, por isso o preconceituoso nome dado aos primeiros estágios: *Realismo Fortuito* e *Realismo Falhado*.

O realismo como intenção de todo desenho e a necessidade de talento já foram constatações rebatidas pelos argumentos levantados na desmitificação do mito do "bom desenho", mas permanecem muito fortemente arraigadas nas intenções e enfoques do adulto, numa visão simplista da arte e se seu ensino, influenciando a ação expressiva do adolescente.

A perspectiva, como vimos, é um dos aspectos presentes na adolescência na busca da reprodução do mundo real.

Assim como o trabalho de Leonardo Da Vinci difere profundamente em muitos caminhos daqueles dos pintores pré-Renascentistas, também salienta-se um número de características que estão ausentes nos trabalhos de pré-adolescentes e jovens. Pelo menos, num sentido amplo, nós podemos notar um indiscutível paralelo entre os artistas pré-Renascentistas e a criança pré-adolescente.¹³

11. Sheila PAINE, *Six Children Draw*, p. 2.

12. G. H. LUQUET, *O desenho infantil*, p. 135.

13. Howard GARDNER, *Artfull Scribbles*, p. 210.

Há uma forte influência cultural nesta afirmação, pois, como diz Gardner,

...a perpétua tensão entre a agenda estabelecida pela cultura e o desenvolvimento de habilidades próprio da criança, em nenhum momento é tão claramente visível como nos esforços da crianças para dominar princípios de perspectiva. Quase toda criança inserida na cultura ocidental é exposta a um padrão de perspectiva e, cedo ou tarde, vem a entender que aquelas técnicas especiais são necessárias para reproduzir objetos que encontram-se mais distantes. E muitas crianças esforçam-se para realizar tais efeitos perspectivados. Observar como as crianças abordam a perspectiva é muito informativo: tem-se a oportunidade de determinar se a perspectiva pode ser adquirida pela simples imitação, se ela pode ser adquirida mesmo na ausência de modelos apropriados, ou se elas seguem algum outro tipo de trajetória de desenvolvimento.¹⁴

Citando o estudo de Willats, Gardner aponta que é ilusório dizer que cada criança inventa soluções de perspectiva, simplesmente por si mesma. "As conquistas de Leonardo não podem garantir que cada criança possa dominar a perspectiva: mas tendo conhecimento daquelas conquistas, há uma maior chance de que a média dos jovens possam transformar suas habilidades naturais envolvidas na interpretação correta da perspectiva."¹⁵

Entretanto, Gardner aponta que a perspectiva é apenas uma ferramenta, pois os jovens agora

...tem também uma nova série de conceitos que os preocupam, que enriquecem suas vidas, no campo social e emocional, e que se oferecem à eles, como motivos possíveis para serem tratados. O jovem não mais é limitado a desenhar o mundo como se ele olhasse por uma câmara, ou por um olho supostamente inocente. Ele pode começar ainda mais a explorar os mundos do pensamento, da emoção, da forma, do desenho. E, ele pode fazer isto no caminho que faz sentido para ele, que captura num pedaço de papel seus conceitos mais íntimos e mais amplos.¹⁶

Este novo modo de olhar, conceituar e expressar a realidade afasta a perspectiva como centro da aprendizagem que foi proposta por Luquet.

14. Howard GARDNER, Artfull Scribles, p. 228.

15. Id. Ibid., p. 219.

16. Id. Ibid., p. 228.

Uma outra forma de buscar a compreensão da falta de realismo presente na arte contemporânea e na produção plástica de alguns adolescentes, somados à pesquisas realizadas, levou Lowenfeld determinar o desenvolvimento de dois tipos criadores: o *visual* e o *háptico*¹⁷, que se afirmam na adolescência. Partindo de estudos com indivíduos parcialmente cegos, ele descobriu que alguns se contentavam com o tato, enquanto que outros utilizavam-se do resto de visão que possuíam. O tipo visual estabelece contato com seu mundo através dos olhos. É observador e espectador dos acontecimentos que registra na sua produção, interessando-se pelos efeitos de luz e sombra, cor, atmosfera e distância; importa-se com a aparência, e mesmo as sensações táteis são traduzidas para a forma visual. O tipo háptico é muito mais subjetivo, utilizando seu tato, seu corpo, suas sensações cinestésicas, sua emoção, para relacionar-se com o mundo exterior. Vivencia os acontecimentos e valoriza o que o afeta, concentra-se nos detalhes, exagerando as partes emocionalmente mais importantes. Seus desenhos são mais caricaturais.

Arnheim faz críticas a estes tipos no texto: Lowenfeld e a fatilidade¹⁸. Para ele, a subjetividade era a característica que Lowenfeld mais apreciava na arte não-naturalista, e ele a identificava com a percepção háptica e com a expressão. Mas, para Arnheim não há uma relação simples entre subjetividade, percepção háptica e expressão em oposição a objetividade, a percepção visual e uma representação mais naturalista. Diz ele:

Características como a "dobradura" de formas verticais e as radiografias que revelam o interior dos corpos ou casas só poderão ser explicadas se forem encaradas de preferência como equivalentes bidimensionais de objetos físicos e não como uma manipulação inadequada da natureza. Insisto neste ponto porque estou convencido de que estamos tratando, aqui, de uma mudança paradigmática ainda por ser realizada, uma mudança que irá alterar nossa concepção da representação artística de modo tão fundamental como o fez a compreensão, na época de Lowenfeld, de que a arte não precisava ser uma tradução de projeções visuais. Devemos compreender agora que a tese oposta, defendida por Riegl, Worringer, Lowenfeld e outros, poderá se tornar plausível somente se compreendermos que as obras de arte não-naturalistas, tais como as de crianças, culturas primitivas, ou dos estilos "moderno" de nosso século,

17. Viktor LOWENFELD e W. BRITAIN, Desenvolvimento da capacidade criadora, p. 279-288.

18. Rudolf ARNHEIM, Intuição e Intelecto na Arte, p. 253-264.

ocorreram não como cópias mais ou menos fiéis de experiências visuais ou hápticas, mas como equivalentes estruturais daquelas experiências, executadas com os recursos de determinado meio de expressão. Uma paisagem pintada por uma criança não é um conjunto real de casa e árvores disformes e sem relevo ou profundidade, mas uma transposição de características importantes da paisagem para a linguagem da segunda dimensão.¹⁹

As ideias de Arnheim, alternando a concepção da representação artística, como transposição, como equivalência de estrutura, reforça as teses defendidas no primeiro capítulo, onde se deslocou o conceito de representação do conceito de reprodução, de cópia fiel da realidade, do mito do "bom desenho". E há também mitos relacionados com as outras linguagens artísticas, envolvendo, por exemplo, os modos únicos e "corretos" de "boa música", ou de encenações cênicas apenas realistas, ou do "ballet na ponta do pé" tirando espaço da expressão que não se dá apenas no lápis e no papel, mas que também é sonora, é corporal, é dança expressiva...

Um outro aspecto levantado em relação ao "Não sei desenhar" do adolescente diz respeito a uma auto-crítica mais pronunciada em relação ao seu próprio trabalho. A forte tendência para criticar presente no jovem, o faz, frequentemente

...reagir frente ao seu trabalho de arte negativamente, uma vez que ao se deparar com a sua produção a percebe como infantil quando avalia em termos de seus novos sistemas de valores, ainda não completamente compreendidos por si mesmo. Agora, o produto final torna-se mais importante para ele, senão o mais importante. Se o adolescente não pode criar um produto que o satisfaça, ele sentirá que o esforço não foi compensado, não levando em conta o quanto ele teve prazer na tentativa, isto é, no processo.²⁰

Para Lowenfeld e Brittain o adolescente está cômico da imaturidade do seu trabalho. O primitivismo e a ingenuidade de seu desenho o desencoraja, com frequência. "Sente-se perturbado pela discrepância entre o que produz e o que sente ser o desenho ou a pintura apropriada para um adulto. Uma explanação direta deste

19. Rudolf ARNHEIM, *Intuição e Intelecto na Arte*, p. 261 (grifo nosso).

20. John A. MICHAEL, *Art Experience during Early Adolescence*, In: W. Hastle, *Art Education*, part II, p. 88.

problema consistiria em ampliar o conceito de arte adulta."²¹ Estes autores acreditam que um passo importante é separar o conceito de arte "adulta" do conceito de realismo, através, por exemplo, do contato com as obras de Chagall ou Klee.

Feldman traz, com clareza, uma interessante visão que "amarra" os pontos levantados:

Com relação à imaginação artística, o trabalho do adolescente reflete duas influências concorrentes: um *desejo* persistente para expressar com fluência e fidelidade sua experiência sensorial e afetiva, e um *esforço* crescente para *representar a realidade como ele acredita que os adultos a veem*. Mas estes motivos são incompatíveis. A fluência da expressão artística da criança é baseada na ausência de padrões de imaginação dos adultos e na sua inabilidade para comprometer-se em sérias autocríticas. Ambos (padrões adultos e autocrítica) marcam sua presença na puberdade. Conseqüentemente, o tranquilo, o virtualmente ininterrupto processo de percepção, sentimento, execução, e o prazer estético, visível na arte de crianças pequenas, submete-se a uma considerável soma de angústia no trabalho criativo do adolescente. Também, a polarização dos tipos estéticos conduzem frequentemente para uma perda da confiança sobre a parte das personalidades hápticas, não visuais. Os tipos visuais, por outro lado, são um tanto frustrados pela inabilidade para encontrar seus próprios, agora altamente desenvolvidos, padrões de realismo ótico. Como os dois tipos movem-se na fase da adolescência, seus trabalhos tendem a ter confiança menos em experiências puramente sensoriais e mais na representação de conceitos. Isto é dizer que os adolescentes agora têm a capacidade de *perceber ideias como se elas fossem coisas*. Este é o único caminho que estes conceitos podem encontrar na expressão visual.²²

As estratégias de ensino, segundo Feldman, utilizadas no passado pelos professores para enfrentar esta autocrítica e o desejo de imitação do mundo adulto são várias. Ou providenciavam um intensivo treinamento nas habilidades técnicas e representativas para sublimar o desapontamento com a expressão (como o ensino de perspectiva proposto por Luquet, ou os exercícios, mais atuais, para o lado direito do cérebro de Betty Edwards); ou desenvolviam trabalhos abstratos ou não objetivos para que as habilidades de representação não fossem requeridas; ou ainda esperavam

21. Viktor LOWENFELD e W. BRITAIN, Desenvolvimento da capacidade criadora, p. 353 (grifo nosso).

22. Edmund Burke FELDMAN, Becoming Human Through Art, p. 112-113 (grifo nosso).

pacientemente "passar a fase" de desilusão consigo e com seu trabalho.

A partir destas constatações três aspectos podem ser apontados como próprios do adolescente:

- a influência de um padrão adulto, que reflete uma concepção de arte e, conseqüentemente, de ensino de arte;
- a presença de uma autocrítica mais acurada;
- uma metamorfose no pensamento, na imaginação, na percepção e nos sentimentos vividos pelo adolescente.

A "crise" é mais visível aos olhos de teóricos que partem de uma concepção mais realista de arte e de seu ensino, provocando, num momento onde a autocrítica está mais presente, uma grande perda de confiança, pois o adolescente se depara com a "execução" de modelos extremamente ligados ao realismo, naturalismo ou idealismo, correntes apontadas por Harold Osborne no primeiro capítulo. Mas a crise parece não existir para alguns autores e segundo relato de professores que acompanharam durante um longo tempo seus alunos, ampliando repertórios não realistas e acolhendo as suas metamorfoses.

Olhar para a metamorfose que vive o adolescente, sob uma ótica que percebe a influência de padrões adultos exige um aproximar despojado de preconceitos e do mito do "bom desenho". É com este sensível olhar-pensante, reavaliado, renovado, que temos de penetrar no universo do adolescente.

1.2. Caminhos na compreensão da adolescência: olhar histórico

1.2.1. Focalizando os estudiosos da psicologia da adolescência

O estudo científico sobre a adolescência tem uma curta história, pertencendo praticamente ao século vinte. O interesse, entretanto, já se evidencia no passado, quando o adolescente aparece como personagem ou tema de obras filosóficas, romances, poesias, novelas, biografias, peças teatrais, etc...

Uma das primeiras tentativas de caracterização da adolescência é encontrada em Aristóteles (384-322 A.C.), na "Retórica" e na "História dos Animais". Em "Retórica" ele escreveu:

(1) Os adolescentes são concupiscentes e inclinados a fazer o que desejam. (2) São especialmente atraídos e dominados pelos prazeres amorosos. (3) São mutáveis e facilmente fartáveis nas paixões. (4) Impetuosos, mas de pronto se acalmam, impulsivos que são, mas irresistíveis (como a sede e a fome dos enfermos). (5) Ardorosos e irascíveis, deixam-se conduzir pela cólera. (6) O sentimento de honra os torna revoltados quando se julgam subestimados, e agastados quando se consideram vítimas de injustiça. (7) Desejam sobressair, mas superestimam o triunfo à consideração. (8) Tais sentimentos prevalecem sobre a avareza, pouco ávaros que são, faltos de privação na vida. (9) Não presenciaram muitas maldades, donde serem cândidos e não maliciosos. (10) Não foram muitas vezes enganados, daí serem confiantes. (11) São cheios de esperança, por não haverem sofrido desenganos, como inebriados pela natureza ardente. (12) Mais esperam que recordam, pois tem passado breve e futuro longo. (13) Porque facilmente esperam, facilmente se enganam. (14) Animosos, nada temem; confiantes, tudo esperam...²³

É incrível como um texto tão antigo pode se apresentar ainda hoje algumas verdades, embora evidencie também algumas perdas sociais.

Entretanto, é só no final do século passado, que a divisão da vida em fases ou estágios começa a ser importante para os pesquisadores. Segundo Gardner, há grande influência das considerações evolucionistas de Charles Darwin. Depois das

23. Citado por Samuel PFROMM NETTO, Psicologia da Adolescência, p. 12.

pesquisas iniciais com comparações entre as espécies, os pesquisadores dirigiram seus olhares sobre o curso de vida dos indivíduos.

...influenciados pelos conceitos evolucionistas, pesquisadores começaram a considerar degraus ou fases de desenvolvimento através dos quais um indivíduo normal passa no curso do crescimento mental, físico, social e emocional. Algumas vezes, estas considerações eram, na realidade, baseadas no estudo de casos de desenvolvimento de sujeitos individuais; de fato, Darwin (1887) publicou notas diárias da infância de uma de suas próprias crianças. A maior parte, entretanto, eram descrições de desenvolvimento, baseadas amplamente em considerações de 'poltrona', do que *deveria* ser provável para prosseguir da infância desamparada para a superioridade de adulto. Mesmo Freud (1905), que imensuravelmente somou para a nossa compreensão do desenvolvimento emocional, definiu os seus chamados "estágios" retrospectivamente, na base de testemunhos de adultos sendo tratados, mais que como consequência de observações sistemáticas das crianças no curso de desenvolvimento em uma outra cultura.²⁴

O título de fundador da psicologia do adolescente pertence a Granville Stanley Hall, que publicou em 1904 sua obra básica: "Adolescence - its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education". Suas investigações centralizam-se na "teoria da recapitulação" segundo a qual o ser humano se desenvolve através de etapas correspondentes à evolução da espécie.

Quase na mesma época, em 1905, Sigmund Freud, fundador da psicanálise, publica em Viena os seus "Três ensaios sobre a sexualidade humana". Sua teoria provoca grande impacto. Sua influência se afirma até hoje. As diferentes fases do desenvolvimento psicosssexual propostas por Freud são: fase oral (1º ano), fase anal (2º ano), fase fálica; edípica (do 3º ao 5º ano), fase da latência (do 6º ao 12º ano) e fase genital (do 12º à idade adulta).

O estudo psicanalítico da adolescência foi preocupação de alguns seguidores de Freud, como Anna Freud, Helena Deutsch, Otto Rank, Henry Sullivan e Erik Erikson. Alguns deles mantiveram-se

24. Howard GARDNER, Art Education and Human Development, p. 1 (grifos do autor).

fiéis às concepções básicas de Freud e outros criaram seus próprios sistemas.

Entre outros pioneiros²⁵, Piaget (1896-1980) é apontado por Gardner como quem pela primeira vez estabeleceu muitos métodos de observação e experimentação para desenvolvimento da criança, e que até hoje são utilizados. Piaget "tomou seriamente as proposições de Rousseau de que as crianças não são meramente adultos 'pouco inteligentes' ou menos bem informados. Ao contrário, desde a vida primitiva, os humanos têm demonstrado formas específicas de dar sentido ao seu entorno, assim como suas próprias concepções de mundo."²⁶ Mas, é em sua exposição no capítulo "Mestres" de seu livro anterior: *Art, Mind and Brain*²⁷, que Gardner discorre mais amplamente sobre Piaget, relacionando-o com o linguista Chomsky, evidenciando a sua ênfase no desenvolvimento cognitivo. Piaget deixou extensa obra publicada, evidenciando um caminho de pensamento sempre aprofundado e influenciando o pensamento de Gardner, como veremos posteriormente.

Muitos outros estudiosos ainda poderiam ser citados. Um teórico, entretanto, deu fortes bases para o meu pensar sobre o adolescente: Erik Erikson.

Erik Homburger Erikson, nasceu na Alemanha em 1902 e trabalhou com o grupo de Freud a partir de 1927. Em 1933 ele imigrou para os Estados Unidos, desenvolvendo sua teoria de desenvolvimento psicossocial, dando ênfase ao contexto cultural e social. Investigou sociedades indígenas, analisou personalidades famosas historicamente situadas e considerou o contexto social do homem em grupos orientais e ocidentais contemporâneos. Suas publicações mais divulgadas são: "Childhood and Society", editada em 1950, com 2ª edição em 1963, da qual foi feita a tradução para o português²⁸; e "Identify, Youth and Crisis" publicada em 1968 e traduzida para o

25. Gardner cita os estudos pioneiros do evolucionista James Mark Baldwin (1897) e de Alfred Binet e Theodore Simon (1905) que procederam os primeiros estudos sobre a inteligência humana realizados em laboratório. Howard GARDNER, Art Education and Human Development, p. 1.

26. Id. *Ibid.*, p. 1-2.

27. Idem, Art, Mind and Brain, p. 6-26.

28. Erik H. ERIKSON, Infância e Sociedade.

português apenas em 1987²⁹. Além destes, outros livros, artigos e pesquisas atestam a importância deste homem. Sua presença e influência marcaram-no como o "pai da crise de identidade". Sua contribuição é enfocada no item 2.2.

1.2.2. Focalizando os teóricos do desenvolvimento expressivo em artes plásticas na adolescência

Muitos avanços têm sido feitos na direção de um olhar histórico sobre os caminhos da arte0educação. Neste sentido a presença da Prof. Ana Mae Barbosa tem encontrado repercussões, inclusive internacionais, não só por suas pesquisas, mas pelos "Simpósios sobre o Ensino da Arte e sua História". Sempre sob sua organização, estes eventos têm colaborado muito para que se possa compreender os vários aspectos envolvidos no ensino da arte, inclusive através de publicações ali geradas. O caráter destes eventos tem dado maior ênfase ao aspecto histórico do ensino de arte, mas há muito ainda para pesquisar, inclusive sob o ângulo de como foi e é visto o desenvolvimento expressivo.

Especificamente sobre o desenvolvimento expressivo em artes plásticas na adolescência pode-se também perceber a influência de Darwin refletida nos estágios sequenciais de desenvolvimento propostos por diversos autores, como Cyril Burt (1922) e Luquet (1927), já citados, e também Viktor Lowenfeld (1947), que foi o primeiro livro sobre esta questão traduzido para o português.

Vários aspectos podem ser levantados em relação à produção gráfica do adolescente, independentemente desta visão de evolução por etapas. Mas, uma das primeiras dificuldades é a possibilidade de contato com as obras dos autores estrangeiros. Pouco se conhece da obra de Franz Cizek, que em 1897 inaugurou uma escola de arte para crianças ou de M. Prudhomenau, que em 1951 publicou "Le dessin de l'enfant". E, mesmo entre os mais recentes, não há traduções e

29. Idem, Identidade, Juventude e Crise.

são poucas as bibliotecas atualizadas, pois mesmo a biblioteca da ECA/USP não tem livros importantes como o de Feldman ou dos Wilson.

Há, portanto, uma imensa defasagem na tradução de autores e livros importantes que continuam sem tradução, como pode ser constatado pelo gráfico (fig.1), que não tem a pretensão de nomear todos os teóricos que se preocuparam com este estudo, mas apenas de apontar as discrepâncias. As datas à esquerda marcam a presença da 1ª edição original, enquanto as datas à direita indicam a 1ª edição brasileira.

• autores estrangeiros	• traduções •
1922. BURT. <u>Mental and Scholastic Tests</u> (s/t)	
1927. LUQUET. <u>Le dessin enfantin</u>	
1942. READ. <u>Education through art</u>	
1947. LOWENFELD. <u>Creative and mental growth</u>	
1954. ARNHEIM. <u>Art and visual perception</u>	
1970. KELLOGG. <u>Analysing children's art</u> (s/t)	LUQUET. trad: <u>O desenho infantil</u> . 1969
1970. FELDMAN. <u>Becoming Human Through Art</u> (s/t)	
1972. EISNER. <u>Educating Artistic Vision</u> (s/t)	
1973. GARDNER. <u>The arts and human development</u> (s/t)	
1973. PORCHER. <u>L'education esthétique, luxe ou nécessité</u>	
1974. LOWENFELD & BRITTAİN. <u>Creative and mental growth</u>	
1974. MEREDIEU. <u>Le dessin d'enfant</u>	
1977. SAUNDERS. <u>Relating Art and Humanities</u> (s/t)	
1977. CROSS. <u>A strategic approach to teaching art in schools</u>	LOWENFELD, BRITTAİN. trad: <u>Desenvolvimento da cap. criadora</u> . 1977
1979. BARRETT. <u>Art Education</u>	
1980. GARDNER. <u>Artful Scribbles</u> (s/t)	MEREDIEU. trad: <u>O desenho infantil</u> . 1979
1982. GARDNER. <u>Art, Mind and Brain</u> (s/t)	ARNHEIM. trad: <u>Arte e percepção visual</u> . 1980
1982. WILSON. <u>Teaching children to draw</u> (s/t)	
	READ. trad: <u>A educação pela arte</u> . 1982
	PORCHER. trad: <u>Educação artística, luxo ou necessidade?</u> . 1982
1983. SMITH. <u>Experience and Art</u> (s/t)	BARRETT. trad: <u>Educação em arte</u> . 1982
1983. MICHAEL. <u>Art and Adolescence</u> (s/t)	
	CROSS. trad: <u>O ensino de arte nas escolas</u> . 1983
1987. WILSON. <u>Teaching drawing from art</u> (s/t)	
1990. GARDNER. <u>Art Education and Human Development</u> (s/t)	

Fig. 1: Alguns autores estrangeiros publicados

A tradução indicada do livro de Luquet é de publicação portuguesa. É também através do espanhol que alguns desses autores puderam ser conhecidos anteriormente. Lowenfeld, por exemplo, teve sua primeira edição em inglês editada em 1947. A 3ª edição, em

1959, considerada "o auge do pensamento de Lowenfeld antes de sua morte em maio de 1960"³⁰, teve uma tradução para o espanhol datada de 1966. A tradução para o português só aconteceu em 1977, e refere-se à 5ª edição americana, já com a co-autoria de Brittain, após a morte de Lowenfeld.

Além do aspecto das etapas evolutivas estanques e do aspecto cronológico das publicações e suas reduzidas traduções, pode-se levantar outros ângulos. Como já foi visto, a visão de crise e de regressão foram levantados por Ciryil Burt (1922) e Luquet (1927). Suas teorias estão citadas também no livro de Divo Marino³¹, um autor brasileiro de qual pouco se sabe.

Herbert Read, que tem importância não só por seus estudos envolvendo a filosofia da arte e a educação pela arte, mas também por sua atividade política, especialmente por ser o fundador do INSEA - International Society of Education trthought Art - tentou um caminho diferente em relação à compreensão da produção da criança e do adolescente. Ele criou uma classificação empírica dos desenhos infantis e a relacionou com a teoria dos tipos psicológicos de Jung, chegando a oito categorias, expresso no diagrama³²:

PENSAR	extrovertido = enumerativo introvertido = orgânica
SENTIR	extrovertido = decorativa introvertido = imaginativa
SENSAÇÃO	extrovertido = empática introvertido = expressionista (háptico)
INTUIÇÃO	extrovertido = modelo rítmico introvertido = forma estrutural

Estas categorias, presentes também na adolescência, entretanto, tem apenas uma explicação superficial acompanhada de alguns exemplos. Mas, como critica Arnheim, sobre o comentário de Read sobre um desenho: "se esta criança é introvertida, retraída ou não, não se pode determinar com base apenas em seu desenho e idade.

30. Robert Saunders, Research and Issues: recent publications, Studies in Art Education, vol. 24, nº 2, p. 140, (resenha da 7ª edição).

31. Divo MARINO, O desenho da criança, publicado em 1957.

32. Herbert READ, Educação pela Arte, p. 178.

A introversão pode retardar a diferenciação das formas, mas a forma não diferenciada em si, não sugere a introversão."³³

Lowenfeld também tem recebido críticas, especialmente por sua proposta de sequência de desenvolvimento, por seu radicalismo do que chamou de "livre expressão criadora" e, pela polaridade dos tipos criadores: o visual e o háptico, já discutidos. Entretanto, seu livro traduzido para 22 idiomas, evidencia a importância de suas ideias, que influenciaram muitos outros teóricos, como por exemplo Robert Saunders.

Outros teóricos têm contribuído muito para a compreensão da arte e de seu ensino. Rudolf Arnheim, por exemplo, com seus estudos a partir da psicologia da "gestalt", abriu espaço para uma análise mais apurada dos mecanismos da percepção visual, elaborando o conceito de "pensamento visual". Também contribuíram Brent e Marjorie Wilson, apontando novas formas de ver e ensinar o desenho, Nancy Smith, John Michael, entre outros, pela observação da produção plástica da criança e do adolescente. Embora Rhoda Kellogg não tenha estudado o adolescente, a sua cuidadosa observação dos desenhos das crianças pequenas fornece exemplos importantes e novas direções no olhar.

Hoje, os estudos publicados e as pesquisas mais recentes parecem ter uma preocupação mais forte com a metodologia, especialmente com o incremento do apreciar além do fazer, como o DBAE - Disciplined Based Education ou a Metodologia Triangular, já citados no item 3.1.4. Vale ressaltar aqui a presença marcante de Edmund Feldman, com sua teoria humanística da arte-educação com suas propostas de leitura comparativa de obras, Elliot Eisner, aprofundando a questão do currículo e do conceito de arte como forma de conhecimento e de Ana Mae Barbosa, a quem já nos referimos.

Howard Gardner, através de seus vários livros, todos sem tradução para o português, e como um dos coordenadores do Projeto Zero, trouxe ângulos novos para a compreensão da metamorfose

33. Rudolf ARNHEIM, Arte e Percepção Visual, p. 195.

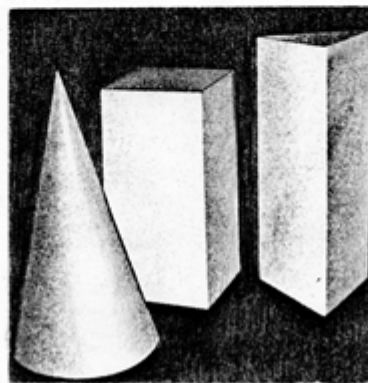
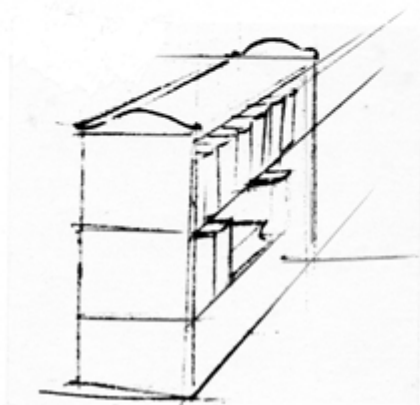
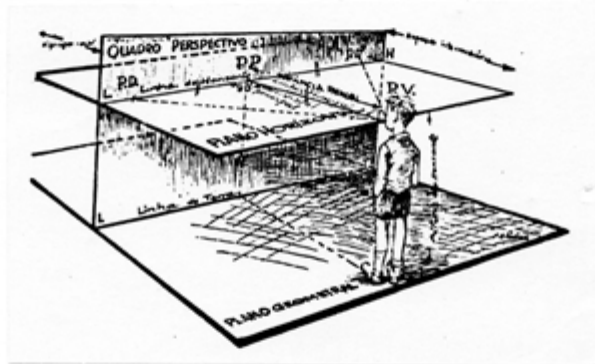
adolescente. Trabalhando com crianças e adolescentes nas áreas de música, escrita imaginativa e arte visual, ele participa hoje do ARTS PROPEL, onde produção, percepção e reflexão são os componentes fundamentais. Os "Domain Projets" (exercícios curriculares que procuram integrar as várias formas de conhecimento em arte) e os "Port-fólios de estudantes" (onde estão documentados todos os processos, questões, desvios de caminho, trabalhos finais, etc) refletem a crença de Gardner e de seus companheiros de projeto, de que "os estudantes aprendem melhor, e mais integralmente, a partir do envolvimento em atividades que se desenvolvem durante um período significativo de tempo, que são ancoradas numa produção significativa, e que constroem a partir de conexões naturais do conhecimento artístico perceptivo, reflexivo e formal."³⁴

No trajeto para a compreensão da metamorfose adolescente, o caminho histórico percorrido, tanto no campo da psicologia, como no da arteeducação, preparou as bases teóricas para voos mais longos.

1.2.3. Focalizando alguns aspectos do ensino do desenho

(enfoque visual)

34. Howard GARDNER, Art Education and Human Development, p. 46.



Der Mensch. 46

 An illustration of a man in a dynamic, running pose. He is carrying a camera obscura apparatus on his back, which is projecting an image onto a screen in front of him. The drawing is done in a sketchy, expressive style.

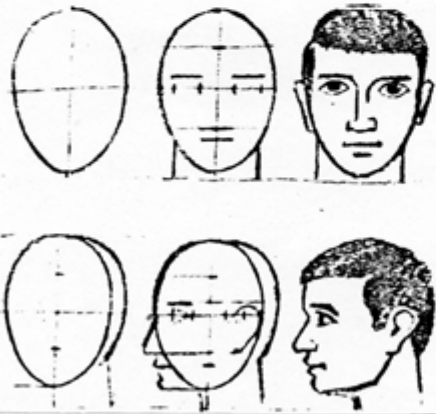
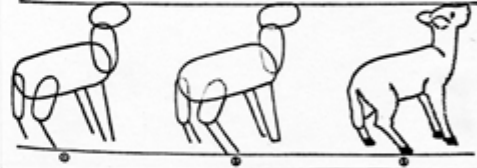
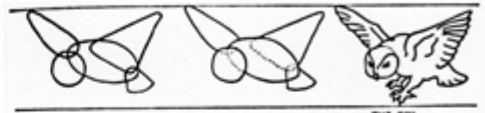
Ist nicht ein zum Laufen geübter mit der Einrichtung versehen, wie
 es von einem der besten zum Laufen mit Menschen hat beschaffen, nur
 er sich erwehret, weil das die höchste Kunst ist, behalten.

111 *

Von der Proportion



Um letzet / hab ich die auch noch ein ganze abgetheilen besser auff
 Zinnen heben grund gelegt / damit man in desto besser sehe / kan / doch
 wurt ein solcher best durch die Perspektiff gemacht / So du in aber
 noch nach machen / mustu den besser in seiner vierung zum besseren
 darzu brauchen / wie ich in denn oft in der Proportio hab vorgeficht /
 denn in denselben vierungen kanstu in durch die Perspektiff zu wegen
 bringen.



IRA

TRISTEZA

ALEGRIA

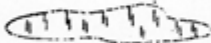
Se a sua letra é legível, você pode aprender a desenhar



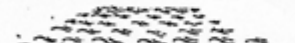
NA APLICAÇÃO DO TRAÇO PEDAGÓGICO

Toda esta construção terá somente um recurso de produção que é o TRAÇO PEDAGÓGICO, devendo ser vivo, brilhante, igual, sem oscilação nas sobrepõe, forte, nítido ou fraco, expressando a natureza e suas características. O traço pedagógico é o único elemento à mão do professor que poderá tornar-se um recurso de magia notante e interessante, o estudo e o adiestramento. Podemos obter graficamente qual quer interpretação material pelo traço, traduzindo todos os elementos da natureza mesmo os invisíveis. Assim, tomarei o traço pedagógico, grossuras diferentes, referentes às características dos elementos:

No "água parada" aparece o problema do reflexo, que poderá ser interpretado como no caso da transparência, por dois pequenos traços finos, retos, paralelos e verticais e do pontos de nascente diferentes com comprimentos relativos à função, traçado dentro e planície, a luminosidade e até a profundidade.



No interpretação do ar aparece o problema das nuvens ou do movimento e do volume. Aqui os traços paralelos serão curvos, em sentido horizontal com comprimentos desiguais e repetidos em tonos diferentes tão menores quanto maior for a distância representada.



No água em movimento, de um rio, os traços paralelos e curvos terão maiores comprimentos, seguindo a direção da correnteza, orientada pelas formas das margens.



No água que jorra de um torneiro, os traços paralelos serão verticais e tão longos quanto a altura do jorro.

A chuva pode também ser traduzida por dois traços paralelos e de comprimentos diferentes e com inclinação correspondente à sua força.



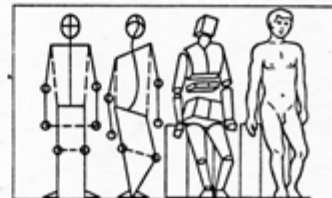
Fig. 10-13.

Desenhar não depende de habilidade manual nem de talento especial. Qualquer pessoa que tenha uma letra razoavelmente legível ou destreza suficiente para, digamos, passar um fio pelo fundo de uma agulha, pode aprender a desenhar bem. É o que demonstrou Bert Dodson durante seus anos de ensino em escolas de arte dos Estados Unidos. Seu método é surpreendentemente eficaz: ensina desenho até mesmo a pessoas que duvidam de sua própria capacidade. Através desse método muitos realizam um sonho que parecia impossível: expressar no papel a sensibilidade artística.

Todo o método de Bert em **Desenhar em 8 Lições** pode ser estudado em casa nos 17 dias. Receba, sem compromisso, o curso sobre esse curso escrevendo (até às 17:30h de segunda-feira) para C. H. Knapp Editor Burchard, 508, CEP 050 (011) 263-8859. Ou então

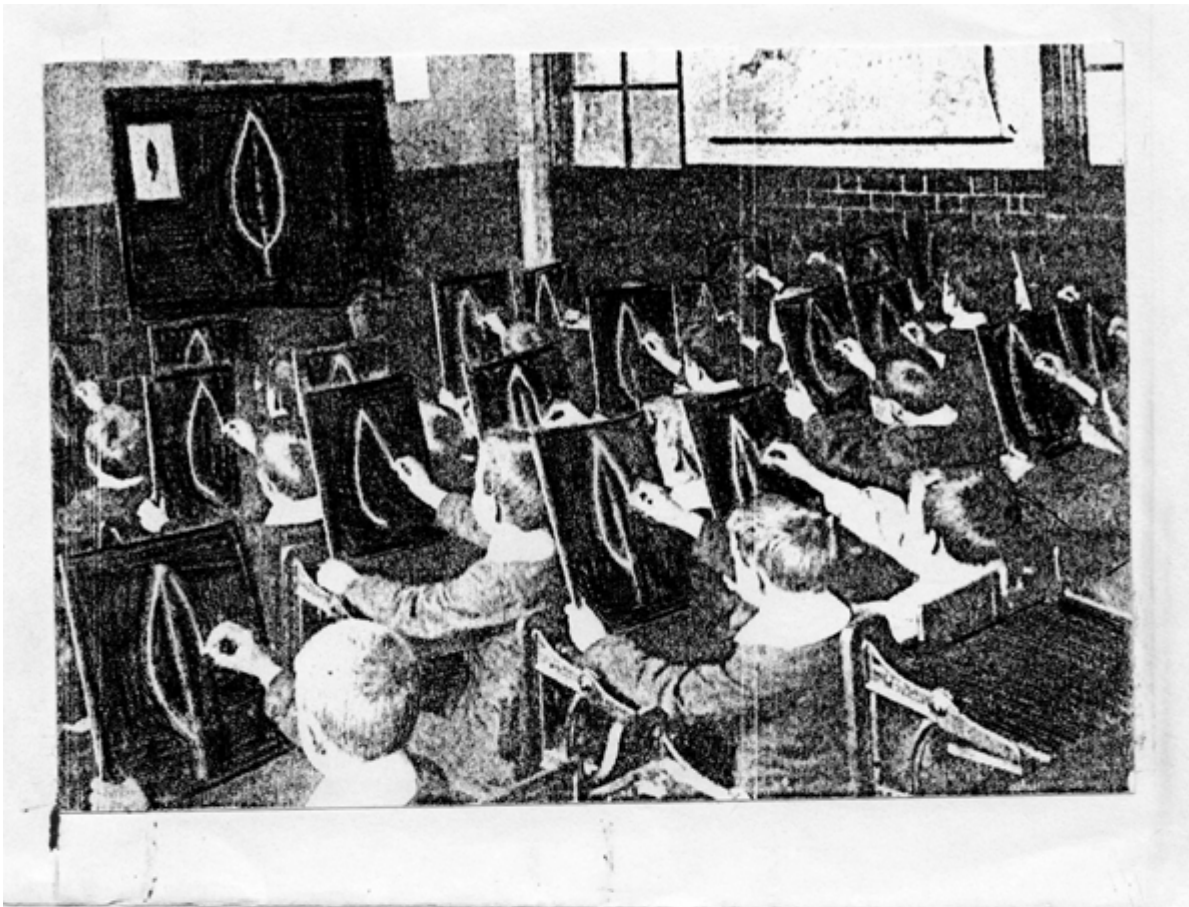
C. H. Knapp
Caixa Postal
Estou em
talher
No

Construindo as formas



Antes de desenvolver os detalhes e nuances das formas, precisamos aprender a pensar na figura como uma série de volumes sólidos que podem mover-se em relação aos outros. As formas primárias dizem volumes podem ser visualizadas como simples blocos, baseados no cubo, no cilindro ou na esfera. Os artistas, através de toda a história, têm baseado sua construção visual inicial das figuras, nesse princípio.

Os blocos ou massas mais importantes são o bloco superior e inferior (talvez tronco e cintura pélvica), que governam a posição



2. CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE ERIK ERIKSON

possíveis interrelações com a produção plástica do adolescente

"...para compreender a infância ou a sociedade, devemos expandir nossas perspectivas para incluir o estudo da forma em que as sociedades aliviam os inevitáveis conflitos da infância com uma promessa de alguma segurança, identidade e integridade. Ao reforçar assim os valores por meio dos quais o ego subsiste, as sociedades criam a única condição sob a qual o crescimento humano é possível."

Erik Erikson¹

1. Erik ERIKSON, Infância e Sociedade, p. 257.

2.1. Alguns princípios teóricos de Erik Erikson

2.1.1. O ciclo vital e o calendário do ego

O contato com as ideias de Erik Erikson foi um passo marcante para ampliar a compreensão do adolescente e tornou-se possível através da professora Dra. Helena Maffei Cruz, no curso na Pós-graduação². Antes de estabelecer as interrelações possíveis entre a Teoria Psicossocial de Erikson e a produção gráfica do adolescente é preciso considerar alguns de seus princípios teóricos.

A sua conceituação de ser humano já aponta uma configuração que o envolve como um todo *bio-psico-social*. Assim como a relação "mãe-criança" deixou de ser encarada apenas como uma relação biológica para ganhar um contraponto cultural, carregada de convenções, apoios e pressões, assim também o crescimento físico e psíquico do ser humano é encarado como estreitamente vinculado às relações sociais. "Ao nascer o bebê abandona a permuta química do ventre materno pelo sistema de permutas sociais de sua sociedade, onde suas capacidades em gradual aumento encontram oportunidades e limitações de sua cultura."³ Deixar o bebê chorar de fome até completar o horário estipulado ou dar alimento assim que começa a reclamar, fazer dele um "embrulhinho rígido ou deixá-lo solto num "tip-top", comportamentos de nossa época, são reflexos culturais diferentes dos hábitos dos índios ou de outros povos, traduzindo o pensamento da geração sobre o bebê e seu futuro. São também as circunstâncias culturais que põe à disposição das crianças materiais lúdicos determinados, cujo conhecimento levará a descobertas dos significados comuns e especiais emprestados pela criança no jogo.

Embora Erik Erikson não tenha estruturado seus livros e textos de forma rígida, dividindo didaticamente suas análises, partir de

2. Curso na pós-graduação: "O desenvolvimento social da criança: contribuição do pensamento de Erik Erikson para a formação do arte-educador", 1º semestre de 1989 (grande parte deste item fundamenta-se na minha monografia para esta disciplina: O universo plástico do adolescente - contribuições do pensamento de Erik Erikson, 1989)

3. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 92.

sua síntese mais sistemática pode facilitar a compreensão de suas ideias.

O "Diagrama Epigenético"⁴ proposto por Erikson em seu livro "Infância e Sociedade" (Fig.2) é oferecido como conclusão de suas concepções sobre o ciclo de vida, partindo da teoria da sexualidade infantil de Freud e do conhecimento físico e social. Estão ali colocadas as oito idades do homem, com etapas dependentes reciprocamente, "em cada etapa um novo conflito nuclear soma uma nova qualidade do ego, um novo critério de fortaleza humana acumulada."⁵

VIII Maturidade									INTEGRIDADE X DESESPERO
VII Idade Adulta									GENERATIVIDADE X ESTAGNAÇÃO
VI Idade Adulta Jovem									INTIMIDADE X ISOLAMENTO
V Puberdade e Adolescência									IDENTIDADE X CONFUSÃO DE PAPEL
IV Latência									LABORIOSIDADE X INFERTILIDADE
III Locomotor-Genital									INICIATIVA X CULPA
II Muscular-Anal									AUTONOMIA X VERGONHA, DUVIDA
I Oral Sensorial									CONFIANÇA BÁSICA X DESCONFIANÇA
	1	2	3	4	5	6	7	8	

Fig.2. Diagrama Epigenético

Erikson apresenta

...o crescimento humano do ponto de vista dos conflitos internos e externos, que a personalidade vital suporta, ressurgindo de cada crise com um sentimento maior de unidade interior, um aumento de bom juízo e um incremento na

4. Erik ERIKSON, *Infância e Sociedade*, p. 252.

5. Id. *Ibid.*, p. 248.

capacidade de 'agir bem', de acordo com os seus próprios padrões e aqueles padrões adotados pelas pessoas que são significativas para ela. O uso das palavras 'agir bem' assinala, é claro, toda a questão de relatividade cultural.⁶

Vencer ou não cada conflito, vinculado a uma polaridade a ser vivida, não significa que este conflito não será jamais revivido ou que indivíduo levará para sempre este comportamento aí assumido. Situações novas poderão trazer nova vivência desta polaridade, reforçando ou não os comportamentos assumidos.

É necessário esclarecer que a palavra "crise" não tem conotação de catástrofe iminente. Ela é usada por Erikson "para designar um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação."⁷ É um desestruturar para estruturar novamente.

Esta abordagem é verificada também nos caracteres chineses⁸, onde o símbolo para "crise" é constituído de "risco" e "oportunidade".



Outro aspecto que clareia o significado da cada fase é a sua relação com o que ele chama de fortalezas, ou "virtudes básicas", que poderiam ser entendidas como forças vitais vividas em cada etapa e que teriam estreita ligação com as instituições humanas. Para visualizar melhor, tomo a liberdade de repetir o Diagrama

6. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 90-91.

7. Id. Ibid., p. 14.

8. Marta SUPLICY, Sexo para Adolescentes, p. 6.

epigenético acrescentando as "virtudes básicas", que posteriormente serão retomadas (Fig.3).

VIII Maturidade								SABEDORIA
VII Idade Adulta							CUIDADO	
VI Idade Adulta Jovem						AMOR		
V Puberdade e Adolescência					FIDELIDADE			
IV Latência				CAPACIDADE				
III Locomotor Genital			PROPOSITO					
II Muscular Anal		YONTADE						
I Oral Sensorial	ESPERANÇA							
	1	2	3	4	5	6	7	8

Fig.3. Diagrama Epigenético e Virtudes Básicas

Além de outros pontos importantes, Erikson esclarece as implicações metodológicas de uma matriz epigenética, enfatizando o significado da diagonal no seu diagrama:

- sequência de etapas;
- cada elemento é relacionado com os outros;
- todos dependem do desenvolvimento adequado na sequência de cada item;
- cada um destes itens existe em alguma forma antes que chegue normalmente seu momento crítico;
- cada um destes itens deixa suas inscrições, não como conquistas definitivamente alcançadas, mas como polaridades vividas e revividas.

Desta maneira este *diagrama epigenético* pode ser lido não só pela linha diagonal, mas também completando-se os vazios, pois cada uma das crises vivenciadas nos períodos anteriores e posteriores aponta determinados comportamentos.

O que teria chegado a ser confiança numa etapa dominada pela necessidade de identidade? Que implicações teria a identidade na vivência da confiança básica?

Estas respostas, ampliadas a todas as demais relações possíveis leva a um complexo sistema de dependências recíprocas proposto por Erikson.

2.1.2. O Adolescente - Epigênese da identidade

Identidade x Confusão de papel

Crescendo por escalões epigenéticos, através de crises psicossociais, o ser bio-psico-social, segundo Erikson chega a adolescência trazendo as inscrições de todas as etapas anteriores: confiança, autonomia, iniciativa, laboriosidade ou desconfiança, vergonha e dúvida, culpa ou sentimento de inferioridade. Estas inscrições entretanto, são revistas.

Confirma Erikson: o adolescente passa agora por uma processo de crescimento físico acentuado que provoca alterações físicas importantes. O seu desenvolvimento cognitivo o torna capaz de pensar em termos mais abstratos, de considerar alternativas. A sociedade passa a olhá-lo de maneira diferente e, por sua vez, o adolescente está extremamente preocupado com que os outros pensam, comparando a imagem que tem de si mesmo com o que julga que os outros esperam dele. A coerência e continuidade interiores elaboradas no passado procuram encontrar eco no significado dados pelos demais.

O conflito nuclear desta etapa: *identidade x confusão de papéis*, refere-se, por um lado, ao ego individual no sentido consciente de singularidade social (sou um EU lúcido, consciente,

apto a dizer o que vejo e penso) e ao ego grupal, no sentido da solidariedade com os ideais de um grupo⁹.

Na procura de sua própria identidade, o adolescente se defronta com os vários papéis que pode assumir. Identifica-se com grupos específicos. Isto é tão forte que pode levar a uma aparente perda da identidade individual. A roupa que usa, por exemplo, é uma prova evidente desta busca de identidade que se canaliza para o grupal. Mas isto não ocorre apenas com o tipo de roupa, mas também de interesse, de gestualidades, de falas, de gírias específicas, ... o "estar na moda" gera "paixões" por determinadas coisas ou pessoas que levam a comportamentos que nem sempre são duradouros. A paixão pelo "skate", pode rapidamente se transformar pela curtição do "surf" ou do "computador", ou do "walk-man", ou daquele "cantor", ou tocar órgão ou guitarra, ou "grafitar" pelas ruas e nos mais altos prédio, ... Estas paixões permitem a entrada em grupos específicos. Quando não consegue, ou não é mais de seu interesse, ele parte para novas paixões.

Os interesses grupais podem levar a uma atitude cruel com quem não pertence ao seu grupo. Há uma exclusão dos que são diferentes, por mais sutis que possam parecer estas diferenças. Esta intolerância é uma defesa contra a "confusão de papéis", não só porque, delimita comportamentos, ideais e inimigos, tornando-se até estereótipos, mas também porque põe à prova a lealdade de seus integrantes. As "gangs", os clubinhos são exemplos frequentes.

A lealdade às ideias, ao grupo, manifesta-se na virtude básica desta etapa: a Fidelidade, que será aprofundada no próximo item, partindo de um texto escrito por uma jovem. Esta lealdade, juntamente com outros aspectos abordados, levam Erikson a propor como formulação desta idade: *"Eu sou aquilo que acredito e com o qual me engajo"*.

A incapacidade de assumir um papel imposto pela família ou pela própria sociedade em que vive, é uma das possibilidades que pode levar o adolescente a caminhos incertos como a identificação

9. Esta divisão entre ego individual e grupal não é dicotomizada por teóricos como Wallon, para quem: "O *socius* ou o *outro* é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica" - Henri WALLON, Psicologia e Educação da Infância, p. 159 (grifos do autor).

com a marginalidade, tanto da sociedade para com ele, como dele para com ele mesmo. Se professores, juizes, psiquiatras e pais reforçam esta identidade negativa, o jovem pode investir o seu orgulho nisto e tornar-se exatamente o que dele esperam. É por isto que nesta idade, certos comportamentos devem ser avaliados com muita percepção e sensibilidade, acompanhando toda a história de vida do adolescente, seu momento e contexto histórico para não propiciar, ao contrário do que se pretende, uma identificação com esta marginalidade, como um estigma, um rótulo.

As questões que o jovem levanta faz com que a adolescência seja

...um regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer suas lealdades e energias tanto a conservação daquilo que continua achando verdadeiro como à correção revolucionária do que perdeu o seu significado regenerador.¹⁰

É o jovem quem, por suas ações e reações, diz aos velhos se a vida, tal como lhes foi representada, contém alguma promessa vital; e é o jovem quem traz consigo o poder de confirmar aqueles que o confirmaram, de renovar e regenerar, de rejeitar o que está podre, de reformar e revolucionar.¹¹

É por isto que o adolescente se converte numa afronta, num desafio muito grande para a família, a escola, a sociedade, que muitas vezes não suportam o seu olhar crítico, não o aproveitando como elemento regenerador.

Quanto à relação amorosa do adolescente, Erikson afirma que

Em considerável medida o amor adolescente é uma tentativa para se chegar a uma definição de identidade própria mediante a projeção de uma imagem difusa da própria pessoa numa outra, vendo-a assim refletida e gradualmente aclarada. É por isso que boa parte do amor jovem é conversação.¹²

Tentando clarear a construção da identidade, Erikson completa seu Diagrama Epigenético em seu livro "Identidade - juventude e crise" com o preenchimento dos espaços relativos a adolescência

10. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 134.

11. Id. *Ibid.*, p. 259.

12. Id. *Ibid.*, p. 133.

(Fig.4)¹³. Assim, a diagonal dos escalões epigenéticos é acrescida dos elementos verticais que apontam a polaridade da adolescência presente em cada escalão epigenético anterior e os elementos horizontais que indicam as relações das polaridades vividas ou a viver em cada escalão com a adolescência. Os termos utilizados neste diagrama não são explicados em seu texto de forma clara. Partindo desta dificuldade, mas com a necessidade de ampliar minha compreensão sobre o adolescente, tornei este diagrama o elemento gerador das relações que tento estabelecer.

VIII Maturidade								INTEGRIDADE X DESESPERO
VII Idade Adulta								GENERATIVIDADE X ESTAGNAÇÃO
VI Idade Adulta Jovem								INTIMIDADE X ISOLAMENTO
V Puberdade e Adolescência	Perspectiva Temporal X Confusão de Tempo	AutoCerteza X Inibição	Experimentação de Papel X Fixação de Papel	Aprendizagem X Paralisação Operacional	IDENTIDADE X CONFUSÃO DE IDENTIDADE	Polarização Sexual X Confusão Bissexual	Liderança e Sectarismo X Confusão de Autoridade	Vinculação Ideológica X Confusão de Valores
IV Latência				INDUSTRIA X INFERIORIDADE	Identificação com a tarefa X Sentimento de Futilidade			
III Locomotor Genital			INICIATIVA X CULPA		Previsão de Papéis X Inibição de Papéis			
II Muscular Anal		AUTONOMIA X VERGONHA, E DÚVIDA			Vontade de Afirmação Pessoal X Dúvida de Afirmação Pessoal			
I Oral Sensorial	CONFIANÇA BÁSICA X DESCONFIANÇA				Reconhecimento Mútuo X Isolamento Autístico			
	1	2	3	4	5	6	7	8

FIG.4. Diagrama Epigenético - Relações na adolescência

13. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 94-95

2.1.3. A fidelidade, força vital da adolescência, e a arte

A atitude consciente do adolescente em relação à arte, pode ser evidenciada no texto abaixo escrito por uma jovem.

Um imenso campo, limpo e verde...
uma montanha alta...
alguns bosques,
bichinhos marrons pulando aqui e ali,
o céu azul...
um castelo cinza.
Um cavalo branco.
um som de flauta...
O nobre cavaleiro de roupas coloridas
desafia a distância
sobe o morro
galopa o campo,
vence o vento...

Eu gostaria de ser cavaleira, de partir numa cruzada, de lutar pela fé, de ser corajosa e galopar num cavalo branco.

E você?
Você também tem uma Cruzada,
o escudo: a sua fé naquela Verdade
que você conhece,
a espada: a arte!

Mas espada que não mata, espada varinha mágica que oferece luz, espada que conduz a vida.

Um dia, talvez você possa conduzir uma vida, mas hoje, desde já, você pode lutar nessa Cruzada. Você já pode trazer vidas, e muitas e muitas vidas.

Eu acho o meu trabalho lindo, é tudo, é o melhor do mundo. Agora você também pode sentir o gosto de vida dessas aulas de arte.

Você é hoje da Escolinha Colorida, é por esse nome que nós precisamos lutar. É por esse conjunto de ideias, por essa "filosofia da arte" a nossa Cruzada.

Vamos defender nossos princípios, vamos ser cavaleiras.

Vamos correr, vamos partir pelo espaço infinito, vamos descobrir, criar, viver!!! É difícil, é arriscado como a guerra, mas é grande como a vitória!

Se nós soubermos amar as crianças, tivermos coragem e vontade de vencer, estou certa de que a semente vai florir mesmo que a gente não exista para sentir seu perfume.

Quando entrarmos numa Igreja vazia, escura, silenciosa, vamos colocar a nossa espada sobre o altar, de joelhos vamos prometer defender a nossa fé e o som de Deus vai acompanhar o nosso caminho.

Este texto tem 23 anos. Durante 21 anos ficou guardado entre meus pedaços vividos. Foi escrito por uma jovem, Maria Bernadette Guimarães Alves, quando completava 20 anos.

A leitura de Erikson sobre Fidelidade, virtude básica da adolescência, durante o curso da Prof. Dra. Helena Maffei Vita, fez-me lembrar imediatamente este manuscrito. É prova desta fidelidade, tanto por parte de quem escreveu, quanto por parte de quem guardou.

O objeto de fidelidade, escrito com um tom empolgado, repleto de energia é o trabalho com Arte. O texto nos leva a época das Cruzadas com o nobre cavaleiro em seu cavalo branco, mas se projeta no futuro, no empreendimento de uma nova cruzada que tem a Arte como espada. O texto é místico, tem cheiro de Távola Redonda e do "Graal". A defesa das ideias, ou melhor, de um conjunto de ideias ligadas a uma experiência de arte em escolas formais ou em atelier (Escolinha Colorida) é proposta com ardor, quase como a participação numa guerra. Há forte identificação com a figura de um nobre cavaleiro, de roupas coloridas, montado em cavalo branco, que desafia a distância, sobe o morro, galopa o campo, vence o vento... É uma figura repleta de simbolismo.

O texto começa tranquilo e sonhador, remetendo-se ao passado, vai se tornando mais forte e presente e termina com esperança e comprometimento com o futuro.

Foi escrito diretamente, sem rascunho, com apenas uma frase riscada e repetida depois, na tentativa de uma estrutura de poesia, como se pode verificar na cópia anexa (anexo 1). Isto evidencia o quanto havia de segurança e energia nestas ideias. Ela sabia o que

queria dizer. Era muito forte seu sentimento em relação à Arte e as imagens para expressá-las.

Esperança, vontade, propósito, competência, fidelidade, amor, cuidado e sabedoria, virtudes básicas das oito idades do homem, estão presentes neste texto de maneira límpida, pura, quase ingênua.

Comparando-se com os termos utilizados por Erikson no seu Diagrama Epigenético da Adolescência (Fig.4), tomando como base a linha horizontal, poderemos estabelecer também algumas relações interessantes:

- "perspectiva temporal" - é claramente observada pelas referências ao passado, ao presente e ao futuro;
- "auto certeza" - expressa, entre outras falas, na sua maneira de ver seu trabalho como o melhor do mundo;
- "experimentação de papel" - refletida na cavaleira em missão pela arte, naquela que conduz vidas, da trabalhadora, etc;
- "laboriosidade" - evidenciada pela luta e pelo trabalho;
- "polarização sexual" - pode ser entendida no texto como uma identificação com o papel masculino de lutar por ideias e ideais, e a condição feminina também desejada ("um dia talvez você possa conduzir uma vida... você já pode trazer vidas"...) ;
- "liderança e sectarismo" - declarada pelo desejo de agrupar as pessoas em torno destas ideias, enfocadas quase como uma seita;
- "vinculação ideológica" - confirmada pela crença nos "nossos princípios", pela fé, pela coragem na luta, pela vontade de vencer na defesa dessas ideias.

Este exemplo vivo reafirma as características apontadas por Erikson na passagem da adolescência. Um adulto escreveria assim?

2.2. Interrelações: ciclo vital e a produção gráfica do adolescente

"Posso acrescentar que estou perfeitamente cômico do fato de que, ao adotar um novo rumo, somos passíveis de teimar num curso unilateral, ignorando temporariamente as rotas mais percorridas e os rumos alternativos que foram sugeridos pelo trabalho pioneiro de outros. Mas a importante interrogação teórica é esta: Uma nova direção conduzirá a novas observações?"
Erik Erikson¹⁴

É com esta consciência que ousou estabelecer interrelações entre o ciclo vital e todas as suas implicações e a produção estética do adolescente, tentando buscar as inscrições das polaridades vividas ou a viver em potencial no futuro. Parto para isto da compreensão da teoria de Erikson, de minha própria experiência como arte-educadora, como pesquisadora, como mãe e como adolescente que já fui.

A Arte faz parte da vida da criança de maneira mais orgânica possível. Convive como um brinquedo no cotidiano infantil, seja através do desenho, da pintura, das construções espaciais, das estorinha inventadas e "brincadas" no quarto, no palco arrumado, na "cabaninha" montada, das músicas e sons reinventados,...

Na adolescência, entretanto, a arte é uma atividade conscientemente buscada. Rever sua trajetória a partir dos pressupostos de Erikson é tarefa instigante. Quais seriam as inscrições de cada fase refletidas na produção plástica do adolescente?

Para entender cada crise psicossocial e a relação com o adolescente tentarei primeiramente esboçar uma visão de cada idade e suas repercussões na adolescência segundo Erikson, buscando estabelecer relações com a sua produção plástica.

14. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 232.

2.2.1. CONFIANÇA BÁSICA versus DESCONFIANÇA BÁSICA

Quais seriam as relações possíveis entre a polaridade deste primeiro conflito nuclear e a expressão plástica?

A confiança (ou desconfiança) básica está intimamente ligada a maneira como o bebê enfrenta e é recebido pelo mundo, refletindo (ou não) "uma segurança íntima na conduta dos outros, assim como um sentimento fundamental de boa conceituação própria"¹⁵ (ou de má conceituação própria).

Nesta fase, chamada "oral" por Freud, e vivida no primeiro ano de vida, tem importância especialmente a figura materna que é a grande provedora do prazer. A abordagem frente a vida é de modalidade incorporadora, isto é, há uma grande receptividade ao que lhe está sendo oferecido.

Erikson vê a "a 'oralidade' como substrato normal em todos os indivíduos, um resíduo duradouro desse primeiro período de dependência dos poderosos provedores. Expressa-se normalmente em nossas dependências e nostalgias e em nossos estados excessivamente esperançosos e excessivamente derrotistas. A integração da fase oral com todas as fases seguintes resulta, na idade adulta, numa combinação de fé e realismo."¹⁶

A religião é o elemento básico da organização social com que esta fase se relaciona, refletindo a necessidade da figura a ser sempre respeitada do provedor ou provedores como uma matriz materna, fazendo o homem se sentir muito pequeno, à procura de proteção.

A qualidade da relação materna (e refletida nela, a relação cultural) será a base para a problematização da identidade na adolescência, possibilitando sua percepção de ser uma pessoa distinta de seu meio e de se tornar o que outras pessoas confiam que ela virá a ser. Assim, "a mais concisa formulação da aquisição

15. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 97.

16. *Id. Ibid.*, p. 102-103.

de identidade nos primeiros tempos da infância pode muito bem ser esta: "Eu sou a esperança que tiver e der"¹⁷

Mesmo em face de algumas frustrações a criança que recebe cuidados e amor consistentes, dentro de um mesmo padrão de qualidade e continuidade, desenvolverá um impulso para uma sociabilidade confiante e uma esperança na sua capacidade de se tornar aquilo que as outras pessoas esperam que se torne. E "nos adultos, a deterioração radical da confiança básica e o predomínio da *desconfiança básica* expressam-se numa forma particular de severa alienação".¹⁸ A pessoa torna-se desconfiada, centrada na satisfação das próprias necessidades e desesperançada quanto à sua participação social.

Para Erikson a "esperança", força vital desta fase, é sinônimo de fé, de confiança em conseguir o que deseja, e tem grandes repercussões, especialmente na adolescência.

Outro aspecto importante levantado por ele diz respeito ao processo de diferenciação, nesta fase da vida infantil, entre o *externo* e o *interno*, origem da projeção e introjeção que, para ele são os mais profundos e perigosos mecanismos de defesa. Para mim, um trabalho expressivo apresenta também esta relação de introjeção-projeção, onde as imagens internas são exteriorizadas e onde as imagens externas (seja do mundo ou da produção artística) criam novas relações internas. Não estou me referindo aqui somente ao aspecto da projeção num trabalho artístico dos problemas pessoais e das relações estabelecidas entre o autor e seu mundo. É evidente que isto também é válido e importante, mas a ênfase é dada frequentemente ao *conteúdo* destas obras. Quero, entretanto, apontar para outra relação também de projeção e introjeção ligada ao aspecto da *forma* com que estes conteúdos foram transferidos para o seu suporte artístico. Estas formas e conteúdos trazidos para a superfície de um papel, para a plasticidade de uma modelagem em argila, para um objeto criado com sucata, para a montagem de peças num jogo ou para o jogo dramático, etc, estão intimamente relacionadas com o nível de confiança básica, que permitirá ou não,

17. Erik ERIKSON, *Identidade, Juventude e Crise*, p. 107.

18. *Id. Ibid.*, p. 97.

a expressão destas ideias, tanto como conteúdo como enquanto formas.

A expressão estética de uma criança, portanto, é altamente vinculada ao seu nível de confiança básica desenvolvido neste primeiro conflito nuclear. Ela pode, depois ser facilitada também pela segurança dada pelo adulto em resposta aos trabalhos expressivos, auferindo-lhe importância e contribuindo para que a criança tenha uma "boa conceituação de si própria". Isto repercute também no trabalho do adolescente e do adulto.

Uma folha de papel, uma tela em branco, uma massa informe, são sempre desafios que serão vencidos sempre que houver confiança e esperança, seja em que idade isto acontecer.

A modalidade "incorporadora" desta fase parece deixar inscrições na maneira como o adolescente incorpora ao seu trabalho elementos oferecidos pelo acaso ou pelo erro. Um borrão de tinta ou um "escorrido" fora de lugar podem ser incorporados ao trabalho, absorvidos totalmente, propiciando frequentemente, novas soluções e descobertas. Isto, evidentemente requer uma boa dose de confiança.

Por outro lado "a deteriorização radical da 'confiança básica' e o predomínio da 'desconfiança básica' expressam-se numa forma particular de severa alienação, a qual caracteriza os indivíduos que se ensimesmam quando em conflitos com eles próprios e com os outros." ¹⁹

No pensar/arte e no fazer/arte esta alienação parece se revelar pelo afastamento do contato sensível com ela, seja no desenvolvimento de seu próprio trabalho ou na leitura do trabalho de outro. Quando este contato é exigido aparecem formas estereotipadas como respostas, os erros do planejado ocorridos por acaso ou erro são motivo de abandono do trabalho que é então deixado de lado ou jogado no lixo, como podemos observar com certa frequência. É demonstrada também certa dependência dos "provedores", isto é, de pessoas que facilitam o trabalho

19. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 97.

expressivo. A preferência pela repetição toma o lugar da liberdade de exploração.

A "confiança básica" é, como diz Erikson a "pedra angular de uma personalidade vital"²⁰ e seu reflexo sobre a expressão estética deixa inscrições importantes, como a de se sentir extremamente esperançoso e otimista, ou derrotista e pessimista em sua produção.

Embora não haja uma produção que pudéssemos chamar de estética neste primeiro ano de vida, proponho, a partir de todas as reflexões feitas, uma formulação concisa para retratar a inscrição desta fase: "*Eu confio na minha ação de manipular*". O prazer nesta ação parece ter grandes repercussões para toda a vida futura.

2.2.2. AUTONOMIA versus DÚVIDA, VERGONHA

A "autonomia" adquire especial importância nesta fase vivida aproximadamente do final do primeiro ano ao início do terceiro, denominada por Freud como fase anal. A criança descobre, maravilhada, a possibilidade de fazer algumas coisas sozinha, de exercer um certo controle sobre si mesma e sobre o meio ambiente; mas esta percepção também a faz consciente de sua dependência e da dúvida do que realmente poder fazer sem ajuda.

Da mesma maneira que o sentimento do bebê é reflexo da fé dos pais, o sentimento de autonomia que é forte para o livre arbítrio, é reflexo dos pais como seres autônomos. Esta autonomia é caracterizada pela primeira emancipação da criança em relação a mãe, quando lhe é permitido decidir e exercer sua independência, como escolher a roupa que vai vestir, que brinquedo ou brincadeira ela quer, etc, e quando ela é orientada e protegida com firmeza em situações em que possa passar por perigo ou vergonha. Em contraposição, um inevitável sentimento de perda de autodomínio, e de um super controle dos pais poderá resultar numa duradoura

20. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 97.

propensão para a dúvida e a vergonha. "Esse envergonhamento explora um sentimento crescente de pequenez, que se pode desenvolver quando a criança é capaz de se por de pé e à medida que sua percepção lhe permita notar as medidas relativas das dimensões e do poder."²¹

A polaridade vivida nesta fase é reflexo de outra: os modos retentivos-eliminatórios (reter/soltar) vinculados à coordenação dos esfíncteres, com implicações importantes. Assim,

...aguardar pode vir a significar uma retenção ou repressão destrutiva e cruel, e pode-se tornar um padrão de cuidado; ter e conservar. Do mesmo modo, soltar poderá consistir em uma libertação hostil de forças destrutivas ou então um moderado 'deixar passar' e 'deixar acontecer'. Portanto, o controle externo nesta etapa deve ser firmemente tranquilizador.²²

Assim como a religião foi relacionada com a confiança básica, o "princípio da lei e da ordem" está vinculado a esta fase revelando a necessidade de ver sua vontade e a dos outros reafirmada e delimitada.

"*Eu sou o que posso querer livremente*" é a formulação de Erikson para esta fase, que é reforçada pela força vital: a *vontade*. O autocontrole que isto implica, sem perda da autonomia, levará a criança a um sentimento de orgulho e respeito por si mesma.

O reflexo desta fase na adolescência pode ser percebido na grande ambivalência de comportamentos dos jovens. Alguns manifestam uma força desafiadora de autonomia que os empurra para oposição aos valores tradicionais em "gangs" como os "punks", por exemplo. Outros, inversamente, esquivam-se de todos, vivendo envergonhados e receosos de ficarem em evidência. Evidentemente estes são os protótipos extremos. É comum entretanto, o adolescente apresentar um tipo de "autoconsciência com um estranha combinação de superioridade esnobe - uma convicção de que se é, realmente, bom demais para sua comunidade, o seu período histórico ou, inclusive

21. Erik ERIKSON, Infância e Sociedade, p. 232.

22. Id. *Ibid.*, p. 231.

para esta vida - e um sentimento igualmente profundo de não ser ninguém." ²³

O sentimento de autodomínio pode gerar em relação a produção estética, uma vontade de manipular e dominar os materiais, experimentando todas suas possibilidades. A criança nesta fase experimenta todos os movimentos no papel, na sopa, na argila explorando todas as possibilidades dos materiais, do espaço, etc. As garatujas são exemplos marcantes desta experimentação que nem sempre são entendidas em profundidade pelo adulto.

Até que ponto as pessoas percebem a variedade dos movimentos realizados? E a diversidade de tensão do instrumento sobre o suporte? E a relação tamanho de papel/tamanho do braço que traça? E a concepção de espaço?

Este fazer da criança estará ligado à busca do adolescente tanto na exploração dos materiais tradicionais quanto dos alternativos. Entretanto, isto depende também no nível de confiança básica adquirido, pois a dúvida sobre a sua potencialidade, ou a vergonha de seus trabalhos anteriores podem gerar inibição ou falta de interesse em viver novas experiências estéticas, pois "ele tem um medo mortal de ser forçado a atividades em que se sinta exposto ai ridículo ou a dúvida sobre si mesmo." ²⁴

O modo retentivo-eliminatório também parece ter ligação direta com o processo expressivo. Alguns se apossam de tal maneira de sua produção, como algo particular seu que não permitem que outros a vejam, como os desenhos, os diários, as agendas escondidas; enquanto outros preferem mostra-las com grande orgulho. Alguns procuram por técnicas, por modos de fazer, de ensinamentos de outros, que depois nem sempre conseguem usar de maneira própria e pessoal, enquanto outras preferem aprender e apreender por seus próprios olhos sensíveis.

A partir destas análises, proponho para a inscrição deixada nesta fase a seguinte formulação: "*Eu experimento todas as*

23. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 253-254.

24. Idem, Infância e Sociedade, p. 129.

possibilidades", onde a liberdade de exploração está presente. Mas, isto pode ser impedido pela vergonha gerada pelos resultados obtidos, que podem, aos seus olhos, serem pobres ou serem menosprezados pelos adultos, ou pela dúvida por sua própria capacidade de experimentação.

2.2.3. INICIATIVA versus CULPA

A maturação de dois domínios: o "locomover-se" e o "falar" permitem à criança, nesta fase, ampliar sua imaginação, fazer comparações, compreender papéis, perceber claramente as diferenças entre os sexos, desenvolver uma curiosidade insaciável e infatigável. Chamada de "fase fálica", por Freud, este escalão Epigenético vivido aproximadamente entre 3 e 5 ou 6 anos, recebeu de Erikson o nome de "genital-locomotora". Nesta fase a genitalidade infantil aponta o interesse pelas questões sexuais assim como pelo progenitor do sexo oposto vinculadas ao que Freud chamou de "complexo de Édipo". Esta passagem natural, quando vivida e encarada sem grandes pressões ou valorizações, apronta para o período da latência, quando se prepara a maturação sexual física.

O fato de abstraí-se de si mesmo, de interessar-se por novos fatos e conhecimentos, de desejar realizar tarefas como "gente grande", de viver perguntando o "porque", reflete-se no surgimento de um sentimento de iniciativa, preparado pela autonomia vivida anteriormente.

O exercício da vontade, marca da fase anterior, se torna agora o exercício do *propósito*, força vital desta idade. Não mais interessa o montar e desmontar cubos uns sobre os outros, dominando a lei da gravidade e a própria coordenação, mas o propósito de fazer dos cubos um castelo.

Como virtude, ou força vital desta fase, o *propósito* está vinculado a modalidade do *produzir*, isto é, de *fazer* que se revela na competição, nas insistências dos objetivos, no prazer da

conquista. É também a fase do *fazer de conta* onde a ação é imaginada e vivida com fantasia.

Erikson aponta que o grande governador da iniciativa é a consciência. A criança escuta mais atentamente a "voz interior" da auto-observação, da auto-orientação e da autopunição. Isto pode levar ao sentimento de culpa. A inveja, o ciúme, a rivalidade para com os progenitores ou para com os irmãos, o conflito entre a ação da iniciativa e as regras sociais, podem levar ao constrangimento, à alienação ou a uma obediência cega ou ainda a profundas repressões e ressentimentos e à vingança, impregnando a tal ponto o indivíduo de um sentimento de culpa que pode inibir a iniciativa. Comportamentos autoritários, moralistas e intolerantes podem ser desenvolvidos como produto do fracasso na resolução satisfatória desta fase.

A rivalidade familiar, que se reflete no social, pode ser transformada em

...companheirismo entre pai e filho e entre mãe e filha, uma experiência de igualdade essencial em valor, apesar da desigualdade do cronograma de desenvolvimento. Tal companheirismo é um tesouro duradouro não só para pais e filhos mas para a comunidade, à medida que atua como uma contracorrente para aquelas aversões ocultas baseadas em diferenças de mero tamanho ou idade. Só assim os sentimentos de culpa são integrados numa forte mas severa consciência; só assim a linguagem é certificada como uma realidade compartilhada.²⁵

O desenvolvimento da identidade do adolescente está relacionada também com uma observação comparativa do próprio adulto, através de seu próprio exemplo, pelas histórias que contam sobre a vida e o passado, oferecendo, segundo Erikson, uma ética de ação avidamente absorvida, na forma de tipos e técnicas, ideais, suficientemente fascinantes para substituírem os heróis das histórias em quadrinhos e dos contos de fada.

Imaginar que "*Eu sou aquilo que posso imaginar que serei*", formulação proposta para esta idade por Erikson, está repleta de fantasia, de iniciativas potenciais, que podem permitir ao

25. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 121.

adolescente que vive esta realidade, experimentar papéis, ou, talvez pelo sentimento de culpa, fixar-se em um papel que terá o gosto das influências externas. A iniciativa e o sentimento de propósito desta fase deixam sua marca na futura iniciativa e propósito para a realização das tarefas adultas.

Em relação à produção estética, a modalidade intrusiva, própria deste momento, poderia estar vinculada ao aparecimento no desenho da criança, da representação que se introduz tanto no desenho, como na brincadeira com objetos, na argila, etc, tomando o lugar da exploração pura, embora complexa. A figura humana, a casa, os elementos do mundo da criança vão aparecendo na produção plástica (bi ou tri-dimensional) como um exercício do propósito.

"Eu reinvento a relação eu-mundo", interligando a realidade e a ótica pessoal de ver-pensar o mundo, parece ser uma formulação que dá conta das implicações do propósito, da iniciativa, do fazer de conta, da modalidade intrusiva próprios desta idade, e que deixam marcas para a produção do adolescente.

A observação comparativa e analógica e a imaginação criam juntas novas relações que são expressas no trabalho da criança. Mas esta reinvenção da relação eu-mundo pode ser, de certa forma, deteriorada pela falta de confiança, pela dúvida e a vergonha das fases anteriores e ainda ser acrescida de uma comparação com a produção de artistas, de adultos não artistas, ou de irmão mais velhos, que nem sempre reinventam o mundo, mas o copiam. Há então a busca de modelos, de óticas de outros.

O adolescente frente à produção estética também pode reinventar a relação eu-mundo. Pode utilizar recursos figurativos ou abstratos. Pode usar a figura como uma espécie de desenho do natural ou expressar através dela uma ideia. Pode usar como símbolos formas totalmente abstratas ou figurativas, expressando com eles seus pensamentos.

2.2.4. LABORIOSIDADE versus INFERIORIDADE²⁶

É extremamente significativo que todas as culturas em todas as épocas providenciaram e providenciam um tipo de escola para as crianças desta fase, pois é o momento em que ela, que já é psicologicamente um progenitor rudimentar, deverá ganhar a potencialidade de um trabalhador e provedor, para no futuro ser também um genitor biológico e completar-se como pessoa.

O interesse tão fortemente demonstrado pelas crianças de 6 a 7 até os 11, 12 anos, em fazer coisas, concretizar empreendimentos com perseverança, a adaptar-se aos instrumentos e ferramentas de seu tempo, está vinculado ao que Erikson denominou de sentimento de indústria ou laboriosidade.

O desenvolvimento físico neste momento é mais lento e se sobrepõe a ele o grande desenvolvimento intelectual. É a fase da latência, onde os impulsos são sublimados, amortizados para reaparecer na tempestade da puberdade.

Estar pronto a aprender rápida e avidamente, compartilhar obrigações e projetos com disciplina e desempenho, participar do trabalho ao lado e com os outros, faz com que esta fase seja uma das mais decisivas socialmente.

Este preparo para a vida adulta, estreitamente vinculada ao contexto cultural e as tecnologias de seu tempo, deve estar presente na escola que deve propiciar a todas as crianças um sentimento de *competência*, força vital desta idade. Para isto o exercício da destreza e a inteligência devem estar ligadas à execução de tarefas sérias, que apresentem real significado para a criança, no sentido de levá-la a elaborar a sua compreensão da realidade, da sua dinâmica social, dos vários papéis, das funções das coisas.

26. Parte deste texto compôs uma publicação de apoio ao videocassete: "As leituras sensíveis de mundo e a arte da meninice", produzido durante uma palestra que proferi na CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/SE (Tele-CENP 05).

Este interesse pelas funções e papéis das coisas e das pessoas é natural nesta idade, assim como o interesse pelas regras. A escola deveria aproveitar ao máximo esta curiosidade, talvez vencendo o fracasso escolar.

Mas, o perigo desta fase é o sentimento de inferioridade que pode provocar uma alienação de si mesma e de suas tarefas.

Quando ela descobre imediatamente que a cor de sua pele ou os antecedentes de sua família, mais do que o seu desejo e vontade de aprender, são os fatores que decidem o seu valor como aluno ou aprendiz, a propensão humana para sentir-se imprestável pode ser totalmente agravada como determinante do desenvolvimento do caráter.²⁷

Infelizmente a escola, muitas vezes, é uma propiciadora do sentimento de inferioridade. A laboriosidade e a competência, típicos desta fase, geram comparações e competições.

Quando o fracasso e a desaprovação são comuns, a criança pode vir a acreditar que os resultados de seu trabalho não tem valor. Maus hábitos de trabalho e sentimentos de inutilidade ou incapacidade podem se desenvolver. A criança pode passar a evitar competições, fazer seus trabalhos pela metade, ou recusar-se a produzir inteiramente. Estereotipar, rotular ou agrupar as crianças de maneira humilhante também suprime o senso de realização. Por exemplo, a criança rotulada pela escola como 'fraca' (tradução: fracassada), passa a acreditar no rótulo e pode deixar de tentar qualquer produção. O estereótipo de que as crianças de meio social mais modesto são intelectualmente inferiores pode levar a professora a ignorar importantes conquistas cognitivas do aluno na cultura de sua origem e levá-la a acreditar que sua capacidade de produção é menor do que a das crianças das classes de cultura-padrão. Essa crença normalmente gera um tratamento diferencial que atua como uma profecia auto-realizável, isto é, tratada como fracassada de antemão, a criança fracassa; ao fracassar, ela 'comprova' o estereótipo e o reforça.²⁸

Como disse Helena Maffei Cruz, o grande desafio da escola, e do professor, é estimular competições nas quais todas as crianças tenham possibilidade de sucesso em alguma modalidade.

27. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 125.

28. Neusa Zapponi LINDAHL, Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da Teoria de Erik Erikson, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 163, p. 501.

Olhar para a escola com esta visão que Erikson proporciona, deixa claro o momento físico e psíquico da criança que vive um momento de aprendiz, ávida pelo fazer e pelo compreender, quanto o momento cultural da sociedade em relação à ela, que sempre ofereceu, e continua a oferecer, um meio como a escola, para o seu desenvolvimento.

Olhar para a escola com esta visão que Erikson proporciona nos traz grandes inquietações. Por que a escola nem sempre funciona? Por que a evasão tão grande? Por que a repetência? Onde estão suas falhas? Por que tanta incompetência? Por que tanta inferioridade?

Talvez a própria escola tenha deixado de ser Indústria, no sentido de seu trabalho, de sua laboriosidade, de busca de competência, e vive em estado de alienação de si mesmo e de suas tarefas, desligando-se de seu significado maior e competindo apenas em acumular conteúdos que não estão vinculadas ao contexto cultural e às tecnologias de seu próprio tempo.

O professor tem um grande papel neste momento.

...os bons professores que se sentem alvo da confiança e respeito da comunidade sabem como alterar jogo e trabalho, diversão e estudo. Sabem como reconhecer os esforços especiais, como estimular os talentos especiais. Também sabem como dar tempo a uma criança e como lidar com aquelas crianças para quem a escola, por algum tempo, não é importante e é considerada algo mais para suportar do que para saborear, ou mesmo a criança para quem, por algum tempo, as outras criança são mais importantes do que o professor. Mas os bons pais também sentem a necessidade de fazer com que os filhos confiem nos seus professores, e, portanto, de contar com professores em que se possa confiar. Pois o que está em jogo é nada menos do que o desenvolvimento e a manutenção nas crianças de uma identificação positiva com aqueles que sabem coisas e sabem como fazer as coisas. Repetidamente, em entrevistas com pessoas especialmente dotadas e inspiradas, é-nos dito espontaneamente e com particular veemência que um professor pode ser creditado por ter acendido a chama do talento oculto. Contra isso levanta-se a prova esmagadora de uma vasta negligência.²⁹

Mas esta imagem do professor competente encontra-se hoje vivendo momentos de inferioridade provocada pela degeneração de seu

29. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 125.

status na sociedade, pela incompetência trazida pela má formação, pela alienação e estagnação que transforma seu objetivo maior em tarefa sem significado a ser executadas por si mesmo e pelo aluno, quase como se ele não estivesse por inteiro no ato de ensinar.

A tarefa maior da escola, através de seu conteúdo, de sua metodologia, das relações aluno/professor, aluno/aluno, aluno/direção e de todos eles com a vida, é dar sentido e significado a sua ação no mundo. E parece que ela está falhando justamente por não estar oferecendo esta sua tarefa maior, preocupada apenas com a acumulação de conteúdos.

Erikson levanta ainda outro aspecto para reflexão. A maioria dos professores da escola primária é do sexo feminino e, segundo ele, poderia "redundar num conflito com a identificação masculina do rapaz não intelectual, como se o conhecimento fosse feminino, a ação masculina."³⁰

A escola também pode propiciar uma identificação que poderia ficar fixada ao papel de não ser nada mais do que um bom subalterno. Há o perigo do fato de que "durante os longos anos de frequência escolar uma criança nunca adquira o gosto pelo trabalho nem o orgulho de fazer realmente bem nem ao menos uma espécie de coisa."³¹

Que tipo de escola poderia entrelaçar o momento físico e psíquico vivido naturalmente pela criança, que é e deseja ser um aprendiz, e o momento cultural da sociedade, que providencia um tipo de aprendizagem?

Nada poderia expressar melhor o fato das crianças, nesta idade, gostarem de ser moderada mas firmemente obrigadas a participar na aventura de descobrir que podem aprender a realizar coisas em que, por si mesmas, nunca teriam pensado, coisas que devem sua atração ao próprio fato de não serem produto de jogo e fantasia mas da realidade, da utilidade e da lógica; coisas que assim proporcionam um sentido simbólico de participação no mundo real dos adultos. A desigualdade social e os métodos retrógrados ainda geram um perigoso hiato entre muitas crianças e a tecnologia que necessita delas não só para

30. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 125.

31. Id. Ibid., p. 126.

que possam servir às finalidades tecnológicas mas, de modo mais imperativo, para que a tecnologia possa servir a humanidade.³²

Na concepção de educação³³ autoritária há um rigoroso sentimento de dever na execução do que se ordena, aprende-se por respostas a questionários, imperando o pensamento convergente. A reação imposta pela concepção espontaneista gerou uma escola que obedecia à criança: seus desejos e vontades, e, muitas vezes, não trabalhava as suas necessidades, não educava as suas paixões. Hoje busca-se uma nova educação, que se constrói em fundamentação democrática, construtivista (Piaget), sócio-interacionista (Vygotsky), onde a aprendizagem significativa é construída pelo sujeito através de seu pensamento, sentimento, sentidos, imaginação,... onde a aventura de descobrir mescla-se com a laboriosidade, exigindo do professor uma ação pedagógica não fragmentada.

A desigualdade social brasileira é ainda mais fortalecida pela desigualdade de possibilidades oferecidas às nossas crianças através das diferentes concepções. Luta-se por escolas públicas com qualidade, a escola é meta de todos os governantes em sua propagandas eleitorais, mas não há, e nunca houve, uma política educacional que a concretize.

O pensamento de Erikson sobre o período de latência, que para Piaget, é a fase das "operações concretas", trouxe-me uma visão mais abrangente da escola no tripé bio-psico-social. Mas é evidente que a relação com o trabalho, com a competência, com o sentido de laboriosidade ou inferioridade, não está apenas vinculada à escola, mas também as relações culturais desta criança, que se ampliam cada vez mais, saindo da relação parental para a vizinhança, a escola, as demais instituições.

Ser um animal trabalhador contribui para a formação de identidade que se expressa na formulação: "*Eu sou o que posso aprender para realizar pelo trabalho*". Trabalho este que deve ir

32. Erik ERIKSON, *Identidade, Juventude e Crise*, p. 127.

33. A educação vista em seus três grandes eixos: concepção autoritária, espontaneista e democrática, é uma sistematização proposta por Madalena Freire Weffort, para a compreensão da Filosofia da Educação.

muito além da ideia de subsídio apenas da subsistência ou sobrevivência, de árdua rotina...

A expressão plástica da criança desta fase de latência está também extremamente ligada a este sentido de indústria e laboriosidade. O jogo de regras reflete-se na apreensão dos códigos das linguagens artísticas, com vários e múltiplos reflexos, como na organização espacial que o desenho adquire, com o aparecimento da linha de base, na relação cor-objeto agora estabelecida; no jogo teatral mais organizado, com o aparecimento da "linha de palco", estabelecendo a diferença palco/plateia; na preocupação com a codificação musical, etc. A realidade é o ponto de partida para o imaginário.

A formulação: *"Eu sou um produtor de forma/ideias"* poderia definir esta fase que também deixará marcas no adolescente. O "produzir" implica em organização, em por ordem, em ter regras, em perceber funções, em trabalhar com objetivo, sozinho ou em grupo, em fazer com seriedade, em adaptar-se à ferramentas e instrumentos. As "formas/ideias" completam esta relação no sentido da elaboração de conceitos e opiniões pessoais na busca de significados reais, da criança vinculada ao conceito ou ao imaginário, aclarando o pensar sobre o mundo e expressos pelas formas, sejam de que linguagem for. A competência é buscada no sentido de apreender os códigos das linguagens artísticas também no querer fazer bem.

Há uma riqueza imensa na produção expressiva da criança. Há uma mutação que ganha em complexidade. As linhas utilizadas para construir qualquer figura vão sendo transformadas em linha contínuas que fundem as partes. Seus desenhos, expressão de seu olhar de cientista e de artista, revelam conhecimentos e suas ideias sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre si mesmo. Aparecem novas formas para expressá-las melhor, como o desenho em raio X, os rebatimentos, a dobragem, uma nova relação no espaço-tempo, a vista aérea, alguns dos exemplos possíveis deste sensível olhar-pensante registrado pela criança.

Mas, a expressão pode ser quase totalmente subjugada pelo sentimento de inferioridade que esta fase pode enfrentar. Os

professores de arte, como já vimos, convivem com a frase de muitas crianças, frequentemente com 9,10 anos: "eu não sei desenhar". Isto emperra qualquer intenção estética. Demonstra falta de confiança básica, incapacidade de experimentação, dificuldades de reinventar o mundo, de expressar ideias,...

A escola muitas vezes é a responsável por este comportamento. As ideias e suas construções não têm lugar nem apreço numa escola que se preocupa apenas com a acumulação de conteúdos, nem sempre significativas para a compreensão do mundo e de seu papel dentro dele.

2.2.5. IDENTIDADE versus CONFUSÃO DE PAPEL

As características básicas do conflito: identidade versus confusão de papel, já foram sintetizadas³⁴, recebendo de Erikson a formulação: "*Eu sou aquilo que acredito e com o qual me engajo*". Cabe-nos agora interrelacioná-las com a produção estética do adolescente.

Ao estudar cada escalão epigenético foram levantadas formulações que tanto espelham uma relação profunda com a produção estética daquele momento vivido, quanto evidenciam inscrições que se refletem na produção artística/estética do adolescente. Agora, qual seria a formulação que daria conta do pensar/fazer arte própria do adolescente?

"*Eu procuro meu estilo pessoal*" parece contemplar este novo passo, que chega carregado das inscrições anteriores. O "procurar" está totalmente vinculado a esta busca constante que gira em torno das grandes questões como "quem sou eu" e "para onde vou". A busca pelo estilo pessoal é, no fundo, uma busca por si mesmo. A palavra estilo, neste contexto, adquire uma conotação abrangente, interligando-se com os modos possíveis de expressão das próprias

34. Veja item 2.1.2.: O adolescente – Epigênese da identidade, p. 131.

ideias, com a percepção e comparação com a expressão das ideias dos outros e do relacionamento com a Arte, que pode ser entendida como modo de conhecer o mundo, como cultura, ou como lazer, como status, decoração, etc.

É na adolescência que a busca por um estilo pessoal começa, mesmo entre futuros artistas. Diz Gardner, estudando os trabalhos da adolescência de Paul Klee e Picasso:

Somente quando eles estavam em plena adolescência é que as suas próprias abordagens gráficas começam a tomar formas mais pessoais - no início abordagens híbridas dos estilos que mais os influenciavam. E ainda levaria muitos anos antes que eles alcancem a sua maneira de expressão pessoal que os distinguem hoje como artistas renomados.³⁵

Se na idade anterior a formulação era: "eu sou um produtor de formas/ideias", demonstrando a apreensão dos códigos das linguagens artísticas, neste momento já há uma preocupação pela maneira com estas ideias são expressas e porque, para futuros artistas ou não. Mas encontramos junto aos adolescentes possibilidades muito diferenciadas de expressá-las.

Enquanto alguns utilizam formas que poderíamos chamar de infantilizadas, com soluções simples como "homem-palito" e transparências, outros partem para resoluções bastante próximas da realidade e outros ainda para relações mais abstratas ou simbólicas. Isto é evidenciado por qualquer professor em qualquer grupo de adolescentes. Mas, por que tantas diferenças nestes desenhos, se as idades dos autores são tão próximas? Quais seriam as condições sócio-culturais destes adolescentes? Quais seriam as vivências expressivas anteriores? O que a escola teria oferecido a elas? E o que a família teria possibilitado?

Saber as inscrições vividas em cada idade poderia fornecer também subsídios para responder a estas perguntas. Estas análises poderiam ser aprofundadas na descoberta de relações do adolescente com a Arte e não deveriam se restringir apenas a sua produção.

35. Howard GARDNER, Artfull Scribbles, p. 221.

Também podemos estudar a crise de identidade nas vidas de indivíduos criadores que só puderam resolvê-la por si mesmos, oferecendo aos seus contemporâneos um novo modelo de resolução, tal como foi expresso em obras de arte ou feitos originais e que, além disso, se mostraram pressurosos em contar-nos tudo, em diários, cartas e autobiografias.³⁶

Muitos são os adolescentes que escrevem ou desenham, expondo suas ideias, pensamentos, sua percepção de mundo, suas dúvidas e inquietudes, buscando se conhecer e esboçar sua identidade com mais contornos, buscando seu estilo pessoal de ser. Isto envolve tanto suas estratégias pessoais no uso de linhas, formas, cores, como também as gramáticas culturais que mostram modos diferentes de usá-las.³⁷

Marcar sua presença, deixar sua marca, individual ou do grupo do qual faz parte, também é um fato visível na adolescência: marcas nas carteiras, nos "orelhões", nas paredes,..., com canetas, estiletes ou latas de spray, com códigos secretos repartidos com grupos ou não. Diz Chaké:

Meu trabalho com o adolescente confirma que dentro do quadro completo das características do adolescente, o registro de sua individualidade, só ou em grupo, é qualquer coisa de espontâneo. Mesmo quando o medo da punição existe, este registro aparece como sobre a forma secreta do anonimato, como qualquer coisa de inviolável (diário, gaveta ou caixa fechada à chave), ou como qualquer coisa que pode ser vista ou manipulada pelos companheiros.³⁸

Para Erikson a adolescência "é menos 'tempestuosa' naquele segmento da juventude talentosa e bem treinada na exploração das tendências tecnológicas em expansão e apta, por conseguinte a identificar-se com os novos papéis de competência e invenção e a aceitar a perspectiva ideológica mais implícita."³⁹ Estes papéis de competência e invenção, valorizados pela sociedade, poderiam ser manifestados através das paixões dos jovens pelo computador, utilizado inteligentemente; pela Arte, especialmente numa

36. Erik ERIKSON, *Identidade, Juventude e Crise*, p. 134.

37. Os conceitos de "estratégia pessoal" e "gramática cultural" foram divulgados por John Swift no curso: *Aprendizagem das Artes Plásticas: fontes, estratégias e o esquema*, no 1º semestre de 1987, na Pós-graduação ECA/USP.

38. Chaké Ekizian Costa, *L'expression chez les adolescents et l'éducation par l'art*, p. 38.

39. Erik ERIKSON, *op. cit.*, p. 130.

performance talentosa seja na linguagem musical, cênica, corporal, plástica, etc, ou também pelo esporte.

Parece que estas saídas facilitam a identificação do jovem, e frequentemente estão relacionadas com as forças vitais bem desenvolvidas em seu vivencial próprio.

2.2.6. Para além da identidade

Sirvo-me do título que Erikson dá à continuação de sua explanação sobre a identidade, com a ansiedade de registrar todas as idades do homem, estabelecendo relações com a expressão plástica.

A idade adulta jovem vive a crise expressa pela polaridade: *intimidade* versus *isolamento*. Nela, a intimidade ultrapassa o âmbito sexual e se estabelece como uma "capacidade de desenvolver uma autêntica e mútua intimidade psicossocial com uma outra pessoa, seja na amizade, em encontros eróticos ou em inspiração conjunta."⁴⁰

O perigo desta fase é o isolamento que se dá frequentemente pela insegurança e o medo da desintegração do ego, como se uma relação íntima pudesse enfraquecer sua própria personalidade.

Uma história contada por Erikson, é extremamente clarificante:

Perguntaram uma vez a Freud o que pensava que uma pessoa normal estaria habilitada a fazer bem. O seu interlocutor esperava, provavelmente, uma resposta complicada, 'profunda'. Mas Freud disse, simplesmente: "Lieben und arbeiten" ('Amar e trabalhar'). Vale a pena ponderar sobre essa simples fórmula; vai se aprofundando quanto mais pensamos a respeito. Pois quando Freud disse 'amor', ele significava tanto a generosidade da intimidade como o amor genital; quando disse amar e trabalhar, significava uma produtividade geral do trabalho que não preocupasse o indivíduo ao ponto em que

40. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 136.

pudesse perder o seu direito ou capacidade para ser uma criatura sexual amorosa.⁴¹

Isto está expresso na formulação que Erikson dá a esta idade: "*Nós somos o que amamos*", reforçada pela força vital desta idade: o *amor*.

Acredito que o entrelaçamento da vida do indivíduo com a Arte neste momento pode ser forte. A relação íntima com ela faz com que o adulto jovem procure cada vez mais o seu estilo pessoal, na expressão de suas próprias ideias ou na fruição do trabalho do outro. Mas é possível que haja também um isolamento, não a percebendo presente no seu cotidiano.

Posteriormente, a idade adulta encontra o homem vivenciando outra polaridade: *generatividade* versus *estagnação*. O homem maduro gosta de se sentir necessitado e o é pela paternidade assumida, pela continuidade das ações socialmente construídas. O adulto quer transmitir às novas gerações o acervo de valores, o conhecimento e as habilidades que acumulou. A resolução bem sucedida desta polaridade leva o indivíduo a um processo de paternidade responsável, à geração de ideias que levam ao trabalho criador e a aceitação de sua responsabilidade em cuidar e guiar as novas gerações. O fracasso, inversamente, leva a estagnação, quando o indivíduo volta-se par si mesmo, separa-se de sua comunidade, não contribuindo para o progresso social.

A força vital deste escalão é o *cuidado* ("care"), que segundo a explanação de Helena Maffei Cruz, se origina das palavras: acariciar (caress) e prezar (cherich), o que dão ainda maior sentido a esta força vital.

Em relação a Arte, o homem maduro que vence esta polaridade também sabe expressar seu cuidado, tanto na valorização e conservação do patrimônio cultural da humanidade, que embora pudesse se manifestar como uma preocupação anterior, agora de mostra num sentido ainda mais forte. Sendo artista expressa-o na valorização e respeito à sua obra, e sendo também um arte-educador,

41. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 137.

na luta pela sua competência na produção de um pensar e fazer mais comprometido, influenciando novas gerações.

A maturidade chega e apresenta a última polaridade: *integridade versus desespero*. Diz Erikson:

Na pessoa em progressivo amadurecimento com a idade, que zelou pelas coisas e pessoas e se adaptou aos triunfos e desapontamentos de ser, necessariamente, a originadora de outras e a geradora de coisas e ideias - só nela o fruto das sete fases gradualmente amadurece. Não conheço melhor palavra para isso do que integridade.⁴²

A integridade é como um prêmio para a vida. Implica na compreensão de seu próprio ciclo vital, das pessoas que lhe são significativas e do segmento histórico vivido. Isto é reforçado pela força vital desta idade: a *sabedoria*, reflexo do conhecimento acumulado, do julgamento maduro e da compreensão abrangente. A integridade, entretanto, não é passiva, mas se demonstra no indivíduo que ainda se angustia, se inquieta, se espanta, se questiona, se maravilha, e ainda procura...

A sensação de fracasso de vida leva ao desespero quando o indivíduo percebe que o que foi vivido não pode ser mudado, não há tempo para começar de novo.

Erikson formula para o final do ciclo vital uma nova edição da crise de identidade, resumida em: "*Eu sou o que sobrevive em mim*". Nela está a ponte com um novo ciclo vital que relaciona integridade adulta com confiança infantil. Para Erikson "as crianças sadias não temerão a vida se seus antepassados tiverem integridade bastante para não temer a morte."⁴³

O reconhecimento público da obra de um artista raramente acontece quando ainda está vivo. Mas, para aquele que resolveu bem cada polaridade, não é imprescindível este reconhecimento. Tive a oportunidade de ser aluna, nos seus últimos anos de vida, de um grande artista, Francisco Domingos Segura. Embora mais reconhecido fora do Brasil, não mostrava nenhum tipo de desânimo ou

42. Erik ERIKSON, *Identidade, Juventude e Crise*, p. 139.

43. Idem, *Infância e Sociedade*, p. 248.

descontentamento, embora a imagem que dele guardo com carinho, ele com mais de 80 anos, é de plena sabedoria, pois ele sabia o valor de seu trabalho. Não falo de valor de mercado, mas da coerência, da amplitude e da força de toda a sua produção estética, assim como de sua reflexão sobre ela e o estímulo à criação que influenciaram seus discípulos no correr de sua longa vida.

Acredito que em Arte a integridade e a sabedoria não estão necessariamente ligados a glória do reconhecimento público. Aquele que dedicou uma vida inteira para o trabalho de Arte talvez seja infeliz pela falta de reconhecimento, e inquieto ainda pela mente sempre criadora, mas certamente será íntegro e coerente com seu pensar. O desespero prece advir da consciência de não ter sido capaz de se aprofundar em seu fazer, ou ter sucumbido aos interesses do mercado. Não sei se esta imagem parece romântica e idealizadora, mas se prende aos artistas mais velhos que conheci pessoalmente.

2.2.7. Uma síntese possível

A coerência da construção do ciclo vital proposto por Erikson foi se tornando, cada vez mais clara, mais límpida e mais apaixonante. As relações entre o ciclo vital e a produção plástica foram se explicitando organicamente na medida em que ia refletindo sobre a teoria psicossocial de Erikson. Esta compreensão me fez ousar o estabelecimento de formulações tão precisas quanto as dele para cada idade, subsidiando-me para isto de pesquisas já feitas por mim, do estudo de teóricos de arte e de arte-educação e do meu próprio trabalho como arte-educadora.

"Eu procuro meu estilo pessoal"
"Eu sou um produtor de formas/ideias"
"Eu reinvento a relação eu-mundo"
"Eu experimento todas as possibilidades"
"Eu confio na minha ação de manipular"

Estas formulações refletem não só a vivência de cada idade mas colocam-se como pontos vitais entrelaçados que constroem cada momento futuro. O confiar, o experimentar, o reinventar, o produzir e o procurar são passos dependentes para a produção artística/estética do adolescente e interligam-se, correspondentemente, com o que poderíamos chamar de forças expressivas.

procura do estilo pessoal
apreensão dos códigos das linguagens
ótica pessoal de ver-pensar o mundo
liberdade de exploração
prazer da manipulação

Mas, no polo oposto, comportamentos relativos à ação expressiva se confrontam:

obediência ou fuga da tarefa sem significado
sentimento de incompetência
busca de modelos, da ótica de outros
preferência pela repetição
medo de expor-se

O diagrama (Fig.5) visualiza esta relação que foi explicitada em cada crise psicossocial. A diagonal, tanto como a de Erikson, mostra que há uma sequência de etapas, mas cada elemento é relacionado com os outros. Cada um destes itens deixa suas inscrições, não como conquistas definitivamente alcançadas, mas como comportamentos vividos e revividos.

V Puberdade e Adolescência	prazer da manipulação X medo de expor-se	liberdade de exploração X preferência pela repetição	ética pessoal de ver-pensar o mundo X busca de modelos, da ética de outros	apreensão dos códigos das linguagens artísticas X sentimento de incompetência	"Eu procuro meu estilo pessoal" X obediência ou fuga de tarefa sem significado
IV Latência				"Eu sou um produtor idéias"	
III Locomotor Genital			"Eu reinvento a relação eu-mundo"		
II Muscular Anal		"Eu experimento todas as possibi- lidades"			
I Oral Sensorial	"Eu confio na minha ação de manipular"				
	1	2	3	4	5

Fig.5 - Diagrama do desenvolvimento expressivo em artes plásticas (interrelações com o diagrama Epigenético proposto por Erikson)

Mas, até que ponto estas formulações explicitam as ideias, os conceitos que estão por detrás delas? As palavras usadas clarificam estas ideias? Como poderia pesquisar com adolescentes as inscrições vividas plasticamente? De que forma poderia levantar mais dados sobre estas relações? Como utilizar estas formulações no sentido de facilitar ao adolescente o entendimento de sua própria produção estética e a compreensão de suas dificuldades? Como levá-lo a usufruir da Arte como elemento expressivo que o ajudará a se entender como pessoa? Como propiciar que o conhecimento Arte seja ampliado e que ele se aproprie de sua linguagem específica?

3. METAMORFOSE ADOLESCENTE

mudanças na perspectiva

"Os filhos da geração rebelde dos anos 60 vivem em harmonia com os pais, começam a namorar mais cedo e trocam passeatas pelo shopping center."

Revista Veja¹

"A adolescência é um processo intenso de desterritorialização. É abandono do lar, movimento. O movimento não é progressivo, é zigue-zagueante: há retrocessos, paradas, estupores e novo caminhar. Mesmo que o adolescente permaneça em seu quarto ou circulando de casa para a rua, escola, voltando para casa, o adolescente viaja em intensidade. É muito simplório dizer que o sentido desse movimento é do território da infância para o território do adulto, mesmo porque esses territórios, por sua vez, também se desterritorializam todo o tempo. É antes o ser humano em constante processo de transformação que compreende todas as suas fases de desenvolvimento."

Domingos Paulo Infante²

1. Reportagem "Feras Radicais - o que pensa o adolescente brasileiro", Revista Veja, nº 43, 31 de outubro de 1990, p. 68.

2. Domingos Paulo INFANTE, *Devir Adolescente*, Revista Comunicação, nº 1, p. 29.



3.1. Adolescência: Evolução ou Devir?

"O comportamento adolescente não pode ser visto como passível de uma teorização universal; é um agenciamento, uma multiplicidade, como tal móvel, com variações contínuas."

Domingos Paulo Infante³

Há uma forte tendência contemporânea para rever a fragmentação causada por estudos específicos cada vez mais aprofundados. O caráter interdisciplinar é um das respostas a esta questão, na procura por um conhecimento mais holístico. Isto é demonstrado também na procura de uma compreensão do desenvolvimento humano numa visão não segmentada.

O pensamento evolucionista iniciado por Darwin, como vimos, influenciou os estudiosos, impulsionando-os para a elaboração de teorias que traçavam as características próprias de uma "normalidade" definida para cada estágio de desenvolvimento, com implicações homogêneas e concomitantes em todas as áreas (física, psíquica, social) e em todos os domínios (intelectual, emocional, perceptivo, imaginativo, criativo, motor, no relacionamento social, etc), independentemente de qualquer variante.

Muitos pensadores discutem esta visão de etapas sequenciais.

Em acentuado contraste com os primeiros sentimentos "behavioristas", cientistas atingiram um consenso de que o crescimento é mais que uma simples mudança através do tempo; que a aprendizagem é mais que mera associação ou simples "impressões vindas do ambiente"; que a cognição humana não pode ser simplesmente extrapolada a partir de estudos da cognição animal; e que as próprias crianças passam por uma quantidade de estágios de compreensão qualitativamente diferentes. De acordo com os novos estudos sobre o desenvolvimento, *o crescimento reflete uma complexa interação entre predisposições genéticas e oportunidades ambientais*, os resultados disto podem ser concretizados de algumas formas diferentes em diferentes cenários, mas se manifestará em qualquer evento com certas propriedades essenciais. Indivíduos

3. Domingos Paulo INFANTE, Devir Adolescente, Revista Comunicação, nº 1, p. 32.

não se desenvolvem simplesmente por existirem, ou por ficarem mais velhos, ou por tornarem-se maiores; eles precisam passar por certas experiências fundamentais que resultam em periódicas reorganizações de seus conhecimentos e de suas compreensões. (...) Finalmente, a abordagem relativa ao desenvolvimento não se aplica simplesmente à todas as crianças amadurecendo no mundo.⁴

Domingos Paulo Infante faz também uma lúcida crítica às teorias que se preocupam com as características do que consideram a "normalidade", não levando em conta todas as variantes possíveis. Ele propôs uma diferenciação entre os termos: *desenvolvimento* e *devir*:

O desenvolvimento como ideia tem, como referência, pontos limiares a serem atingidos, numa determinada sequência temporal, há uma identidade infantil, há uma crise de identidade na adolescência, há uma identidade adulta. (...) O devir como processo é bem outra coisa; o devir não tem ponto inicial nem ponto final; começa sempre pelo meio, não tem nada a ver com códigos, mas sim com descodificações ou transcodificações, nem com territórios fixos mas sim com processos de desterritorialização; não funciona por segmentos nem por escolhas binárias mas por linhas de fuga.⁵

Os pontos levantados por Gardner e Infante, entre outros teóricos, clareiam uma direção na compreensão da metamorfose adolescente. Os termos: *evolução*, *desenvolvimento* e *devir*, refletem conceitos undantes na observação do adolescente. Recorrendo ao dicionário⁶, vê-se que, o sentido de evolução como "desenvolvimento progressivo de uma ideia, acontecimento, ação, etc; movimento progressivo; (...) passagem de uma posição a outra", está presente no modo como Infante se referiu ao termo desenvolvimento. Esse termo, por outro lado, tem como significado o "ato ou efeito de desenvolver(-se); desenvolvimento; adiantamento, crescimento, aumento, progresso. "O termo devir, por sua vez, está relacionado com o "vir a ser; tornar-se; devenir."

Se o olhar sobre a produção da criança ou do adolescente é pela lente evolucionista, veremos fases determinadas, padrões de organização de espaço, de linhas, de cores, homogêneos, como patamares a serem alcançados em cada idade. A formação dos

4. Howard GARDNER, *Art Education and Human Development*, p. 3 (grifo nosso).

5. Domingos Paulo INFANTE, *Devir Adolescente*, Revista *Comunicação*, nº 1, p. 31.

6. Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA, *Novo Dicionário da língua portuguesa*.

professores de arte, de certa forma, orientou-se nesta linha, e forçou um olhar evolucionista, especialmente fundamentado em Lowenfeld. Como disse o professor canadense Don Soucy⁷: "na minha formação, enquanto aluno de alunos de Lowenfeld, fui educado para procurar ver as fases preconizadas por ele." As bases teóricas dadas por Lowenfeld, têm, ainda hoje, muita importância, mas precisam ser compreendidas dentro de um todo mais amplo.

Os teóricos, pós Lowenfeld ou continuam sua linha, como Robert Saunders, que estabelece relações simplistas com as fases de Piaget, Erikson e Lowenfeld⁸; ou tentam uma outra forma para compreensão das produções das crianças, sem apontar estágios sequenciais. É isto que encontramos nos teóricos mais recentes, especialmente preocupados com a produção, seja da criança pequena como Rhoda Kelloggs, ou das crianças e adolescentes como Gardner, Brent e Marjorie Wilson, Nancy Smith, entre outros.

Embora Erik Erikson levante "escalões epigenéticos", seu diagrama apresenta já visualmente⁹ uma diferenciação entre as sequências de etapas de outros teóricos. A diagonal que é construída na nomeação de cada crise, enfatiza que cada uma está relacionada com as demais, num movimento contínuo e amplo. É desta forma também tentei construir uma relação entre sua teoria e a expressão plástica.

Olhar sob a lente do devir, do desenvolvimento como ação de crescimento, aberta e ampla, gera um olhar mais atento a todas as variantes, presente em cada indivíduo, com histórias particulares de vida e inseridos em culturas diferentes e com diferenciadas possibilidades de acesso. No devir adolescente, despojado de um olhar preconceituoso, alguns teóricos apontam mudanças.

7. Anotações de aula do curso: "Diferentes Teorias em Arte-Educação" oferecido pelo MAC - Museu de Arte Contemporânea da USP (1ª quinzena de maio de 1991).

8. Robert SAUNDERS, Relating Art and Humanities to the Classroom, p. 66-73.

9. É interessante observar que os diagramas apresentados por Erik Erikson parecem, em alguns momentos, mais dialéticos que sua fala.

3.2. Um ser em processo

Olhar para o adolescente como um ser humano em processo, em devir, em mudança, em transformação, em crescimento, requer, como vimos, sensível olhar pensante, despojado de preconceitos e de mitos. E é sob esta ótica que vamos confrontar as muitas direções que o sensível olhar-pensante de pesquisadores e professores já depositaram sobre este momento de vida.

A adolescência é um desafio para todo estudioso. Apresenta-se como uma fase de vida de grandes transformações com implicações profundas na maturidade do indivíduo, permanentemente mutável de geração em geração e inserida no contexto da sociedade em que vive, na qual se espelha e, ao mesmo tempo, se opõe. O termo "adolescente" traz em sua raiz esta metamorfose, pois "foi formado com o participio presente do verbo latino *adolescere*, que significa crescer. É interessante lembrar que no vocabulário latino esse termo designa um *processo* e não um estado."¹⁰

Já vimos os preconceitos que cercam a expressão plástica deste ser em processo, mas há ainda grandes interrogações. Muitos dos autores que a abordam não aprofundam o conhecimento desta produção, mas se preocupam, quase que exclusivamente, no que se "pode" e no que se "deve" ensinar aos alunos desta faixa etária. Há ainda a considerar as características do adolescente brasileiro que nem sempre viveu, ou vive, uma situação estimuladora em seu contato com a arte.

Cercada de conceitos e preconceitos gerados por um modo de ver o adolescente sob óticas restritas, a adolescência é vista simploriamente, muitas vezes, como marca de conflito, de marginalidade, de dificuldades de comunicação, de desinteresses ou paixões, de incompreensibilidade. É preciso sair do senso comum e buscar compreendê-lo.

A pergunta não seria: o que é o adolescente? mas sim, por que num determinado momento, num determinado campo social, com

10. Maria Stella ORSINI, A juventude paulista, p. 18 (grifo nosso).

tais e tais relações de poder, com tais e tais discursos, palavras de ordem, enunciados, se produz um determinado adolescente com tais e tais modos de subjetivação? E a partir daí, verificar quais são os descolamentos, quais as resistências, as linhas de fuga que o jovem cria que são para ele, e não só para ele, uma questão de vida e de morte.¹¹

Como *ser simbólico*, o adolescente vive na busca de significados, tecendo "a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana. Todo o progresso humano no pensamento e na experiência aperfeiçoa e fortalece esta rede. (...) Em lugar de lidar com as próprias coisas, o homem, em certo sentido, está constantemente conversando consigo mesmo."¹² As palavras de Cassirer, repetidas aqui, ganham uma forte presença na adolescência, onde a "conversa consigo mesmo" é intensa. Há um mundo interior riquíssimo, sempre em ebulição. Mas esta conversa interna é repleta das falas de outros¹³, já que o homem é, geneticamente, um ser social, como afirma Wallon.

Diz Octávio Paz:

A todos, em algum momento, se nos revelou nossa existência como algo particular, intransferível e precioso. Quase sempre esta relação se situa na adolescência. O descobrimento de nós mesmos se manifesta como um saber-nos sós; entre o mundo e nós se abre uma impalpável, transparente muralha; a de nossa consciência. É certo que basta nascermos para nos sentirmos sós; mas as crianças e os adultos podem transcender sua solidão e esquecer-se de si mesmo através do jogo ou do trabalho. Por outro lado, o adolescente, vacila entre a infância e a juventude, fica suspenso um instante ante a infinita riqueza do mundo. O adolescente se assombra de ser. E ao pasmo sucede a reflexão: inclinado sobre o rio de sua consciência pergunta-se se este rosto, que aflora lentamente do fundo deformado pela água, é o seu. A singularidade de ser - mera sensação na criança - se transforma em problema e pergunta, em consciência interrogante.¹⁴

Esta singularidade de ser, que com esta consciência interrogante conversa muito consigo mesmo, embora sinta-se só, alimenta um diálogo com o mundo que também aflora embaçado nas

11. Domingos Paulo INFANTE, *Devir Adolescente*, Revista *Comunicação*, nº 1, p. 32.

12. Ernest CASSIRER, *Antropologia Filosófica*, p. 50.

13. "Estas conversas do sujeito com um *socius* lembram os diálogos das crianças consigo próprias, as quais desaparecem por volta de três anos, quando o eu começa a afirmar-se. Desaparecimento por redução, mas não eliminação completa" - Henri WALLON, *Psicologia e Educação da Infância*, p. 160.

14. Citado por Regina MACHADO, *AHC ED ASAC*: uma reflexão sobre a função da arte no magistério, p. 3.

águas do rio de sua consciência. E como *ser social*, procura também significações no mundo real.

E, ampliando ainda mais a metáfora de Octávio Paz, o rosto que aflora, embaçado, em processo de identificação consigo mesmo, também mostra as marcas de um crescimento físico. Como *ser biológico*, as modificações são visíveis. Tudo cresce: o nariz, as espinhas, os pelos no corpo, os fios da barba, as curvas indesejáveis do cabelo,... O corpo cresce e toma posse de um lugar maior no espaço que é ocupado com certo desajeitamento.

Para Erik Erikson, que, como vimos, muito contribuiu para que a compreensão do adolescente fosse clareada, há um tripé *bio-psico-social*, onde estes elementos se contracenam. O "social", estendido desde a relação primeira mãe-filho, as relações parentais, a vizinhança, a escola, os grupos sociais, enfim, as relações culturais mais próximas e as universais, promove, para Erikson, meios "expectáveis" favoráveis ou não.

Existe uma sabedoria intrínseca, um planejamento inconsciente e muita superstição nas variedades aparentemente arbitrárias do treino infantil. Mas há também uma lógica - mais ou menos instintiva e pré-científica - na suposição de que é 'bom para a criança', o que lhe *pode* acontecer, depende daquilo que se espera que ela venha a ser mais tarde e onde.¹⁵

Em relação à adolescência concretizam-se "meios expectáveis" por parte dos adultos de várias culturas. Nas civilizações antigas, ritos de iniciação marcavam a passagem para o mundo adulto. Na nossa cultura o antigo "exame de admissão", o primeiro sapato de salto, a meia de nylon substituindo a meia "soquete", a calça comprida substituindo a calça curta, foram também ritos de passagem vividos até pouco tempo (se pensarmos em relação à história do homem), mas houve uma desrritualização.

É especialmente difícil pensar no meio "expectável médio" em nossa sociedade. Não há uma realidade social. Há várias. E isto dificulta a compreensão do que é um projeto de vida explícito ou implícito em cada cultura. O meio expectável médio de um

15. Erik ERIKSON, Identidade, Juventude e Crise, p. 99.

adolescente que tem suas necessidades básicas satisfeitas, que tem condições de vida favoráveis, é o mesmo daquele que passa fome, que vive muito próximo da violência? Qual é o meio expectável médio veiculado pelos meios de comunicação?

Em um país como o nosso, onde a população jovem é considerável e onde os "meninos de rua" passaram a ser uma "ferida" social nas grandes cidades, parece haver um interesse cada vez maior sobre a adolescência, inclusive através dos meios de comunicação de massa. Os adolescentes de 16 anos, desde 1989 já podem votar, e há campanhas também para que possam dirigir. Estas decisões abrem os olhos da sociedade para o jovem. Mas ao mesmo tempo a sociedade impõe palavras de ordem: "Você não é mais criança. Você é um homem. Você é uma mulher. Você tem que ter uma profissão.(...) As palavras de ordem geram modos de subjetivação e de identificação."¹⁶ Geram também a aquiescência ou a linha de fuga, presentes nos movimentos jovens, como os dos hippies na década de 70, ou a infinidades de agrupamentos de agora, como os "punks", os "new wave",....., embora com características bastante diferenciadas.

A forte pressão sobre o adolescente na direção de sua independência, faz com que se torne um momento de crise para alguns adolescentes e

...isto se reflete em vários comportamentos traumáticos: suicídio, uso de drogas, promiscuidade e crime. Isto exige extremo cuidado dos professores, pois a aprendizagem é virtualmente impossível durante um tempo de trauma quando as emoções obscurecem e podem até apagar o processo intelectual e perceptivo.¹⁷

Não se pode falar propriamente de nascimento social na adolescência, já que o social faz parte do tripé bio-psico-social fundamentado por Erikson, com a expectativa da saúde social e da solidariedade cultural. Mas o aspecto social é um foco especialmente importante na adolescência e não pode ser perdido em nenhuma análise, especialmente para o professor de arte, um mediador entre seu aluno e a arte, reflexo da sociedade.

16. Domingos Paulo INFANTE, *Devir Adolescente*, Revista *Comunicação*, nº 1, p. 30.

17. John A. MICHAEL, *Art and Adolescence*, p. 58-59.

3.3. Mudança de pensamento na metamorfose adolescente

"A última descentração fundamental que se realiza no termo da infância, prepara a liberação do concreto em proveito de interesses orientados para o inatual e o futuro: idade dos grandes ideais ou do início de teorias, além das simples adaptações presentes ao real. Mas se muito se descreveu esse desenvolvimento afetivo e social da adolescência, nem sempre se compreendeu que a sua condição prévia e necessária é uma *transformação do pensamento*, que possibilita o manejo das hipóteses e o raciocínio sobre proposições destacadas da constatação concreta e atual."

Piaget e Inhelder¹⁸

"...os adolescentes agora têm a capacidade de perceber ideias como se fossem coisas."

Edmund Feldman¹⁹

Duas marcas são representativas da metamorfose do adolescente: a **problematização da identidade** e a **gênese do pensamento formal**.

"Quem sou eu?", "Para onde vou?", "Que ocupações vou ter?", são questões básicas do adolescente que vive a crise da *identidade versus confusão de papel*. Embora esta crise renasça em qualquer idade, presente no cotidiano de qualquer indivíduo atento a significação de sua própria vida, é na adolescência que ela adquire uma marca especial de problematização. É um momento quando as palavras de ordem do "mundo adulto" geram um aparente e irreal território a ser conquistado. As pressões da sociedade e o seu olhar mais crítico o fazem se confrontar consigo mesmo e com todos os *socius* dentro de si, como diria Wallon. Cada adolescente reage diferentemente, encontrando caminhos próprios nesse enfrentamento.

As roupas, as gírias, as longas conversas ao telefone, os modismos por determinados esportes, instrumentos, artistas, movimentos, etc., contracenam com a solidão das horas fechados em

18. Jean PIAGET e Barbel INHELDER, A Psicologia da Criança, p. 111.

19. Edmund FELDMAN, Becoming Human Through Art, p. 113.

seus quartos, frequentemente com o "som" a toda altura, em longas conversas internas.

Na produção plástica contracenam juntos, em oposição ou em alternância:

- o prazer da manipulação, a liberdade de exploração, a ótica pessoal de ver-pensar o mundo, a apreensão dos códigos das linguagens artísticas, a procura do estilo pessoal, mesclando estratégias pessoais e gramáticas culturais, deixando suas marcas;

- o medo de expor-se, a preferência pela repetição, a busca de modelos ou da ótica de outros, o sentimento de incompetência, ou a obediência ou fuga de tarefas sem significados.

Estes são comportamentos vividos pelo jovem, já anteriormente analisados, com implicações também na sua identidade problematizada também enquanto um produtor.

Uma outra marca também importante na metamorfose adolescente é a gênese do pensamento formal fundamentada por Piaget. Aquela "*transformação do pensamento*", citada por ele, não emerge espontaneamente. "Suas raízes se estendem ao início do desenvolvimento cognitivo. No princípio era a ação, segundo Piaget, ação sensório-motora que aos poucos se interioriza, se refina, se combina, até chegar ao raciocínio mais abstrato."²⁰

A inteligência *sensório-motora*, nos primeiros dois anos da vida, é substituída pelo pensamento *intuitivo ou simbólico*, presente nos anos pré-escolares, e torna-se, depois, pensamento *concreto-operacional*.

Enquanto a criança de até 11 anos, aproximadamente, ao usar o seu raciocínio lógico, permanecia presa aos objetos e ventos concretos (classificando-os, seriando-os, enumerando-os, etc), o adolescente, ao contrário, pode *subordinar o real ao possível*.²¹

O fato do jovem se apresentar como um 'construtor' de teorias, bem como de sistemas, visando à reformulação da sociedade, é indício de seu pensamento formal. O pensamento formal, é por

20. Nélio PARRA, O adolescente segundo Piaget, p. 33.

21. Id. *Ibid.*, p.15.

um lado, um pensamento sobre si próprio e, por outro, um raciocínio que coloca o real sob o possível.²²

Durante o período das operações formais, no início da adolescência,

...a criança torna-se capaz de executar ações mentais através de símbolos, tão bem quanto com entidades físicas. Ela pode escrever equações, articular proposições, e executar manipulações lógicas através de cadeias de símbolos, por exemplo, combinando-os, opondo-os, negando-os. De maneira mais geral, ela torna-se capaz de propor e solucionar problemas científicos que requerem a manipulação de variáveis relevantes.²³

Pode assim utilizar "operações proposicionais até então desconhecidas dela; a implicação (se... então), a disjunção (ou... ou... ou os dois), a exclusão (ou... ou), a incompatibilidade (ou... ou... ou nem um nem outro), a implicação recíproca, etc."²⁴

Além destas relações Piaget aponta também que "tal mudança de perspectiva é tão fundamental do ponto de vista afetivo quanto do ponto de vista cognitivo, pois o mundo dos valores também pode permanecer aquém das fronteiras da realidade concreta e perceptível ou, ao contrário, abrir-se para todas as possibilidades inter-individuais ou sociais."²⁵ E, confirma Gardner: "o jovem começa a explorar o mundo do pensamento, da emoção, da forma, do desenho.(...) O desejo de expressar estes pensamentos em seu trabalho de arte é o principal modo pelo qual a mocidade difere das produções dos seus pares mais jovens."²⁶

O que tal mudança de perspectiva, que envolve cognição e emoção, provoca na produção gráfica dos adolescentes?

O despojamento de uma visão preconceituosa, os acréscimos de um olhar que soma inscrições deixadas pelos momentos vividos no ciclo vital, o alerta das novas possibilidades de operações mentais, impulsionam para um sensível olhar-pensante mais acurado.

22. Nélio PARRA, *O adolescente segundo Piaget*, p. 39.

23. Howard GARDNER, *Art, Mind and Brain*, p. 9.

24. Jean PIAGET e Barbel INHELDER, *A Psicologia da Criança*, p. 116.

25. Id. *Ibid.*, p. 126.

26. Howard GARDNER, *Artfull Scribbles*, p. 228.

"O perceber ideias como se fossem coisa", palavras de Feldman já citadas, abrem espaço para uma percepção diferenciada.

Um novo modo de trabalhar com o símbolo é aqui possibilitado, muito além do simbolismo de primeira ordem iniciado pelo pensamento intuitivo ou simbólico da criança. Segundo Nancy Smith, os pré-adolescentes "começam a incluir fenômenos visuais não-concretos como as sombras e planos descendentes em suas pinturas. Eles começam a representar ideias não-concretas e emoções incluindo objetos simbólicos (por exemplo, uma árvore solitária) em suas pinturas, representando os prazeres e os sofrimentos da existência humana, assim como questões morais de justiça social. A habilidade para considerar coisas objetivas e teóricas, e para pensar com hipóteses provoca uma mudança considerável em suas pinturas."²⁷

Em sua análise do trabalho dos pré-adolescentes, não se referindo a nenhum momento de crise ou regressão, Nancy Smith aponta um

...outro dispositivo pictórico que aparece com o advento do pensamento mais complexo que é o *uso metafórico de imagens*. Quando as crianças pintam metaforicamente, elas usam imagens para sugerir uma ideia ou emoção que vai além do objeto especificamente representado. As crianças começam a perceber que uma pintura de uma árvore isolada sugere solidão e desesperança, ou que um veado observando uma cadeia de montanhas sugere nobreza. Estas espécies de temas são de interesse da criança, duplamente, porque elas são emoções que as crianças experienciam (ou desejam experimentar) e porque podem agora considera-las intelectualmente como ideias. A habilidade de usar imagens visuais para entes não-concretos como conceitos (como a nobreza) e emoções (como a solidão) depende de serem capazes de cogitar dois níveis de simbolização ao mesmo tempo. O artista precisa decidir qual objeto que melhor representa o conceito e que linhas, formas, e cores melhor representam o objeto. Crianças deste período estão justamente começando a desenvolver uma consciência da metáfora visual, descobrindo as possibilidades de um segundo nível de significado na medida em que pintam.²⁸

Nas considerações sobre o ser simbólico que introduziram este trabalho, já haviam sido colocados algumas das ideias de Cassirer, Langer e Feinsein, que possibilitaram um novo olhar sobre a

27. Nancy SMITH, *Experience and Art*, p. 86.

28. *Id. Ibid.*, p. 88-89.

produção artística. Segundo Feinstein "desde quando Langer sustentou que as atividades artísticas envolvem pensamento e construção de significado, as atividades artísticas foram elevadas ao nível das mais importantes e complexas tarefas cognitivas."²⁹ Um passo além é dado quando estas ideias evidenciam duas qualidades diferentes de significado: o literal, com a "correspondência de um-para-um", comunicadas pela denotação, e o não-literal, com a "correspondência de um-para-muitos", evocada na conotação, e que é metafórica.

Quando a criança, no exemplo dado por Nancy Smith utilizou a árvore para expressar a imagem não concreta de solidão, ultrapassou o significado literal da árvore. Teria talvez continuado num significado literal se apenas fizesse na árvore uma "carinha" com um olhar triste e uma oca lânguida, solução simplista estereotipada, pouco criativa.. Mas o exemplo dado mostrou que além de decidir qual objeto melhor representa o conceito, é preciso decidir que linhas, formas, e cores melhor representam o objeto e o significado que lhe é doado pela metáfora, pois não é um desenho qualquer de qualquer árvore que pode significar solidão..

Vicente Van Gogh fez uma vez dois quadros, um chamado *Tristeza* representando uma moça nua sentada com a cabeça enterrada nos braços, o outro, um esboço de árvore sem folhas com raízes retorcidas. Numa carta a seu irmão Theo ele explicou que tentou por o mesmo sentimento em ambos, "agarrados convulsiva e apaixonadamente à terra e contudo quase dilacerados pela tormenta. Eu queria expressar algo da luta pela vida naquela figura da mulher pálida, magra, da mesma forma como nas raízes negras, ásperas, nodosas".³⁰

Os significados iguais foram expressos por linhas, formas, cores que construíram formas significantes diferentes, exemplificando a "correspondência de um-para-muitos".

Assim, como afirma Eisner,

...a arte não só funciona como um veículo para a articulação de visões sublimes, ela também captura aquelas visões mais

29. Hermine FEINSTEIN, Meaning and visual metaphor, *Studies in Art Educations*, vol. 23, nº 2, p. 45.

30. Rudolf ARNHEIM, *Arte e Percepção Visual*, p. 444.

características do homem, seus medos, seus sonhos, suas memórias, e as abastece também com metáforas visuais.³¹

Na elaboração inicial da pesquisa e no segundo desafio perceptivo proposto (explicado no capítulo III), não havia percebido com clareza estes aspectos, que foram aos poucos sendo alimentados pelos teóricos. E foi, com especial alegria que ouvi a conferência de Heiko Herwald, da Alemanha, sob o título *Um enfoque da formação estética*³², propondo a utilização da metáfora no processo de criação. Baseando-se na sua própria experiência e em autores alemães contemporâneos, Heiko estabeleceu as diferenças entre a metáfora verbal, que apresenta imagens virtuais e a metáfora visual, que apresenta imagens concretas. Ambas, sustentam um sistema de transposição imagística que envolve um *receptor* e um *doador de imagens*, que possibilitam relações entre um "isto" e um "aquilo". O exemplo dado por ele facilita a compreensão de seus conceitos:

A noite é um manto de seda azul.
isto = aquilo
A = B

O ser "que fala" abre a possibilidade de representações mentais e imagísticas com A e B, gerando um novo elemento C, que cria uma nova relação: A = B = C, onde C pode significar mistério, brilho, profundidade, luxo, erotismo, etc. O ser "que ouve", confere seu contexto pessoal ao elemento C, ampliando ou reduzindo suas significações.

A metodologia proposta por Heiko utiliza-se da metáfora visual construída a partir dos recursos das imagens visuais. Seus exemplos visuais ampliavam sua teoria, a partir de imagens do cotidiano (capas de revista alemã *Der Stern*), de obras de arte (como a *Cabeça de Touro*, escultura realizada com um selim e um guidão de bicicleta, de Picasso), e de trabalhos de alunos (como a cabeça construída com barras de ferro, expressão da ideia de cabeça como gaiola da alma).

31. Elliot EISNER, *Education Artistic Vision*, p. 11.

32. A conferência foi proferida em 22 de agosto de 1991, durante o IV Congresso Nacional da FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil, em Porto Alegre.

O símbolo está presente na relação A = B, mas esta relação é ampliada pela metáfora. Para Feinsein a

...metáfora, que antes somente referia-se a um meio ornamental linguístico, é agora considerada como um essencial processo e produto do pensamento. O poder da metáfora está no seu potencial para promover nossa compreensão do significado da experiência, a qual, em troca, define a realidade.³³

Para ele, "no sistema visual simbólico, assim como no linguístico, a metáfora é um potente estímulo para gerar associações e promover novos, diferentes e mais profundos níveis de significado."³⁴ Estas relações tanto se refletem na produção dos trabalhos artísticos como na sua leitura, e este "é um dos valores da metáfora. Não há uma correta interpretação. Esta é uma proposição insegura para pessoas que não lidam com metáforas, que tem sido condicionadas a procurar a resposta correta, e que estão satisfeitas em citar respostas retiradas de textos de história da arte."³⁵

O sentido da metáfora visual não se reduz a uma ligação com a estética expressionista ou surrealista, nem à alegoria, que exige de quem a lê, códigos culturais específicos e referências eruditas, como as apontadas por Coli em "Alegoria da Liberdade".³⁶

O adolescente, no período das operações formais, como "construtor de teorias", com o prazer de lidar com novas proposições pode realizar espontaneamente suas metáforas, mas pode ampliá-las e aprofundá-las. A metáfora convida ao pensamento e quando os estudantes estão pensando, eles estão aprendendo.

Como diz Nancy Smith, "é um tempo para os professores escoltarem a certeza na competência e na coragem das crianças no uso da arte para a criação de significado."³⁷

Mas, há um aspecto notável do pensamento desse período sobre o qual se instituiu muito pouco porque a formação escolar usual

33. Hermine FEINSTEIN, Meaning and visual metaphor, *Studies in Art Educations*, vol. 23, nº 2, p. 45.

34. Id. *Ibid.*, p. 50.

35. Id. *Ibid.*, p. 51.

36. Jorge COLI, Alegoria da Liberdade, In: FUNARTE, *Sentidos da Paixão*, p. 377-415.

37. Nancy SMITH, *Experience and Art*, p. 98.

lhes negligencia quase totalmente a cultura (com desprezo das exigências técnicas e científicas mais evidentes da sociedade moderna): a formação espontânea de um *espírito experimental*, impossível de constituir-se no nível das operações concretas, mas que a combinatória e as estruturas proposicionais tornam, de agora em diante, acessível aos sujeitos, bastando para isso que se lhes forneça a ocasião.³⁸

Este espírito experimental, que faz o adolescente procurar o seu estilo pessoal, e o faz criar metáforas, também o leva a outras formas mais livres de expressão, com a experimentação de formas abstratas, muitas vezes resultado de uma busca estética, não necessariamente simbólica.

Segundo Gardner a preocupação nascente com as formas abstratas podem também ser vistas no curioso fenômeno que ele chamou de "doodles", rabiscos sem sentido.

Em quase todos os lugares onde há marcadores disponíveis, os jovens irão fazer seus *doodles* - para ornamentar as palavras (e as pinturas) nos seus cadernos com a repetição de configurações lineares, para adornar páginas em qualquer lugar com intersecção de linhas, formas, e figuras, para encher toda as páginas com intrincados filigramas, ornamentações, e outras formas extra-realistas ou surrealistas. Vários fatores parecem desencadear *doodles*. Algumas vezes a criança simplesmente tem um excesso de energia para ser usado; algumas vezes o *doodle* - como um som figurado num concerto - acompanha um devaneio ou fantasia; em outros momentos, há um concentrado esforço para experimentar com formas e figuras por seus próprios fins. Mas o que é mais intrigante sobre estas formas supostamente sem significado é que elas nos lembram as garatujas, formas e desenhos pré-representativos da criança. Estes *doodles* documentam que, pela primeira vez na década, o indivíduo está livre da tirania da representação ofigurativa.³⁹

Um outro aspecto também marca a produção gráfica do adolescente. Segundo Feldman seu "desejo ardente por experiências qualitativas é muito intenso. (...) Eles veem a arte e os meios de comunicação como um meio de experiência que é, duplamente, uma preparação para a maturidade e uma arena para o exercício imediato de seus sentidos e emoções."⁴⁰ Trazer a arte e os meios de comunicação para dentro da escola pode, portanto, ser um importante

38. Jean PIAGET e Barbel INHELDER, A Psicologia da Criança, p. 123.

39. Howard GARDNER, Artfull Scribbles, p. 231 (optei por não traduzir no texto o termo "doodles").

40. Edmund FELDMAN, Becoming Human Through Art, p. 120.

aliado no caminho do crescimento pessoal deste ser humano em processo.

As mudanças das lentes na focalização do adolescente, entendido como um ser em processo, que vive em momento de problematização de sua identidade e uma mudança no seu pensamento, agora mais abstrato, aberto às metáforas, aos "doodles", à arte aos meios de comunicação, impõe novas perspectivas na compreensão da adolescência, que fundamentam a pesquisa de campo com os adolescentes em São Paulo.

Capítulo III

**PESQUISA
O DESENHO E A PRODUÇÃO
GRÁFICA DO ADOLESCENTE**

1. PONTOS DE PARTIDA

reflexões e pesquisas prévias

"embora seja um matemático, dediquei-me, durante alguns anos, a problemas de estética (...) Não atribuo à estética um interesse remoto e abstrato. A minha maneira de abordar a estética não é contemplativa, mas sim ativa. Não pergunto 'O que é a beleza?' ou até 'Como apreciamos o que é belo?'. Pergunto, da maneira mais simples que posso, 'O que incita os homens a fazerem algo que parece bonito, para eles ou para os outros?'. É uma pergunta racional que merece uma resposta racional. Não devemos fugir dela para intuições vagas ou evitá-las com hinos de louvor à natureza mística da beleza. Não estou a falar de mística: estou a falar de seres humanos que fazem as coisas para usar e ver. Uma estética racional deve partir da convicção de que a arte (e também a ciência) é uma atividade normal da vida humana".

Jacob Bronowski¹

1. Jacob BRONOWSKI, Arte e Conhecimento, p. 49.

1.1. O caminho da observação e da pesquisa

Superando o "não sei desenhar", o pouco exercício do olhar e a visão preconceituosa da "crise" do adolescente, a pesquisa de campo, base deste trabalho, propõe um caminho para a desmistificação do mito do "bom desenho". Ela exige um sensível olhar-pensante a ser desenvolvido pelo adolescente, pelos professores e por mim mesma, entrelaçando os pontos de partida: o *desenho* e a *produção gráfica do adolescente*. Mas, antes de iniciar este relato, precisamos refletir sobre alguns aspectos, e fazer referências a pesquisas já realizadas.

A observação e a pesquisa são fatores importantes na construção de bases sólidas para a relação ensino/aprendizagem, também no campo da arte, indo além de números e fatos. Gerada por perguntas nascidas do estudo e da reflexão teórica da prática, a pesquisa sobre a produção estética em qualquer linguagem pode proporcionar um sensível olhar-pensante na busca dos significados da ação expressiva.

Alguns passos são importantes como: selecionar critérios para observar e analisar; refletir sobre os detalhes específicos e as possíveis generalizações; verificar o contexto no qual foi realizada a pesquisa, isto é, a realidade do aluno, da classe, da escola, da sociedade e da cultura onde o aluno está inserido, etc.

Cada professor é, ou deveria ser, um observador e pesquisador, na medida em que parte de hipóteses de aprendizagem de seus alunos, observa e registra os resultados e, a partir deles, reflete e avalia para um novo planejamento. A pesquisa, portanto, não deveria se afastar de uma nova tomada de decisões quanto às intervenções necessárias do professor.

No Brasil, infelizmente, a frequência das pesquisas tem sido apenas mais evidentes no caminho acadêmico, nos cursos de Pós-graduação. E sua divulgação fica, na maioria das vezes, restrita às bibliotecas universitárias, pois são muito poucos os canais

possíveis para publicação. O contraste é imenso quando se compara, por exemplo, com a publicação: *Studies in Art Education* - a journal of issues and research², que divulga pesquisas bastante sérias, que não se debruçam apenas em aspectos gerais, mas, com frequência, aprofundam detalhes para a análise, evidenciando novos ângulos no olhar.

Em relação à produção plástica do adolescente brasileiro poucas pesquisas são encontradas, ou divulgadas. Em 1983, Maria Victória Vieira Machado Granero, realizou uma interessante pesquisa³ sobre a questão do estereótipo, apontando a influência da cultura de massa, especialmente em relação aos desenhos sobre os índios e o natal, Esse assunto também gerou uma interessante comparação conceitual entre professores de arte do Brasil, Canadá e Estados Unidos⁴, tendo como o elo brasileiro a professora Ivone Mendes Richter, hoje presidente da Federação de arte-educadores do Brasil.

Uma outra pesquisa, ainda menos divulgada, foi realizada por Chaké Ekizian Costa em seu Curso de pós-graduação realizado no Canadá⁵. Seu trabalho, já anteriormente citado, reflete a relação entre o adolescente, a identidade e a espontaneidade, com o relato de seu trabalho profissional.

Algumas outras pesquisas podem ser encontradas na área da Psicologia, mas não focalizam a questão da produção plástica do adolescente.

Como professora em cursos universitários de Licenciatura em Educação Artística, procurei envolver os alunos, futuros professores, em pesquisas que possibilitassem, não só um contato mais direto com a criança e o jovem, como também um exercício para um olhar mais atento, para uma reflexão da ação expressiva e das intervenções possíveis e desejáveis. Neste sentido foram realizadas

2. *Studies in Art Education* é uma produção americana da National Art Education Association.

3. Maria Victória Vieira Machado GRANERO, A influência da cultura de massa na expressão gráfica de adolescentes através dos estereótipos.

4. Ivone RICHETER, Marilya ZURMUEHLEN e Elizabeth SACCA, Estereótipos em arte.

5. Chaké Ekizian COSTA, L'expression chez les adolescents et l'éducation par l'art.

as pesquisas⁶: *Formas e símbolos nos desenhos infantis*: figuras humanas, animais, transportes, habitação, flores, árvores, sol (1982), *A linguagem plástica através da colagem* - pesquisa realizada com crianças de 2 a 15 anos (1983), *A linguagem plástica através da pintura a dedo* - pesquisa realizada com crianças de 2 a 15 anos (1983), *Pesquisa com adolescentes: O que eles pensam da Educação Artística?* (1985), *A produção plástica da criança e do adolescente: figura humana, cor, espaço* (1989). Foram também realizadas outras pesquisas cujos resultados, entretanto, não foram devidamente encerrados, por uma série de motivos.

Algumas pesquisas realizadas através de respostas verbais e visuais podem apontar alguns caminhos para o desvendar do universo do adolescente e o ensino da arte, tanto enquanto maneira refletida de observar a realidade, como enquanto possibilidade de compreender o adolescente.

1.2. PESQUISA COM ADOLESCENTES:

O que eles pensam da Educação Artística?

Esta pesquisa⁷ envolveu 124 adolescentes de 11 a 18 anos, estando a maioria na faixa de 14 a 16 anos, alunos de escolas pública e particulares. Sua dinâmica se dividiu em três momentos: respostas a questões colocadas através de uma conversa informal registrada, ou de um questionário; o recolhimento de trabalhos plásticos realizados nas escolas pelos entrevistados e a execução de um trabalho plástico sobre "o mundo de hoje e o mundo de amanhã".

1º momento: Foram várias as perguntas feitas aos adolescentes. Neste relato, entretanto, enfocaremos apenas algumas que trazem elementos mais importantes para este trabalho.

6. Estas pesquisas foram realizadas, sob minha coordenação, pelos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Faculdade Santa Marcelina/SP, nos anos indicados entre parêntese, fazendo parte do Acervo da Biblioteca da FASM.

7. Pesquisa realizada na Disciplina: Projeto Educativo, no Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da FASM - Faculdade Santa Marcelina, em 1985, sob minha coordenação. Os originais estão arquivados na Biblioteca da FASM.

Pergunta: Você gosta de Educação Artística?

Respostas: A maioria respondeu que sim e as justificativas foram variadas: pelo desenvolvimento da criatividade, por gostar da linguagem, pela possibilidade de opção, por lazer, por satisfação pessoal. As respostas mostram opiniões claras: "Vejo como uma matéria um tanto aliviadora de tensões do dia a dia, mas também como meio da pessoa se expressar, soltando assim seu modo natural para essa matéria" (14a,m). "É essencial para nossa cultura artística" (14a,m). Outros depoimentos mostram porque não gostam: "Porque não tenho vocação. Acho que é uma perda de tempo "(s/i,m); "Porque acho que não pode haver criatividade em aulas de assuntos muitas vezes não interessantes(...) Gostaria que a aula fosse livre, sendo que cada pessoa poderia desenvolver o que quisesse. Esculturas, músicas, tudo poderia ser feito, e conforme o aproveitamento de cada pessoa seriam dadas as artes"(15a,m).

Pergunta: Do que você mais gosta? O que já foi dado na disciplina de Educação artística?

As duas respostas precisam ser avaliadas conjuntamente. Houve a preferência demonstrada por Artes Plásticas e Teatro, mas estas tendências poderiam ser justificadas pela maior oportunidade de trabalhar com estas duas linguagens oferecidas pela maioria das escolas. Estas respostas também podem trazer à discussão outras questões como a formação do professor, a polivalência, o "porque" da predominância das Artes Plásticas,...

Pergunta: Você realiza algum trabalho relacionado com arte fora da escola?

Um grande número de alunos respondeu que sim, isto é, cerca de 73% dos adolescentes trabalham com arte em casa: 41% desenhavam, 21% escrevem e 11% fazem música. Do total, 15% frequentam escolas de arte, com predominância para a música.

Pergunta: Você conhece algum museu? Vai ao teatro?

As respostas mostram que 67% frequentam museus e 35% vão a teatros. Mas, quando perguntados sobre os museus visitados, apenas 19 jovens os sabem citar.

2º momento: Foram solicitados trabalhos feitos na escola: o trabalho que mais gostou e o que menos gostou de fazer.

Foi muito difícil recolher exemplos dos trabalhos executados na escola entre os que mais gostaram e os que menos gostaram de realizar. Alguns forneceram até fotografias dos trabalhos, enquanto outros não os tinham guardado. Os depoimentos evidenciam que gostam menos dos trabalhos pouco criativos, como letras tipo bastão, desenhos ampliados e cópias.

3º momento: foi solicitado um trabalho plástico expressando: o mundo de hoje e como gostaria que fosse o mundo de amanhã.

Houve uma grande diferença entre as produções apresentados, alguns pouco elaborados e outros extremamente ricos e repletos de conceitos. Através de formas expressivas, os jovens mostraram, de um modo geral, o mundo de hoje carregado de violência, pobreza, injustiça, corrupção, guerra, poluição,..., enquanto que o futuro é aguardado com esperança, paz, alegria, felicidade, união, amor,...

Apesar de todas a dificuldade de tabular dados conseguidos informalmente, e do pouco tempo para proceder um aprofundamento de todas as questões levantadas, esta pesquisa trouxe aos futuros professores, o contato mais próximo com os adolescentes, permitindo uma avaliação da relação que eles estabelecem com a Arte na escola. E traz, neste momento, premissas para novas pesquisas.

1.3. Pesquisa: Elu e seu mundo encantado a pesquisa visual de adolescentes

Esta pesquisa inicialmente envolveu crianças de 2 a 15 anos e foi realizada, sob minha coordenação, com alunos universitários⁸ com o objetivo de verificar as possibilidades de respostas visuais a partir de uma história.⁹ Foram recolhidos mais de mil desenhos, em escolas públicas e particulares, todos eles em papel tamanho A4, realizados após a escuta da história contada. Entretanto, apenas puderam ser analisados com profundidade os trabalhos das crianças menores.

Durante o curso: Leitura Comparativa da Produção Plástica da Criança¹⁰, retomei os desenhos levantados na pesquisa, delimitando apenas os que haviam sido feitos por alunos de 6^a e 7^a séries, na faixa etária de 11 a 15 anos. A análise dos 245 desenhos, assim compostos, apresentaram-se como uma excelente oportunidade de observação do universo plástico do adolescente.¹¹

Todos os 245 desenhos analisados foram numerados, indicando: idade, série, o número do desenho naquela série e o sexo (ex: 12.6^a/45-H) = 12 anos, 6^a série, número do desenho na série, sexo masculino).

A evidência das grandes diferenças encontradas nos desenhos é um dos aspectos mais relevantes a ser considerado.

8. Curso de Licenciatura em Educação Artística da FASM – Faculdade Santa Marcelina, Disciplina: Psicologia do Desenho Infantil, 1979.

9. Várias estórias foram inventadas. A escolhida para execução da pesquisa, com algumas modificações, foi criada pela professora Oneyde Gomes Nunes, que na época fazia a “famosa” complementação em Educação Artística.

10. Disciplina do Curso de Pós-graduação da ECA/USP, ministrado pelas professoras Maria Heloisa C. Toledo Ferraz e Ana Cristina Pereira de Almeida, 1^o semestre de 1986.

11. Anos depois, um novo grupo de alunos pretendeu retomar a pesquisa, aplicando-a novamente, mas, uma série de problemas não permitiu que chegassem a finalizá-la. O tempo é um dos problemas que o professor enfrenta no cotidiano escolar.

1.3.1. A história-convite

Elu e seu mundo encantado

Elu era uma menininha extremamente curiosa. Em sua casa não havia nada que não tivesse sido cheirado, apalpado, olhado. Os pacotes que fossem deixados pela casa eram furados e espiados.

Num dia de chuva Elu resolveu explorar um dos cantos de sua casa, o porão, onde havia inúmeras coisas abandonadas, entre elas, um baú.

A princípio Elu não se preocupou com a existência do baú, mas, pouco a pouco, sua curiosidade foi crescendo.

Elu resolveu abri-lo; tenta que tenta, mexe que mexe, vira que vira, bate que bate, até que procura, que procura e encontra a chave. Uma chave enorme toda trabalhada e enferrujada. Elu a coloca na fechadura e ric, rec, roc, trec, trunc, hii..., abriu-se o baú e o mundo encantado surgiu para Elu.

Todos nós temos um baú.

O que tem o seu?

Conte-nos através de um desenho.

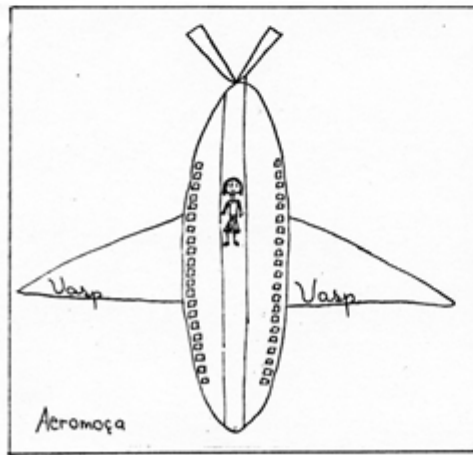
1.3.2. Algumas respostas visuais



Simone Seixas - 12.7º/08-M



Ruy Matsumoto - 14.7º/42-H



Elaine Costa
14.7º/41-M

Aeromoça



Monica Akemi Nagao - 15.7º/08-M



Maria Aparecida
de Castro - 14.69/23-M



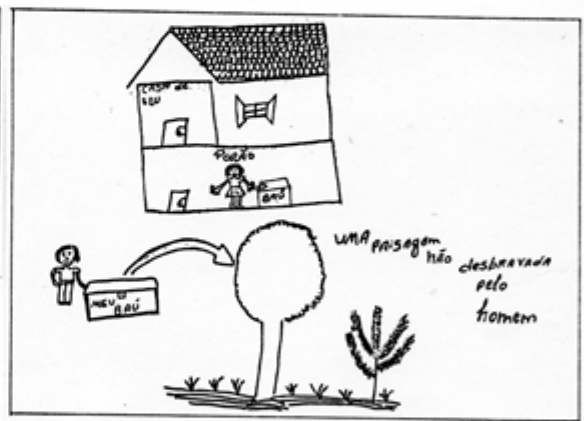
Marcelo Ricardo de Jesus - 12.69/12-H



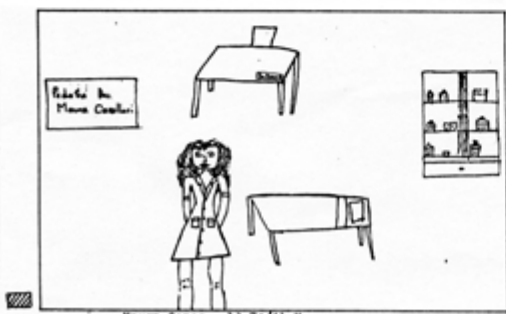
Tania Maria Neves
14.69/18-M



Carlos Alberto Villela
14.79/15-H



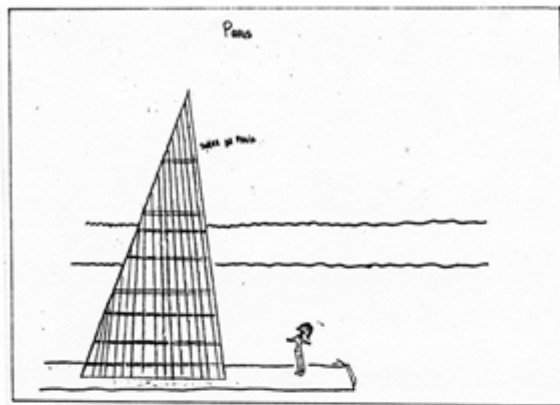
Carlos Alberto de Silva - 11.69/02-H



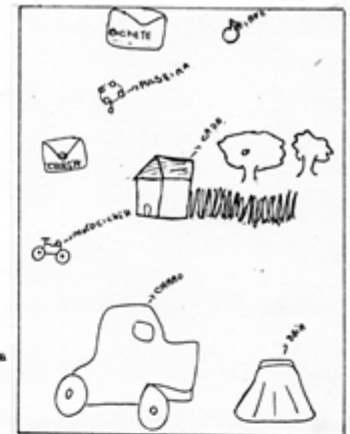
Mauro Gomes - 13.79/41-M



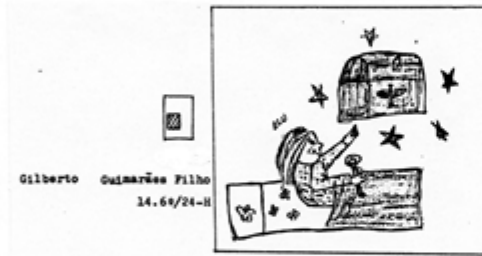
Maria Inês Leme
12.79/02-M



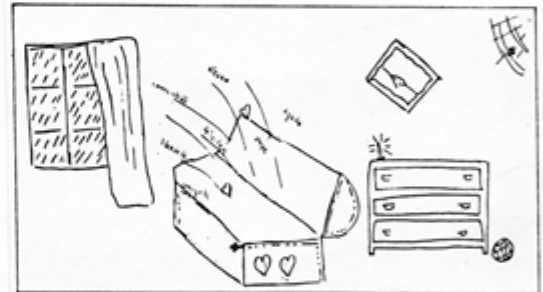
Claudia de Paiva - 15.79/16-M



Maria Aparecida Silva
14.69/15-M



Gilberto Guimarães Filho
14.69/24-H



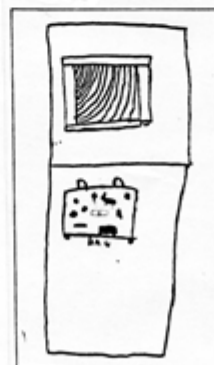
Fernanda A. Xavier - 12.60/34-M



Wilson Paes - 14.79/16-H



Paulo Sérgio de Santana
14.79/34-H



Vanderlei Silva
12.69/01-H



Fernando Pereira da Silva
13.69/21-H



figuras humanas realizadas pelo sexo masculino



figuras humanas realizadas pelo sexo feminino



figuras humanas - posições variadas



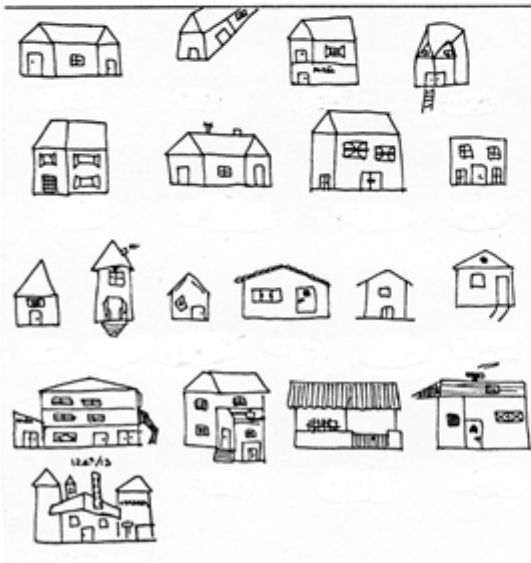
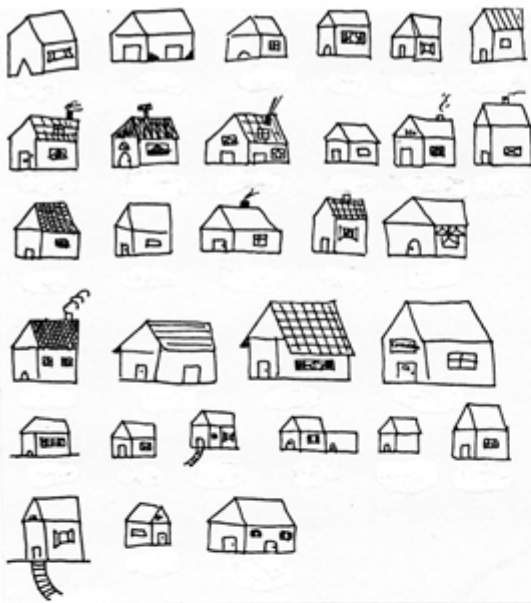
figuras humanas tipo "homem-palito"



figuras humanas de costas



- figuras humanas de perfil ou meio perfil



1.3.3. A análise das respostas visuais

As respostas visuais evidenciam soluções diferenciadas para expressão de ideias ligadas à própria identidade. O "querer ser psicóloga", o "querer ser aeromoça", o "querer ser desenhista", ou "ser em movimento" (bailarina?), foram ideias expressas com recursos da comunicação de massa, com simplicidade infantil, com grande preocupação com a representação da realidade ou com uma visão mais livre e aberta dando margem a interpretações muito diferenciadas.

Quais foram as ideias que a pergunta da estória gerou? Como elas foram expressas no papel? Como as linhas, as formas, o espaço, a figura, a representação simbólica foram utilizados?

De maneira geral, as respostas visuais dos adolescentes foram construídas através de:

- sequência de fatos - expressa através de histórias em quadrinhos ou de desenhos isolados enfocando momentos da história;
- desenho de uma cena - um momento determinado é escolhido, com a presença de personagens;
- desenho de elementos isolados - desenhos soltos no espaço do papel;
- composição livre - trabalhos menos figurativos.

Estas diferentes maneiras foram agrupadas em três grandes blocos de resposta:

- ilustração da estória:
20% dos adolescentes se divertiram na própria estória, motivados pelo estímulo externo, sem se ater a resposta pedida. Ela é contada através de história em quadrinhos, de cenas com ou sem Elu, ou apenas do baú e Elu. Dois exemplos: a estória contada em quatro quadrinhos onde a transparência da casa permite se ver o trajeto de Elu e a ação de "abrir" o baú, momento selecionado para o desenho, mostrando Elu cercada de pontos de interrogações.

- relação: adolescente/ baú:
24% utilizaram-se de algum elemento da estória e a partir dele construíram seus desenhos. Um exemplo mostra dois momentos: a Elu e seu baú e o próprio adolescente com o seu. Em outros, o baú foi colocado em espaço físico não determinado e o seu conteúdo revela o seu mundo particular. Alguns retrataram-se no lugar de Elu, ou inventaram novos personagens.
- elaboração pessoal:
56% responderam à pergunta a seu modo, não se preocupando em estabelecer vínculos com a estória. Os desenhos falam dos interesses e sonhos dos adolescentes, como por exemplo o exercício da medicina: Maura (13a) deixa isto claro quando coloca uma tabuleta com seu nome em seu desenho de um consultório - Pediatra Dra. Maura.

Um outro aspecto foi também analisado: **a construção do espaço**¹². Entre outros, dois aspectos são aqui analisados. O primeiro deles diz respeito à ocupação do papel. Verificou-se que 37% usa o espaço total. Centralizar o desenho (17%), situá-lo na parte superior da folha (18%), ou na parte inferior (13%), são as outras preferências mais fortes.

As relações espaciais entre os elementos desenhados mostram construções bastante diferenciadas, primitivas ou muito elaboradas:

- elementos isolados:
37% dos desenhos apresentam um elemento apenas, como o do "engenheiro civil" ou "O navio", ou vários elementos isolados, sem elos de ligação entre eles.
- elementos isolados ligados por recursos gráficos:
Recursos gráficos como setas, balões, fumaça, nuvens, estrelas, etc, estabelecem uma certa relação espacial entre os elementos desenhados, como no desenho do "sonho de Elu".
- desenhos com lógica própria:
A perspectiva não é a única forma de expressar o espaço. Há outras lógicas possíveis como o desenho em raio X, com transparências, como o desenho do avião com a presença do exterior e do interior com corredor e a aeromoça. A composição livre é outra forma utilizada, assim como a mistura do plano e da elevação, com o rebatimento dos planos, como, por exemplo, o desenho da parede com a janela e o chão com o baú.

12. Os pequenos retângulos ao lado das reproduções dos desenhos, nas páginas 190-192, indicam a ocupação do desenho na folha, quando ela não foi totalmente utilizada.

- presença da linha de base:
A linha de base, organizadora do espaço e frequente nos desenhos de crianças ainda aparece entre os adolescentes pesquisados.
- ilusão de profundidade:
31% dos desenhos registram a cena enfocada como um todo, estabelecendo relações espaciais que se fundam na descoberta dos planos e na omissão da linha de base, na superposição e nas descobertas da perspectiva.
- relação espaço/tempo:
Alguns desenhos apresentam momentos da história com ou sem a utilização da divisão em quadrinhos, evidenciando a importância dada a temporalidade.

Foi interessante analisar também a **ação de desenhar**, a feitura do desenho. A maioria, cerca de 59%, trabalhou diretamente, enquanto 41% utilizaram-se de esboço, aqui considerado como um primeiro traçado à lápis para posterior cobertura de lápis de cor ou caneta hidrográfica, ou ainda desenhos feitos com uma linha tracejada ou muito leve. A utilização de borracha também foi encontrada em 33% dos desenhos, indicando preocupação com o resultado final, com o "acertar", com a necessidade de encontrar novas soluções ou desistir de outras mais difíceis. A régua também foi utilizada por 30% dos jovens. Palavras, frases ou pequenos textos também apareceram em 35% dos desenhos, como necessidades de melhor explicá-lo.

Alguns aspectos muito presentes nos desenhos, como as figuras humanas, casas e baús, foram analisadas também quanto às suas características formais. O enfoque detalhado destes elementos evidenciam grande diferença de soluções encontradas nos desenhos.

A **figura humana** apareceu em 45% dos desenhos. A figura feminina é mais comum e frequentemente desenhada de saia. Há também uma quantidade menor de figuras desenhadas de costas ou de perfil, indicada, às vezes, apenas pelos braços de um só lado ou o rosto de perfil e o restante do corpo de frente. O homem-palito também foi desenhado. Dificilmente apresentam qualquer tipo de movimento, permanecendo de em geral de frente e em pé, com os braços e pernas

simetricamente colocados. Há alguns exemplos de movimentação e da consciência da articulação de braços e pernas.

A casa é outro elemento interessante de comparação apresentando-se em 20% dos desenhos. Destes, 60% mostram um padrão visual extremamente repetido em nossas crianças e 16% são variações deste padrão. É interessante notar que todos os desenhos da "célebre casinha" apresentam a parede menor e a porta no lado esquerdo, com exceção de um único desenho. Apenas 10% buscaram uma forma mais elaborada, representativa ou não de sua realidade, entre eles, uma planta baixa.

Elemento central da estória de Elú, o **baú** foi bastante representado. Assim como a figura humana, há grande diversidade de construção e de "estilos" de baú. Mais da metade dos baús foram desenhados fechados. Nota-se que desenhar o baú aberto motivou o uso de recursos de perspectiva.

A partir dos desenhos pode-se também levantar o que os adolescentes pesquisados imaginam como mundo encantado, revelando características, interesses e preocupações desta faixa etária. O aspecto profissional foi expresso por diplomas "voando" do baú, por desenhos de médicos, psicólogos, engenheiros, e em menor número: bailarina, jogador de futebol da "seleção", fazendeiro, artista, aeromoça, professor, desenhista-projetista, manequim, secretária, detetive, etc. O dinheiro, a riqueza, as jóias, também foram colocados, muitas vezes refletidos pelo "possuir" um carro, moto, bicicleta, roupas, aparelhos de som, etc.

Alguns adolescentes demonstraram o desejo de viajar pelo mundo inteiro, para a França, para Nova York, para a Bahia, Rio de Janeiro, pelas galáxias, de foguete, avião, navio ou mesmo de ônibus.

As emoções como felicidade, amor, paz, saúde, sabedoria, amizade, compreensão, alegria, esperança, carinho, sinceridade, liberdade, e até, "sombra e água-fresca" foram claramente nomeadas em palavras. A relação casa/família/filhos, também foi um conteúdo muito presente.

O interesse pelos esportes, especialmente o futebol, também foram expressos. A alegria é fazer um gol, ou talvez andar de esqui, jogar tênis ou basquete, ou ter um skate, ou voar de asa delta.

Outros aspectos poderiam ser ainda analisados, como o uso da cor, o traçado, a organização da composição, o efeito do estímulo gerador como desafio para expressão, se em outros desafios as características seriam confirmadas ou não, as diferenças entre os desenhos das meninas e dos meninos, que novas propostas poderiam dar continuidade, que outros elementos poderiam ser levantados, etc.

Os desenhos falam por si mesmos das grandes diferenças e das semelhanças. Mas, por que tantas diferenças nestes desenhos, se as idades dos autores são tão próximas? Quais seriam as condições sócio-culturais destes adolescentes? Quais seriam as vivências expressivas anteriores? O que a escola teria oferecido a elas? E o que a família teria possibilitado?

A conclusão de uma pesquisa acaba levando sempre a uma nova infinidade de perguntas, como pontos de partida que fazem com que a pesquisa de campo, base deste trabalho, assuma determinados caminhos.

2. PESQUISA "NÃO SEI DESENHAR"?

desafios estéticos como provocações para a ação expressiva

"Assim como o estudo da poesia fica incompleto sem algum conhecimento da linguagem e da prosa, o estudo da arte deve ser, creio eu, suplementado cada vez mais com uma pesquisa da linguística da imagem visual. Já podemos ver os contornos da iconologia, que investiga a função das imagens na alegoria e no simbolismo e sua referência ao que se poderia chamar de o 'invisível mundo das ideias'. A maneira pela qual a linguagem da arte se refere ao mundo visível é igualmente tão óbvia e tão misteriosa, que permanece amplamente desconhecida, exceto para os próprios artistas, que fazem dela o uso que fazemos de todas as línguas - sem precisar conhecer-lhe a gramática e a semântica."

Gombrich¹

"O que é necessário reconhecer é que as formas perceptivas e pictóricas não são apenas a tradução dos produtos do pensamento, mas o sangue e a carne do pensamento mesmo, e que o alcance ininterrupto da interpretação visual abarca desde as maneiras humildes da comunicação cotidiana até os enunciados da grande arte."

Rudolf Arnheim²

1. E. H. GOMBRICH, Arte e Ilusão, p. 7.

2. Rudolf ARNHEIM, El pensamiento visual, p. 131.

2.1. DEFINIÇÃO DE PRÓPOSITOS

2.1.1. Focos para a direção do olhar na pesquisa

A escolha dos caminhos para qualquer pesquisa de campo, parece já trazer uma certa direção do olhar. Como dizia Gombrich "não há olho inocente", e, já verificamos que o olhar reflete, como espelho, o olhar de quem olha. Isto vale tanto para as interpretações de análise dos resultados, quanto para a elaboração das propostas geradoras daqueles resultados.

Na desmistificação do mito do "bom desenho", no desestabilizar provocado pelo olhar mais crítico às teorias e práticas tradicionais, corre-se o perigo de substituir o mito e não de desconstruí-lo, propósito deste trabalho. Por isto, desmistificar também o olhar que olha a produção, clareando sua direção é um passo importante.

Com todas as questões colocadas e discutidas neste trabalho, não seria possível fazer uma proposta de pesquisa que não fosse resultado do pensamento divergente que as fundamenta. Assim, não há um eixo único na pesquisa e a sua análise tem ênfase qualitativa.

Não se parte de trabalhos feitos espontaneamente, nem de trabalhos frequentemente realizados em sala de aula, ambos recolhidos para análise que poderiam revelar uma ótica lowenfeldiana, ou de outro teórico igualmente importante.

O olhar que instaura a pesquisa, que propõe tarefas para análise, reflete o pensamento construído e revelado nos suportes teóricos escolhidos e nas reflexões das teorias expostas. É coerente com eles. Assim, a pesquisa não se prende apenas aos aspectos formais dos desenhos, mas pretende levantar questões relativas ao pensar, analisar, avaliar da produção, do adolescente sobre si mesmo, sobre seus colegas e sobre os artistas.

"As estratégias do pensar, os modos de olhar, ver, analisar, registrar, avaliar, é que serão necessários na vida ulterior, e não a capacidade de manejar o lápis, o pincel, o rodo e o gabarito."³ Pode parecer um pouco radical esta afirmação de Jack Cross, já que o manejar com o lápis, o pincel, por exemplo, já são por si mesmas experiências do pensar, analisar, avaliar, etc. Mas ela traz uma reflexão apropriada, especialmente no momento da metamorfose adolescente. A produção gráfica deste ser em devir, que vive um momento de construção de identidade e de gênese do pensamento formal, não pode ser analisada apenas em relação ao manejo do lápis, com implicações nas técnicas empregadas, na resolução dos problemas espaciais e formais, etc, embora sejam também pontos importantes de análise.

A pesquisa reflete também sobre a própria intervenção do professor e do pesquisador. Qualquer proposta de trabalho traz em si certas intencionalidades. Como lembra Arnheim,

...o professor antiquado que oferece a seus alunos recursos de perspectiva central é tão culpado quanto seu colega progressista que faz a criança preencher com tinta as acrobacias acidentais de seus rabiscos, ou o primitivista estilo novo que a censura: "Este é um belo desenho, mas na segunda série ainda não se fazem narizes!" Insistir para que uma criança faça "abstrações" é tão prejudicial como forçá-la a desenhar representações realistas.⁴

Mas, como proceder? Que tarefas poderiam ser concretizadas para não cair nestes ranços pedagógicos? Quais instrumentos poderiam dar conta de todos os pontos a serem retirados para a análise?

3. Jack CROSS, O ensino de arte nas escolas, p. 28.

4. Rudolf ARNHEIM, Arte e Percepção Visual, p. 193.

2.1.2. A escolha da direção

Ideia central:

As duas vias de entrada: o **Desenho** e a **Produção Gráfica do Adolescente**, se interpenetram na concretização de uma pesquisa de campo, onde desafios estéticos serão oferecidos aos adolescentes para provocar ações expressivas que serão analisadas. Estes desafios permitirão o **desvelar** do universo gráfico do adolescente pesquisado e o **ampliar** de seu repertório sobre o Desenho.

Antes de chegar a esta síntese, muitos caminhos foram considerados. Os propósitos já haviam sido definidos: observar como os adolescentes de hoje vivem o mito do "bom desenho" (já provado pelas bases teóricas tomadas da realidade) e verificar o impacto de imagens, reproduções de desenhistas brasileiros, na própria produção. Analisando, portanto, se o desenho faz parte da vida dos jovens, o que definem como desenho e o que admiram num desenho, como se relacionam com sua própria produção e que leituras são feitas da produção e colegas e de artistas.

Três fases foram programadas. A primeira constando de uma série de atividades dirigidas, sob a minha coordenação, com a duração de 2 horas/aula, durante o período escolar, em escolas públicas. A Segunda realizada pelo aluno em sua casa, sem nenhuma obrigatoriedade. A terceira, encerrando, com o recolhimento do material destruído e dos desenhos realizados fora da escola.

Para o recolhimento de dados e das respostas verbais às perguntas iniciais, optei por um questionário, que chamei de lúdico, na busca de um encaminhamento que impulsionasse para o criativo, para soluções diferenciadas. A solicitação inicial de contornar a mão que não usavam para desenhar, muito mais do que indicar os canhotos, mostrava através do tamanho, o desenvolvimento físico. Duplas de alunos deveriam responder na mesma folha, solucionando a dificuldade de escrever ao mesmo tempo. As respostas

poderiam ser escritas como quisessem, isto é, dentro ou fora do contorno da mão.

Os desafios estéticos escolhidos, fundamentados a seguir, colocavam os alunos em confronto com três situações problematizadoras⁵:

Desafio 1

Desenho da figura humana realizado como um jogo com quatro participantes, onde cada um se responsabilizava por uma parte do corpo humano, num sistema de rodízio. Este jogo, brincadeira tradicional, recebeu um tratamento especial, na medida em que a folha "sanfonada" para sua execução obedecida à proporcionalidade da figura humana desenhada por Leonardo da Vinci⁶.

Desafio 2:

Desenho da figura humana realizado individualmente, convidando para a construção de metáforas visuais, embora em nenhum momento os termos: metáfora ou símbolo, fossem explicados. Este jogo individual foi criado por mim testado em alguns grupo de alunos universitários, professores e adolescentes. As discussões provocadas por sua execução sempre despertaram muitas reflexões.

Desafio 3:

Contato com texto visual: Você quer olhar?⁷ As imagens de obras de desenhistas brasileiros do acervo do MAC _ Museu de Arte Contemporânea da USP, como postais em sacos plásticos lacrados, tinham o objetivo de instigar o adolescente ao olhar sensível e à ação expressiva, esta, não obrigatória, dependia da disponibilidade do adolescente, e seria realizada fora da escola. Desta maneira poder-se-á verificar o impacto com as imagens, o interesse despertado para a realização e os elementos presentes nesta nova produção. Para que os tamanhos das obras pudessem ser comparados, aproximadamente iguais nas reproduções xerográficas, foi elaborado um cartaz com as obras em tamanhos relativos, cuja apresentação encerraria a minha atuação.

Após a aplicação em cada grupo, seria realizado um relatório, registrando fatos específicos. Todos os desenhos recolhidos seriam numerados seguindo esta ordem: idade, sexo/escola, série/número do grupo, número do aluno, indicação do desafio provocador do desenho.

5. As sistematizações dos desafios estão descritas no item 2.2.1, p. 210-213.

6. Leonardo da Vinci, As proporções da figura humana, 1485-90, desenho à pena, 34 x 24 cm, reproduzida na p. 216.

7. O texto visual "Você quer olhar?" foi apresentado no primeiro capítulo, item 1.3, p. 91-102.

Fundamentar alguns conceitos utilizados na direção escolhida para pesquisa e aclarar os passos de execução são os passos seguintes.

2.1.3. O conceito de Desafio para o desvelar/ ampliar

Dois pontos que parecem essenciais no aprender/ensinar arte, fundamentam também a direção da pesquisa: o desvelar e o ampliar⁸. Como sístole/diástole, aspirar/expirar, o **desvelar/ampliar**, são movimentos complementares que, dialogicamente estão, ou deveriam estar presentes no ensino da arte, ações dependentes como faces da mesma moeda.

A primeira ação permite o **desvelar**, o descobrir das referências pessoais, do repertório individual de imagens, sons, gestos, personagens, "falas" da criança, do adulto e do jovem. É o momento de aflorar o pensamento, os sentimentos, a percepção, a memória, a imaginação, mediada e tornada visível (e audível) pela produção artística/estética. É o espaço para o professor perceber o momento de desenvolvimento de seu aluno, seus interesses, necessidades, desejos. Por outro lado, **ampliar** o repertório plástico, sonoro, corporal e verbal exige a concretização de ações pedagógicas, que proporcionem um olhar mais sensível, a doação de significações pessoais, a reflexão e o fazer construído e socializado. Exige, portanto, do professor uma intervenção sensível e consciente, que possa permitir a apropriação do objeto de conhecimento arte e instigar o trabalho com os códigos das linguagens artísticas, da gramática cultural e possibilitar o contato com as produções de outros, crianças, jovens, adultos, artistas.

Nos instrumentos da pesquisa estes dois movimentos estão presentes. Há um movimento do desvelar nos primeiros passos, que se complementa com o ampliar trazido através de perguntas, pelo

8. Estes termos, criados por mim, como significantes de uma ação pedagógica foram divulgados pela primeira vez, no texto: Arte no Ciclo Básico: o papel do especialista, In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação, Ciclo Básico em Jornada Única, p. 81-89.

contato com as obras dos colegas e de desenhistas brasileiros, voltando-se depois para um novo desvelar que também amplia. Estes movimentos ficarão mais visíveis na descrição dos passos de execução.

Em Arnheim encontro fundamentos para ir além, quando ele define a diferença entre *estímulo sensorial* e *desafio perceptivo*.

O estímulo sensorial vitaliza as funções biológicas de maneira bastante definida. Isto é válido para o café preto ou as drogas, ou os colchões elétricos vibratórios dos motéis. (...) Em circunstâncias favoráveis, intensificarão a percepção, aumentarão a sensibilidade e afrouxarão as relações e convenções; porém essencialmente, proporcionam um encontro do indivíduo consigo próprio. Recebe-se aquilo que, potencialmente, se possui.(...) Tal estímulo é deferente, em princípio, do que é realizado pelo desafio perceptivo, onde as *pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas.*⁹

Para ele as crianças não sofrem a falta de estímulo sensorial, pois até o recebem em demasia, mas

...talvez sejam incapazes de responder ao desafio perceptivo. O embotamento de suas reações perceptivas e cognitivas pode ser uma defesa contra as sensações incompreensíveis, assustadoras, opressivas. Sugiro que o que é necessário não são as sensações informes, desconexas e misteriosas, mas, em vez disso, uma intensificação do desafio perceptivo. Quanto a isto, é necessário satisfazer duas condições. Primeiramente, os materiais a serem usados devem possuir ordem inerente e permitir a criação de tal ordem a um nível de compreensão acessível à criança. (...) Em segundo lugar, a observação de um ordenamento suficiente deve fazer uma referência visual a algo que, direta ou indiretamente, seja importante com relação à maneira como as crianças conduzem suas vidas. Um meio ambiente deteriorado pode ter sido insuficiente para ensiná-las que as coisas que elas vêem podem revelar fatos relevantes à sua existência, isto é, que há uma relação funcional entre o que os olhos percebem e o que a pessoa deve saber a fim de sobreviver e desfrutar essa sobrevivência. Se não formos cuidadosos, entreteremos os sentidos com manifestações e exercícios agradáveis que só vêm confirmar a suspeita da criança de que não há nenhuma relação entre o que há para ver e o que há para conhecer.¹⁰

9. Rudolf ARNHEIM, *Intuição e Intelecto na Arte*, p. 250 (grifo nosso).

10. Id. *Ibid.*, p. 251.

Estas ideias estavam presentes num texto anterior de Arnheim, "Os conceitos adquirem forma"¹¹, onde relata propostas feitas a seus alunos para que expressem conceitos através de linhas e formas abstratas. Ele cita vários exemplos de representação abstrata de ideias como: Passado, Presente e Futuro, Democracia, Bom e Mau Casamento, Juventude. A observação dos caminhos na construção visual das ideias para expressão de cada conceito, inclusive no tratamento do espaço-tempo, evidência que a complexidade aumenta em gradual refinamento.

Na história do ensino da arte, houve momentos em que não foram trabalhados nenhum destes recursos apontados por Arnheim. A ênfase no produto baseava-se mais no **ampliar**, na cópia de modelos, do que em desafios reveladores. Em contraposição, o movimento de livre-expressão reforçava o *desvelar*, com ênfase no processo, e utilizou muito os estímulos sensoriais, com sensibilizações de toda a ordem, frequentemente não canalizados para uma ação expressiva, já que o processo era o que mais importava. O conceito de **desafio perceptivo**, encontra ressonância na busca contemporânea de equilíbrio consciente, onde **desvelar/ampliar** estão unidos, onde processo/produto não são mais dicotomizados, onde o professor é responsável por encontrar materiais e situações que ordenadamente possam oferecer significado aos alunos.

Pode-se estabelecer paralelos entre os *desafios perceptivos* de Arnheim, a *solução de problemas*, e a *abordagem do processo mental criativo* proposto por Saunders¹². O desafio perceptivo pode também se combinar com a ideia de estímulo gerador¹³, quando este tem realmente o sentido de provocar uma situação que possa colocar o aluno em confronto consigo mesmo, isto é, com duas ideias, com seus sentimentos e com suas percepções, estabelecendo pontes com as ideias, percepções e sentimentos de outros.

11. Rudolf ANHEIM, El pensamiento visual, 111-131.

12. Robert SAUNDERS, A educação criadora nas artes, Revistas ARTE, nº 10, p. 18-23 (tradução de trecho do livro do autor: Relating Art and Humanities to the Classroom).

13. O conceito de estímulo gerador foi elaborado pela equipe interdisciplinar da FASM – Faculdade Santa Marcelina, no início da década de 80. Foi utilizado também como apoio pedagógico pela CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/SE na Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística – 1º grau, p. 46-47. Também está citado na 2ª edição do livro de minha autoria, Temas e Técnicas em Artes Plásticas, p. 271-275.

Em todos esses recursos a intervenção do professor encontra justificativa. Gardner sugeriu que

hábeis intervenções pedagógicas no tempo apropriado, o estabelecimento de questões estimuladoras e solicitações para que os estudantes imaginem certos tipos de qualidades, podem servir como propósito proveitoso, guiando o curso do desenvolvimento estético.¹⁴

2.1.4. A pesquisa como intervenção pedagógica

Todas estas colocações podem parecer estranhas quando o objeto de pesquisa não é um projeto para o ensino de arte a ser desenvolvido por um determinado tempo, mas apenas uma atuação com grupos de alunos. Entretanto, fazem sentido como fundamentação para a elaboração dos instrumentos de uma pesquisa que não se desliga dos objetivos do ensino de arte.

O cuidado com toda esta fundamentação para a justificativa do caminho da pesquisa através de desafios perceptivos, ou estéticos, como prefiro nomeá-los, foi construindo a consciência de que a pesquisa, assim colocada, é também uma intervenção pedagógica. Implica em uma concepção de educação, uma escolha de metodologia e um olhar, cujas direções já foram apontadas.

14. Howard GARDNER, The arts and Human Development, p. 293.

2.2. DEFINIÇÃO DA FORMA DE APLICAÇÃO

2.2.1. Passos de Execução

1º momento - O convite para a participação

- Apresentação pessoal como aluna do Curso de Pós-graduação e como pesquisadora, (através de conversa informal na tentativa de uma primeira empatia com o grupo de alunos).
- Apresentação rápida dos objetivos da pesquisa e dos passos a serem realizados.
- Convite para a participação.
- Organização do espaço físico agrupando as carteiras para o trabalho em grupos, de preferência de 4 alunos.

2º momento - Questionário Lúdico

- Subdivisão em duplas, de preferência um em frente ao outro.
- Distribuição das folhas (uma para cada dupla).
- Solicitação de execução do questionário lúdico:
 - a) Contornar a mão que não usa para escrever.
 - b) Colocar dentro de seu contorno: seu nome e sua idade.
 - c) Responder, dentro ou fora do contorno:
 1. Você desenha? Muito, pouco? Onde? (em casa, na escola, na escola de arte, na agenda, quando fala ao telefone, nos cadernos da escola, etc,...)
 2. Que constatação você faria: "eu sei desenhar", "eu não sei desenhar" ou "eu sei desenhar... (completando)"?
 3. O que desenho é para você?
 4. O que mais atrai você num desenho? O que mais chama sua atenção?

3º momento - **Desafio 1: um jogo coletivo**

- Distribuição de folha "sanfonada" (uma para cada aluno).
- Explicação das regras do jogo coletivo.
 - a) Utilização apenas do lado esquerdo da folha "sanfonada".
 - b) O desenho será composto por partes executadas por quatro alunos em rodízio, isto é, cada aluno desenha todas as partes, cada uma numa folha.
 - c) Os alunos não devem olhar para os desenhos dos colegas.
 - d) Seguir a ordem:
 - 1º espaço: Desenhe uma cabeça de um ou uma jovem, que expresse seu sentimento e sua personalidade. Deixe a marca do pescoço ultrapassar para o espaço seguinte. Dobre, escondendo o desenho e troque a folha.
 - 2º espaço: Continue o desenho da marca do pescoço até a cintura, ultrapassando a marca desta para o espaço seguinte. Não esqueça da personalidade e da ação do jovem. Se os braços ultrapassarem este espaço, deixe marcas para a continuidade. Dobre, escondendo o desenho e troque a folha.
 - 3º espaço: Continue o desenho da marca da cintura até o joelho, ultrapassando as marcas para o espaço seguinte.
 - 4º espaço: Continue o desenho da marca dos joelhos até o pé. Invente o espaço onde está a figura que você desenhou.
- Depois que todos do grupo terminarem, abra a folha sanfonada e mostre os resultados para os colegas.

4º momento - **Desafio 2: Construção de metáforas visuais**

- Explicação das regras:
 - a) Utilizar o lado direito da folha "sanfonada".
 - b) Não haverá mais rodízio, cada desenho será composto por um aluno. Utilize a folha na qual você desenhou a cabeça.
 - c) Os espaços determinados não precisam ser obedecidos neste segundo desenho. A proporção será dada pela importância de cada "parte" do corpo humano.
 - d) O desenho da figura humana não será realizado tendo como base a sua "embalagem". O desenho deverá mostrar o que é, para você, cada parte do corpo. Como você pode representá-las? Que função ela tem para você?
 - e) Se considerar necessário, escreva atrás, as ideias que nortearam seu desenho.
 - f) Seguir a ordem:
 - 1º: Desenhe o que é, para você, uma cabeça. Como podem representar a função que ela tem para você?
 - 2º: Desenhe o que é, para você, a parte do corpo entre o pescoço e a cintura.

3º: Idem, entre a cintura e o joelho.

4º: Idem, do joelho ao pé.

5º momento - **Diálogo avaliativo**

- Exposição dos desenhos realizados (sobre o quadro-negro, no chão, ou sobre as mesas agrupadas, formando um círculo com os alunos sentados em volta).
- Diálogo sobre os resultados a partir das questões:
 1. O que acharam do jogo? Como foi realizar o primeiro e o segundo desenho? Foi diferente? Em que? Por que?
 2. Por que vocês acham que as folhas "sanfonadas" foram dobradas daquela forma?
 3. Como o desenho nasceu? A ideia estava concebida antes nas suas cabeças ou vocês foram inventando enquanto faziam? É deste modo que ocorre sempre?
 4. Como podem ser lidos estes desenhos? Todas as imagens podem ser lidas da mesma maneira? (Retirar várias possibilidades de leitura dos desenhos e confrontá-las depois com as ideias dos autores, levando à conclusão de que há diferentes possibilidades de leitura).

6º momento - **Desafio 3: Você quer olhar? Imagens como provocação**

- Contato com o envelope-surpresa: Você quer olhar?
 - a) Redividir, se necessário, a classe para a distribuição do envelope-surpresa.
 - b) O envelope deve ser aberto e visto na ordem pelo grupo que irá espalhando as imagens sobre a carteira.
 - c) Cada aluno deverá selecionar algumas reproduções, que poderá levar para casa.
- Convite para desenhar.
 - a) Solicitação para que, em suas casas, voltem a olhar as reproduções escolhidas e desenhar o que e como quiseram, podendo também escrever sobre o desenho, a obra, a experiência, ou...
 - b) Cada aluno recebe uma folha de papel A8 (ou mais, se pedirem) para desenhar em casa, guardada em saquinho plástico, evidenciando cuidado e respeito para com o material.
 - c) O desenho não é obrigatório, mas é pedido para que expliquem o motivo, se não foi feito.

- Cartaz comparativo
 - a) Apresentação de um cartaz com a reprodução de todas as obras, possibilitando a comparação entre seus tamanhos relativos.
- Encerramento
 - a) Combina-se a data da entrega das reproduções e dos desenhos realizados em casa.
 - b) Agradecimento pela participação.

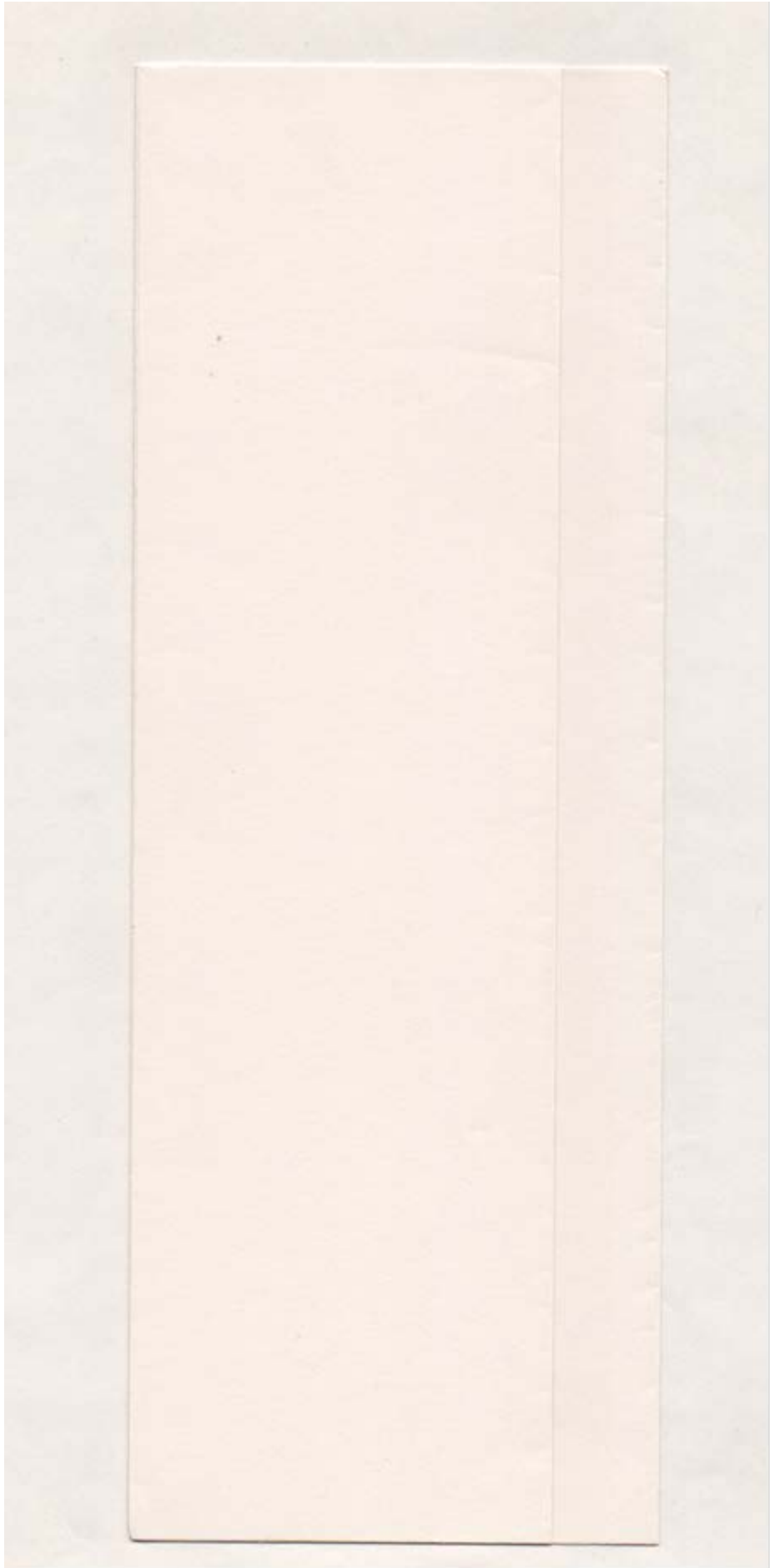
7º momento - **Recolhimento**

- Na data combinada o professor da classe recebe as reproduções que levaram para casa e os desenhos realizados.

2.2.2. Material de apoio

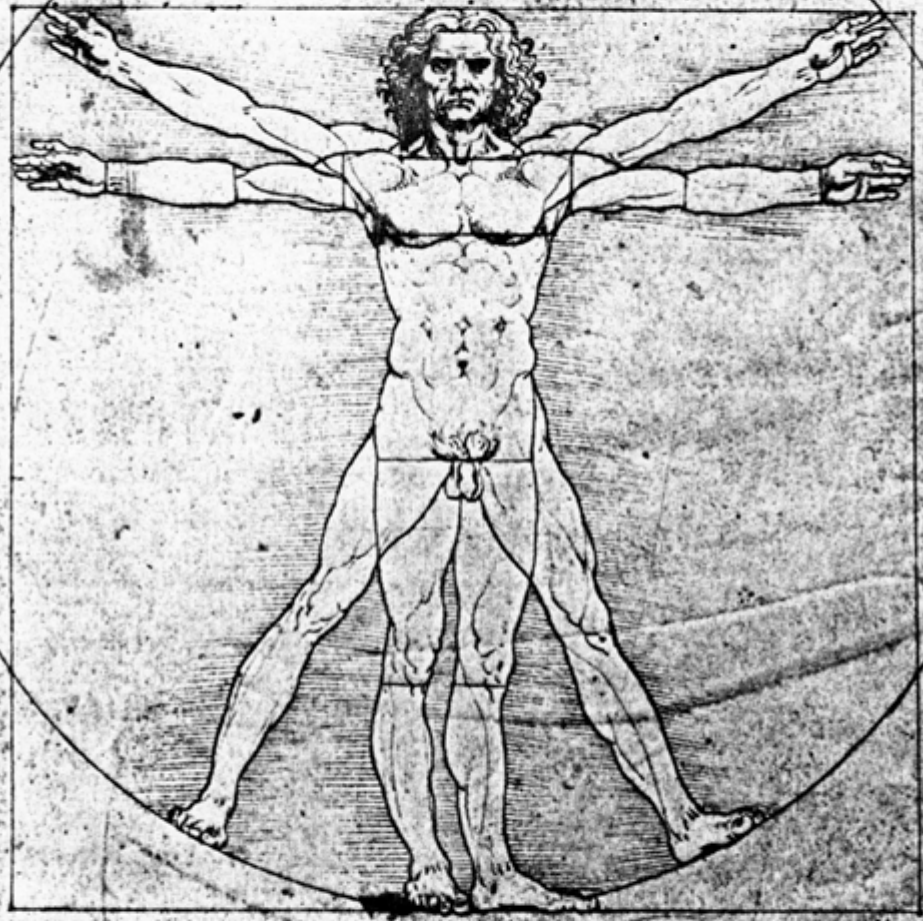
Fazem parte do material de apoio oferecido para a execução dos passos planejados:

- folhas de papel sulfite tamanho "carta" para as respostas do questionário lúdico;
- folha "sanfonada" - papel sulfite tamanho "carta", já dobrado, seguindo as proporções da figura humana utilizadas por Leonardo da Vinci, para execução dos Desafios 1 e 2;
- Envelope-surpresa: Você quer olhar?
Texto visual apresentado nas páginas 91-102
- Reprodução do desenho de Leonardo Da Vinci: *As proporções da figura humana*, 1485-90.
- Cartaz com a reprodução de todas as obras que compõe o texto visual, possibilitando a comparação entre seus tamanhos relativos. (A figura humana em preto não é colada sobre o cartaz, possibilitando a melhor comparação.)

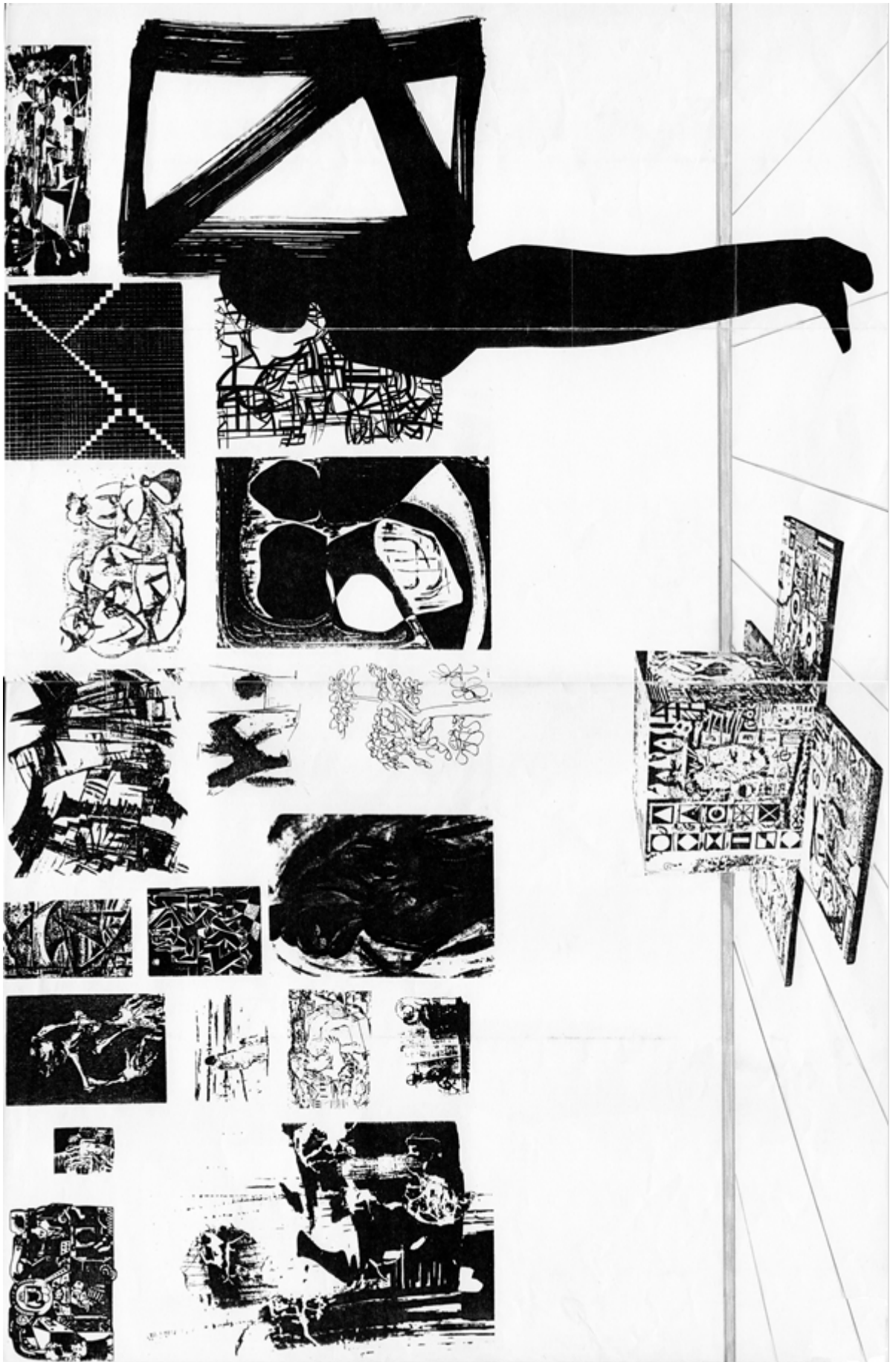




Handwritten text in a cursive script, likely a Latin or Italian manuscript, located at the top of the page above the main illustration.



Handwritten text in a cursive script, likely a Latin or Italian manuscript, located at the bottom of the page below the main illustration.



2.3. DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

2.3.1. A escolha dos indivíduos para a Aplicação

Optou-se pela aplicação da pesquisa junto a adolescentes estudantes de escolas públicas, divididos em grupos de faixas etárias, possibilitando uma análise comparativa:

- . de 11 a 14 anos, alunos de 5^a e 6^a séries do 1^o grau;
- . de 14 a 18 anos, alunos de 8^a série do 1^o grau e 1^a série do 2^o grau.

Inicialmente pensou-se em executar a pesquisa com alunos que já tivessem trabalhados com a imagem, mas este critério foi abandonado, porque não haveria como garantir um mínimo de homogeneidade entre estas experiências pré-pesquisa. Optou-se por buscar escolas públicas com clientela que vivessem diferentes possibilidades de acesso aos bens culturais.

2.3.2. A escolha das escolas para aplicação

A partir dos critérios já definidos, foram estabelecidas três situações de escola pública:

- uma escola na periferia da cidade de São Paulo
- uma escola num bairro de classe média
- uma escola ligada à Universidade de São Paulo

Foram feitos então contatos com as direções e os professores de Educação Artística de algumas escolas. Além das três escolhidas para a pesquisa, foi necessário selecionar mais uma, a fim de atingir um número mais adequado em relação à aplicação na 1ª série do 2º grau, chegando-se a esta configuração:

A. ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Bairro: Cidade Universitária

Classes envolvidas: 6ª série I e II (diurno)

8ª série

1ª série do 2º grau I e II (diurno)

B. EEPG MARIM FRANCISCO

Bairro: Vila Nova conceição

Classes envolvidas: 5ª série C e 6ª série A (diurno);

8ª série A e B (diurno).

C. EMPG PROF. HENRIQUE FELIPE DA COSTA (Henricão)

Bairro: Itaim Paulista (na periferia)

Classes envolvidas: 5ª série B e 6ª série A (diurno)

8ª série (noturno)

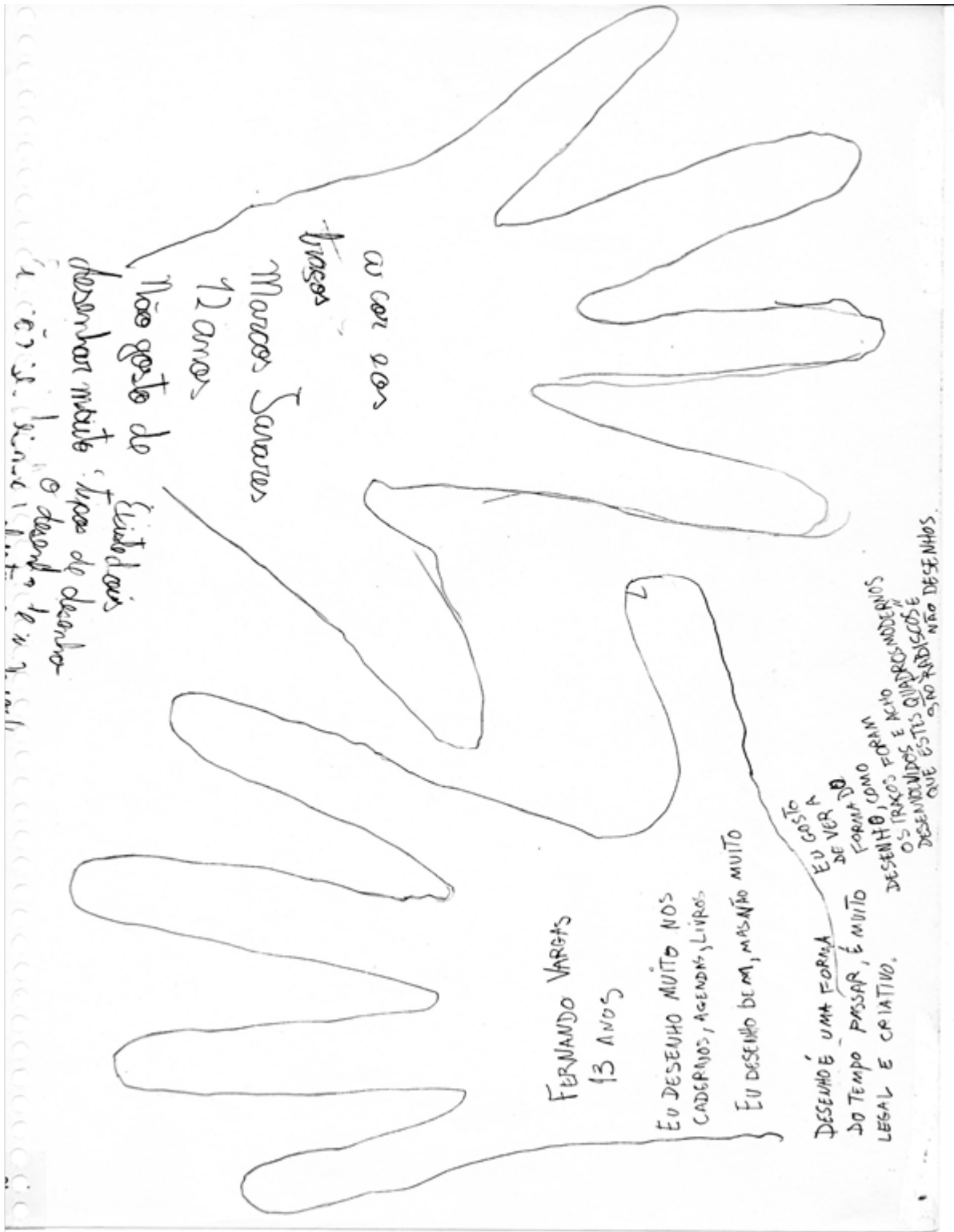
D. EESG MINISTRO COSTA MANSO

Bairro: Itaim-Bibi

Classes envolvidas: 1ª série do 2º grau Q e R

Capítulo IV

**AS RESPOSTAS DE ADOLESCENTES
EM SÃO PAULO**



desenhar muito tipos de desenho
o desenho de arquitetura

Não gosto de Esculturas

12 anos

Marcos Sacramento

Artes

ou cor ou

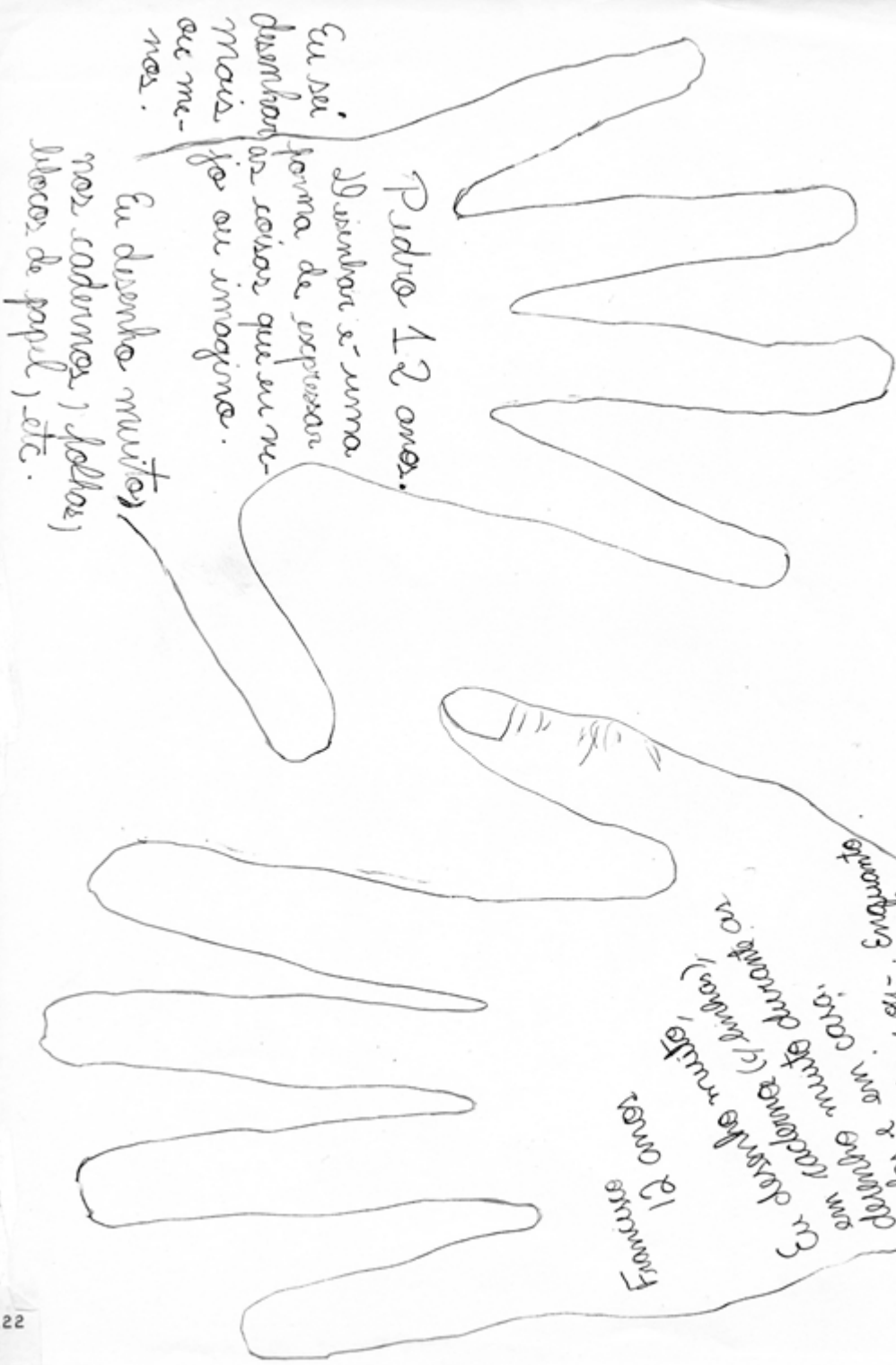
FERNANDO VARETA
13 ANOS

EU DESENHO MUITO NOS
CADERNOS, AGENDAS, LIVROS

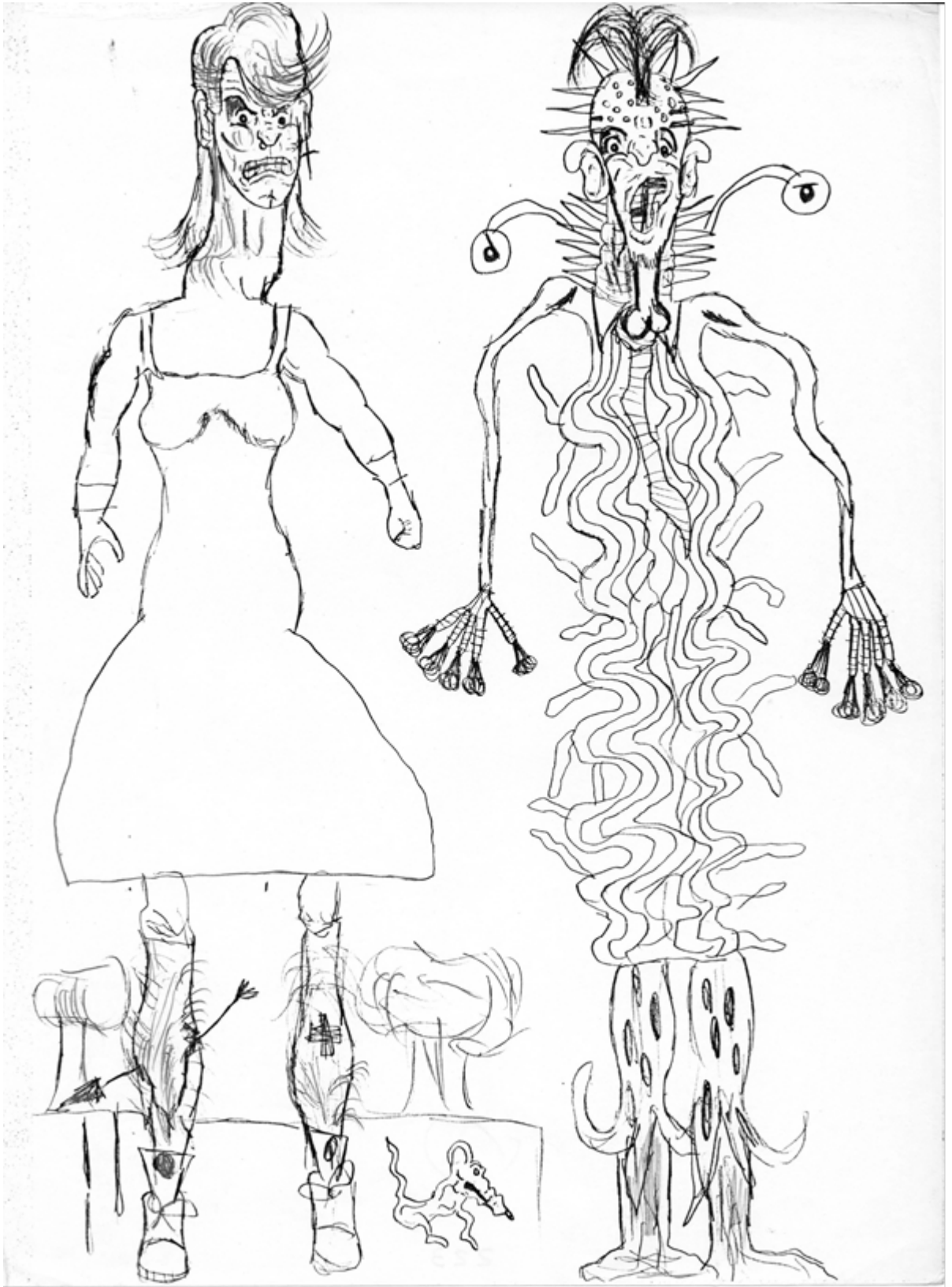
EU DESENHO BEM, MAS NÃO MUITO

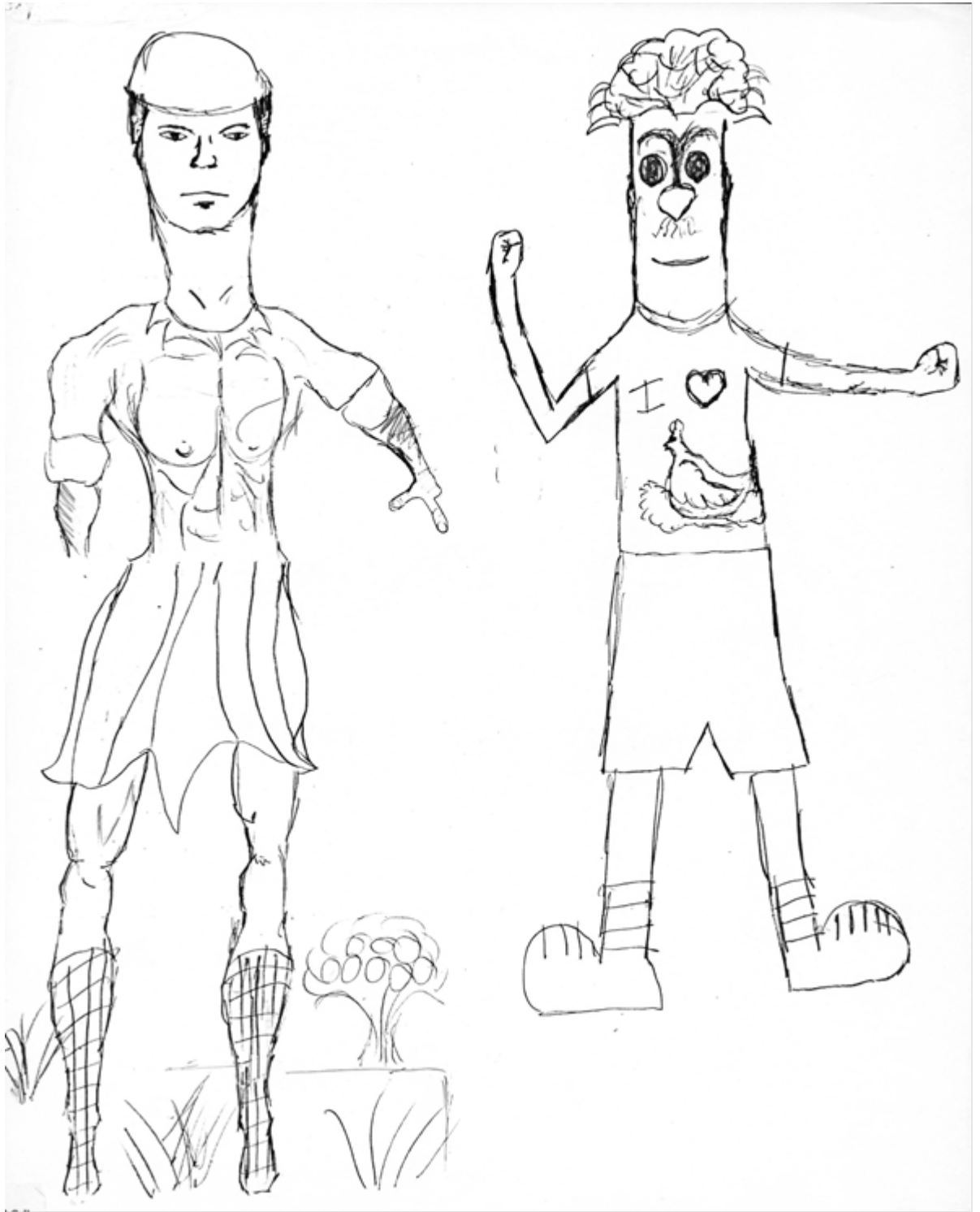
DESENHO É UMA FORMA
DE VER A
DO TEMPO PASSAR, É MUITO
LEGAL E CRIATIVO.

DESENHO, COMO
OS TRAZOS FORMAM
DESENHOS E NÃO
QUE ESTES QUADRINHOS
NÃO DESENHOS.



Eu desenhei e uma forma de expressar
 desenhos e uma forma; quando desenhava que
 eu desenhei, ele está legal, mas quando acabou não goste muito.



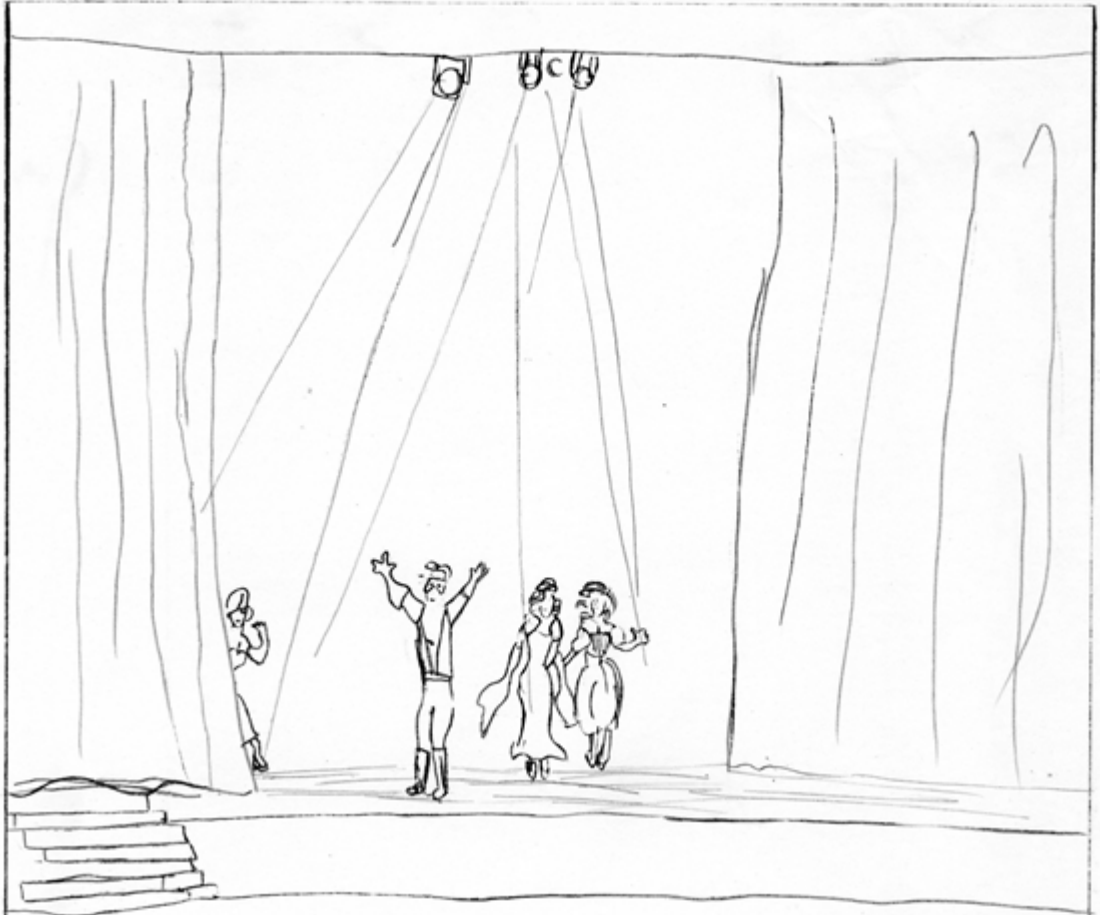






226





A figura me lembrou uma representação
teatral.



Eu acho que, nesta obra, o autor tem um tipo de "visão futurística", acho que ele está tentando retratar o futuro. Eu fiquei impressionado com as inúmeras linhas que existem no desenho, como elas são retas, sem nenhum desvio. É também o que me chamou atenção foram os quadrados brancos, que dão a impressão que estamos em cima de uma pirâmide. Outra coisa que eu percebi foi que se pegarmos o desenho e virarmos de cabeça para baixo, o desenho não muda, fica do mesmo jeito.

Fernando de Mello Vargas
n.º 4 6.ª II



1. A RECEPÇÃO AOS DESAFIOS

a história registrada da aplicação da pesquisa

"Todo ato de observar caminha junto com o ato de registrar. É através do registro que sistematizamos nossas observações. Não existe um sem o outro, os dois caminham juntos. Toda observação (com seu registro) é material para reflexão, estudo do educador, estudo na base do entendimento dos significados que estão encobertos (para serem lidos) na realidade. Realidade que *lida* poderá ser transformada."

Madalena Freire Weffort¹

1. Madalena FREIRE WEFFORT, Pensando sobre a observação, p.1.

1.1. PERSONAGENS E CENÁRIOS DA HISTÓRIA

1.1.1. A construção da história: observação e registros

Uma das dificuldades na análise de qualquer material é ler, e não apenas relatar, os números de seus gráficos, as respostas das questões que foram levantadas, as ações expressivas que foram instigadas. Buscar os seus significados, é ler sua história, é tentar ler a realidade nela contida.

Na pesquisa de campo realizada, a ideia central era oferecer desafios estéticos aos adolescentes para provocar ações expressivas, permitindo tanto o *desvelar* do universo gráfico do adolescente quanto o *ampliar* de seu repertório sobre o Desenho. Esta dualidade de objetivos e a variedade dos desafios estéticos oferecem um imenso leque de possibilidades de análise. Isto é bastante visível nos trabalhos apresentados na abertura do capítulo, realizados por um grupo de alunos da A.6^aII, com 12 e 13 anos: questionários lúdicos respondidos, desafios 1² e 2, ações desencadeadas pelo contato com obras de arte.

O olhar-pensante debruçado sobre o comportamento e a produção gráfica dos adolescentes sobre a dinâmica de cada escola, dos relacionamentos entre classe e professor, constroem uma reflexão de cada momento vivido, registrando sua história e apontando questões para aprofundamento. Mas, dada a abrangência e amplitude dos elementos possíveis de serem analisados, optou-se por aprofundar a análise apenas em alguns pontos.

2. Para visualização das características gráficas de cada adolescente, remontou-se as partes realizadas no jogo, por cada um. Evidentemente às partes não são ajustáveis entre si, pois partem de medidas dadas por outros.

Considerando a pesquisa como uma intervenção pedagógica, conceito já apresentado, faz-se necessário abordar analiticamente, tanto as situações vivenciadas em cada escola e em cada classe (item 1), quanto os resultados dos trabalhos realizados (item 2). Assim, este item centra-se na interpretação das situações vivenciadas, fundamentando-se nas observações e registros realizados.

Após cada aplicação da pesquisa foram feitos relatórios, para registro de detalhes e pontos interessantes ocorridos durante a primeira fase, isto é, nas atividades dirigidas por mim. Estes registros, extensos e detalhados, permitiram retomar aspectos que poderiam ter se perdido se confiássemos apenas na observação memorizada. Mas o registro, tão amplamente defendido por Madalena Freire, não está sempre presente na escola. O cotidiano não é registrado, convidando a uma posterior reflexão. Mesmo no escrito reduzido do diário de classe, o registro não acontece. Pode-se citar como exemplo o fato de uma professora ter escrito em seu diário de classe: *Desenho livre*, como registro da atividade da pesquisa.

1.1.2. Preparando a entrada no cenário: primeiros contatos

A partir dos critérios estabelecidos no capítulo anterior, foram enviadas cartas às escolas, solicitando:

- a aplicação da pesquisa utilizando um período de 2 horas/aula com cada classe; com o fornecimento de todo o material necessário, com a exceção de lápis;
- a entrada em sala, um ou dois dias depois, para recolhimento do trabalho feito em casa (realizada pelo professor);
- entrevista com os professores de Educação Artística para levantamento de alguns elementos como programa já realizado, acesso dos alunos a obras de arte, etc.

Em todas as escolas foi aberta a possibilidade de aplicação da pesquisa, sendo marcado e realizado o seguinte cronograma para aplicação:

A. ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	
6 ^a série I	02/08/91
6 ^a série II	01/08/91
8 ^a série I	01/08/91
1 ^a série do 2 ^o grau I	02/08/91
1 ^a série do 2 ^o grau II	02/08/91
B. EEPG MARTIM FRANCISCO	
5 ^a série C	15/08/91
6 ^a série A	12/08/91
8 ^a série A	05/08/91
8 ^a série B	05/08/91
C. EMPG PROF. HENRIQUE FELIPE DA COSTA (Henricão)	
5 ^a série B	16/08/91
6 ^a série A	16/08/91
8 ^a série	16/08/91
D. EESG MINISTRO COSTA MANSO	
1 ^a série do 2 ^o grau Q	05/09/91
1 ^a série do 2 ^o grau R	05/09/91

As entrevistas com os professores foram realizadas em data anterior, como na Escola de Aplicação, aproveitando-se uma parte da reunião de planejamento do semestre, ou durante os intervalos de aplicação, ou mesmo posteriormente, quando da entrega do material recolhido dos alunos.

Antes destas, foram realizadas em forma de um projeto-piloto aplicações em duas 8^a séries da escola EEPG Martins Francisco em 27/05/91. Seus resultados foram apresentados à banca no Exame de Qualificação. Desta primeira aplicação foram aproveitados apenas as respostas ao Desafio 3.

1.1.3. O cenário: as escolas pesquisadas

Através das entrevistas com os professores é possível traçar um perfil geral das escolas e de seus alunos, no sentido de levantar uma pequena história dos grupos pesquisados.

- **Localização geográfica e clientela**

As escolas estão situadas em duas zonas opostas do município de São Paulo. Três delas estão situadas na zona sul, duas das quais em bairros vizinhos, já que se complementam para a obtenção de classes de primeiro e segundo graus (escolas B e D). A outra situa-se em bairro da zona leste, sendo limite do município. As suas clientelas são bastante diferenciadas.

A. ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Bairro: Cidade Universitária

Clientela: Os alunos são filhos de professores e de funcionários da USP e da comunidade (um terço do total). Registra-se a presença tanto de representantes da camada média e média alta, como de camadas menos privilegiadas.

B. EEPG MARTIN FRANCISCO

Bairro: Vila Nova conceição

Clientela: A escola está situada em bairro de classe média e média alta. Seus alunos, em geral são filhos de professores, de zeladores dos prédios vizinhos e de empregados do comércio local moradores de bairros da periferia.

C. EMPG PROF. HENRIQUE FELIPE DA COSTA (Henricão)

Bairro: Itaim Paulista (na periferia)

Clientela: Todos os alunos são residentes deste bairro pobre, que fica no limite do município de São Paulo, depois do bairro de São Miguel Paulista, próximo do município de Guarulhos.

D. EESG MINISTRO COSTA MANSO

Bairro: Itaim-Bibi

Clientela: Os alunos, com frequência, trabalham durante o dia neste bairro, em indústria ou comércio, morando em bairros da periferia, na zona sul.

- **Reuniões Pedagógicas e formação de professores**

- A. ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

As reuniões de área são realizadas uma vez por semana. Todos os professores têm formação universitária e têm um tratamento diferenciado em relação à rede pública, com reuniões frequentes. A entrevista foi realizada com quase todos os professores da área, divididos em Artes Plásticas e Música.

- B. EEPG MARTIM FRANCISCO

Reuniões são realizadas apenas no início do ano, para elaboração do planejamento. Os dois professores das classes pesquisadas tem formação universitária.

- C. EMPG PROF. HENRIQUE FELIPE DA COSTA (Henricão)

Em cada bimestre é realizada uma reunião com todos os professores, e também quando há necessidade. Uma única professora foi contata, responsável pelas classes pesquisadas, com formação universitária.

- D. EESG MINISTRO COSTA MANSO

Reuniões são realizadas apenas no início do ano, para elaboração do planejamento. Uma única professora foi contata, responsável pelas classes pesquisadas, com formação universitária.

- **Espaço físico para a aula de Arte**

- A. ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Há uma excelente sala-ambiente utilizada por toda escola. Sala espaçosa com grandes mesas e banquinhos, armários com material disponível e tanque.

- B. EEPG MARTIM FRANCISCO

Não há sala-ambiente. As salas de aula são bem espaçosas e mobiliadas com carteiras antigas (mesa unida ao assento da frente).

- C. EMPG PROF. HENRIQUE FELIPE DA COSTA (Henricão)

Não há sala-ambiente. As salas de aula são pequenas para o grande número de alunos. Mesas de fórmica e cadeiras compõem o mobiliário. A escola é construída com madeira, e sofre grande interferência dos ruídos externos.

- D. EESG MINISTRO COSTA MANSO

Não há sala-ambiente. As salas de aula são bem espaçosas e mobiliadas com mesas de fórmica e cadeiras. As paredes posteriores foram pintadas pelos alunos, em grandes painéis, que também decoram os corredores.

• **Número de alunos na classe e suas idades**

A tabela abaixo indica dados gerais sobre as classes pesquisadas. (A partir deste momento as escolas são apenas nomeadas por letras maiúsculas, seguindo a utilização feita anteriormente.)

escola	série	período	nº alunos/classe	idades
A	6 ^a I	diurno	32	11-15
	6 ^a II	diurno	34	12-13
	8 ^a I	diurno	34	14-17
	1 ^a I	diurno	29	14-16
	1 ^a II	diurno	29	14-18
B	5 ^a C	diurno	22	11-16
	6 ^a A	diurno	33	11-15
	8 ^a A	diurno	23	13-15
	8 ^a B	diurno	29	13-16
C	5 ^a B	diurno	42	11-12
	6 ^a A	diurno	40	12-13
	8 ^a	noturno	42	14-17
D	1 ^a Q	noturno	37	15-30
	1 ^a R	noturno	32	15-27

• **Disciplina: Educação Artística - presença na grade curricular**

Em todas as escolas pesquisadas, a disciplina Educação Artística é ministrada em duas horas/aulas. Em algumas escolas, por conquista do professor, as aulas são "dobradinhas". Este termo é empregado nas escolas para as aulas consecutivas.

escola	série	nº horas/aulas	duração hora/aula
A	6 ^a I	2	50'
	6 ^a II	2	50'
	8 ^a I	2	50'
	1 ^a I	2(dobradinha)	50'
	1 ^a II	2(dobradinha)	50'
B	5 ^a C	2	50'
	6 ^a A	2	50'
	8 ^a A	2(dobradinha)	50'
	8 ^a B	2(dobradinha)	50'
C	5 ^a B	2	45'
	6 ^o A	2	45'
	8 ^a	2	45'
D	1 ^a Q	2	45'
	1 ^a R	2(dobradinha)	45'

Pode-se observar que a escola C, além de classe numerosas, com 40 a 42 alunos, tem aulas de apenas quarenta e cinco minutos, e não utiliza o sistema de "dobradinhas".

• Disciplina: Educação Artística - conteúdo trabalhado no 1º semestre

Através das entrevistas com os professores foram levantados os conteúdos trabalhados no primeiro semestre. Não foi possível entrar em detalhes para percepção de como cada conteúdo foi elaborado.

A. 6ª série I e II - Desenhos de observação do espaço com vários materiais, planta baixa, maquete.

A. 8ª série I - Desenhos com vários tipos de linhas e formas, caricaturas, Integração com a disciplina de Música em um estudo sobre o século XX.

A. 1ª série do 2º grau I e II - Teatro e Dança.

B. 5ª série C - Colagem, recorte e desenhos livres

B. 6ª série A - Letras (simples e ilustradas), colagem, recortes, texturas.

B. 8ª série A e B - A partir da obra de Regina Silveira ("Auditório"), foi iniciado um estudo sobre perspectiva, primeiramente de forma empírica, depois conceitual.

C. 5ª série B - Elementos das Artes Plásticas com ênfase na linha, desenho de observação (exterior da escola), desenho de memória, cor.

C. 6ª série A - Elementos das Artes Plásticas com aprofundamento na linha, forma, cor, cartazes.

C. 8ª série - Aprofundamento dos elementos das Artes Plásticas: ponto, linha, forma, cor, composição plástica, desenho de memória, desenho de observação (exterior da escola), geometrização da forma.

D. 1ª série do 2º grau Q e R - Levantamento do bairro onde moram, das idades e interesses, através de desenhos coletivos, Levantamento do que sabem sobre as linguagens artísticas, Natureza Morta através da observação, imaginação, surrealismo e "ready-made".

- **Acesso cultural e contatos com obras de arte**

A. De forma geral, os alunos têm acesso aos bens culturais como exposições, peças de teatro, concertos, revistas, cinema, etc., mas não têm o hábito de frequentá-los. Durante o 1º semestre a escola propiciou o contato com obras de arte para os alunos da 8ª série, através de "slides" de obras impressionistas, pós-impressionistas, surrealistas, etc.

B. Os alunos têm mais contato com revistas e cinema. A escola propiciou o contato das 8ª séries com obras de arte, através de reproduções e de uma visita ao MAC - Museu de Arte Contemporânea da USP, no Parque do Ibirapuera.

C. Há uma Casa de Cultura no bairro, mas os alunos não costumam frequentá-la. A escola não providenciou nenhum contato com obras de arte durante o primeiro semestre.

D. Os alunos têm acesso facilitado a revistas e ao cinema. Durante as aulas foi propiciado contato através de reproduções de obras de arte, aproveitando as ideias e os conteúdos que afloravam nas aulas.

1.1.4. Os personagens: os alunos pesquisados

Conforme critérios anteriormente estipulados, dividiu-se o grupo de adolescentes em duas faixas etárias, possibilitando uma análise comparativa. Foram eliminados os trabalhos de vinte e seis alunos que não se encaixavam nas faixas etárias estipuladas, chegando-se a:

- 169 alunos de 11 a 14 anos, estudantes das 5ª e 6ª séries do 1º grau nas escolas A, B e C;
- 150 alunos de 14 a 18 anos, estudantes das 8ª séries do 1º grau e 1ª série do 2º grau nas escolas A, B, C e D.

Algumas classes estão representadas por um número pequeno de alunos, pela ausência elevada, especialmente nas classes da Escola de Aplicação, devido à sua realização no início do segundo período letivo (5ª e 6ª-feira); e no EESG Costa Manso, pela grande desistência de alunos no segundo semestre.

• Síntese numérica de aplicação

escola	série	total/análise	idades								M	F
			11	12	13	14	15	16	17	18		
A	6ª I	20	1	12	4	3					8	12
	6ª II	25	-	15	10	-					11	14
B	5ª C	20	8	5	5	2					10	10
	6ª A	29	1	19	9	-					20	9
C	5ª B	35	25	10	-	-					19	16
	6ª A	40	-	30	10	-					9	31
A	8ª I	24				14	6	2	2	-	13	11
	1ª I	11				2	7	2	-	-	4	7
	1ª II	16				1	14	-	-	1	5	11
B	8ª A	20				12	5	3	-	-	12	8
	8ª B	22				12	5	5	-	-	12	10
C	8ª	31				18	5	5	3	-	23	8
D	1ª Q	15				-	3	4	6	2	6	9
	1ª R	11				-	1	3	1	6	4	7

• Números totais

escola	série	total/análise	idades								M	F
			11	12	13	14	15	16	17	18		
A-C	5ª - 6ª	169	35	91	38	5					77	92
A-D	8ª - 1ª	150				59	46	24	12	9	79	71
Total:		319									156	163

1.2. A HISTÓRIA

1.2.1. Relato de cada momento da aplicação da pesquisa

Como atos de uma história vívida, cada momento pode ser sintetizado a partir dos extensos registros realizados após cada aplicação. Alguns aspectos merecerão uma análise mais detalhada que será realizada no item 2, através das produções gráficas dos adolescentes.

1º momento - O convite para a participação

Em algumas escolas apenas o fato da entrada de uma pessoa nova já despertava muita atenção e curiosidade. Quando me apresentei, falei sobre a pesquisa e fiz o convite para a participação. Houve sempre uma aceitação entusiasmada. Numa única classe, C. 8ª, do noturno, houve certa má vontade demonstrada por alguns alunos, mas que sob a pressão dos demais, participaram também.

O clima de cada classe era nitidamente diferente e se refletia na concentração para o trabalho. De maneira geral pode-se dizer que as aplicações nas 5ª séries foram mais complicadas pela falta de concentração para o trabalho proposto, pela indisciplina geral. Nas 6ª séries as turmas tinham uma atenção mais canalizada, embora a disciplina também fosse problemática. Este comportamento opunha-se aos das classes de 8ª e de 1ª série do 2º grau, onde havia mais atenção, concentração e disciplina. Mas, uma certa apatia, também se mostrava.

O clima se refletia também no atendimento à solicitação para a organização do espaço físico. Ajuntar as carteiras para os grupos de trabalho converteu-se, nos grupos de 5ª e 6ª, em motivo de folia, demonstrando que não estavam habituados a esse tipo

de trabalho. Exceção às turmas da escola A, onde a sala-ambiente já dispunha os alunos em grupos.

A formação dos grupos foi um momento interessante para uma observação mais apurada. Em algumas classes a situação foi vivida com tranquilidade. Em outras houve certa disputa por alguns colegas ou uma recusa desagradável por outros. O mapa evidencia que os grupos mistos foram mais comuns nas classes de 8^a e 1^a. Na classe C. 8^a houve um único caso: um aluno recusou-se a participar em grupo, fazendo seu trabalho sozinho.

escola	série	nºalunos	M	F	nºgrupos	masc	fem	mistos
A	6ª I	20	8	12	5	1	2	2
	6ª II	25	11	14	6	2	3	1
B	5ª C	20	10	10	6	2	2	2
	6ª A	29	20	9	8	5	2	1
C	5ª B	35	19	16	8	4	3	1
	6ª A	40	9	31	9	2	7	-
sub-total		169	77	92	42	16	19	7
A	8ª I	24	13	11	6	2	1	3
	1ª I	11	4	7	3	-	1	2
	1ª II	16	5	11	4	-	1	3
B	8ª A	20	12	8	6	4	2	-
	8ª B	22	12	10	6	3	2	1
C	8ª	31	23	8	7	1	2	4
D	1ª Q	15	6	9	5	-	1	4
	1ª R	11	4	7	5	-	1	4
sub-total		150	79	71	42	10	11	21

Como a escola tem utilizado a organização do espaço físico? A utilização contínua de carteiras sempre umas atrás de outras, em fileiras estanques, já não é reflexo de sua concepção de educação?

Até que ponto a escola tem trabalhado em um sistema coletivo, onde o trabalho em grupo é realmente soma de pensamentos? Ou a escola só realiza trabalhos em grupo onde apenas os mais "estudiosos" ou "habilidosos" executam, e os demais apenas emprestam seus nomes?

2º momento - Questionário lúdico

Vários aspectos podem ser abordados através do questionário, que recebeu este nome por sua forma não convencional.

Um primeiro espanto foi demonstrado pelos alunos quando se distribuiu uma folha para cada dupla, pediu-se para que trabalhassem ao mesmo tempo e não foi dada nenhuma regra quanto à disposição das respostas na folha. Proximidade de mãos, em alguns grupos provocou ora mal-estar, ora excitação.

Houve certas influências aparentes nas respostas dadas pelas duplas, talvez causadas pelo fato de que tinham liberdade para trocar ideias. Há, entretanto, algumas respostas absolutamente iguais.

Dois análises serão realizadas quanto ao questionário lúdico. As respostas serão analisadas tomando-se por base os aspectos visuais (item 2.1.) e os conteúdos verbais (item 2.5.).

3º momento - Desafio 1: um jogo coletivo

A curiosidade começou pelo papel "sanfona" distribuído. O jogo foi explicado, dando-se primeiramente uma visão geral do todo e retomando depois cada parte. Apenas uma aluna da escola A disse conhecê-lo, mas nunca o fez. Houve uma dificuldade maior em entendê-lo nas classes de 5ª séries, tanto em relação à utilização apenas do lado direito da folha, quanto à localização de cada parte e as marcas para o prosseguimento do desenho por outro colega.

Alguns grupos entenderam logo sua dinâmica e passaram a executá-lo, sem esperar as ordens. Houve grande divergência de ritmos de trabalho. Enquanto alguns eram extremamente rápidos, frequentemente por uma displicência na execução, outros eram extremamente lentos, tanto pela execução acurada quanto pela dificuldade em fazer, com insatisfação pelos resultados, sempre apagados e recomeçados. Quando isso acontecia em um mesmo grupo,

havia, com frequência, uma certa impaciência dos mais apressados. Alguns retomavam os seus desenhos enquanto esperavam os outros. Alguns se adiantavam com outros mais apressados, deixando para trás os mais lentos.

A obediência às regras nem sempre foram concretizadas. Alguns grupos realmente escondiam os seus desenhos dos colegas, enquanto outros não se importavam com isto, mesmo com a explicação de que ver antes tiraria a "graça" do jogo.

Para alguns, a proporção das partes do corpo humano pareciam grandes demais. Frente à reclamação, expunha que depois entenderiam o porquê daquela divisão.

Cada grupo, ao terminar a execução de toda figura humana, abria o desenho. A risada, então, imperava. Divertiam-se muito. Aconteceram até "ataques de riso", quase incontroláveis. Ficavam felizes em mostrar os resultados para os outros grupos, sem qualquer vergonha. Um grupo de alunos da turma A 1ª II teve a ideia de remontar a figura humana de cada integrante do grupo, juntando os vários papéis e comparando os resultados. A análise destes desenhos será feita no item 2.2.

4º momento- Desafio 2: construção da metáfora visual

A solicitação para que esta etapa fosse feita individualmente encontrou certa resistência, já que haviam gostado muito de fazer o desenho coletivamente. Alguns grupos, inclusive, pediram para repetí-lo.

Houve muita dificuldade de entender a proposta em todos os grupos. Varias vezes se repetiram as duas principais regras: a proporção da figura humana segundo a importância que cada um lhe dava, e o desenho utilizando outras formas de representação.

Muitos alunos me chamavam para uma nova explicação. Queriam exemplos. Conversando, tentei fazê-los pensar a respeito, "puxando"

ideias, ajudando-os a construir suas respostas a partir de suas próprias falas. Caminhando entre grupos tentei também estabelecer uma conversa com aqueles que se encontravam muito preocupados com a forma externa do corpo. Em alguns casos a conversa acabou gerando uma ação mais expressiva.

A análise destes desenhos também será enfocada posteriormente, no item 2.3.

5º momento - Diálogo avaliativo

Todos os desenhos realizados foram expostos sobre uma grande mesa formada no meio da sala, sobre a lousa ou sobre o chão, com os alunos sentados ao redor. Foi iniciada, então, uma conversa que tinha como objetivo avaliar os momentos vividos e preparar o olhar para o Desafio 3, relatada no item 2.5.3.

A vergonha de expor os desenhos, especialmente o segundo, foi mais evidente nas classes de 8ª e 1ª. Em apenas duas classes foi especialmente difícil estabelecer um diálogo: A.8ªI e B.8ªA. Classes "mudas", apáticas. Nas demais, o diálogo aconteceu com interesse. As perguntas os faziam pensar, ocorrendo muitas vezes um silêncio que era participativo.

O tempo, grande inimigo, não permitiu que a conversa se desenvolvesse mais, exigindo que, em alguns momentos, se marcasse logo os pontos básicos como as múltiplas formas de produção e de leitura dos desenhos, preparando um olhar mais sensível para a passagem ao momento seguinte.

6º momento - Desafio 3: Você quer olhar? Imagens como provocação

Os invólucros lacrados, em todas as classes, despertaram grande curiosidade. Em alguns grupos aconteciam brigas para escolher quem iria abrir.

Alguns grupos ordenadamente expuseram todas as reproduções de desenhistas brasileiros sobre as carteiras, para a escolha de cada aluno. Outros grupos quase se escondiam para que os líderes escolhessem primeiro, mesmo com a informação de que havia a possibilidade de cópias.

Embora os resultados sejam analisados no item 2.4., como comentário geral, é preciso frizar que o interesse foi muito grande pelo contato com as obras.

A apresentação do cartaz comparativo do tamanho das obras não foi homogênea em todas as classes. Em algumas, pelo tempo de aplicação já esgotado, não houve tempo para explicação maior para real compreensão do que estava sendo mostrado. Nas classes de 5ª e 6ª série foi mais difícil esta compreensão. Os maiores compreenderam com mais facilidade e ficaram interessados em ver a relação das obras que haviam escolhido, com as demais.

7º momento - Recolhimento

Embora a grande maioria tenha levado reproduções e papel para desenhar, com poucas recusas em classe, a volta foi extremamente pequena, mesmo com pedidos renovados dos professores.

Muitos, inclusive, não chegaram nem mesmo a devolver as reproduções, especialmente na escola C. Isto tanto pode indicar um grande interesse pela obra, como um descompromisso com a tarefa. Todavia, o interesse despertado pelas imagens superou as expectativas.

A solicitação de que entregassem uma justificativa explicando porque não haviam realizado o trabalho não foi cumprida pela maioria dos alunos. Entretanto houve casos em que foram escritos bilhetes afetivos justificando a não entrega.

1.2.2. Marcas da história vivida

De maneira geral pode-se dizer que os desafios propostos despertaram os adolescentes para criação de respostas através das quais estão indicados os seus modos de pensar sobre o desenho. A participação e o interesse nas atividades propostas foi muito grande, em todas as classes, com exceção do diálogo nas turmas A.8^aI e B.8^aA, conforme o relato.

Alguns aspectos merecem destaque: a disciplina e a concentração para o trabalho, ambos interligados ao clima geral da turma e da escola. As turmas da escola A foram receptivas e cordiais, tanto com a professora da classe, quanto comigo e não tiveram dificuldades na concentração e execução do trabalho proposto. Na escola B encontrou-se diferenças. A classe B.5^aC era considerada a mais difícil da escola. A professora já entrou chamando a atenção sobre a "educação". Durante a aplicação tive que pedir a ela que não interferisse "gritando" por silêncio. Nas demais classes a disciplina foi melhor. Nas classes numerosas de escola C houve maior dificuldade com a 5^aB, especialmente em relação a disciplina, interferindo no entendimento da proposta. Nas turmas noturnas C.8^a, D.1^aQ e R, talvez pelo cansaço depois de um dia de trabalho, não houve qualquer problema quanto a disciplina.

Mas, o contato com classes tão diferentes mostrou um mapa não muito feliz em relação à concentração. Em linha geral a disciplina vai melhorando nitidamente da 5^a para a 6^a, e destas para a 8^a, mas fica a dúvida se o ganho da disciplina é em relação à concentração para o trabalho, ou para uma apatia maior.

Apesar destas dificuldades, foi grande o interesse dos adolescentes tanto pelo tipo de proposta de trabalho, do qual nunca haviam participando, como também pelo contato com as reproduções das obras de desenhistas brasileiros. E, independentemente dos resultados diretos nas produções gráficas destes adolescentes, pode-se dizer que além de desvelar o seu universo gráfico, o contato com as obras e o diálogo com as classes possibilitou o ampliar do seu repertório sobre o Desenho.

2. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS DESAFIOS

o visual e o verbal como possibilidades

"A maneira como uma pessoa volta a olhar para o mundo, depende tanto de sua consciência do mundo, como de seus objetivos, ou seja, das informações que procura."

Hockberg¹

"A busca da interpretação correta é complicada pelo fato de que toda a obra de arte é simbólica por sua própria natureza. As formas, cores, objetivos e acontecimentos que aparecem na superfície, referem-se a camadas de significação, as quais formam uma escala de abstração crescente".

Rudolf Arnheim²

1. Citado por Manfredo MASSIRONI, Ver pelo Desenho, p. 72.

2. Rudolf ARNHEIM, El "Guernica" de Picasso, p. 25.

2.1. ANÁLISE: RESPOSTAS VISUAIS AO QUESTIONÁRIO LÚDICO

2.1.1. Um texto escrito

Os resultados visuais do questionário lúdico evidenciam aspectos importantes, reveladores também do universo do adolescente.

O desenho das mãos possibilitou a constatação visual das grandes diferenças de desenvolvimento físico, presente na mesma classe. O texto visual focaliza estas diferenças tomando como base as mãos femininas e masculinas de alunos com 14 anos³. Para comparação, foram copiadas as grandes mãos de Guilherme (14m,A.6^aI) e Janaina (14f,B.5^aC) e as menores de Rodrigo (14m,B.8^aA) e Cleide (14f,C.8^a). Certamente há implicações nas relações estabelecidas entre indivíduos com tão diferentes graus de desenvolvimento físico.

Além de ser possível levantar o número de canhotos, dado não checado, o desenho das mãos mostram também algumas soluções diferenciadas. A grande maioria apenas obedeceu a ordem de contornar. Mas há desenhos onde outros elementos foram colocados, como por exemplo as unhas, ou carinhas desenhadas em cada dedo, ou o acréscimo de um lápis, ou dos anéis. Mãos abertas ou fechadas, sobrepostas ou separadas. O desenho de Heliton⁴ (11m,C5^aB) une a representação da mão de frente e verso, já que é possível tanto ver as unhas, como as linhas da palma e das divisões das falanges.

A organização dos contornos das mãos também é um dado interessante para a análise. Mãos, abertas ou fechadas, sobrepostas ou separadas, compõe a página com os textos. Dois grupos formados por três alunos exemplificam soluções diferentes.

3. Veja páginas 250-251.

4. Veja página 252.

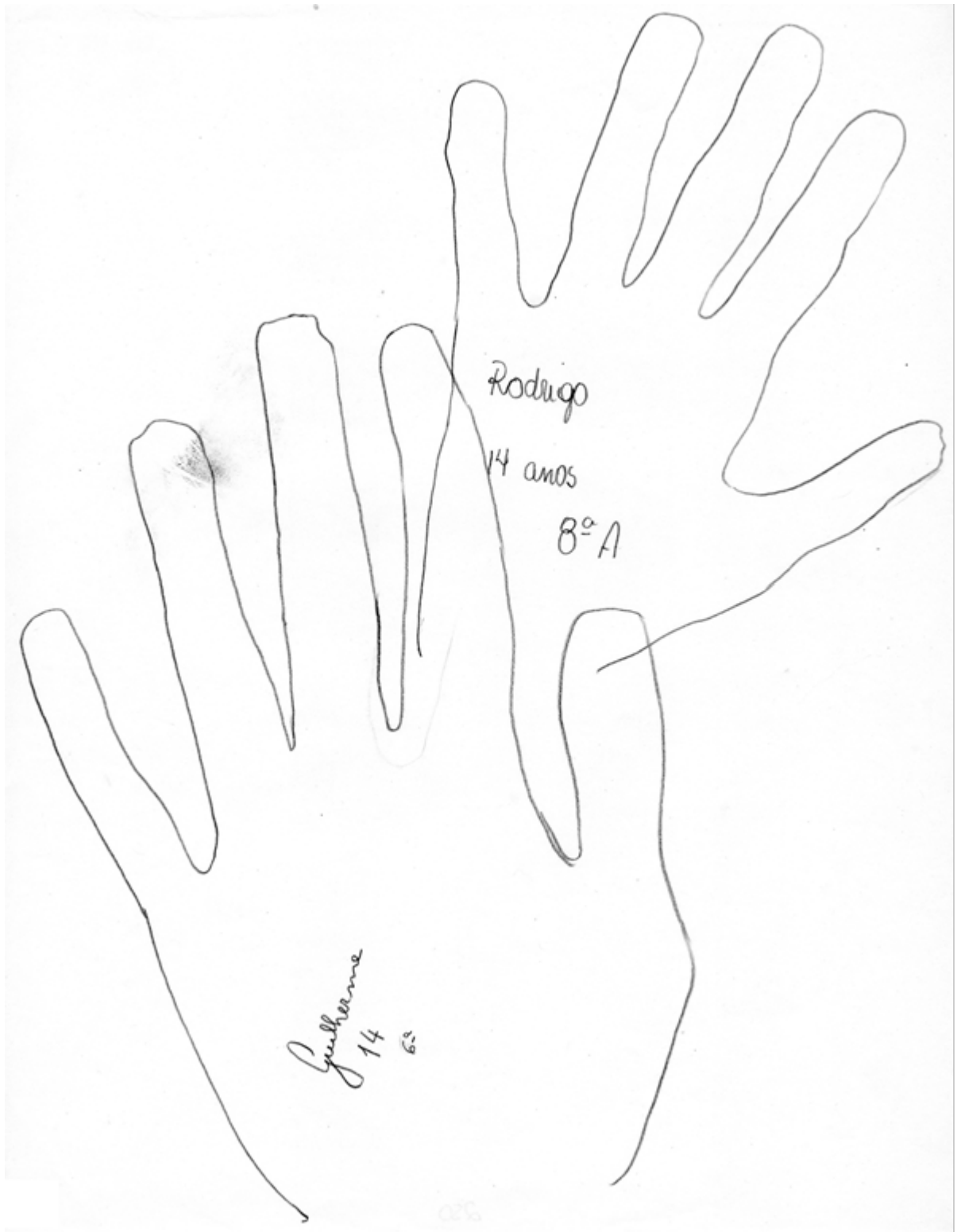
A escolha por escrever as respostas dentro ou fora do contorno das mãos revela com frequência, a busca de uma ordem, uma harmonia, resultados estéticos interessantes. É o que os Wilson e Hurwitz chamam de *harmonia intuitiva*: "Mesmo sem qualquer instrução quanto à composição ou *design*, os seres humanos apresentam uma tendência de produzir desenhos nos quais uma forma, ou grupo de formas harmonizam-se entre si."⁵ Encontram-se exemplos de ocupação apenas do espaço interno da palma da mão, ou só dos dedos, ou ainda aproveitando o seu contorno, ou apenas o espaço externo.

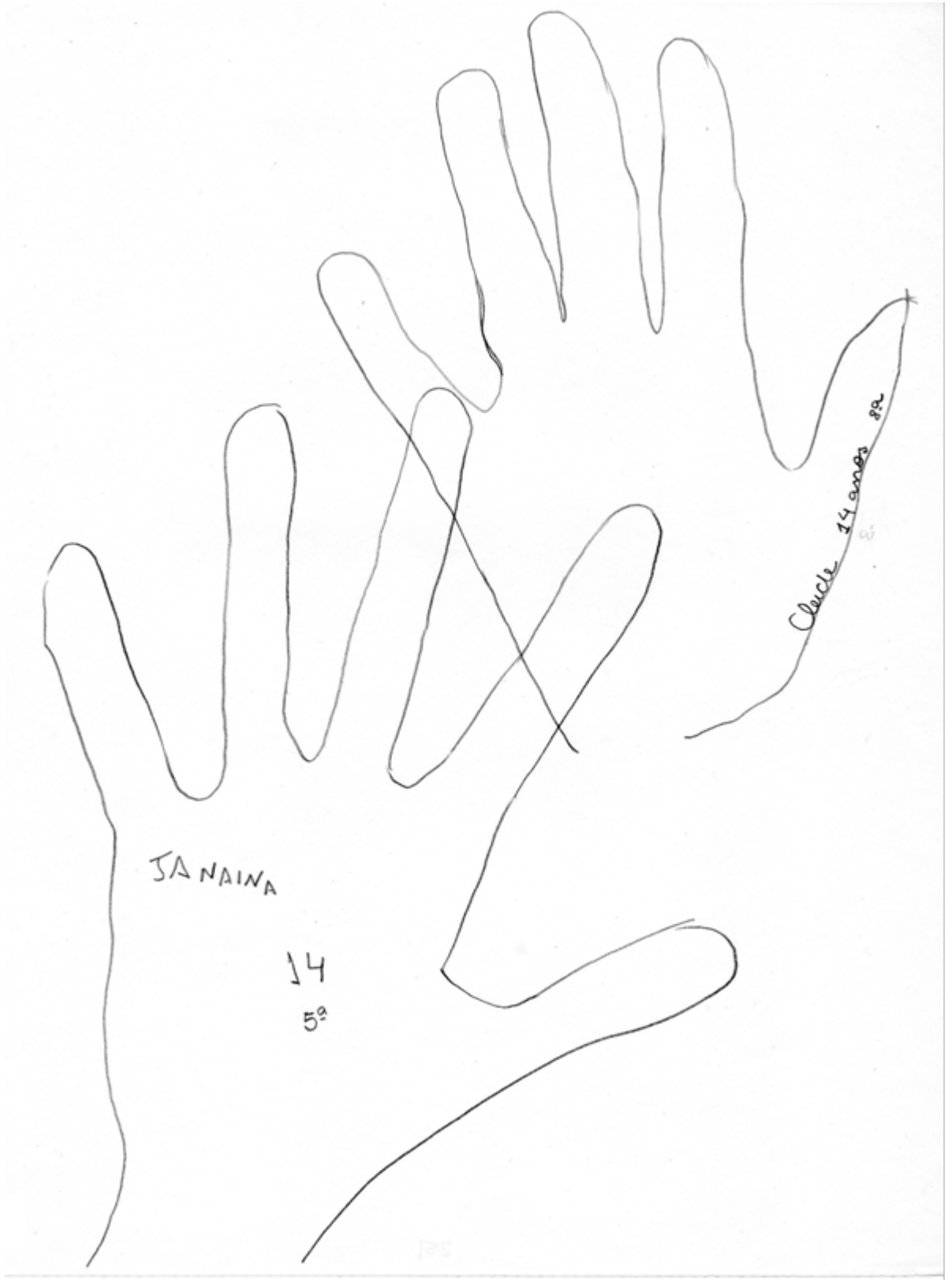
As imagens⁶ podem evidenciar estes aspectos.

2.1.2. Um texto visual

5. Brent WILSON, Marjorie WILSON e Al HURWITZ, *Teaching Drawing from Art*, p.19.

6. Para a realização do texto visual foram feitas reproduções xerográficas em verdadeira grandeza e com reduções, quando a composição estética estava em foco. Como regra geral, em todos os textos visuais e figuras apresentadas, até aqui e também na sequência do trabalho, os trabalhos comparados apresentam sempre a mesma medida de redução xerográfica.





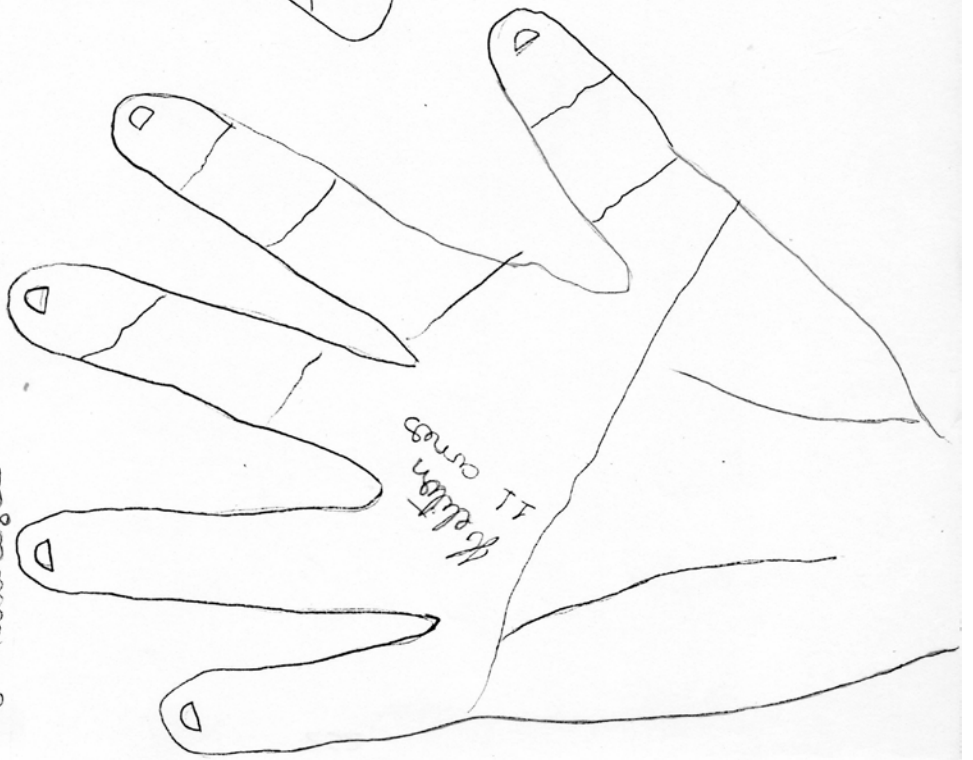
SANAINA

14

52

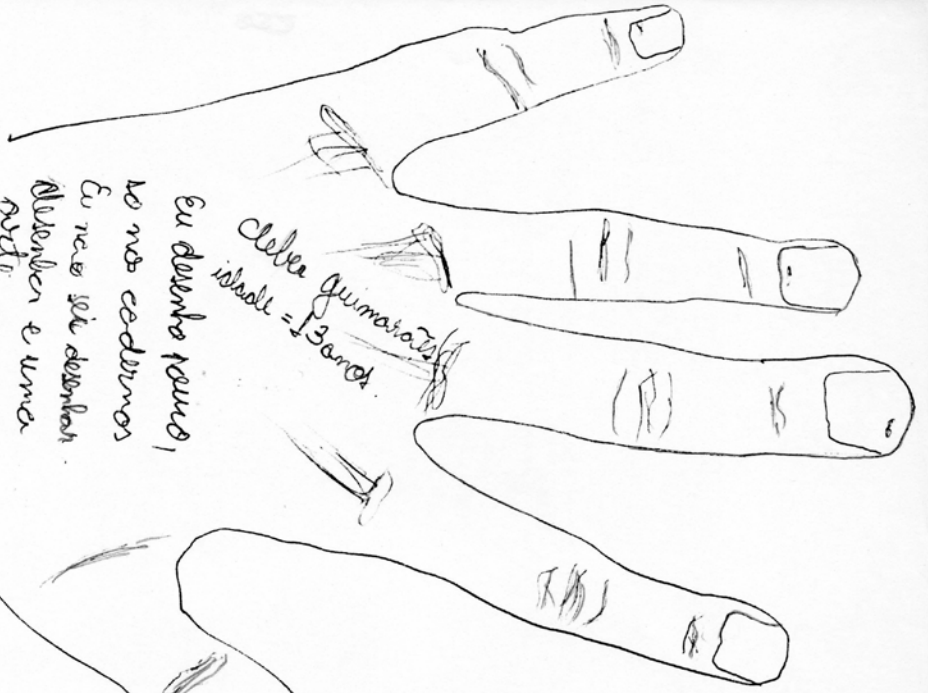
Clutch 14 ans 88

Eu desenho bem em casa.
 na escola e
 e seu desenhos muito bem.
 e acho uma arte da capacidade.
 e natureza univocidade.



Eu desenho pouco,
 e nos cedemos
 e nos sei desenhos
 desenhar e uma
 arte
 Eu gosto de ver
 e desegem

Cleber Guimarães
 isidoro = Isidoro



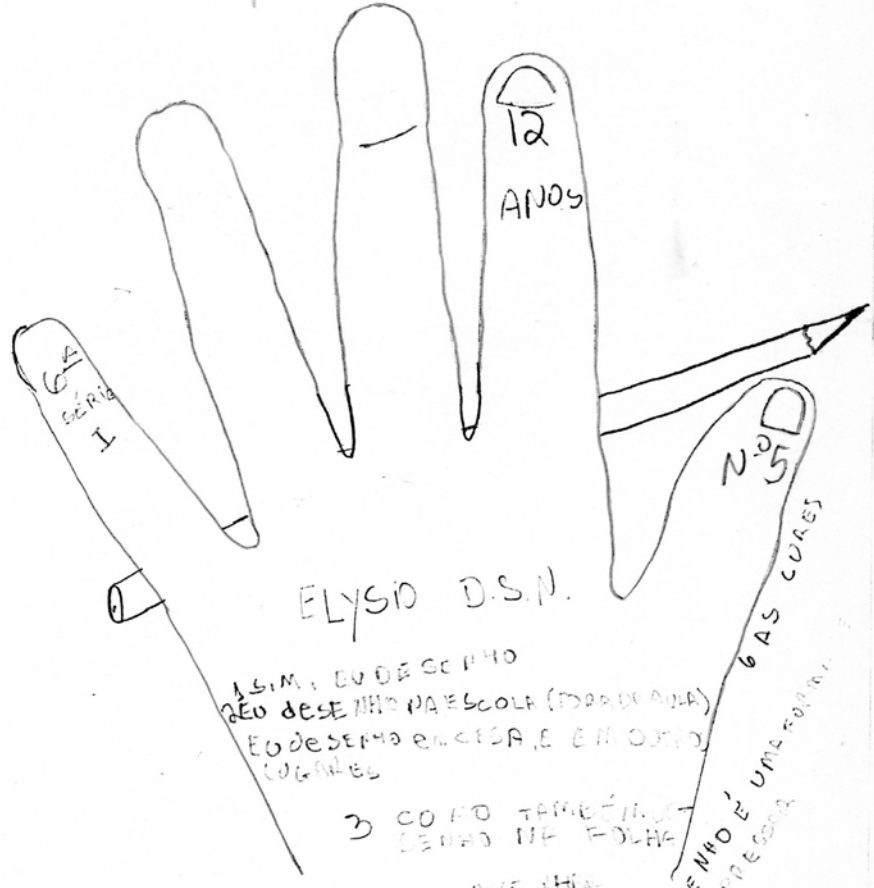


Sergio Adriano Horta
série 1 a. 12 anos

Eu desenho na minha casa

durante a aula de desenhar não para curso
em gosto de desenhar em qualquer papel

GOSTO DE VER A FORMA DO DESENHO
DESENHO É UMA FORMA DE DEMONSTRAR ALGUMA COISA
OU DESENHO + ou -



12 ANOS

SÉRIE I

Nº 5

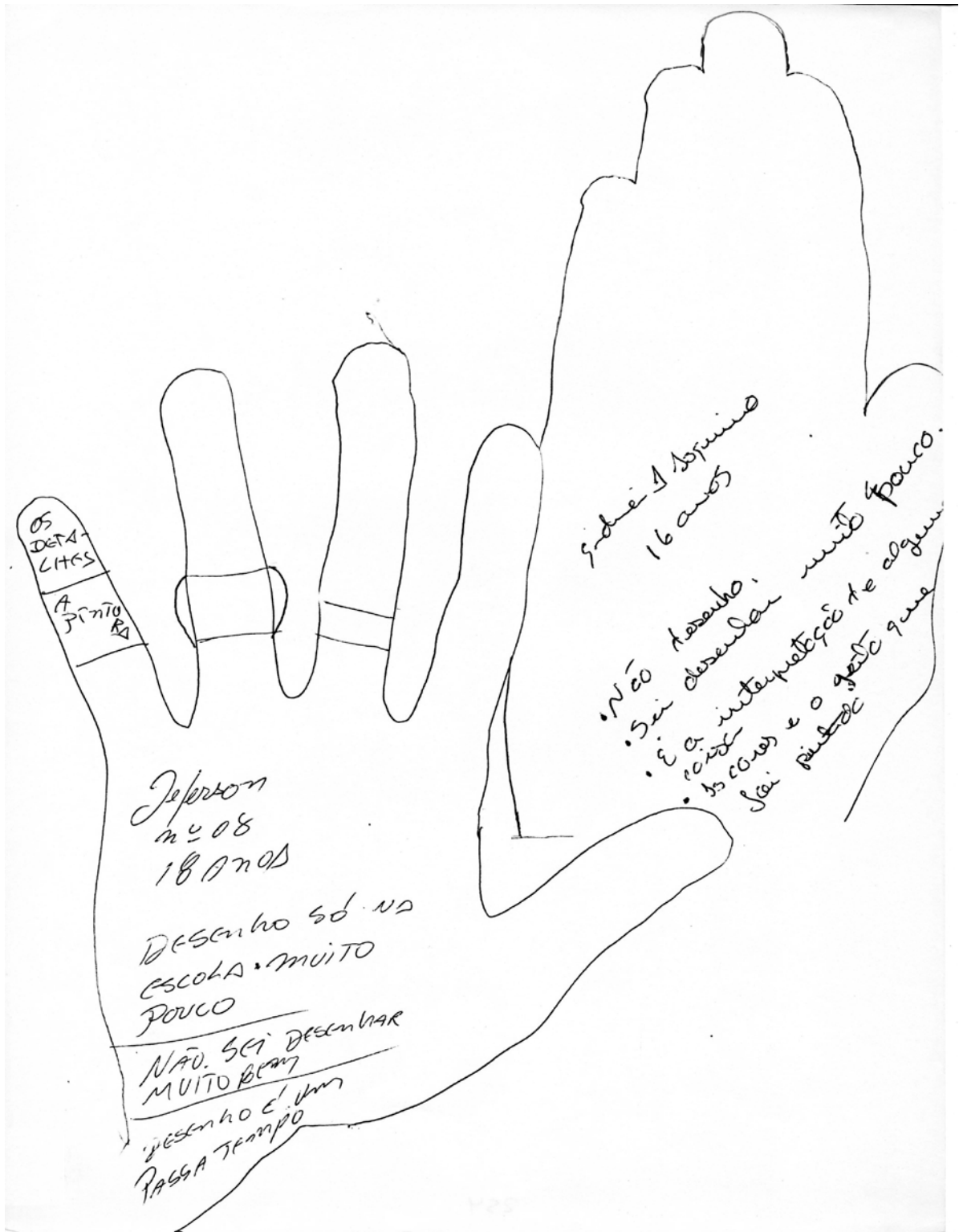
ELYSIO D.S.N.

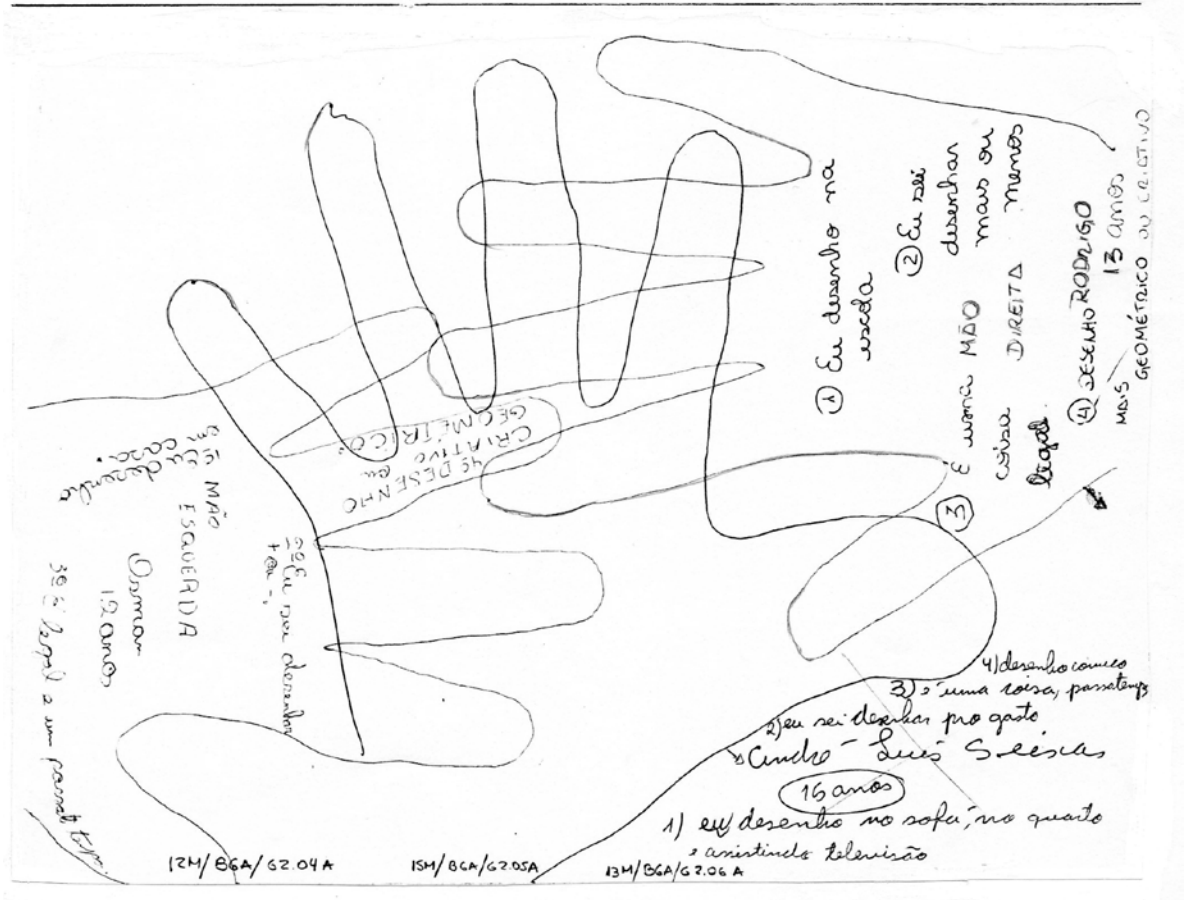
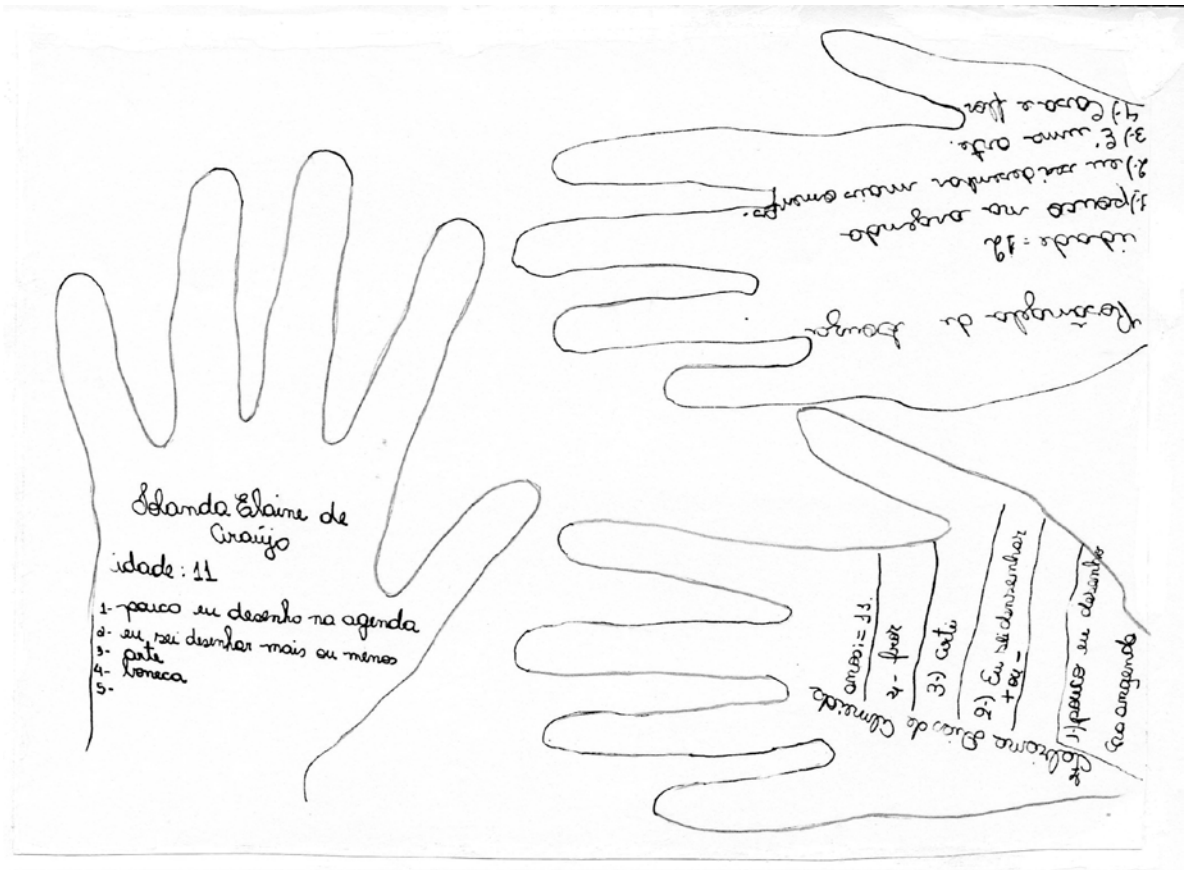
ASSIM, EU DESENHO
NÃO DESENHO NA ESCOLA (PORQUE NÃO)
EU DESENHO EM CASA E EM OUTROS
LUGARES

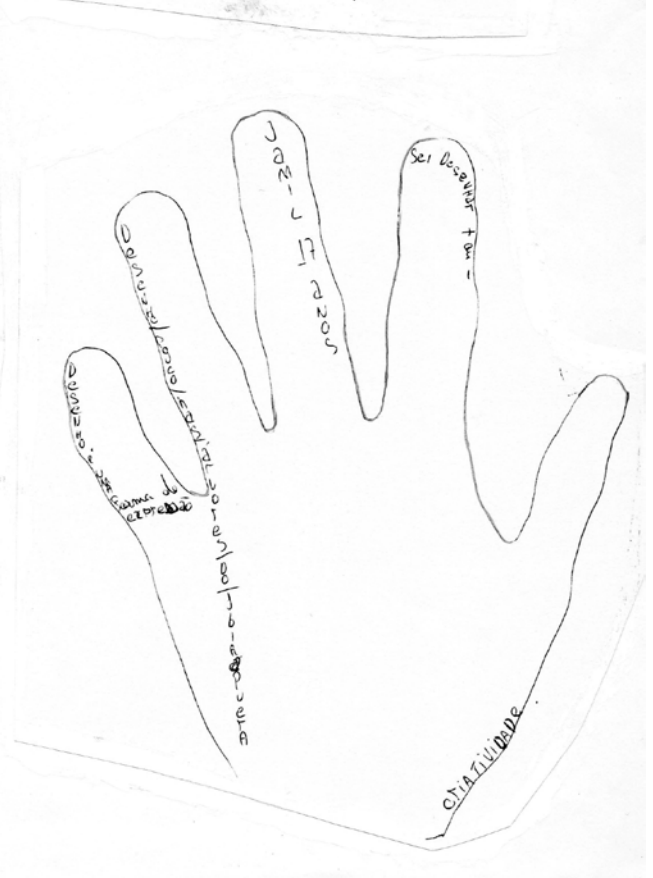
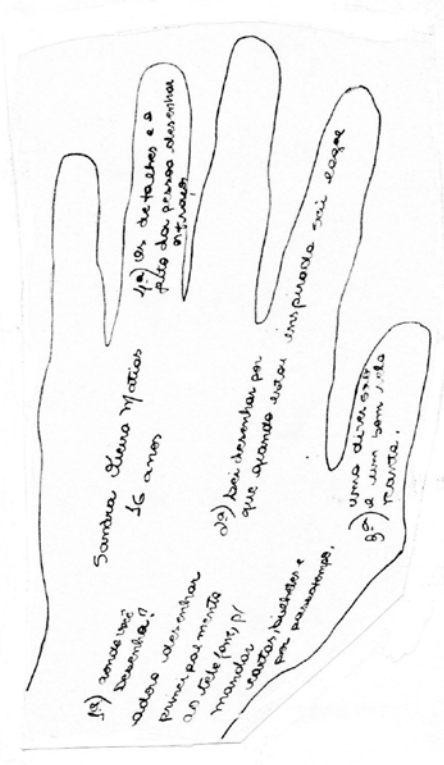
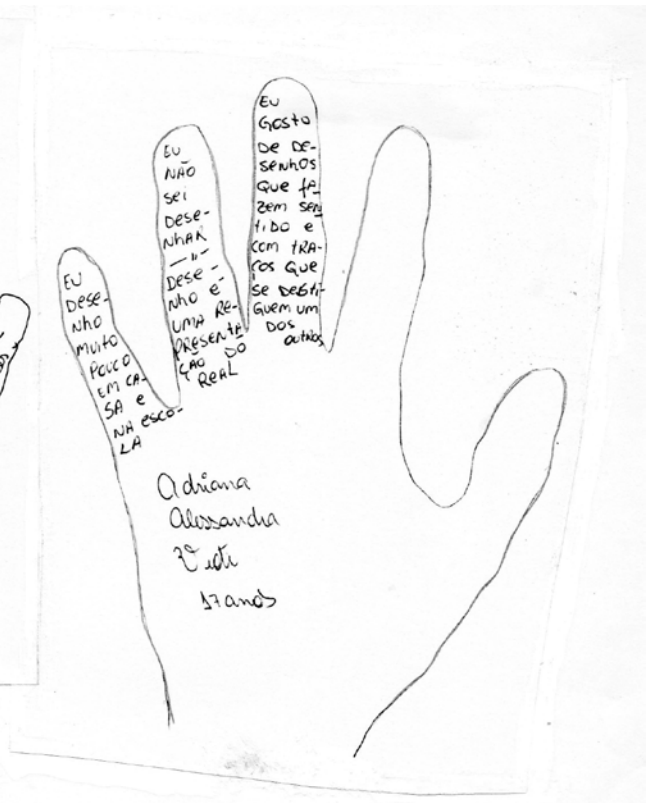
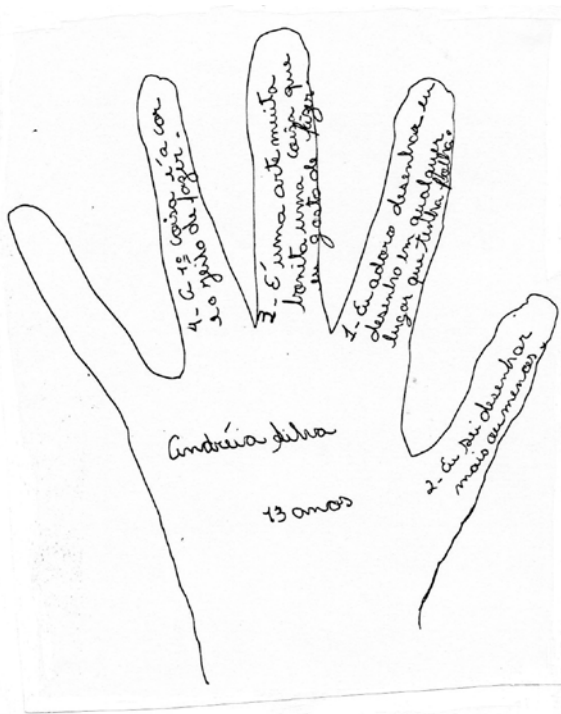
3 COMO TAMBÉM
DESENHO NA FOLHA

MEU ESTILO É ASSIM

6 AS CURVAS
5 DE DESENHO É UMA FORMA DE
SE EXPRESSAR







2.2. ANÁLISE DESAFIO 1: DESENHOS DA FIGURA HUMANA

"Todos nós nos inclinamos para desenhar coisas o mais simplesmente possível, até que a nossa representação consiga uma semelhança satisfatória com o objeto. Esta tendência, através da simplicidade, toma muitas formas."

Wilson e Hurwitz⁷

2.2.1. As possibilidades de leitura

O relato da história da aplicação já mostrou o grande interesse despertado pelo *Desafio 1: Desenho da figura humana* realizado como um jogo com quatro participantes, onde cada um se responsabiliza por uma parte do corpo humano, em sistema de rodízio. Os resultados visuais apontam uma grande variedade de aspectos que podem ser analisados. Sem a pretensão, entretanto, de esgotar todas as possibilidades de análise, foram estabelecidas algumas comparações.

Na abertura deste capítulo foram apresentados os trabalhos realizados por um grupo de alunos da A.6^aII, com 12 e 13 anos. Os desenhos reproduzidos⁸, referentes ao desafio 1, desenhados à direita, demonstram as possibilidades diferentes de realização dentro de um mesmo grupo. As características gráficas de cada adolescente⁹ revelam qualidades lineares bastante diferentes: linhas traçadas de modo contínuo com a mesma pressão forte, linhas tracejadas em movimentos curtos, e linhas que não só delimitam contornos, mas também constroem sombras e texturas. Mas este é só um exemplo. Muitos outros aspectos podem ser ainda analisados.

7. Brent WILSON, Marjorie WILSON e Al HURWITZ, *Teaching Drawing from Art*, p. 18.

8. Veja páginas 223 a 226.

9. Veja página 227.

2.2.2. "Fusão das partes" e a direção da linha

O conceito de *fusão de partes* é uma contribuição de Rudolf Arnheim para a análise do desenvolvimento do desenho. "Durante os primeiros estágios a diferenciação da forma é conseguida principalmente mediante o acréscimo de elementos autônomos. Por exemplo, a criança procede da primeira representação da figura humana como um mero círculo, acrescentando linhas retas, formas oblongas ou outras unidades."¹⁰ Estes desenhos unem unidades de formas geométricas simples, definidas, ligadas por relações que se iniciam com o princípio do vertical-horizontal, e posteriormente tornam-se também oblíquas.

Com o tempo, contudo, a criança começa a fundir várias unidades por meio de um contorno comum mais diferenciado. Tanto os olhos como a mão contribuem para este desenvolvimento. Os olhos se familiarizam com a forma complexa que resulta da combinação de elementos até que seja capaz de conceber o todo composto como uma unidade. Quando isto é conseguido, os olhos guiam com segurança o lápis continuamente em movimento ao redor do contorno ininterrupto de uma figura humana inteira, incluindo braços e pernas. Quanto mais diferenciado o conceito, maior a habilidade exigida para trabalhar desta maneira. A níveis mais altos, mestres do *estilo linear*, tais como Picasso ou Matisse, movem-se com absoluta precisão ao longo de um contorno que capta todas as sutilezas de músculos e ossos.¹¹

Um exemplo claro, encontrado em uma pesquisa com meus alunos¹², demonstra o tratamento linear diferenciado entre o desenho de Andrey, com 9 anos e o de Fernanda com 11 (Fig.6). Andrey já apresenta alguns elementos em fusão, mas as formas são bastante geométricas, o princípio vertical-horizontal é fortemente obedecido e há grande simplificação não diferenciando, por exemplo, perna e sapato ou a linha inferior do quadro negro. Para Fernanda esta linha é dupla, indicando o suporte para o giz e apagador. Seu desenho é exemplo de fusão de partes.

10. Rudolf Arnheim, *Arte e Percepção Visual*, p.179.

11. Id, *Ibid.*, p. 180 (grifo do autor).

12. Pesquisa: "A produção plástica da criança e do adolescente: figura humana, cor, espaço", p. 35.



Fig.6 - Exemplos de fusão de partes

Em relação ao desafio de desenhar a figura humana, o contorno da cabeça é um detalhe que pode indicar alguns aspectos da produção gráfica do adolescente quanto a fusão das partes, visível na junção da oval ou do círculo da cabeça com o pescoço e com as orelhas, integradas numa linha contínua ou não. É interessante também observar a direção das linhas que compõem o cabelo.

Para verificar estes aspectos, pode-se comparar os contornos das cabeças realizadas por alunos da turma B.5^aC, na qual a maioria dos alunos tem 11 e 12 anos (Fig.7) e as realizadas pela turma B.8^aA, na qual a maior parte dos alunos tem 14 e 15 anos (Fig.8).

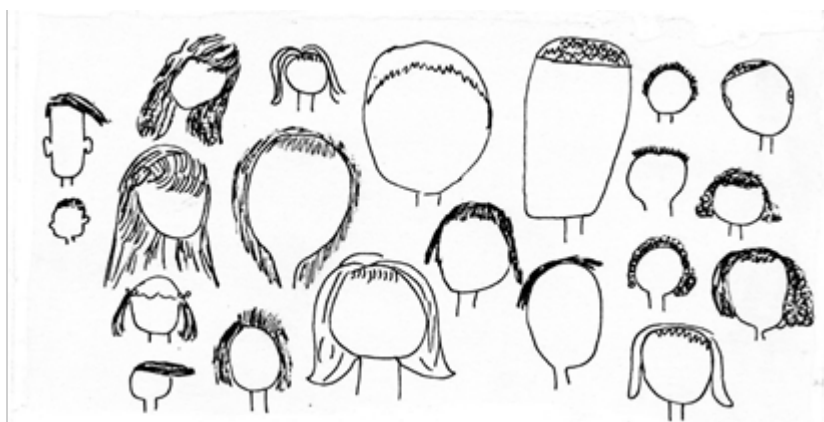


Fig.7 - Contornos de cabeças desenhadas pela turma B.5^aC



Fig.8 - Contornos de cabeças desenhadas pela turma B.8ªA

A simplicidade do círculo como forma básica é comum nas duas turmas. Neste contorno circular é somado o cabelo e as orelhas, mas, com frequência, fora deste limite. No grupo da Fig.8 nota-se que há maior variedade de contornos de cabeça, com formas mais ovais e linhas mais orgânicas.

Em relação à junção do pescoço com a cabeça, percebe-se que há mais exemplos de fusão destas partes na turma mais velha. O desenho das orelhas é mais comum também entre os alunos mais velhos, mas em ambos os grupos ocorrem fusões e divisões. Verificam-se somente dois exemplos onde as orelhas se encontram no espaço interno da cabeça: numa cabeça desenhada de perfil (Fig.8) e em uma cabeça, de frente, onde as orelhas parecem voltadas para dentro (canto superior direito da Fig.7).

A direção das linhas na construção do cabelo mostra-se de forma parecida nos dois grupos. Encontram-se tanto desenhos onde as linhas do cabelo delimitam apenas o seu contorno, como também linhas que mostram a direção dos fios, penteados para baixo, para o lado, ou para o alto. Mas, também é comum o preenchimento do lugar dos cabelos com uma massa linear constituída de garatujas circulares ou longitudinais, lembrando os *doodles* de que falava Gardner. É comum também os cabelos compridos serem desenhados apenas caindo dos lados da forma circular, fazendo um vazio entre o cabelo comprido e o pescoço.

2.2.3. Presença das articulações, da superposição e da nudez

Estes aspectos podem se observados através dos desenhos realizados na segunda tarefa do jogo: o desenho do pescoço até a cintura. Embora também encontram-se exemplos de *fusão de partes*, a análise focaliza aqui a presença das articulações nos membros superiores, isto é, a percepção do ombro e do cotovelo, e a nudez ou não, das figuras.

Segundo Lowenfeld e Brittain, é na fase pseudonaturalista, dos 12 aos 14 anos que "as articulações aparecem no esboço da figura humana."¹³

As comparações, feitas entre as turmas B.6^aA, nas quais a grande maioria tem 12 anos (Fig.9) e B.8^aB, cuja presença maior é de alunos de 14 anos (Fig.10), mostram alguns pontos comuns e outros divergentes. A presença dos cotovelos é patente e com quantidades próximos nos dois grupos.



Fig.9 - Troncos/braços desenhados pela turma B.6^aA

13. Viktor LOWENFELD E W.L. BRITAIN, Desenvolvimento da capacidade criadora, p. 309.



Fig.10 - Troncos/braços desenhados pela turma B.8ªB

Em relação aos ombros e a sua ligação com braços verifica-se uma diferença maior entre os dois grupos. Na turma mais jovem encontram-se mais exemplos do *princípio vertical-horizontal* na ligação do braço com o tronco. Para Arnheim "o ângulo reto cria um padrão simétrico e por isso é o mais simples, e é a base para a estrutura da vertical e horizontal, sobre as quais se apoia toda a nossa concepção de espaço."¹⁴ Assim, "os braços emergem perpendicularmente da linha de contorno do corpo; chaminés aparecem em ângulo reto com os telhados, e pessoas andam em colinas a noventa graus da linha de declive."¹⁵

A obliquidade é o passo seguinte, e "é sempre percebida como um desvio, daí seu caráter fortemente dinâmico."¹⁶ Ela pode ser verificada nos dois grupos, embora haja mais exemplos na turma mais velha.

A questão da superposição também pode ser visualizada através destes desenhos. Embora haja poucos exemplos, é possível verificar

14. Rudolf Arnheim, Arte e Percepção Visual, p. 174.

15. Brent WILSON, Marjorie WILSON e Al HURWITZ, Teaching Drawing from Art, p.19.

16. Rudolf Arnheim, Arte e Percepção Visual, p. 177.

a presença da superposição que ora esconde o que superpõe, ora deixa ver, como em transparência.

Um outro aspecto que pode ser verificado sobre o desenho do tronco/braços é a situação da nudez, que não aparece no desenho do tronco/pernas. Nos desenhos das turmas B.6^aA, na Fig.9 pode-se observar um único nu feminino e um nu masculino, ligado à representação do "diabo". Mas, percebe-se também, mais dois desenhos em que os seios são representados juntamente com indicação de as figuras estão vestidas. Nos desenhos da turma B.8^aB, na Fig.10, encontram-se um nu feminino e três masculinos, dois deles preocupados com a musculatura. Observa-se também um desenho onde aparecem as costelas e a coluna cervical.



Fig.11 - Troncos/pernas desenhados pela turma C.6^aA

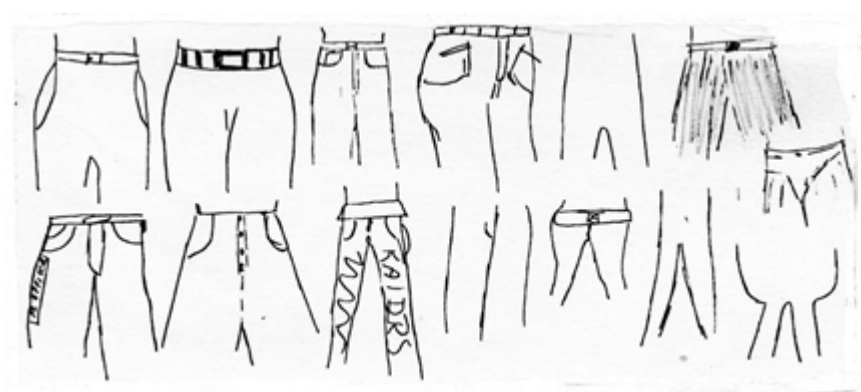


Fig.12 - Troncos/pernas desenhados pelas turmas D.1^aQ e R

Nus ou vestidos, quase todas as figuras, em ambos os grupos, indicam claramente o seu sexo. Em algumas figuras femininas os seios estão indicados, opondo-se aos fortes músculos das figuras

masculinas. Os detalhes em relação às roupas aparecem também nos desenhos de troncos/pernas, terceira tarefa do desenho da figura humana. Tanto nos desenhos da turma C.6ªA (Fig.11), quanto nos das turmas D.1ªQ e R (Fig.12), percebe-se a preocupação com detalhes como zíper, cintos, bolsos. Uma importante "grife" não foi esquecida.

2.2.4. Frontal e Perfil: a escolha do ponto de vista mais característico

O jogo coletivo que direcionou o desenho da figura humana privilegiava a posição da figura em pé e, de certa forma, também de frente. Isto fica visível especialmente em relação ao tronco/braços, como evidenciam as fig.9 e 10, onde todos os troncos estão desenhados em posição frontal. Mas esta característica parece comum, pois há "a representação de objetos de seu ponto de vista mais característico: pessoas são vistas pela frente; cavalos e carros pela lateral."¹⁷ Mas houve desvios deste padrão na representação de cabeças, pés e troncos/pernas.



Fig.13 - Cabeças de perfil ou 3/4 desenhados por alunos de 5ª e 6ª série



Fig.14 - Cabeças de perfil ou 3/4 desenhados por alunos de 8ª e 1ª série do 2º grau

17. Brent WILSON, Marjorie WILSON e Al HURWITZ, Teaching Drawing from Art, p.18.

Em relação aos desenhos de cabeças, embora tenha sido maior a presença da posição frontal, encontram-se exemplos de rostos desenhados de perfil ou na posição de 3/4. Os desenhos de alunos de 5ª e 6ª séries (Fig.13) não diferem muito dos de alunos de 8ª e 1ª série do 2º grau (Fig.14).

Há figuras de perfil com dois olhos. Esta é uma situação bem comum nos desenhos de caricaturas ou de histórias em quadrinhos, que parecem ter sido base para estes desenhos. Há, inclusive, um desenho que retrata o personagem "Simpson". Comparando-se com elas, as figuras em 3/4 mostram linhas menos geometrizadas, com maior domínio.

Em relação ao desenho de tronco/pernas, pode-se verificar um exemplo em cada faixa etária de uma posição de 3/4.grupo



Fig.15 - Pés desenhados pela turma A.6ªA

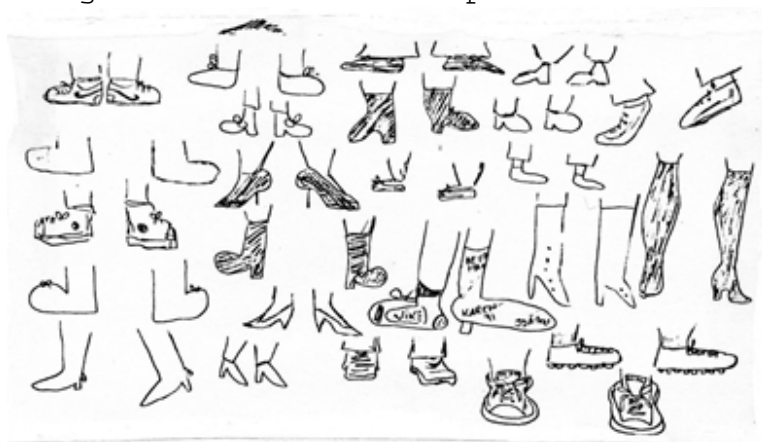


Fig.16 - Pés desenhados pela turma A.1ªI e II

Assim como os antigos egípcios que desenhavam cada parte do corpo segundo seu ponto de vista mais característico, os

adolescentes também escolheram a posição de perfil para o desenhos dos pés. Há raros exemplos de pés desenhados de frente.

É comum a escolha do ponto de vista repetir-se para os dois pés. Assim ambos estão direcionados para a direita, para a frente ou para o lado. Poucos exemplos mostram pés em direções opostas. Há um único caso na Fig. 16 no qual cada pé está em uma posição, isto é, um de frente e outro de perfil. Nota-se um maior detalhamento, especialmente dos tênis, nos desenhos da turma mais velha, com indicação inclusive de marcas, e também, alguns pés com indicação de movimento.

Na Fig.16 encontra-se também um pé engessado, inclusive com as assinaturas dos amigos, o que prova o quanto estes desenhos ligam-se com as vivências pessoais.

As mãos também sempre foram desenhadas sempre de frente, isto é, nunca pela sua lateral, demonstrando a seleção do ponto de vista mais característico do objeto em questão.



Fig.17 - Mãos desenhadas pela turma A.6ªI



Fig.18 - Mãos desenhadas pela turma A.8ªI

Comparando-se estas figuras com os desenhos de mãos e pés realizados em crianças de quatro a oito anos e observados por Rhoda

Kellogg¹⁸ (Fig.19), percebe-se a diferença na percepção das formas. Todavia, em todos os exemplos pode-se observar a expressão gráfica da gestalt destas formas.

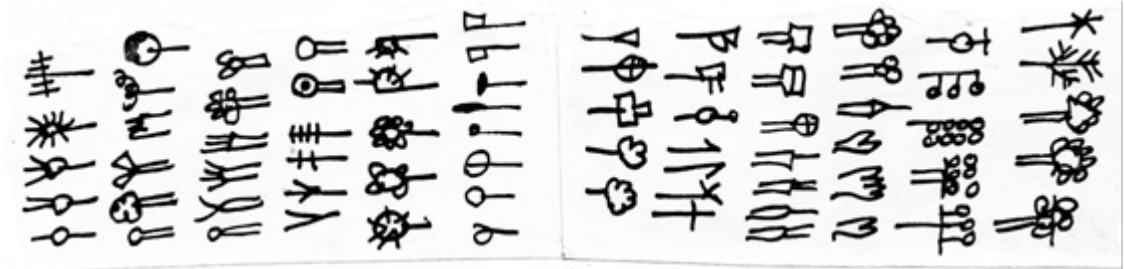


Fig.19 - Mãos e pés desenhados por crianças de 4 a 8 anos (esboços de Rhoda Kellogg)

2.2.5. Expressões fisionômicas e a relação Desenho/Realidade

O conceito de Desenho como registro do olhar-pensante, olhar que olha o universo externo e interno, mostrou também que o desenho reflete como espelho, o olhar de quem o vê. Que ligações pode-se estabelecer entre estas colocações, e os desenhos das expressões fisionômicas?

A tarefa proposta: desenhar um rosto de um jovem, ou de uma jovem, que expressasse seu sentimento e sua personalidade. Como respostas encontram-se vários níveis diferentes do viver a relação entre desenho e realidade, e uma variedade de sentimentos expressos.

Peirce considera que um signo é alguma coisa que está para alguém em lugar de outra sob algum aspecto ou capacidade. Assim, o desenho de uma árvore é um signo icônico que está no lugar de uma árvore real. A forma mais genérica que pode estar no lugar da forma real terá de ter as características mais gerais da forma representada, isto é sua estrutura gestáltica. Para quem a vê, é

18. Rhoda Kellogg, Análisis de la expresión plástica del preescolar, p. 116.

ela que determina, o sentido do signo, a "arvoridade", composta do esquema tronco e copa. Esta é uma manifestação de primeiridade, que para Peirce "é o modo de ser daquilo que é positivamente e sem referência a outra coisa... qualidades do sentir ou meras aparências."¹⁹ A "arvoridade" como essência formal do signo árvore, é sua denotação, abarcando todas as classificações (coqueiros, eucaliptos, mangueiras, baobás,...).

Isto é o que Langer considera como "um arranjo de elementos análogos ao arranjo de elementos visuais salientes no objeto. Uma representação de um coelho deve ter orelhas longas; um homem deve apresentar braços e pernas."²⁰ E, portanto, um rosto deve ter dois olhos, uma nariz, uma boca e cabelos.

Estes elementos essenciais estão representados de inúmeras maneiras. Um detalhe interessante para análise, é o desenho do nariz. Mesmo quando indicado por apenas um pontinho, ou pelo que parece um acento circunflexo, a essência da forma do nariz é vista e compreendida "como se". Logicamente isto acontece dentro de um contexto, de uma forma circular ou oval, já que, retirado dali, deixaria de ter existência enquanto "nariz".

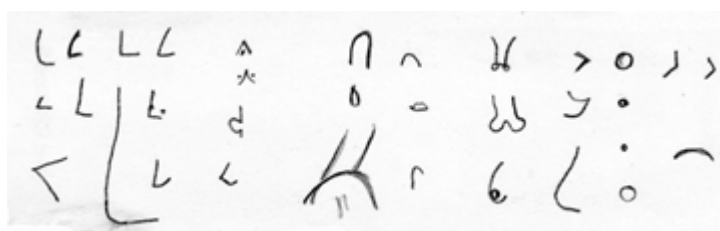


Fig.20 - Narizes desenhados pela turma C.5^aB

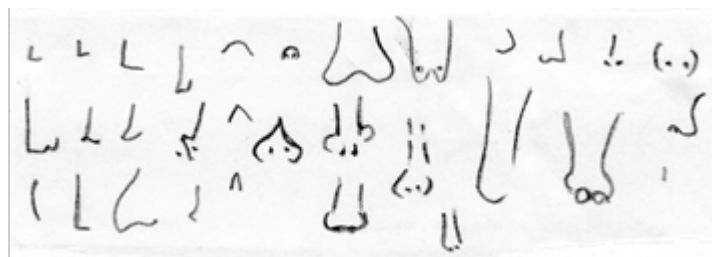


Fig.21 - Narizes desenhados pela turma C.8^a

19. Charles Peirce, Escritos Coligidos, p. 119.

20. Suzane Langer, Filosofia em Nova Chave, p. 79.

Talvez este seja um dos elementos que indicam maiores diferenças entre as duas faixas etárias. Os desenhos da turma C.5^aB (Fig.20) apresentam soluções mais simplistas, como por exemplo um único pequeno círculo. Por outro lado, os desenhos da turma C.8^a (Fig.21), demonstram um número maior de desenhos que indicam a tridimensionalidade do nariz.

As características e preocupações pessoais são também expressas. Um exemplo marcante é trazido por Célia (14f,A.8^a). As duas bocas que desenhou, como respostas aos desafios 1 e 2, mostram o aparelho para correção dos dentes. Sua forma é simplificada, mas os caninos são diferenciados na enorme boca, favorecida pela proposta do desafio 2, na qual a proporção era atribuída pela importância dos objetos e elementos. A linha que expressa o "ferrinho" não indica sua espessura, mas evidencia sua forma especial para os dentes superiores.



Fig.22 - Bocas desenhadas por Célia (14f,A.8^a)

As formas características presentes no rosto mostram-se tão essenciais quanto formas básicas que pouco evidenciaram diferenças étnicas. Dentre os 319 desenhos, encontrou-se apenas 4 desenhos onde estão mais visíveis estas características.



Fig.23 - Características étnicas

Identificou-se que o primeiro foi realizado por uma menina de descendência japonesa (13f,A.6ªII). O último foi o desenho por uma menina de longos cabelos loiros (15f,A.1ªII). Não foi possível maiores informações sobre os autores dos outros dois desenhos: 11m(C.5ªB) e 12m(C.6ªA).

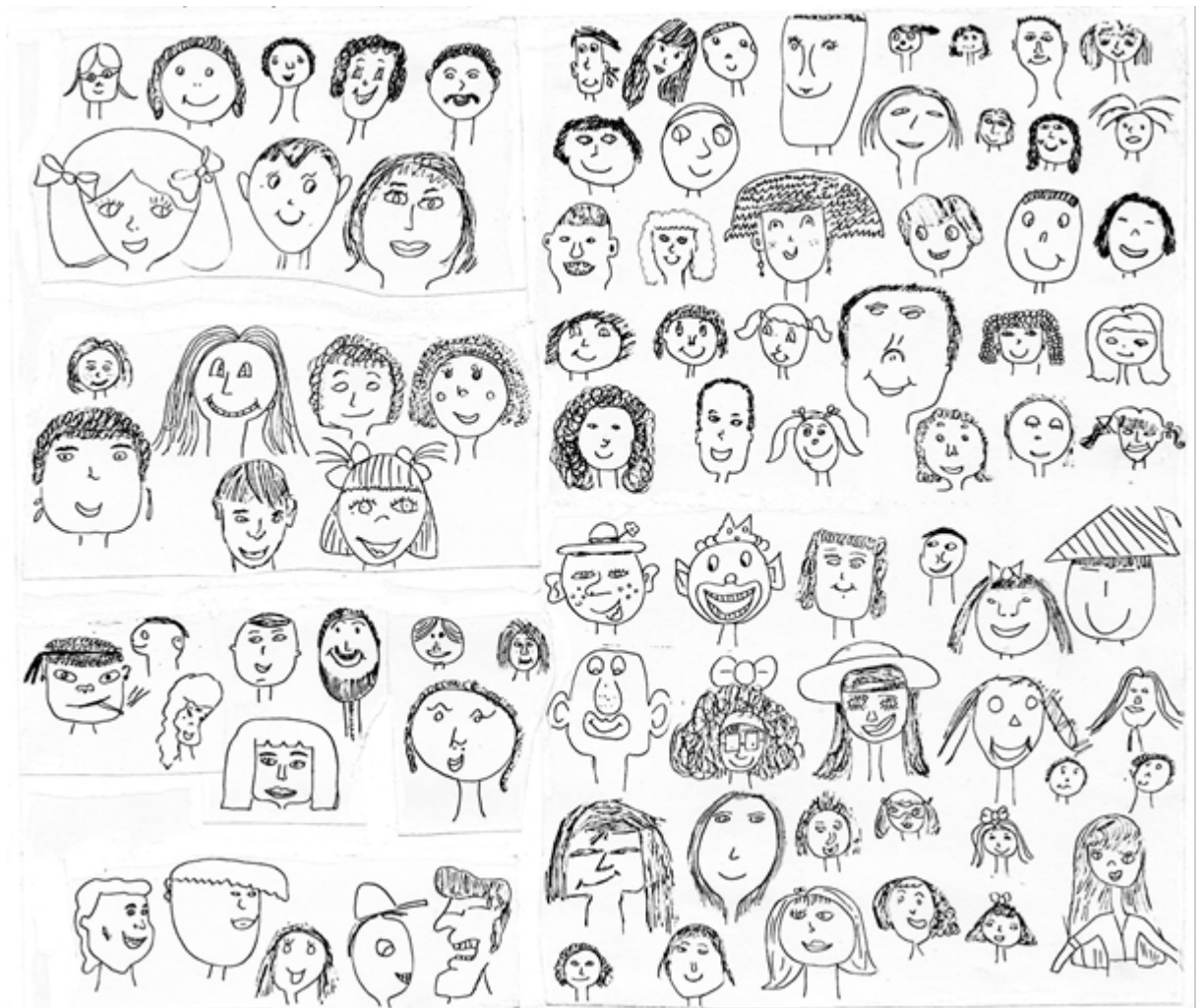


Fig.24 - Rostos sorrindo desenhados por alunos de 5ª e 6ª séries

Um outro aspecto para análise é a expressão dos sentimentos. Nas duas faixas etárias a porcentagem maior de rostos trazem a marca de um sorriso. Ele acontece em 50% dos desenhos realizados

por alunos de 5ª e 6ª séries, e em 39% dos desenhos realizados por alunos de 8ª e 1ª séries do 2º grau.

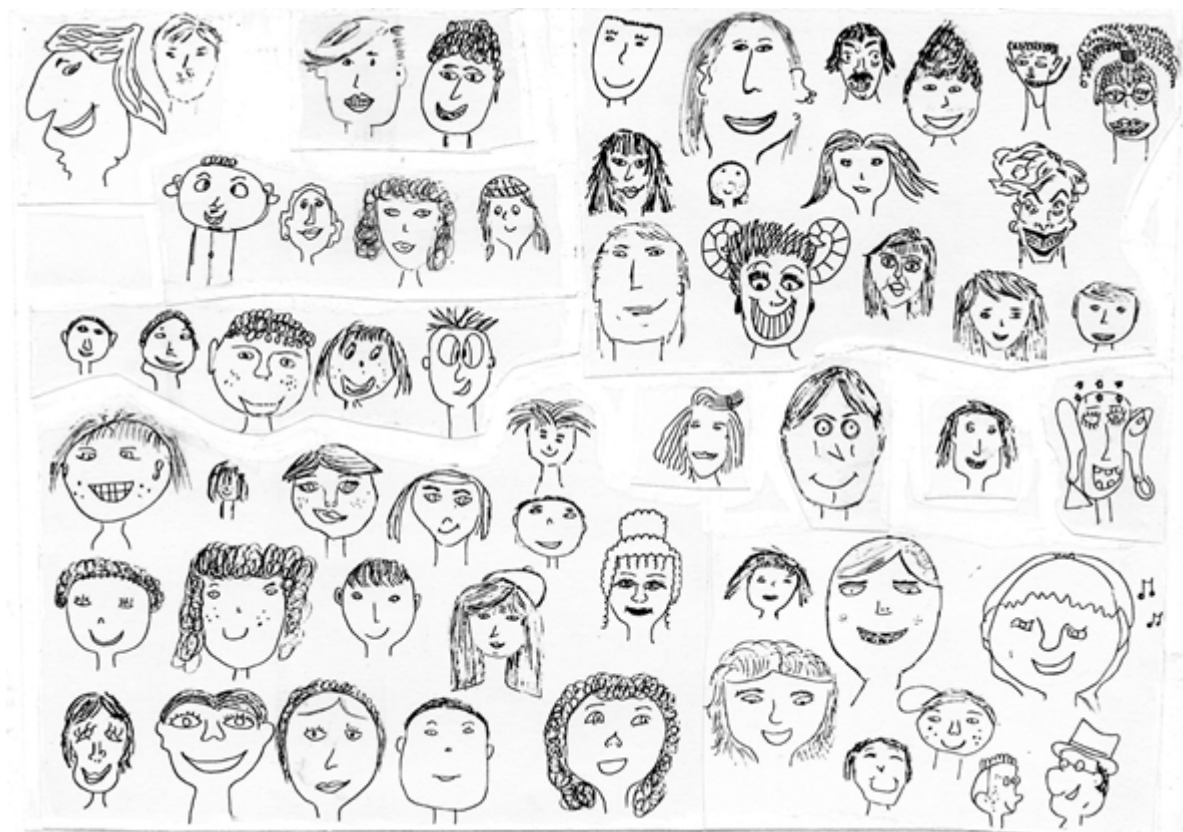


Fig.25 - Rostos sorrindo desenhados por alunos de 8ª e 1ª séries do 2º grau



Fig.26 - Rostos tristes ou bravos desenhados por alunos de 5ª e 6ª séries

Em confronto com o sorriso, o aspecto de tristeza ou de estar bravo foi mais presente entre os mais velhos, com a porcentagem de 17%, contra 6% dos mais jovens. As imagens mostram soluções bastante diferenciadas.



Fig.27 - Rostos tristes ou bravos desenhados por alunos de 8^a e 1^a séries do 2^o grau



Fig.28 - Rostos chorando desenhados por alunos de 5^a e 6^a séries



Fig.29 - Rostos chorando desenhados por alunos de 8^a e 1^a séries do 2^o grau

A tristeza foi expressa por lágrimas "rolando" pelas faces em 5% dos desenhos nos dois grupos de faixa etária. Representados por gotinhas, tracinhos ou pontinhos, as lágrimas escorrem de olhos abertos, com exceção de um único caso.

Uma outra expressão fisionômica encontrada foi a de "língua de fora". Os desenhos parecem mais caricaturais. Em ambos os grupos etários foi constatada a mesma porcentagem: 4% dos desenhos de rostos realizados.



Fig.30 - Rostos com "língua de fora" desenhados por alunos de 5ª e 6ª séries



Fig.31 - Rostos com "língua de fora" desenhados por alunos de 8ª e 1ª séries do 2º grau



Fig.32 - Rostos com expressão de espanto desenhados por alunos de 5ª e 6ª séries

A situação de espanto declarando foi encontrado apenas entre alunos de 5ª e 6ª série, perfazendo 2% dos desenhos analisados. Boca e olhos denunciavam esta expressão.

Rostos sérios, sem uma expressão definida foram agrupados. Alguns rostos indicam um determinado sentimento apenas pela boca ou pelos olhos, mas não há correspondência entre olhos e boca, justificando assim a sua presença neste grupo. Estes rostos estão presentes entre 30% dos alunos de 5ª e 6ª séries e em 33%, nos alunos mais velhos.



Fig.33 - Rostos sérios ou "indefinidos" desenhados por alunos de 5ª e 6ª séries



Fig. 34 - Rostos sérios ou "indefinidos" desenhados por alunos de 8ª e 1ª séries do 2º grau

2.3. ANÁLISE DESAFIO 2: AS METÁFORAS VISUAIS

"Significados metafóricos apresentam uma correspondência de *um-para-muitos* com seu referente e, necessariamente, não tem um entendimento consensual dentro de uma cultura. Ela agrupa significados literais e os desloca para o domínio da experiência pessoal. Entretanto, significados metafóricos, embora não exatamente os mesmos para todos, estão incluídos no círculo amplo da experiência humana."

Hermine Feinstein²¹

2.3.1. Ideias e formas significantes

A construção de metáforas visuais para expressar o corpo humano, explicado sem utilização desta terminologia, tornou-se reveladora do universo do adolescente. Apesar das dificuldades de compreensão da proposta, os resultados foram muito expressivos, requerendo uma análise tanto dos significados atribuídos a cada parte do corpo, quanto das possibilidades de construção gráfica utilizadas.

O processo desencadeado por esta proposta, nem sempre foi encontrado nas respostas do Desafio 1. Naquele, com frequência, as formas significantes evidenciaram modelos aprendidos e retomados, referências a um desenho mais infantil, soluções mais comuns, mais autônomas, menos pessoais.

Para esta nova proposta de desenho não havia modelos anteriores que poderiam ser buscados. Era preciso "agrupar significados literais e os deslocar o domínio da experiência pessoal". Era preciso criar novas formas significantes para expressar novas ideias.

21. Hermine FEISNTEIN, The Metaphoric Interpretation of Paintings, Studies in Art Education, vol 25, nº 2, p. 77.

...a operação artística implica dois processos: um processo de *formação de conteúdo* e um processo de *formação de matéria*, uma relação conteúdo-forma e uma relação matéria-forma. Qual a relação entre os dois processos? Há quem sacrifique um ao outro. Por exemplo, uma concepção romântica como a crociana considera irrelevante, extrínseco, secundário o processo de formação da matéria: a arte é expressão, isto é, formação de conteúdo; a formação da matéria é comunicação, que pode exercer-se ou não se exercer e, em todo o caso, é ato prático, não artístico. Há, pelo contrário, quem faça consistir a arte em meros valores formais, desvalorizando todo o significado expressivo como secundário, pré-artístico, periférico: a arte é fazer, construir, compor, produzir, isto é, formar uma matéria. (...) Se, pelo contrário se afirmar a inseparabilidade de forma e conteúdo do ponto de vista da forma, vê-se como os dois processos são simultâneos, ou melhor, coessenciais, ou melhor ainda, coincidentes: na arte a expressividade e produtividade coincidem.²²

As respostas ao Desafio 2 tornaram visíveis os diferentes caminhos percorridos pelos adolescentes tanto na *formação do conteúdo*, quanto na *formação de matéria*. Neste sentido, percebe-se o quanto a proposta de trabalho foi desencadeadora de potencialidades que estavam, muitas vezes, escondidas, não desveladas nos desenhos do Desafio 1.

As reproduções da Fig.35 demonstram soluções diferenciadas. O desenho da esquerda é de Franklin (14m,C.8^a). A correspondência é estabelecida com objetos que tem uma relação mais direta com as partes do corpo representadas. Uma "bomba pneumática" no lugar do coração, um passarinho no lugar do pênis, um pneu em movimento para os pés, e assim por diante. Maíra (14f,B.8^aB), estabelece outros tipos de correspondências. Seus pés são representados por uma turbina de foguete, mas o corpo do foguete é um estacionamento de *cine-drive*, que se liga com a interpretação do tronco da figura humana. Mariana (15a,A.1^aII), mostra outro tipo de preocupação, mais politizada.

22. Luigi Paryson, Os problemas da estética, p.57.



Fig.35 - Três exemplos de metáforas visuais

Muitas outras formas de expressão foram percebidas. Numa tentativa de agrupar algumas soluções comuns, chegou-se a níveis diferentes:

1. Todo o desenho é composto por metáforas visuais.
2. Duas ou três partes mostram metáforas visuais.
3. Uma única parte mostra metáforas visuais.
4. Metáforas visuais estabelecidas por correspondências relacionadas com as formas, com as aparências dos elementos representados.
5. Desenho em raio X.
6. Pequenas modificações apresentadas no esquema básico de figura humana.
7. Não há qualquer modificação no desenho.
8. Não executaram a propostas. Houve tentativas, mas apagaram os desenhos ou não os terminaram.

O mapa abaixo indica, em porcentagem, a quantidade de respostas aos oito níveis.

escola	série	total/análise	1	2	3	4	5	6	7	8
A	6 ^a I	20	5	5	18	14	14	35	9	-
A	6 ^a II	25	17	45	10	24	-	4	-	-
B	5 ^a C	20	14	-	5	48	14	14	-	5
B	6 ^a A	29	-	-	32	36	-	25	7	-
C	5 ^a B	35	-	6	3	43	-	37	11	-
C	6 ^o A	40	13	8	-	58	-	13	2	6
Sub-Total:		169	8	11	11	37	5	21	5	2
<hr/>										
A	6 ^a I	24	20	30	-	5	5	15	25	-
A	1 ^a I	11	31	23	8	15	23	-	-	-
A	1 ^a II	16	33	33	7	27	-	-	-	-
B	8 ^a A	20	9	5	8	56	-	17	-	5
B	8 ^a B	22	54	-	-	32	5	9	-	-
C	8 ^a	31	10	3	20	48	3	16	-	-
D	1 ^a Q	15	34	-	11	-	-	55	-	-
D	1 ^a R	11	27	9	19	27	-	9	-	9
Sub-Total:		150	27	13	9	26	5	15	3	2
Total:		319	19	12	10	31	5	17	4	2

Os números mostram relações não coerentes se comparamos as classes individualmente. As oitavas séries da mesma escola apontam os seus maiores números em classificações diferenciadas. A turma B.8^aA apresentou maior número de desenhos estabelecendo correspondências com as aparências. Ao contrário, a turma B.8^aB, apontou um número maior de desenhos nos quais as metáforas visuais se apresentavam sem aquela vinculação direta. Isto evidencia que não se pode pensar como níveis sequências.

Uma síntese, também em porcentagem, somando dados em quatro grandes grupos, permite maior visualização de alguns aspectos:

1-2-3. Presença de metáforas.

4. Correspondências com as formas (aparências externas).

5. Desenhos raio X.

6-7-8. Respostas simples ou inexistentes.

série	total/análise	metáforas(1-2-3)	aparências(4)	r.x(5)	6-7-8
5 ^a -6 ^a	169	30	37	5	28
8 ^a -1 ^a	150	49	26	5	20

Desta maneira pode se verificar uma relação oposta entre as 5^a e 6^a séries e as 8^a e 1^a séries do 2^o grau. No primeiro grupo há maior tendência para a correspondência com as formas, enquanto no segundo grupo há maior tendência para a construção de metáforas visuais, desvinculadas de aparências externas.

Em relação ao desenho em raio X pode-se verificar variadas soluções, metafóricas ou não. Os desenhos da Fig.36 são de Marília (12a,A.6^aI), Flávio (14m,A.8^a), Marcel (15m,A.8^a) e Roberto (15a,A.1^aI). Os dois últimos, não se ligaram a estrutura óssea, mas as fontes de energia. Roberto coloca na cabeça um "Centro de Processamento de Dados (ou inutilidades)".

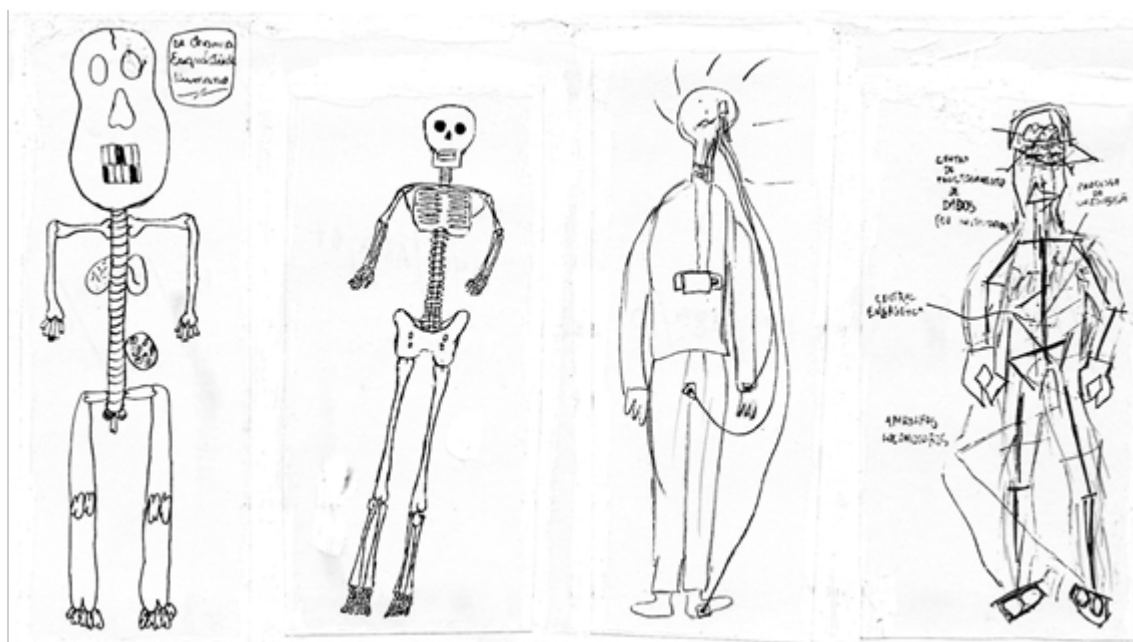
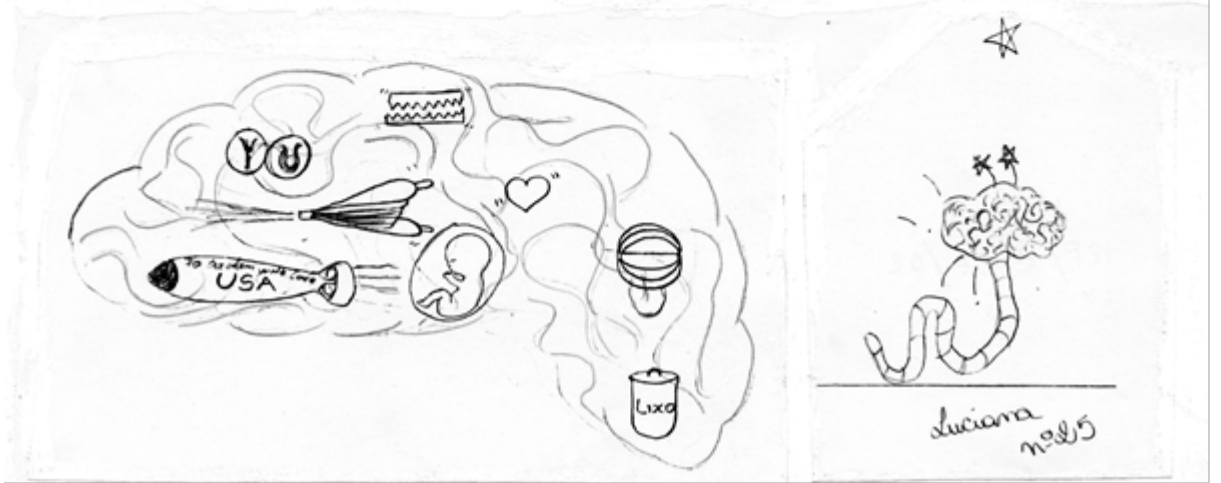
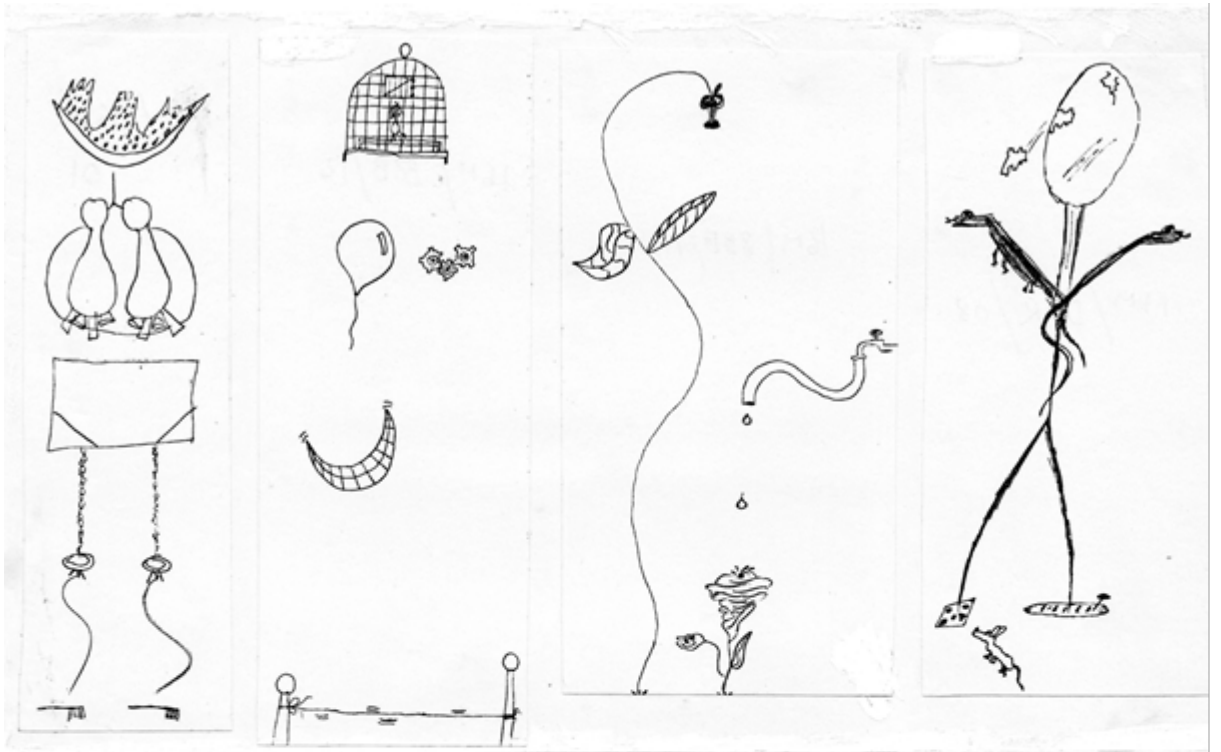
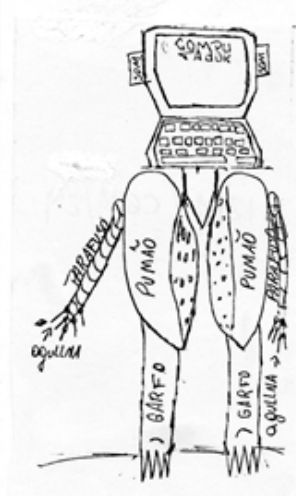
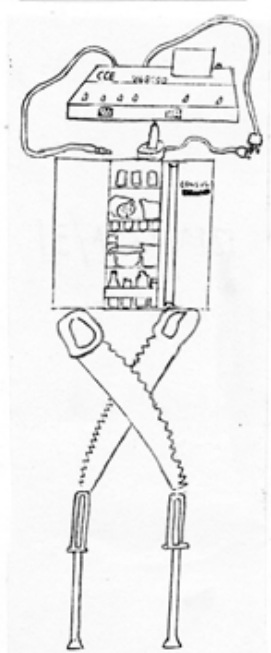
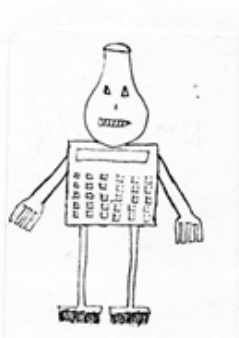
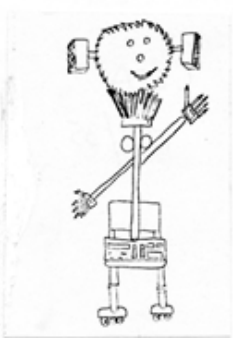
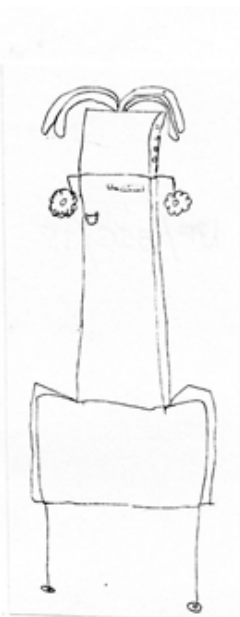
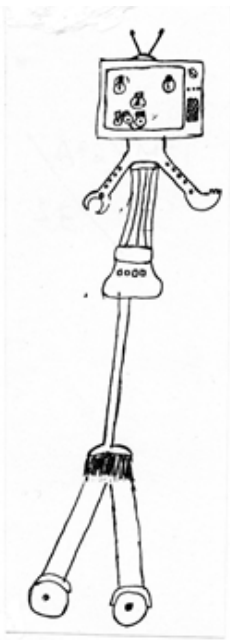


Fig.36 - Desenhos em raio X.

2.3.2. Algumas possibilidades de construção das metáforas visuais





2.3.3. Comparações entre grupos de faixas etárias

Para melhor comparação foram separadas as construções das metáforas visuais segundo os grandes blocos utilizados para a representação da figura humana: cabeça, tronco-braços, tronco-pernas, pés. As imagens falam por si mesmo. Verifica-se que há sempre um número menor de exemplos retirados das turmas de 5ª e 6ª séries.

Em relação às metáforas para representação da cabeça certas ideias são muito comuns e revelam uma relação forte com os meios de comunicação. A lâmpada, por exemplo, muito presente nas turmas mais velhas, advém do "Prof. Pardal", célebre desenho de Walt Disney. O computador é um elemento que também foi muito utilizado.

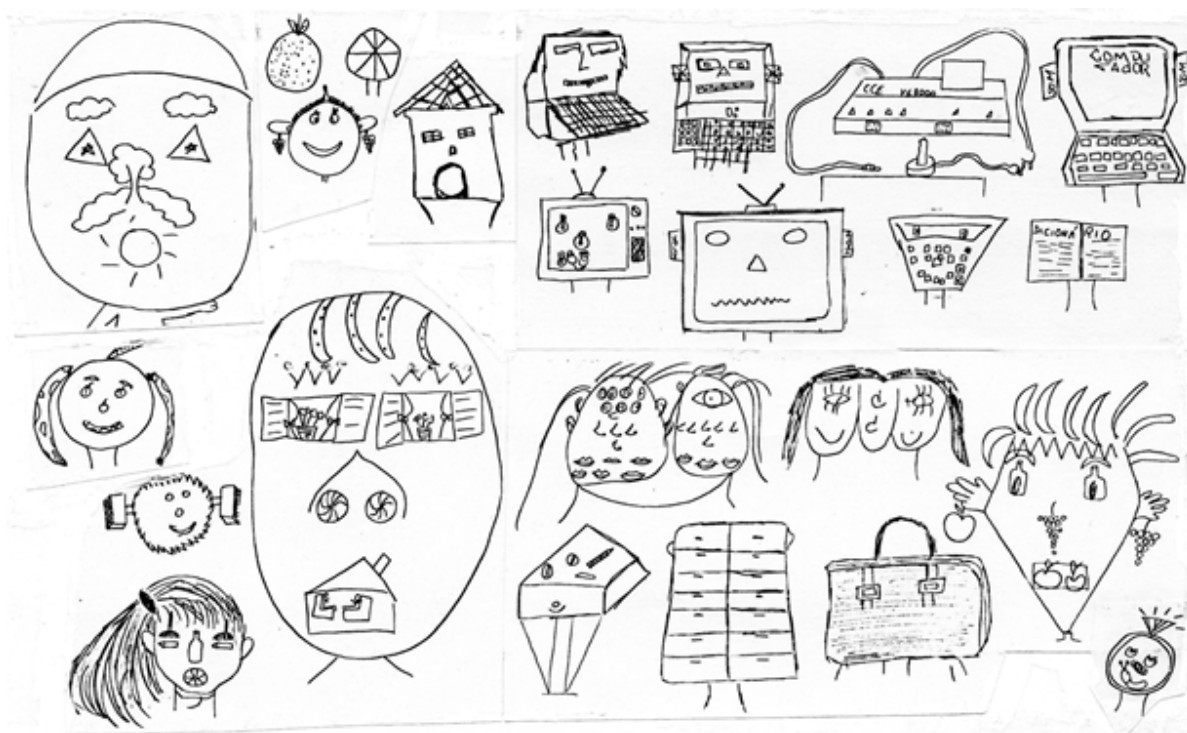


Fig.37 - Cabeças/metáforas de alunos de 5ª e 6ª séries

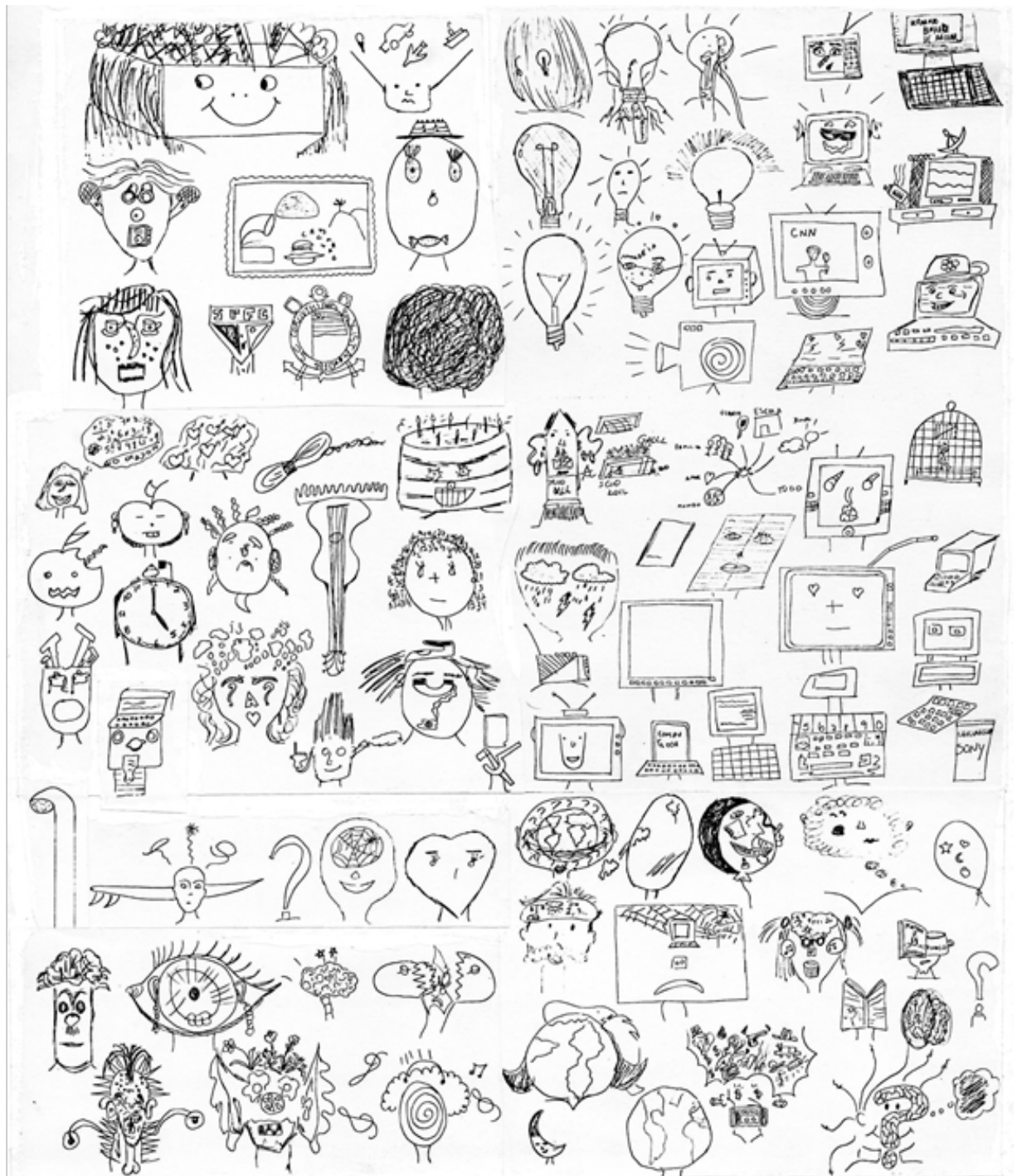


Fig.38 - Cabeças/metáforas de alunos de 8ª e 1ª séries do 2º grau

Como lua, como terra, com interrogações ou lágrimas, a cabeça mostra sonhos, desejos, pensamentos, sentimentos. A enorme cabeça reproduzida na fig.45 vem acompanhada de duas frases complementares: "Jovem pensa muito, besteira, mas pensa" e "Nem tanto, né"?. E esta afirmação encontra formas significantes para expressá-las.

Os troncos trazem soluções bastante interessantes e criativas. As metáforas relacionam-se, com frequência, com alimentos, com sentimentos ou com fontes de energia. Os braços, nem sempre foram representados mas, mostram-se, muitas vezes como ferramentas.

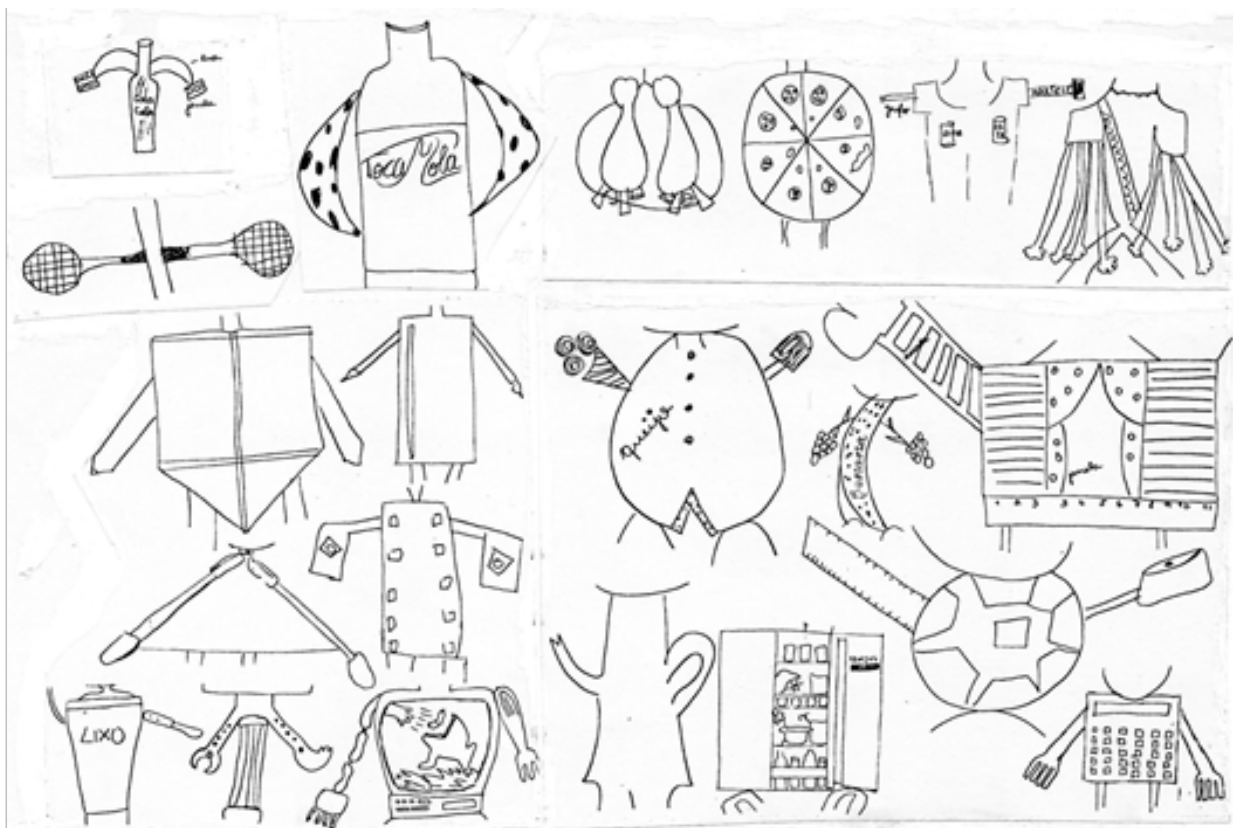


Fig.39 - Tronco-baços/metáforas de alunos de 5ª e 6ª séries

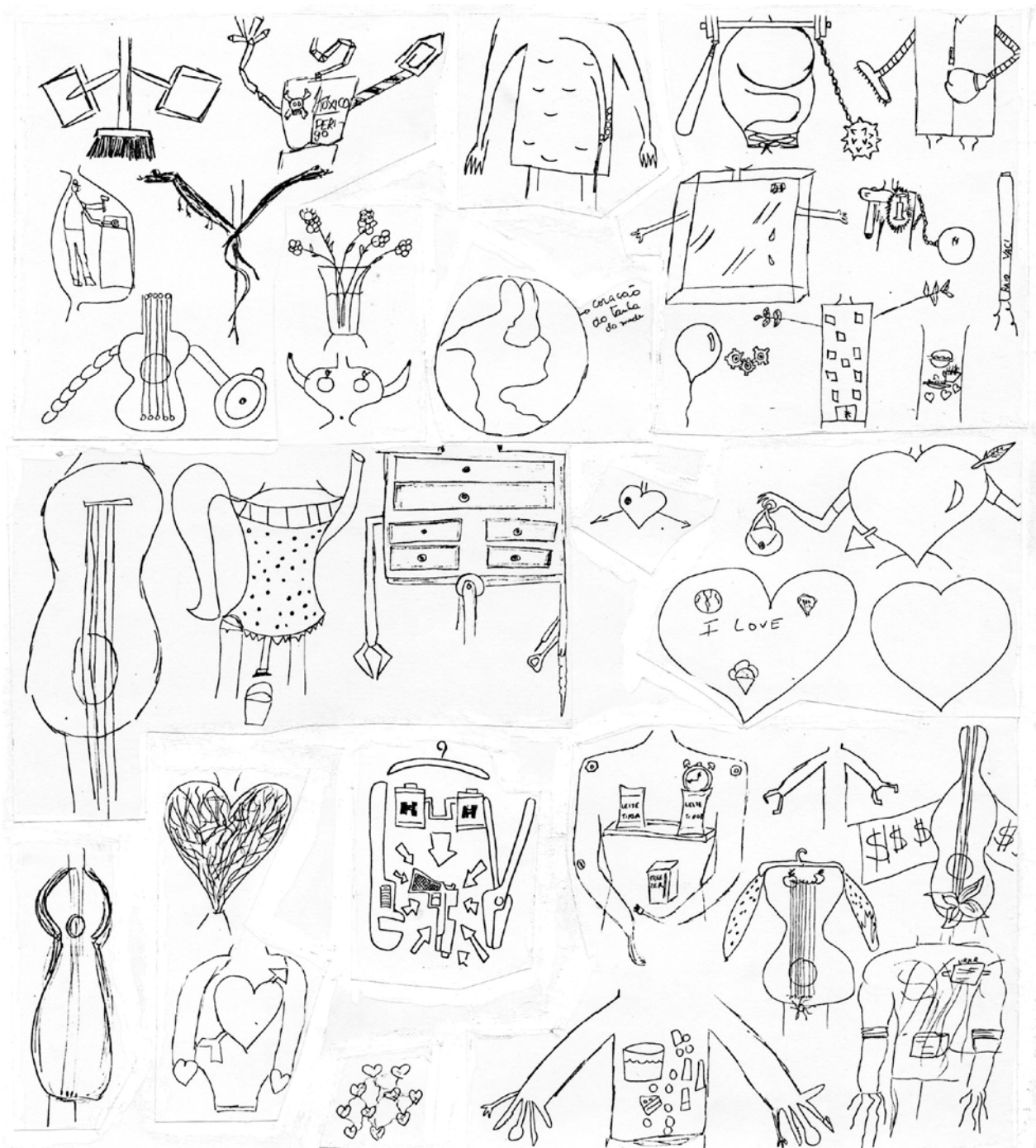


Fig.40 - Tronco-braços/metáforas de alunos de 8^a e 1^a séries do 2^o grau

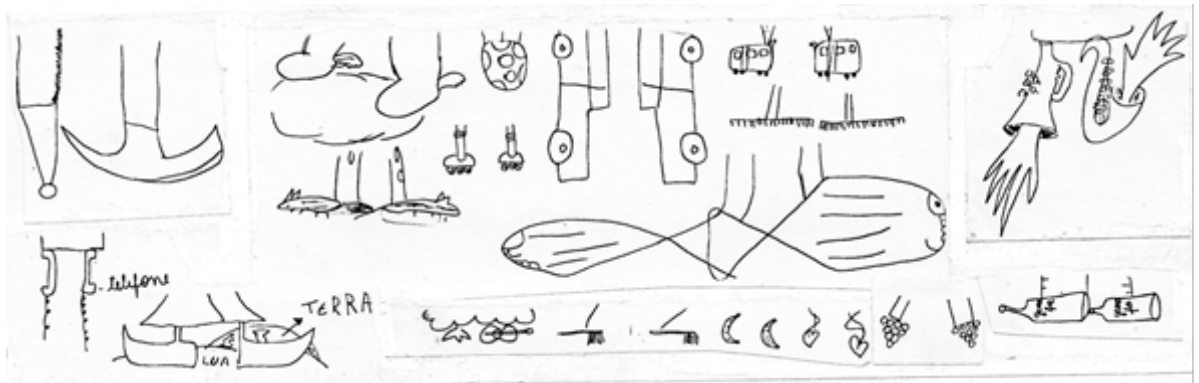


Fig.43 - Pés/metáforas de alunos de 5ª e 6ª séries

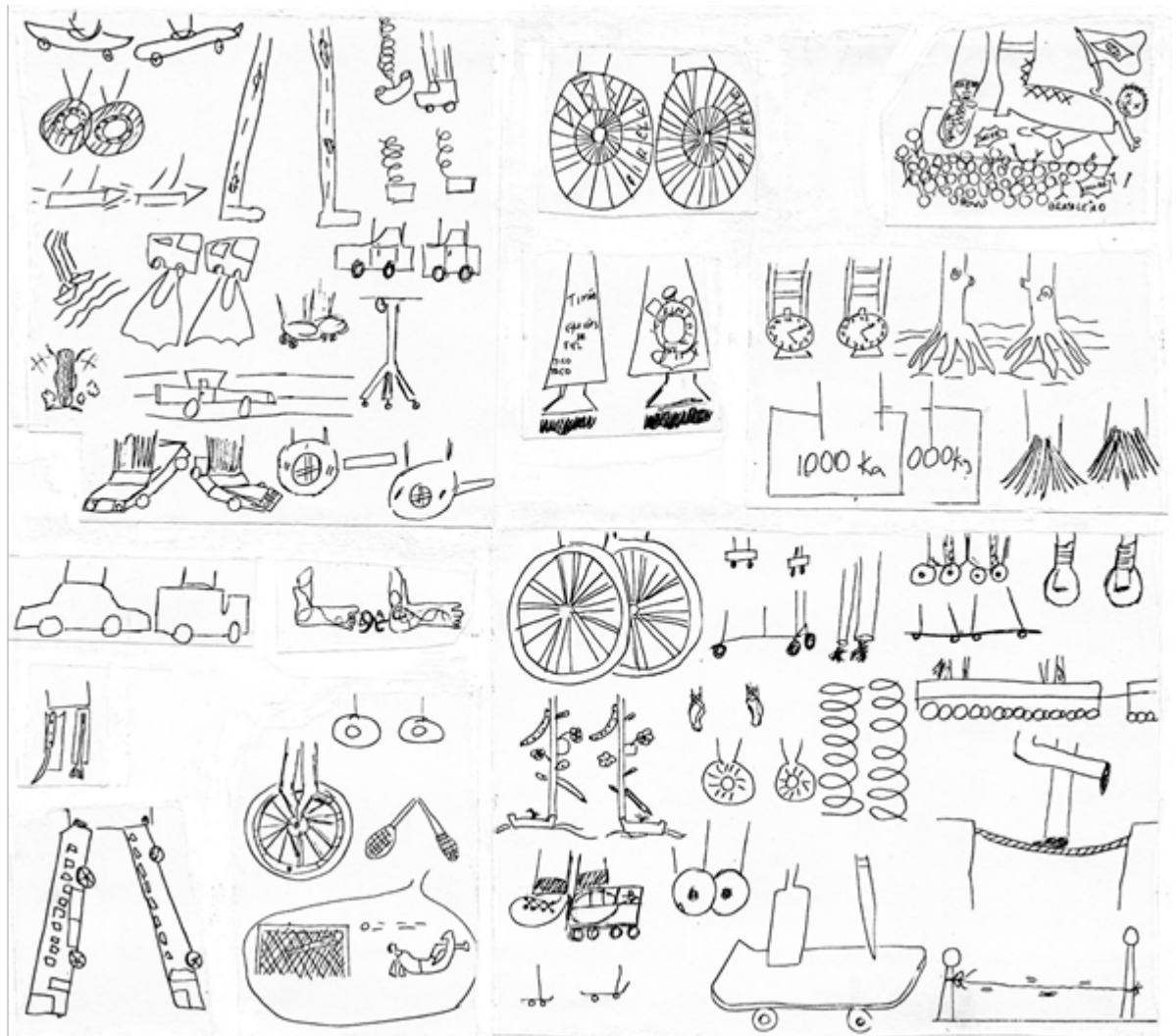


Fig.44 - Pés/metáforas de alunos de 8ª e 1ª séries do 2º grau

No Desafio 2 a proporção comandada pela importância e interesse dada pelo jovem não se desviou muito dos padrões comuns. Entretanto, a Fig.45 mostra dois exemplos: desenhos de Carla (12f,A.6^aII) e Célia (14f,A.8^a), que revelem a importância que atribuíram à cabeça.



Fig.45 - Mudanças na proporção

Alguns exemplos podem ser encontrados quanto a influências entre jovens no mesmo grupo ou em grupos diferentes. Na fig.46 pode-se verificar que a influência gerou uma direção única na linha de pensamento, mas as soluções, mesmo assim, são diferenciadas. É outra a relação entre os dois desenhos da figura 47, realizados por alunos da mesma classe, mas de grupos diferentes. Não se pode identificar o dono da ideia, mas pode-se constatar que um deles a desenvolveu com maior riqueza. A partir da mesma ideia básica, que outras soluções poderiam ser criadas?

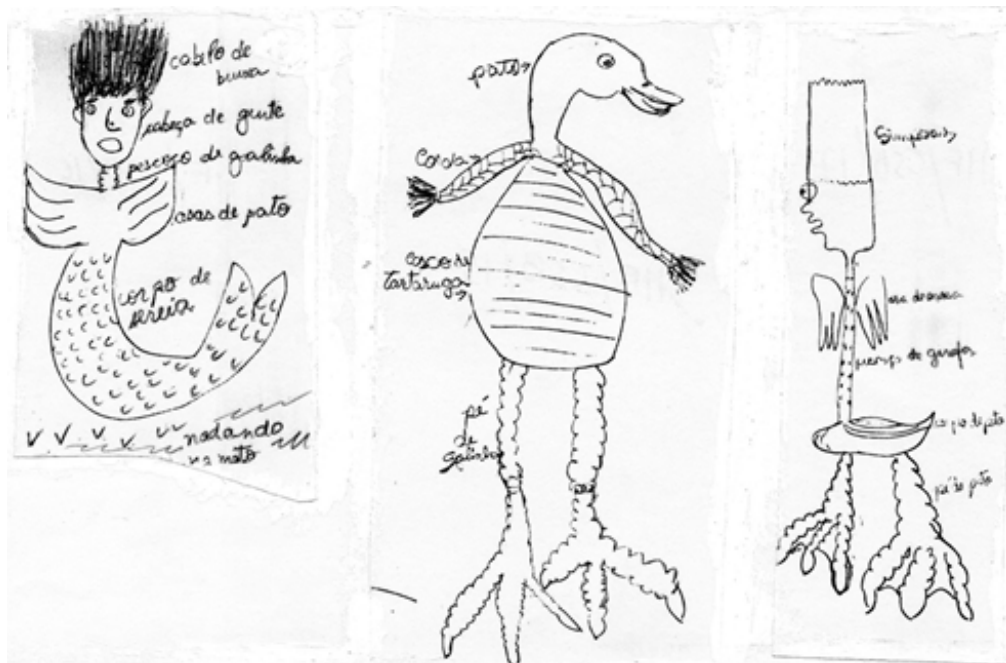


Fig.46 - Influências no mesmo grupo (turma C.5ª B)

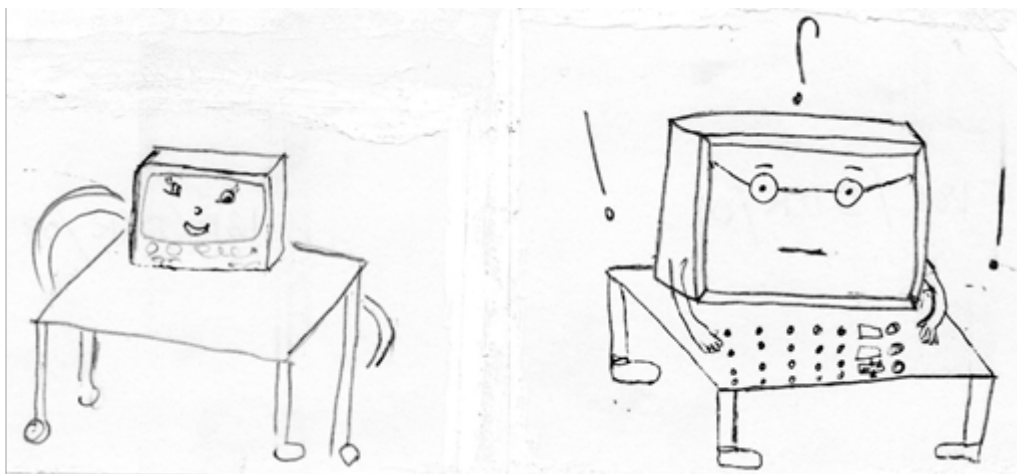


Fig.47 - Influências em grupos diferentes (turma D.1ªR)

2.4. ANÁLISE DESAFIO 3: O IMPACTO FRENTE A IMAGENS SELECIONADAS

"...milhões de pessoas leem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, a relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com os tipos de um romance, de uma peça ou de um filme? (...) É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem *total*. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma 'plenitude', que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que *tenha significação*."

Ernst Fischer²³

2.4.1. A escolha das imagens e a ação expressiva provocada

Abrir os invólucros plásticos lacrados despertou muito interesse e até disputas para rasgá-los e conhecer o seu conteúdo. Como já foi relatado, ver as obras sempre gerou muita curiosidade. Mas, que imagens encontraram mais eco nos adolescentes? Que obras mais instigaram para uma ação expressiva?

As reproduções das obras oferecidas para o olhar²⁴ provocaram dois comportamentos, indicados numericamente no quadro: a *escolha*, isto é, os adolescentes os levaram para casa; e a *ação expressiva*, isto é, a execução de um ou mais trabalhos, relacionados ou não com a obra escolhida.

23. Ernst FISCHER, *A Necessidade da Arte*, p. 12. (grifos do autor)

24. Veja páginas 91 a 102.

obra	5ª e 6ª séries			Sub-total Escolha	Ação Expressiva	8ª e 1ª séries				Sub-Total Escolha	Ação Expressiva	Total	
	A. 6ª e 1ª	B. 5ª e 6ª	C. 5ª e 6ª			A. 8ª e 1ª	B. 8ª e 1ª	C. 8ª	D. 8ª e 1ª			E	A
1. Antonio Dias	3	4	4	11	4	7	11	3	6	27	6	38	10
2. Ismael Nery	5	7	6	18	4	6	10	4	5	25	2	43	6
3. Ivan Serpa	2	4	5	11	4	4	6	3	5	18	3	29	7
4. Anita Malfatti	2	5	8	15	5	3	4	3	7	17	5	32	10
5. Fancetti	4	6	8	18	7	6	8	4	9	27	7	45	14
6. Di Cavalcanti(1)	3	7	8	18	3	3	7	4	7	21	2	39	5
7. Aldemir Martins	3	4	7	14	4	1	6	3	6	16	3	30	7
8. Gomide	-	3	6	9	4	2	1	3	4	10	2	19	6
9. Di Cavalcanti(2)	6	5	5	16	5	4	10	3	9	26	-	42	5
10. Charlotta Adlerová	1	5	4	10	1	1	-	-	3	4	-	14	1
11. Lothar Charoux	6	7	8	21	10	1	6	2	9	18	2	39	12
12. Fernando Lemos	2	6	5	13	2	1	-	2	5	8	-	21	2
13. Kusuno Tomoshige	5	6	8	19	5	4	8	1	5	18	4	37	9
14. M. Helena Andrés	-	3	4	7	3	4	4	3	5	16	2	23	5
15. Anésia P. Chaves	1	6	5	12	3	-	-	3	4	7	2	19	5
16. Donato Ferrari	-	2	2	4	-	1	-	-	4	5	-	9	-
17. Fayga Ostrower	1	4	7	12	3	3	6	2	5	16	3	28	6
18. Amílcar de Castro	6	8	8	22	11	3	7	3	8	21	3	43	14
19. Arnaldo P. D'Horta	4	8	12	24	16	5	11	3	6	25	7	49	23
20. Luis Camargo	3	11	12	26	9	3	11	3	8	25	5	51	14
Total	57	111	132	300	103	62	116	52	120	350	58	650	161

Estes números indicam que apenas 25% das obras selecionadas, geraram uma ação expressiva. Agrupando as obras em figurativas e abstratas, observa-se que houve uma escolha maior de trabalhos figurativos que também provocaram maior número de ações expressivas.

tipo de obra	5ª e 6ª		8ª e 1ª		Total	
	E	A	E	A	E	A
figurativas	60	63	68	72	64	66
abstratas	40	37	32	28	36	34

Uma quantidade muito grande de alunos não devolveu as reproduções levadas para casa, obrigando a se refazer inúmeras vezes os invólucros lacrados, para a aplicação em outras turmas.

Destes dados conclui-se que o interesse pelas imagens foi muito maior do que a ação expressiva que provocaram.

A pouca quantidade de trabalhos realizados opõe-se, entretanto, à grande quantidade de papéis distribuídos, pois o papel duplex, formato A8, fornecidos em saquinhos plásticos despertou também muito interesse.

Estas constatações podem levantar algumas hipóteses:

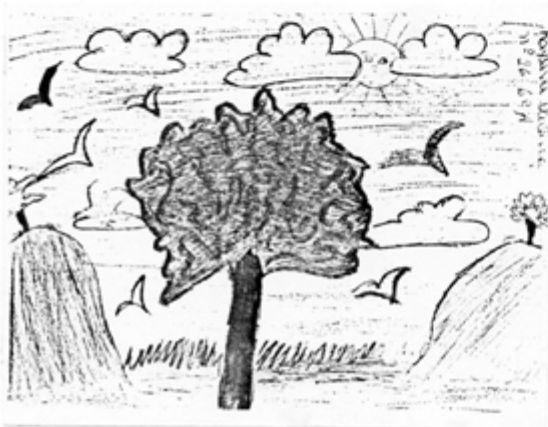
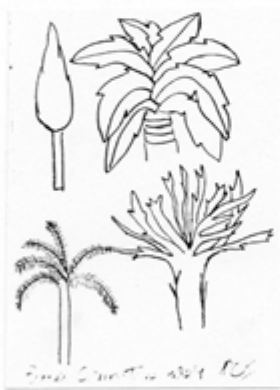
- Será que todas as ações expressivas desencadeadas pelas imagens foram entregues? O apego ao trabalho realizado não seria maior que o compromisso com uma pessoa desconhecida?
- Muitos alunos perguntaram se os trabalhos seriam avaliados para nota. Esta preocupação não demonstra que mais trabalhos seriam feitos se houvesse uma avaliação sobre eles, e não apenas uma entrega, sem qualquer volta?
- A não devolução das imagens não poderia indicar também que ações expressivas ainda seriam realizadas depois, sem compromisso com a escola?

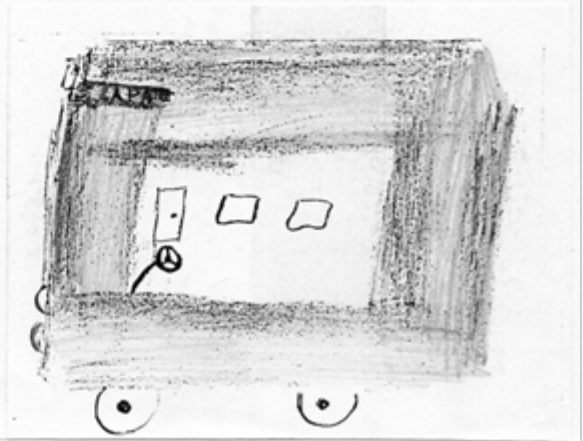
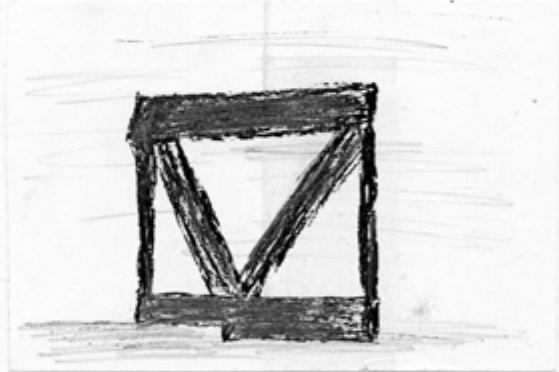
2.4.2. A variedade de respostas ao desafio: texto visual

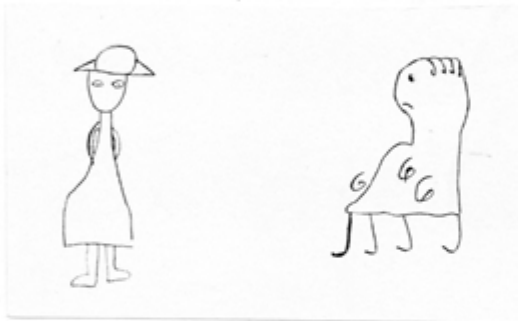
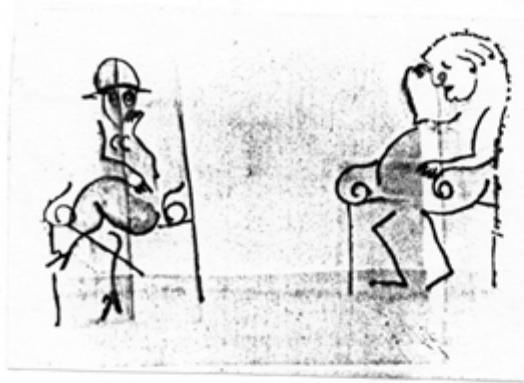


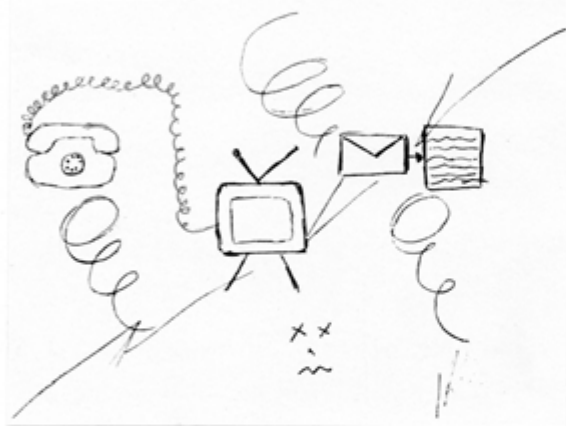












EU NÃO TENHO
CASA PARA MORAR!

CAROLINA SCORSATO 824

Por que escolhi esta figura?

Eu escolhi esta figura porque ao pegá-la, me lembrei de um shopping. E eu A-D-O-R-O shopping. O que me fez lembrar dele, foi a variedade de coisas que encontramos ao olharmos para a figura. Tem de roupa, até uma garrafa desenhada. E além do mais está escrito na figura TUDO! E como um shopping tem de tudo, eu achei que a minha idéia faria sentido com relação aos desenhos da figura.

Bárbara(13f, A. 681)



2.4.3. A variedade de respostas ao desafio: texto escrito

Analisando-se os 186 trabalhos realizados após o contato com as obras, como resposta ao Desafio 3, verifica-se que 161 trabalhos realizados pelos jovens, refletem influências de obras específicas. Pode-se classificá-los em quatro grandes grupos.

- **Cópia**

Em relação à cópia verificou-se níveis diferentes, como pode-se ver na Fig.48 e em algumas reproduções do texto visual anterior.

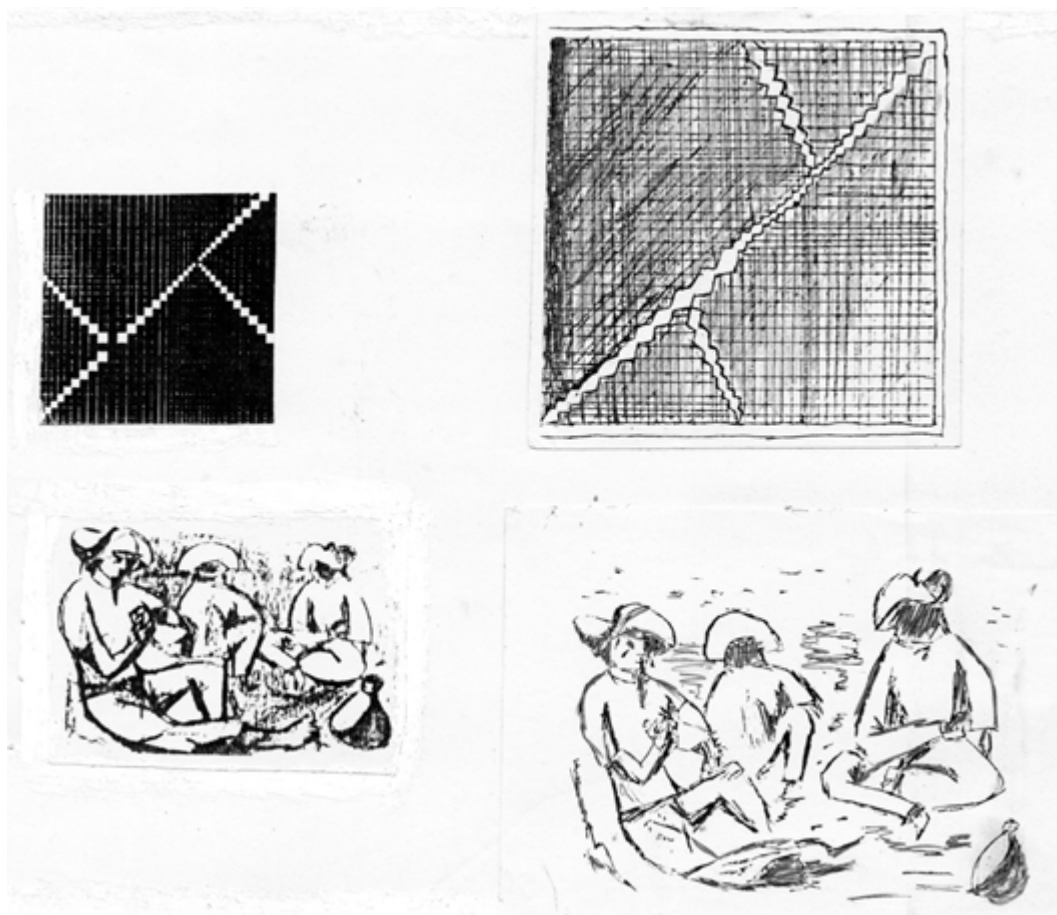


Fig.48 - Alguns exemplos de cópia

Amilton (14m,B.8aB) reproduziu a cobra de Aldemir Marins, preocupando-se em desenhar todos os elementos presentes na obra. Outros jovens captaram apenas alguns elementos essenciais da obra. Este é o caso de Luiz Alexandre (12m.C.6^aA) em relação à obra de

Lothar Charoux. Alguns alunos tentaram copiar pressionando as linhas de contorno da obra sobre outro papel.

- **Estabelecimento de relações**

A maioria das relações estabelecidas entre a produção do adolescente e do artista girou em torno de sua temática ou de sua forma. Encontrou-se também relações estabelecidas em relação ao estilo, à textura e ao contraste, especialmente nas obras abstratas.

Dois trabalhos estabelecem relações diferentes com a obra de Gomide (Fig.49). Maria Elina (15f,B.8^aB) enfatiza a temática, não se limitando ao título da obra: "Ponte Saint Michel". Danilla (12f,C.6^aA), de outra maneira, enfatiza a forma.

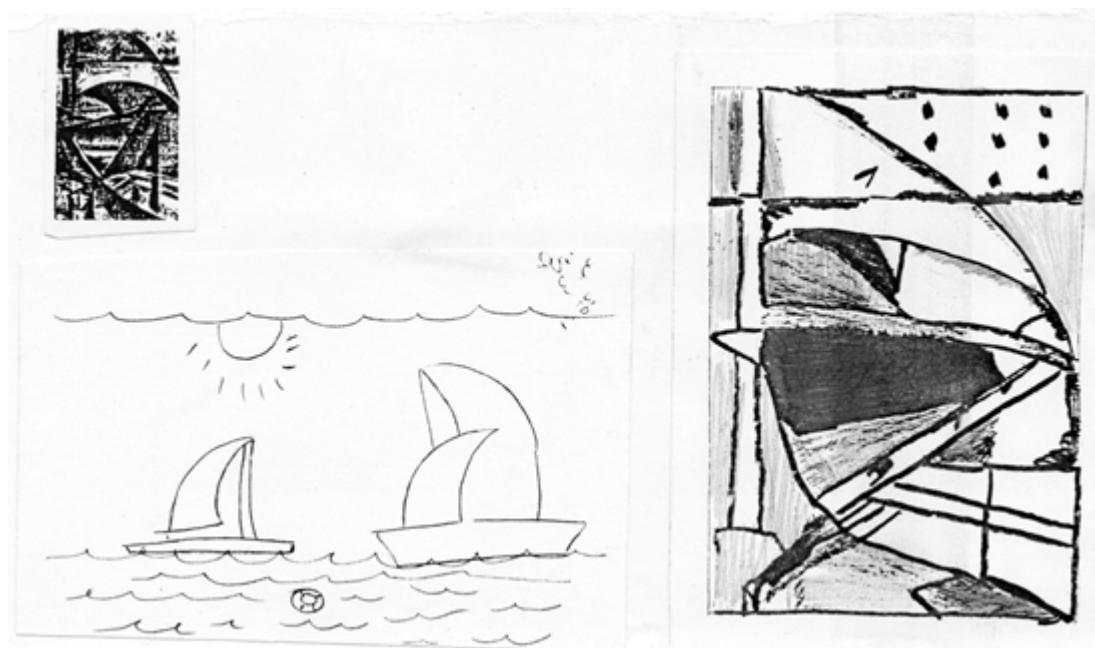


Fig.49 - Relações estabelecidas pela temática ou pela forma

Alguns quadros abstratos geraram trabalhos figurativos. Este é o caso de Andréia (15f,A1^aII) e de Erika (14f,A1^aII), em relação às obras de Fayga Ostrower e de Maria Helena Andrés, respectivamente.

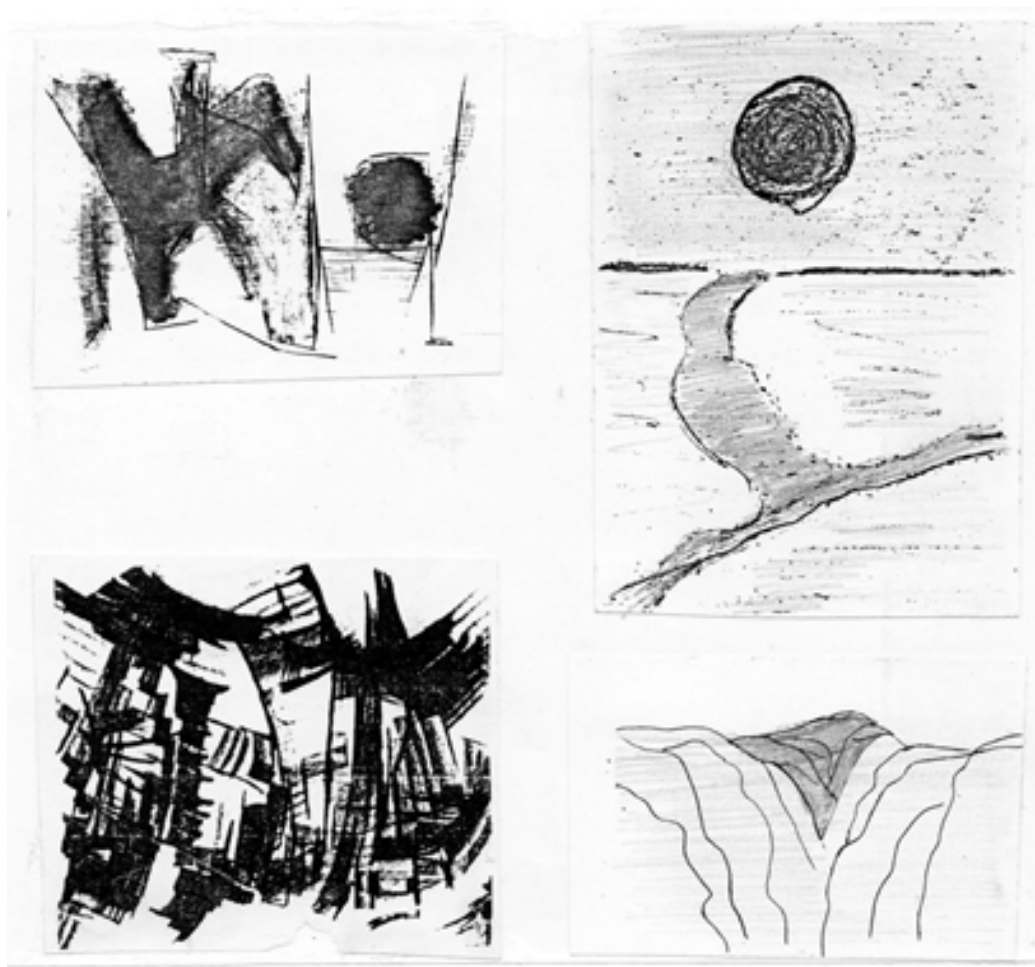


Fig.50 - Obras abstratas geram trabalhos figurativos

- **Pequena relação estabelecida**

Uma porcentagem pequena de jovens estabeleceu pequenas relações com as obras, aparentemente com tênues ligações com a temática ou com a forma.

- **Texto escrito**

Muitos adolescentes escreveram sobre as obras (Fig.51), com referências à execução e aos temas das obras, indicando também suas preferências, como Patrícia (13f,A.6ªII), no comentário sobre a obra de Lothar Charoux. Alguns textos vieram acompanhando desenhos, como o de Sílvia (12f,A.6ªII), sobre a obra de Arnaldo Pedroso D'Horta.

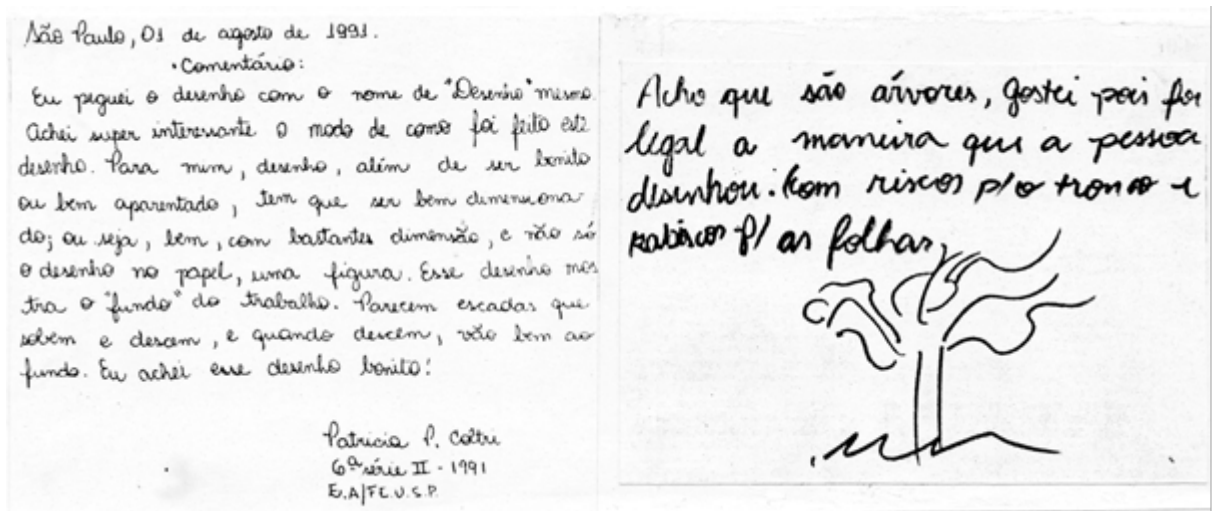


Fig.51 - Textos escritos

O texto de Mariana (14f,A.1ªI) atesta seu interesse e sua observação direcionada para associações a partir das obras.

Mirian,

Meu nome é Mariana, sou uma apreciadora da pintura, então espero contribuir para o seu trabalho com palavras e não com desenhos, que não são o meu forte.

Analisando os desenhos na ordem em que foram mostrados (ordem numérica), o primeiro que chamou minha atenção foi justamente o número um (Antonio Dias). Apesar de estar em preto e branco, imaginei que ele tivesse muitas cores, ele me fez lembrar um aeroporto (por causa da mulher com chapéu e das malas) ou um shopping center, por causa da variedade de coisas juntas.

Depois pensei num hospital (o fantasma, o coração, a caveira). Até que cheguei a conclusão que a resposta está no título e é uma resposta de tudo isso: TUDO!

O segundo quadro: número 4 (Anita Malfatti), me parece que é preto e branco mesmo, e me chamou a atenção pelas formas esculturais do homem desenhado. Para mim ele está saindo do mar, numa bela praia, em pleno verão, e seria uma maravilha ser a autora deste quadro.

O terceiro, número 9 (Di Cavalcanti) é algo super concreto, me dando pouca chance de imaginar alguma coisa, diz tudo por si só.

O número 14 (Maria Helena Andrés) foi observado por mim na posição invertida, me fazendo imaginar a Avenida Paulista no centro, com seus belos prédios ao longo, numa manhã cinzenta

de inverno com pouco movimento. Já na posição direita não me diz nada.

O quinto desenho, número 19 (Arnaldo Pedroso D'Horta) obviamente em preto e branco me faz lembrar do calçadão da praia de Bertioga, com suas grandes árvores e o jardim, o que vem a ser uma visão bastante agradável.

O último desenho (Luiz Camargo) me faz lembrar das "tirinhas" do Henfil no jornal, da Graúna, que dizia tanta coisa legal pra gente. Deixa saudades.

Espero ter ajudado e que você volte mais vezes para nos mostrar mais pinturas. Desculpe pelas letras tortas.

Mariana de Aquino (14f,A.1ªI)

Em relação a estes quatro grandes grupos, verificou-se a seguinte porcentagem:

tipo	5ªe6ª	8ªe1ª	Total
cópia	58	29	47
relação	26	45	33
sem relação	5	2	4
escrito	11	24	16

Além dos trabalhos claramente relacionados com obras específicas, foram entregues outros, que podem ser agrupados em:

- **Junção de duas obras**

Três trabalhos realizaram uma composição unindo algumas obras. A Fig.52, mostra a união de formas das obras de Gomide e Fayga Ostrower executada por Patrícia (12f,C.6ªA).

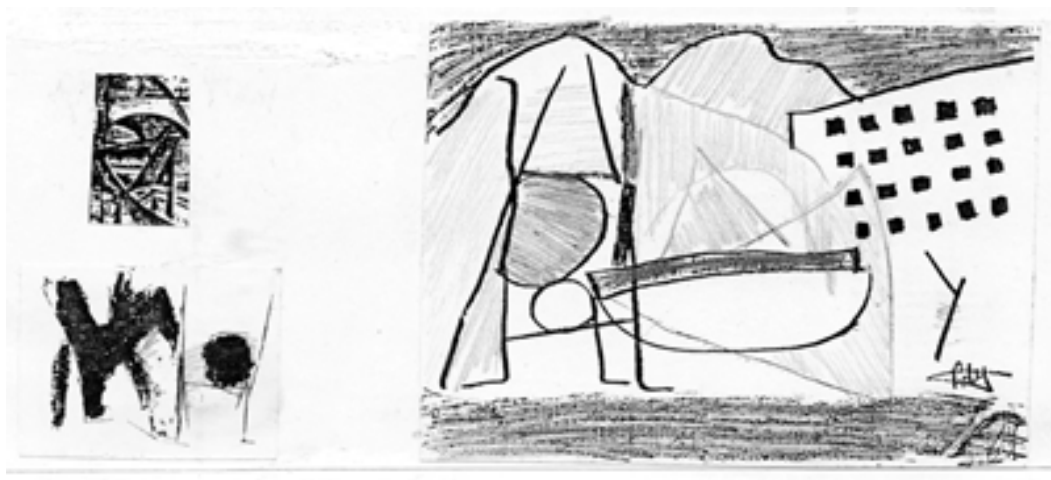


Fig.52 - Composição a partir de duas obras

O contato mais sensível com o Desenho provavelmente foi o motivo que levou alguns alunos a desenhar, sem uma relação mais específica com as obras fornecidas. Desta maneira aconteceram:

- **Desenhos de observação**

Exemplos podem ser vistos nas duas reproduções da Fig.57.

- **Desenhos livres**

- **Cópias de outros desenhos**

Os motivos mais empregados foram os de personagens de história em quadrinhos. Um "Chaplin" também foi copiado.

Unindo-se todas as formas apontadas chega-se à seguinte síntese percentual:

tipo	5 ^a e6 ^a	8 ^a e1 ^a	Total
cópia	48	27	41
relação	22	40	29
escrito	10	22	14
junção	1	3	1
sem relação	13	6	10
des.observação	2	2	2
outras cópias	4	0	3

Nota-se que a cópia foi característica da maioria dos trabalhos realizados pelas 5^a e 6^a séries, em confronto com as turmas de 8^a e 1^a, que estabeleceram outro tipo de relação com as obras.

2.4.4. Construções gráficas

As construções gráficas de um desenho estão estreitamente vinculadas ao seu instrumento. A grande maioria dos adolescentes preferiu trabalhar com lápis, o que nem sempre permitiu reproduções xerográficas. As canetas esferográficas também foram utilizadas; e, em menor número, as canetas hidrográficas e os lápis de cor. Para

apagar, gesto bastante presente, foram tanto usado borrachas quanto corretivos líquidos.

Estes instrumentos permitem feitos característicos, próprios do Desenho. Como diz Gombrich:

O artista, é claro, pode transmitir só o que o seu instrumento e veículo são capazes de executar. Sua técnica restringe sua liberdade de escolha. As características e relações que o lápis é capaz de captar diferem das que o pincel reproduz. Sentado diante do motivo, com o lápis na mão, o artista procura, então, aqueles aspectos que pode representar em linhas - como costumamos dizer, numa abreviação desculpável, ele tende a ver o seu motivo, em termos de linha, ao passo que, com pincel na mão, ele o vê em termos de massas.²⁵

Muitos aspectos poderiam ser observados em relação à construção gráfica que é suporte das formas significantes e das ideias. Para Massironi, em seu profundo estudo, é possível diferenciar-se operativamente duas famílias dos elementos constitutivos, que ele definiu como *primários* e *secundários*. A divisão, entretanto, é apenas uma simplificação necessária didaticamente, porque são inter-dependentes.

Os elementos primários são:

1. a característica do sinal (traço),
2. posição fenomeneista do plano de representação,
3. o processo de ênfase-exclusão dos elementos postos em relação pela representação, ou seja a finalidade informativa imediata para que esta tende".

Os elementos secundários são, pelo contrário, os relativos às resultantes de lugar, tempo e cultura que produzem o desenho, para além dos inerentes à personalidade e estilo do manipulador.²⁶

Dentre estes aspectos, a linha parece ser a base do Desenho. São suas qualidades: "o elemento de decisão, devido a ser rápido e revogável o golpe da pena ou do lápis; a seleção instintiva de algumas linhas essenciais; a dependência para com o ritmo em lugar da estrutura"²⁷. Entretanto ela foi utilizada pelos adolescentes, em sua grande maioria, de forma mais rígida.

25. E. H. GOMBRICH, Arte e Ilusão, p.56.

26. Manfredo MASSIRONI, Ver pelo Desenho, p. 24.

27. Herbert READ, O Sentido da Arte, p. 83.

A qualidade linear mais comumente encontrada no desenho do adolescente foi a *linha-contorno*. Sua utilização parece advir das linhas de contorno vistas nos desenhos mimeografados para colorir, nas ilustrações de livros didáticos, nas histórias em quadrinhos. Esta linha fechada, que delimita figuras, "adquire uma função unilateral, porque pertence sempre à figura e nunca ao fundo. Deste modo, o sinal abdica das suas características de objeto a favor do espaço que ele encerra."²⁸

A maioria dos desenhos não apresentou qualquer variação na espessura do traçado, nem variação de pressão do lápis sobre o papel, mesmo quando as linhas traçadas pareciam *doodles*, rabiscos sem sentido, arabescos lineares.

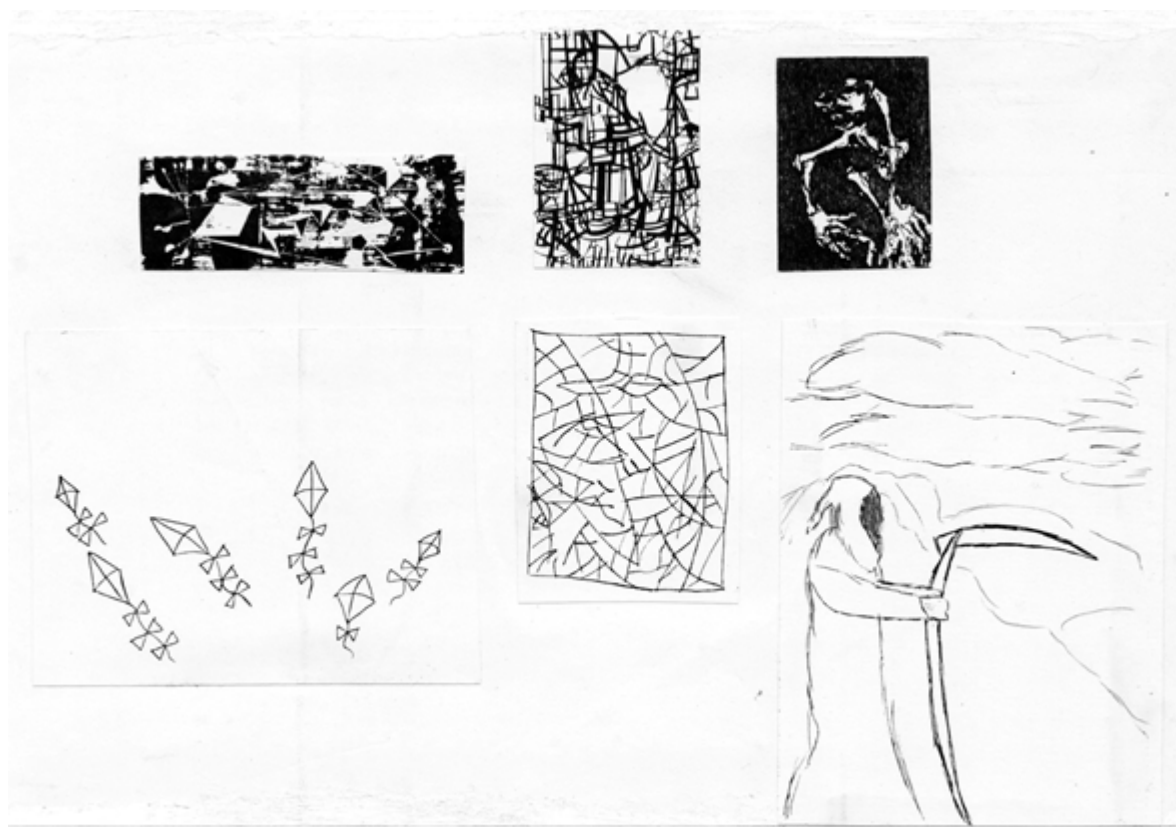


Fig.53 - Focalizando a construção da linha

28. MASSIRONI, p. 26.

Partindo das obras de Charlotta Adlerová, Fernando Lemos e Ivan Serpa, os desenhos apresentados na Fig.53 mostram tratamentos lineares diferentes. Os primeiros, de Iolanda (11f,B5^aC) e Fábio (11m,C5^aB), não se assemelham ao terceiro desenho, de Alexandre (11m,A.6^aI). Há tanto formas fechadas no primeiro como no último, mas a qualidade de linha é oposta. Apenas no último desenho as linhas parecem mais fluentes, leves ou fortes, livres para encontrar a forma final através de seu próprio traçado.

Embora a linha seja um conteúdo programado em muitos currículos escolares, verificou-se nos desenhos analisados uma simplificação de suas potencialidades.

Mas são muitos os aspectos que ainda poderiam ser enfocados em relação a linha. Como diz Collier, "todas as espécies de linhas são expressivas, quer resultem de fortes sentimentos, ou de considerações mais cognitivas. Mesmo um processo fortemente intelectual de análise e síntese é acompanhado por uma qualidade de disposição particular que é refletida em certo grau no traço do desenho."²⁹ Segundo seus estudos, há dois grupos de impressões gráficas: *free-action* e *deliberate-precision*. Estes aspectos, entretanto, não puderam ser avaliados, pois exigem um número maior de desenhos de cada adolescentes para análise.

A compreensão de uma obra linear, na medida exata em que ela foi concebida, requer uma certa prática. Não basta ter boa intenção. Mesmo quando acreditamos ter dominado a linha, descobrimos, após um período de trabalho sistemático, que ainda existem diferenças entre uma visão linear e outra, e que a intensidade do efeito resultante desse elemento de definição da forma pode ser consideravelmente aumentada.³⁰

Em relação aos aspectos tonais, isto é, com claro-escuro, sombras, também foi demonstrada uma certa simplificação, indicada pelo número pequeno de trabalhos com espaços preenchidos. Dentre eles, três que compõe a Fig.54. Os valores tonais das obras de Maria Helena Andrés, de Ivan Serpa e de Di Cavalcanti, foram representados por Nivaldo (12m,C.6^aA), por Crislane (12f,C.6^aA) e

29. Graham COLLIER, Form Space and Vision, p. 3.

30. Heinrich WOLFFLIN, Conceitos Fundamentais da História da Arte, p. 45.

por um anônimo (C.6^aA), respectivamente. No primeiro e no segundo trabalho as linhas se fecham para indicar áreas mais escuras, que são preenchidas compactamente ou com linhas mais soltas. O terceiro desenho, influenciado pela obra de referência, constrói a *linha-textura*. O material empregado influi também nestes resultados: o primeiro foi realizado com caneta hidrográfica, o segundo com lápis e o terceiro com caneta esferográfica de várias cores.



Fig.54 - Focalizando a construção do claro-escuro

A obra de Fayga Ostrower influenciou a realização de soluções tonais muito diferenciadas (Fig.55). O primeiro, executado com lápis por Igor (12m.C.5^aC), capta sutis nuances, nem sempre possíveis de perceber na reprodução xerográfica. O segundo é de Carla (16f.B.8^aB) e foi feito com camadas sobrepostas de lápis de cor, estabelecendo apenas dois valores tonais.

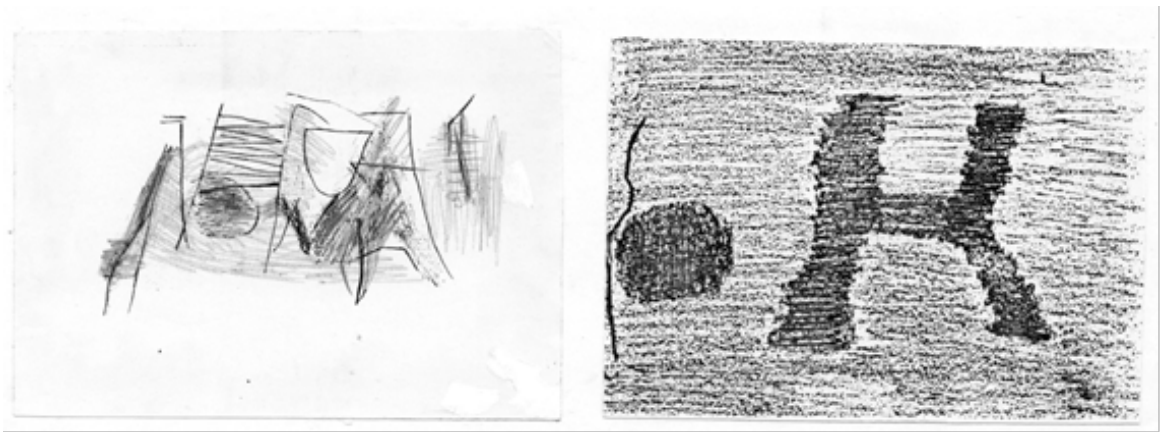


Fig.55 - Focalizando os valores tonais do claro-escuro

A posição fenomeneista do plano de representação é uma função "estrutural e estruturante da imagem gráfica"³¹, informando sobre a posição dos objetos representados. Para Massironi:

O plano de visão, e conseqüentemente o modo dos objetos se disporem numa apresentação gráfica, só pode ser de dois tipos:
 a) *frontal* - quando os planos representados encontram perpendicularmente o eixo óptico;
 b) *inclinado* - quando esses planos aparecem inclinados ou paralelos em relação a esse eixo.³²

Nos desenhos dos adolescentes é muito comum o plano frontal, onde a simetria está muito presente também. Na Fig.56, os desenhos relacionados com as obras de Lothar Charoux, Di Cavalcanti (Mulher, menina e cachorro) e Aldemir Martins, mostram esta tendência.

As diminuições de tamanho que determinam a ilusão de profundidade na obra de Charoux, não são levadas em consideração por Tatiane (11f,C.5^aB). Os planos de representação da paisagem são, simplifiadamente, dispostos ordenadamente em planos superpostos, como no trabalho de Cátia (12f,C.6^aA), ou sobre uma linha de base, como no último desenho (sem nome,B.8^aA). Neste, as figuras humanas estão posicionadas de frente, como no trabalho de Telma (11f,C.5^aB). A escolha da posição frontal também pode ser vista em algumas interpretações das obras de Pancetti³³.

31. MASSIRONI, p. 30.

32. Id, lbid., p. 33.

33. Veja página 297.

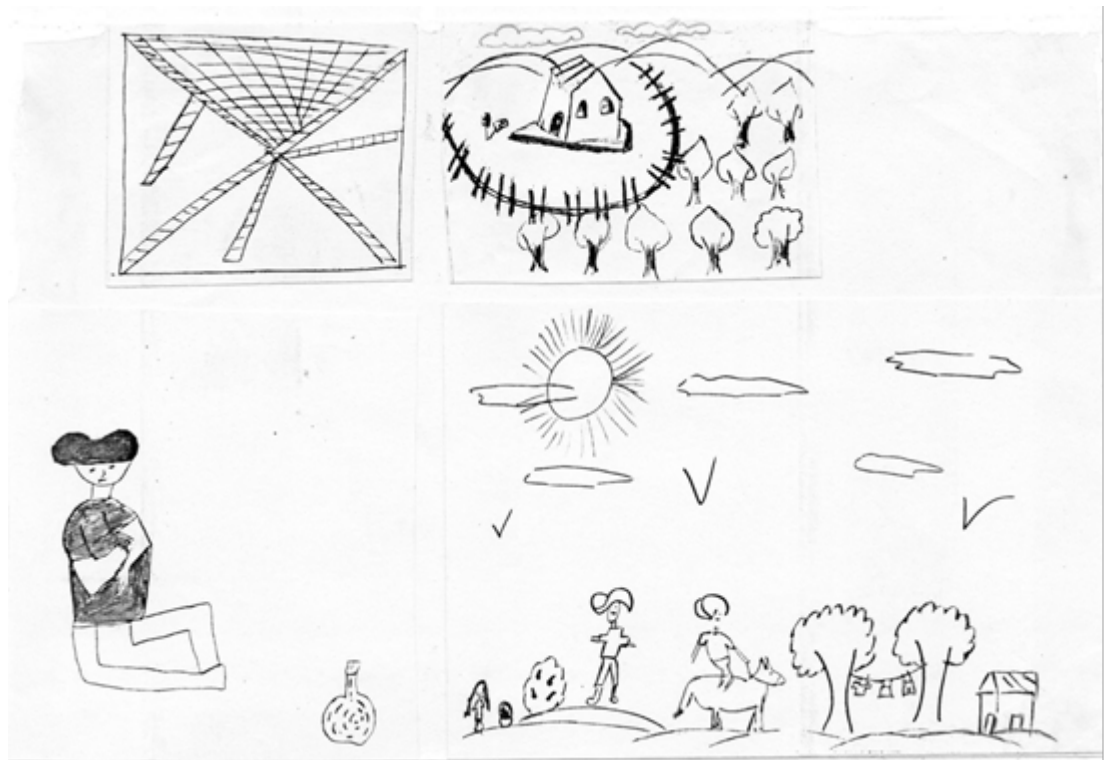


Fig.56 - Focalizando o lado frontal

A perspectiva, indicada pelo plano inclinado, foi o centro de alguns trabalhos apresentados.

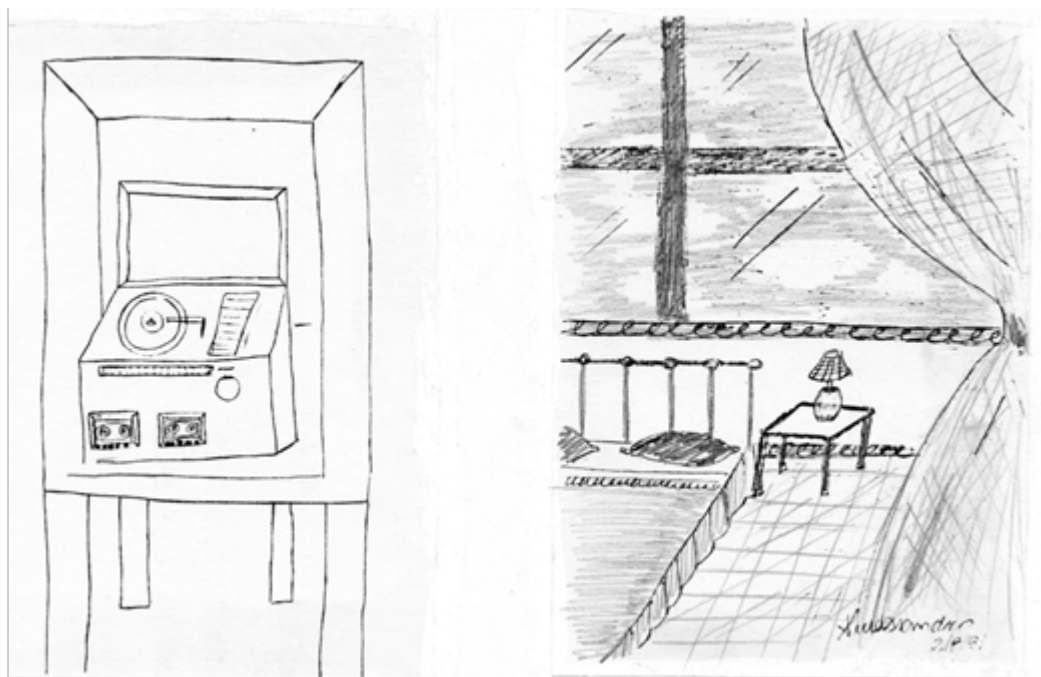


Fig.57 - Focalizando os desenhos de observação

Os exemplos da Fig.57 partem de desenhos de observação e foram realizados por Neli (17f,D.1ªQ) e Alessandro (14m,A.6ªII). Os trabalhos da Fig.58 indicam soluções diferentes entre si. O primeiro é influenciado pela obra de Kusuno Tomoshige (Artemis, 15f,A.1ªII). O de Wellington (12m,C.5ªB) flui de sua imaginação, carregado de imagens de filmes de TV.

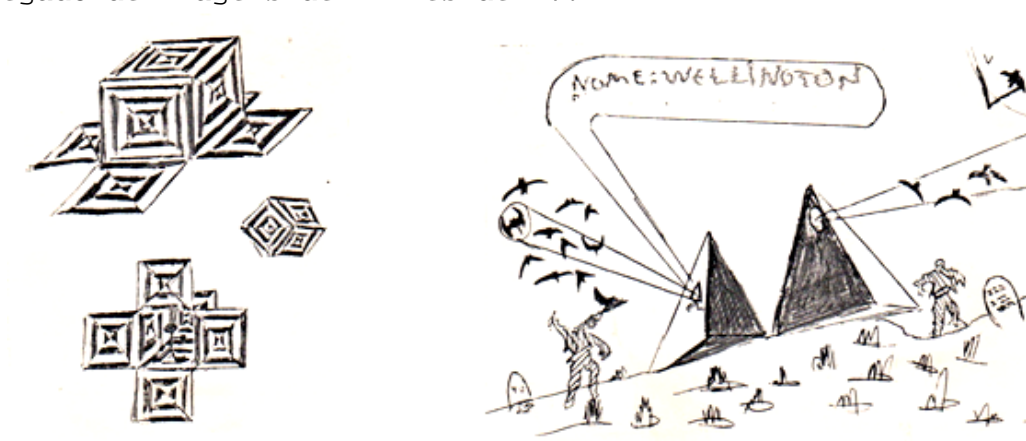


Fig.58 - Focalizando a construção da perspectiva

O processo de ênfase-exclusão, considerado como elemento primário por Massironi, está sempre presente. "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."³⁴ Esta característica foi vista sob diferentes ângulos. Um exemplo marcante e simples é a comparação que pode estabelecer entre as diferentes representações do "nariz", Fig. 20 e 21³⁵. O ênfase das narinas ou da linha vertical é comum e frequente.

Um outro aspecto analisado, através dos vários exemplos mostrados nos textos visuais e nas figuras numeradas, revela que o adolescente, de maneira geral, não se preocupa com a composição do desenho no espaço compositivo da folha de papel. Embora houvesse uma preocupação estética demonstrada nas respostas do questionário

34. MASSIRONI, p. 70

35. Veja página, 269.

lúdico, muito desenhos realizados como resposta ao Desafio 3, não evidenciam esta preocupação, os elementos representados parecem jogados no papel. Às vezes, os jovens escrevem seu nome, a série e o seu número de classe ocupando um espaço considerável. Com frequência, estes textos compõem equilibradamente a folha.

A relação fundo-forma, também conteúdo em muitos programas escolares, parece não encontrar eco nos desenhos de todos os adolescentes. Entretanto, nas várias reproduções apresentadas, pode-se encontrar alguns exemplos em que a relação fundo e forma está bem resolvida, encontrando-se exemplos de trabalhos em que todo o espaço compositivo foi levado em conta. Na Fig.59 dois exemplos: o segundo é de Fábio (12m,C.6^aA) e o primeiro de Anderson (14m,C8^a) que desenha também uma margem feita caprichadamente com régua.



Fig.59 - Focalizando a construção da composição

2.5. ANÁLISE: RESPOSTAS VERBAIS

"Desenho para mim é uma forma de se expressar no papel, como escrever. Os meus desenhos são uma crítica à sociedade".

Carolina³⁶

"Acho que desenho legal, se já tenho a ideia do que desenhar. O mais difícil é ter criatividade para escolher o que desenhar.

Mariana³⁷

2.5.1. O ato de desenhar vs o saber desenhar

Através das respostas dadas no "Questionário Lúdico" pode-se levantar aspectos interessantes sobre a presença do Desenho na vida do adolescente. Duas perguntas precisam ser analisadas conjuntamente:

1. Você desenha? Muito, pouco? Onde?
2. Que constatação você faria: "eu sei desenhar", "eu não sei desenhar" ou "eu sei desenhar..."(completando)?

As porcentagens encontradas nas respostas indicam que os alunos de 5^a e 6^a séries desenhavam mais do que os outros. A maioria deles respondeu que sabem desenhar razoavelmente. Em oposição, as turmas de 8^a e 1^a série do 2^o grau, desenhavam muito pouco, ou nunca, e muitos disseram que não sabem desenhar.

série	sobre o ato de desenhar			sobre o saber desenhar		
	muito	médio	pouco/nunca	eu sei	+ou-	não sei
5 ^a e6 ^a	34	37	29	28	56	16
8 ^a e1 ^a	12	19	69	25	35	40

Mas as respostas escritas indicam fatos importantes.

36. Carolina, 15 anos, aluna de B. 8^aA (texto escrito no "questionário lúdico").

37. Mariana, 15 anos, aluna de A.1^oII (texto escrito no "questionário lúdico").

"Eu desenho, e muito! Eu adoro desenhar e se for possível gostaria de fazer um curso! Eu desenho em todo local possível, caderno, agenda, até em algumas paredes." Silvia (12f,A.6^aII)

"Desenho em casa, na escola, nos vidros quando estão embaçados, na agenda." Carla (12f,B.6^aA)

"Geralmente desenho na escola, às vezes faço qualquer bobagem na minha agenda ou na última folha do caderno." Marisa (12f,B.6^aA)

As agendas coloridas, repletas de desenhos e colagens, como os antigos "diários", foram muito citadas nas escolas A, B e D. Na escola C, situada na periferia de São Paulo, ninguém comentou sobre o desenhar na agenda, assim como não citaram o ato de desenhar enquanto falam ao telefone.

A escola é responsável por promover o desenho para a maioria dos alunos. Alguns dizem que só desenhavam ali, como diz Luiz: "Eu desenho quando a professora manda" (16m,B.8^aA). Apenas dois alunos entre os 319 pesquisados frequentam curso de arte, embora alguns tenham indicado este desejo.

O rabiscar foi muito citado com uma maneira prazerosa de desenhar, lembrando a constatação da presença dos *doodles*, como foi colocado por Gardner.

"Não costumo desenhar, mas quando estou no telefone fico rabiscando em uma folha sulfite. Quando estão falando comigo sobre coisas sérias, costumo desenhar também." Mairê (15f,A.1^aI)

"Eu desenho só de vez em quando, o que eu faço é rabiscar quando estou no telefone, no meu caderno, na agenda, na carteira, etc..." Carla (12f,A.6^aII)

"Desenho pouco, mas se tiver uma caneta eu fico rabiscando em vários lugares." Daniele (15f,A.1^aII)

"Normalmente não tenho muita criatividade para desenhar, mas quando conversando, ouvindo música, pensando, fico desenhando formas geométricas meio sem sentido. O que mais gosto mesmo de fazer são caricaturas. E elas saem super legais. Tenho bastante influência de meu irmão que desenha super bem." Mariana (15f,D.1^aR)

"Não desenho porque odeio desenhar, eu só adoro rabiscar." Elizabete (18f,D.1^aR)

Alguns comentários mostram também uma autocrítica maior.

"Eu desenho mais ou menos. Enquanto eu faço desenho ele está legal, mas quando acabo não gosto muito." Francisco (12m,A.6ªII)

"Eu gosto muito de desenhar, mas quando vou olhar o desenho acho uma tragédia." Patrícia (13f,A.6ªII)

Mas, independentemente de apreciar os resultados da própria produção, o desenho é companhia e desabafo, como disseram alguns. Na alegria e na tristeza, ele está presente como um confidente. Muitos disseram que desenhavam quando não tem nada para fazer, ou enquanto assistem TV, ou quando estão sozinhos em seus quartos, ouvindo música.

"Eu desenho pouco, só quando estou sozinha, pensando na vida." Marcia (18f,A.1ªII)

"Eu gosto de desenhos, mas não gosto dos meus desenhos. Eu costumo desenhar quando é de madrugada e não estou muito feliz. E quando estou no telefone. Não gosto de desenhar na frente dos outros, nem que os outros vejam o que desenhei." Alessandra (15f,A.1ªII)

Neste comentário de Alessandra uma situação frequentemente observada: Alunos que escondem a sua produção. Isto é o que Wallon chama de sentimento *prestance*:

A atenção que o sujeito sente fixada nele parece, por uma espécie de contágio muito elementar, obrigá-lo a observar-se. Se ele está perto de agir, a intuição puramente subjetiva que assume de eu próprio personagem suplanta bruscamente o objeto de sua ação e a própria ação. É uma espécie de inquietude, uma obsessão com respeito à atitude a adotar. É necessidade de adaptar-se à presença do outro, que se superpõe ao ato em curso de execução e que, muitas vezes substitui o desenrolar correto dos automatismos necessários por certos reflexos mímicos ou até mesmo por espasmos emotivos, com tremores, enrubescimento ou palidez e suores.³⁸

A inspiração também aparece como motivo do ato de desenhar: "Eu sei desenhar quando estou inspirada", diz Karen (12f,B.6ªA). Mas, o querer é um passo importante. Como diz os Wilson e Hurwitz, entre várias características pessoais, como a memória visual, a

38. Henri WALLON, Antologia, p. 56.

imaginação, a criatividade, as habilidades motoras, as preferências estéticas e gráficas, "o desejo é soberano. Sem ele, é improvável que os estudantes sejam capazes de conseguir mais do que um baixo desenvolvimento. Mesmo alunos com modestas habilidades naturais podem ainda aprender a desenhar bem, se eles tem um forte desejo de fazê-lo."³⁹ Isto é comprovado pelos próprios adolescentes:

"Eu sei desenhar quando eu quero, estou com paciência e bom humor." Claudinete (18f,D.1^aR)

"Todos podem desenhar se realmente gostarem." Alexandre (15m,A.1^aII)

"Eu sei desenhar as coisas que saem dentro de mim." Marlene (16f,C.8^a)

Uma das dificuldades apontadas é saber o que desenhar. Mariana, citada na abertura deste item, já falava de deste problema, assim como outros adolescentes.

"Sei desenhar, mas não sei o que é desenhar." Dênis (14m,B.8^aA)

A cópia é uma maneira de enfrentar este problema. Ela esteve muito presente na resposta do desafio 3, como vimos, e aparece também nas falas dos jovens:

"Não consigo desenhar sem alguma coisa embaixo." Fenelon (13m,A.6^aII)

"Eu sei desenhar copiando." Vanessa (13f,B.5^aC)

"Eu sei desenhar, mas preciso de mais prática porque o que faço mais são ampliações." Maria Silvânia (17f,B.1^aQ)

39. Brent WILSON, Marjorie Wilson e Al HURWITZ, Teaching Drawing from Art, p. 27.

2.5.2. Desenho: algumas definições

As questões: o que é Desenho? O que mais atrai num desenho? trouxe a oportunidade de verificar aspectos importantes, também em relação à terminologia especificada.

Com frequência o Desenho foi visto como forma de expressão e de comunicação, interligada ao mundo interior.

"É uma forma de expressar o que vemos, pensamos e sentimos."
Rodrigo (14m,B.8^aB)

"Desenho é a minha maneira de representar a minha raiva, minha solidão, meu instinto e meu pensamento." José (17m,C.8^a)

"Eu acho que, para cada pessoa, desenho significa uma coisa. Para mim desenho é uma forma que tenho de me expressar e imaginar lugares e pessoas que eu gostaria que fosse realidade." Mariana (15f,A.1^aII)

"É a inspiração que sai da mente ou do coração de uma pessoa que irá passar para uma folha de papel, muros, etc.." Sheila e Marisa (12f,B.6^aA)

"Para mim o desenho é uma arte que cada um tem dentro de si."
Nádia (12f,A.6^aII)

"Para mim o desenho é uma expressão de sentimento ou ação. Por exemplo, se eu estou com raiva de alguém desenho uma coisa feia, escura." Patrícia (13f,A.6^aII)

A imaginação e a criatividade foram características também apontadas nas definições dadas pelos jovens:

"O desenho é uma forma de expressão, pode ser imaginário ou não." Kátia (16f,A.1^aI)

"É uma maneira de você soltar a imaginação deixando no papel tudo que você sente." Leo (16m,B.8^aB)

"É criar uma fantasia." Adriana (13f,C.6^aA)

"É copiar ou ter imaginação de inventar algo." Nicodemos (14m,B.8^aB)

"Desenho é uma arte que se expressa visualmente. Um desenho não precisa ser necessariamente igual a realidade. Eu sei desenhar, como todo mundo, mas meu desenho não fica igual as coisas reais." Ricardo (15m,A.1^aII)

"É uma forma de expressão visual reproduzindo coisas reais ou irreais." Roberto (15m,A.1^aI)

A relação apenas com o aspecto da realidade evidenciou que ainda é muito presente o mito do "parecer real", o desenho como cópia fidedigna da realidade. Isto é visível em algumas respostas:

"Desenho é tipo uma foto de alguma coisa." Fernanda (12f,A.6^aII)

"Desenho é uma figura que tem sentido." Edson (11m,C.5^aB)

"Eu gosto de desenhos que signifiquem algo realmente, não como a arte moderna, que alguém famoso entre uma tela de linhas colorida e diz que é desenho, arte." Francisco (12m,A.6^aII)

"Desenho é uma cópia de algo que se vê." Alessandra (16f,D.1^aQ)

"Desenho é uma representação do real." Adriana (17f,A.8^aA)

Ver o Desenho como um passatempo, como lazer, como brincadeira, também foi uma resposta comum.

"Desenho é uma forma do tempo passar, é muito legal e criativo." Fernando (13m,A.6^aII)

"É uma arte gostosa de praticar." Edson (11m,B.5^aC)

Respostas muitos simples também foram dadas, colocando o Desenho como "arte", ou como uma "forma de arte", como uma "obra-prima", como "cultura". Ou como "simplesmente uma matéria de escola, mas quando é livre é bastante interessante." Ana Paula (15f,B.8^aB)

Em relação à pergunta sobre o que mais atrai num desenho as respostas indicaram, com frequência, os seguintes elementos: as cores e a pintura, os detalhes, os traços, as formas, os efeitos, o acabamento, a beleza, a criatividade, os defeitos, o fundo. Somente entre as turmas de 8^a e 1^a série do 2^o grau alguns aspectos foram levantados como: a mensagem, o estilo, a perspectiva, as sombras.

"Gosto de tentar imaginar como foi desenhado" José (14m,C.8^a)

"Eu gosto de olhar fundo no desenho e imaginar, eu vejo cada coisa bonita. É tão legal." Patrícia (12f,C.6^aA)

"O desenho deve atrair de acordo com a finalidade e a maneira escolhida para interpretar." Alexandre (15m,A.1^aII)

2.5.3. Conversas do Diálogo Avaliativo

As respostas verbais levantadas através do diálogo avaliativo, possibilitou uma avaliação dos momentos vividos no Desafio 1 e 2.

O que acharam do jogo? Como foi realizar o primeiro e o segundo desenho? Foi diferente? Em que? Por que?

As respostas revelaram que todos os grupos gostaram muito de realizá-los. A maioria considerou o primeiro mais divertido e mais fácil de executar, mas apreciaram os dois. Alguns preferiram o segundo, especialmente porque, segundo disseram eles, "fazia pensar", exigia "autoconhecimento".

Por que vocês acham que as folhas "sanfonadas" foram dobradas daquela forma?

A maioria não soube responder o porquê das folhas "sanfonadas". Mas, em cinco turmas alguns alunos responderam que isto estava ligado a proporção do corpo humano. O desenho de Leonardo da Vinci foi mostrado neste momento. As turmas A. 1^aI e II conheciam o conceito de cânone. A obra exposta foi capa da revista "Veja" na semana da aplicação na escola B, trazendo para a roda de conversa o fato de sua contemporaneidade, apesar da época em que foi criada. A nudez chamou atenção em algumas classes, especialmente de 5^a e 6^a séries, com algumas "risadinhas". Não deixei escapar a oportunidade de comentar este comportamento, provocando para que a nudez fosse encarada com mais naturalidade.

Como o desenho nasceu? A ideia estava concebida antes nas suas cabeças ou vocês foram inventando enquanto faziam? É deste modo que ocorre sempre?

Estas perguntas geraram um confronto do adolescente com seu próprio modo de criação. Em quase todos os grupos demoraram um pouco para entendê-la e para buscar sua resposta conscientemente. De maneira geral a grande maioria dos alunos respondeu que desenham mais diretamente, sem um pensar anterior. Esta questão, entretanto, mereceria uma pesquisa mais aprofundada, interligando com os

conceitos "deliberado" e "espontâneo". Estes termos foram empregados por Robert Saunders⁴⁰ em relação aos tipos de aprendizagem e por Collier⁴¹, já citado, em relação aos modos pessoais de expressão.

Como podem ser lidos os desenhos realizados? Todas as imagens podem ser lidas da mesma maneira?

A leitura dos desenhos realizados por eles tinha como objetivo preparar o olhar para o Desafio 3. Embora o tempo sempre fosse um limite "perverso", tentou-se fazer com que os jovens pensassem sobre as possibilidades de leitura, estabelecendo relações entre as imagens que tem uma leitura única, como os sinais de trânsito, e as que tem possibilidades de múltiplas leituras. Como diz Zunzunegui:

...faz-se necessário reconhecer que, junto à existência de sistemas de significação que funcionam sobre a base de *códigos fortes* (línguas naturais, alfabeto Morse, etc), há outros que se baseiam em *códigos frágeis* (Quando as variações potenciais são mais relevantes que os traços pertinentes). E este parece ser o caso da imagem.⁴²

Lembrou-se, por exemplo, das imagens utilizadas em portas de banheiro masculinas, onde bengala e cartola são indicadores culturais de um sexo que, há muito tempo, não os usam. Estas questões despertaram muito interesse nos jovens.

40. Robert SAUNDERS, A Educação Criadora nas Artes, ARTE, nº 10, p. 19. Ele cita as pesquisas de Kenneth R. Beittel e Robert C. Burkhart sobre esta questão.

41. Graham COLLIER, Form, Space and Vision, p. 3.

42. Santos ZUNZUNEGUI, Pensar la Imagen, p. 77.

2.5.4. Justificativas do não fazer

Uma porcentagem muito pequena de alunos justificou o não fazer: 12%. Os motivos mais alegados foram o da falta de tempo e o da falta de inspiração ou de criatividade. Alguns escreveram que tiveram dificuldade em fazê-lo.

"Infelizmente não sobrou tempo para fazer esse desenho. cheguei a pensar, mas não tive ideia nenhuma, nem criatividade." Valéria (15f,A.1^ªII)

"Não deu para refletir e fazer esta atividade." (sem nome, A.1^ªI)

"Não consegui pensar em nada que seja diferente do desenho". Hélio (15m,A.1^ªI)

Algumas justificativas foram mais afetivas, enviadas como bilhetes mais pessoais. Apenas duas justificativas indicaram desinteresse.

"Não fiz porque achei chato." (sem nome,B.5^ªC)

"Não fiz o desenho porque não tive interesse." Denis (14m,B.^ªA)

Uma colagem com algumas das justificativas podem indicar, visivelmente, seu caráter.

Não obtive inspiração para o desenho

Thiago de Moraes 13 anos

O motivo de eu não ter feito este desenho, é que eu achei difícil a proposta e além disso eu não sou feito para desenhar.

não tive inspiração para

fazer desenho algum.

Juriane

8ª série I.

Não consegui

me faltou inspiração.

famí

Dona Juriane

Eu não consegui fazer, não tenho prático terdei várias vezes mas não consegui, só pelo que o sentido de mais aulas desses tipos, achei super interessante, espero também que da próxima vez eu tenha mais prático nos desenhos.

Adeu ^{te} conhecida espero que nós nos veamos por ai.

Ass: Sheila de Carvalho
série A

idade: dez anos.

não teve criatividade

Daniela m.

Capítulo V

DESPERTANDO
SENSÍVEIS OLHARES–PENSANTES

1. A BUSCA DE SIGNIFICADOS
reflexões construídas...

"Paro aqui. O ter verificado a predominância do assunto no interesse destes rapazes pelas artes não é nenhuma novidade. Já sabíamos isso de antemão. Mas será sempre mais um lembrete a esses artistas que de vez em quando desequilibram seus destinos, esquecidos que a arte é fenômeno social e que a isso eles terão de converter a divina indiferença da Beleza."

Mário de Andrade¹

1. Mário de ANDRADE, Pintura e Assunto, p.8

1.1. Significativamente

Voltar os olhos sobre os caminhos percorridos neste trabalho não convida para um "fechamento". Conclusões foram sendo construídas em todo o percurso, trazendo novas questões, levantando outras hipóteses, abrindo novos caminhos.

Pensamento divergente impulsiona para novos ângulos. O olhar debruçado sobre o Desenho, sobre o adolescente e sua produção gráfica, instigada também pela pesquisa aplicada, leva a pensar sobre um outro ser humano: o professor.

Vivendo hoje um momento de crise pela desvalorização da própria carreira, confrontando-se com uma escola que caminha cambaleando tortuosamente entre ações autoritárias, espontaneistas ou democráticas, o professor enfrenta também um turbilhão interno. Ou vive buscando sempre o seu *significado* enquanto professor de Arte ou acomoda-se às suas próprias incompetências, geradas por uma formação profissional comumente debilitada, e por frias relações humanas.

Quando a aprendizagem significa a habilidade de reconhecer, estocar e relembrar informações, pode ser perfeitamente desenvolvida por máquinas - não por pessoas. Quando aprendizagem significa reintegração de si mesmo através de encontros com ideias, formas e qualidades, amor é um ingrediente essencial.²

Há muito ainda para aprendermos em relação aos encontros humanos, às relações grupais. Mas, tudo leva a busca do significado. Esta é a chave. Significado, forma significante, significação. Começa-se a descobrir agora relações que a Semiologia, enquanto Filosofia, desvelou teoricamente. Tudo só tem sentido se tem significação para si, para o outro, para a sociedade. Por isso esta chave na escola reveste a aprendizagem, envolvendo professor e aluno.

2. Edmund Burke FELDMAN, Becoming Human Through Art, p. 129.

Mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói a realidade, atribuindo significados. A repercussão da educação escolar é tanto maior quanto mais significados ajuda-lhe a construir, quanto mais significativos são as aprendizagens específicas que promove. Assim, pois, o importante verdadeiramente não é se a educação escolar deva favorecer a aprendizagem de fatos, ou de procedimentos, ou de atitudes: o importante verdadeiramente é que a educação favoreça a aprendizagem significativa de fatos, e de conceitos, e de procedimentos e de atitudes.³

A aprendizagem significativa exige um professor de verdade. Que saiba ler os desejos e interesses, às vezes momentâneos, dos alunos; que, sobretudo, perceba suas necessidades e faltas, não passageiras, mas essenciais; e que saiba tornar visível para o aluno o significado de zonas de desenvolvimento ainda potenciais.

Provocar desequilíbrio para encontrar um novo equilíbrio é provocar a modificação dos esquemas de conhecimento do aluno, isto é, sua revisão, enriquecimento, diferenciação, construção e coordenação progressiva. Este é o princípio do *desvelar/ampliar*.

Os desafios propostos na pesquisa, que considerei como uma intervenção pedagógica, trouxeram estas marcas: desvelar/ampliar, desequilíbrio/equilíbrio. Assim como os textos visuais os trouxeram para o leitor deste longo trabalho. Mas, na dialética do processo, "a mágica virou contra o feiticeiro", pois as respostas aos desafios também provocaram, em mim mesma, o desvelar/ampliar, o desequilíbrio/equilíbrio. Neste sentido, especialmente quatro alunos pesquisados, os provocaram.

Antes de falar sobre eles, um texto visual, nas páginas seguintes, os mostra. Como em todo este trabalho, o texto visual desequilibra o olhar, provocando perguntas e hipóteses.⁴

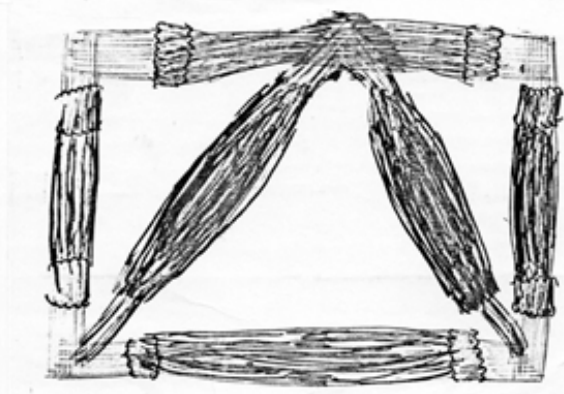
1.2. Visualmente

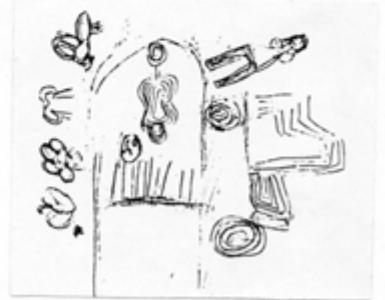
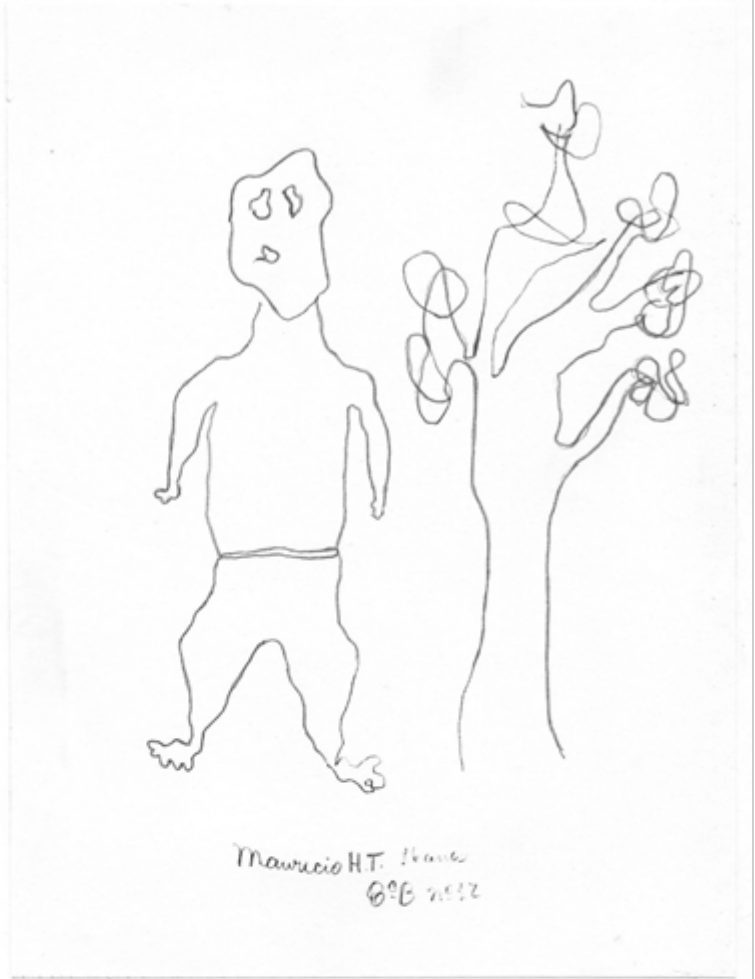
3. Cesar Coll SALVADOR, Bases Psicológicas, p. 13. O artigo de onde se extraiu este trecho enlaçou muitas reflexões, no Grupo de Formação, aprofundadas por Madalena Freire Weffort, no primeiro semestre de 1990.

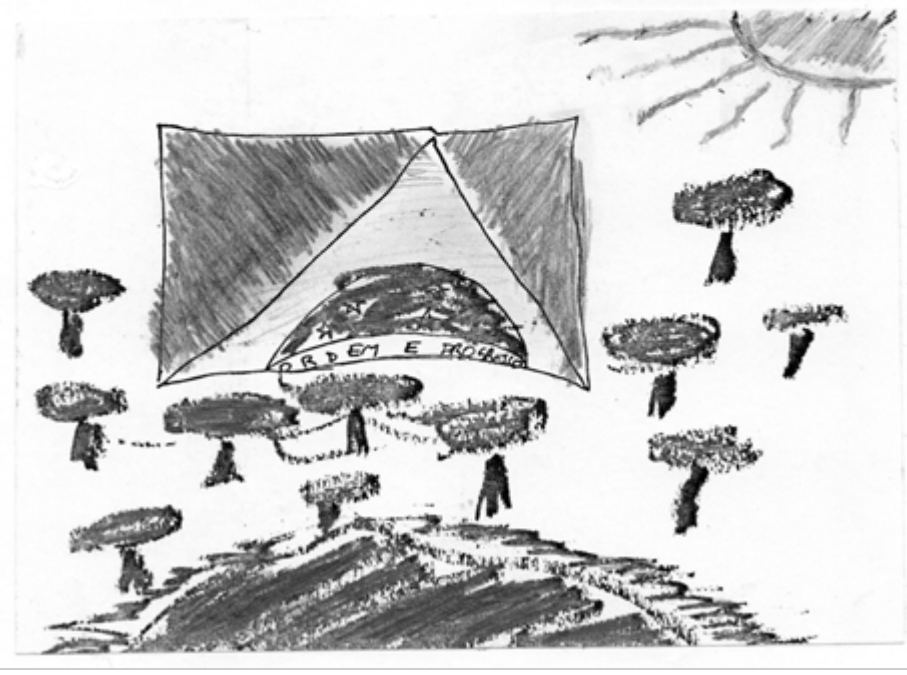
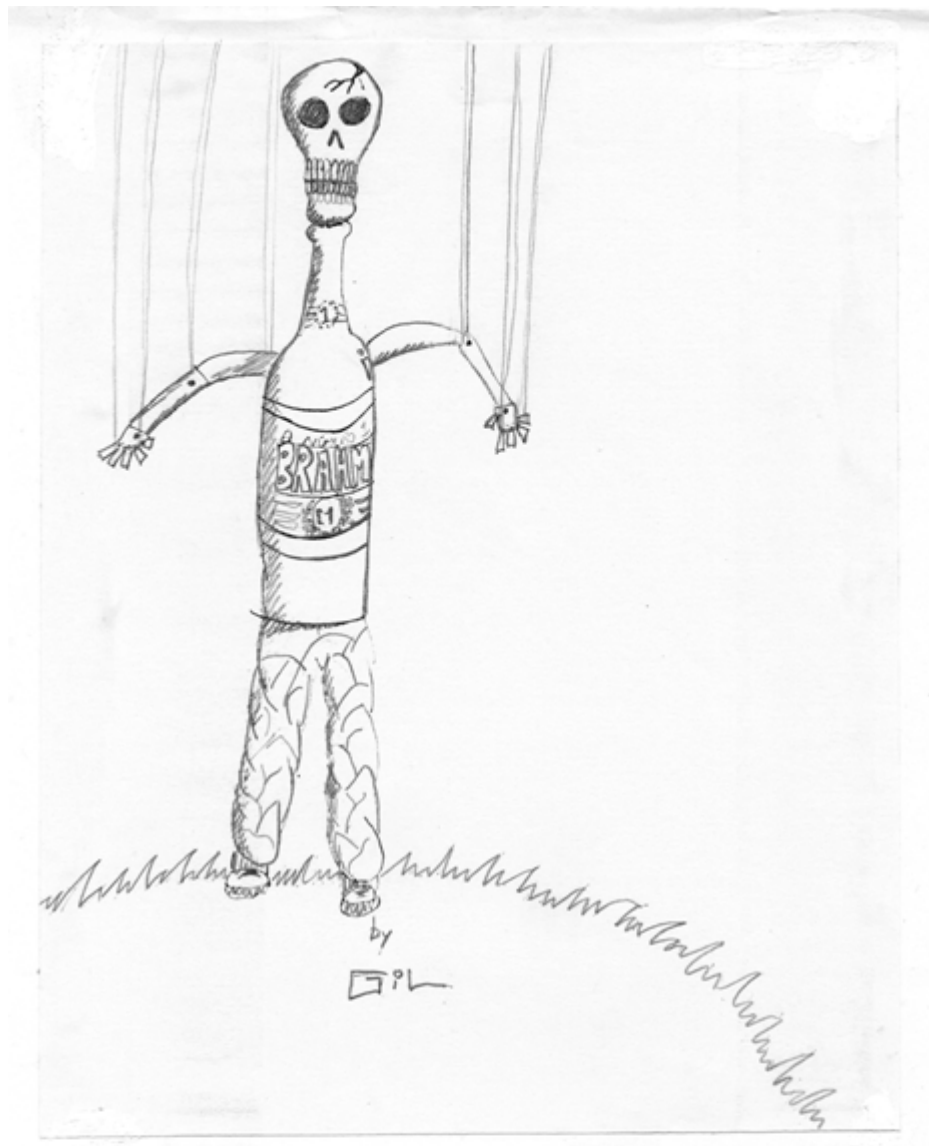
4. O desequilíbrio, em geral, não é provocado pelas figuras numeradas: imagens que ilustram conceitos já expressos. O texto visual segue caminhos diferentes.

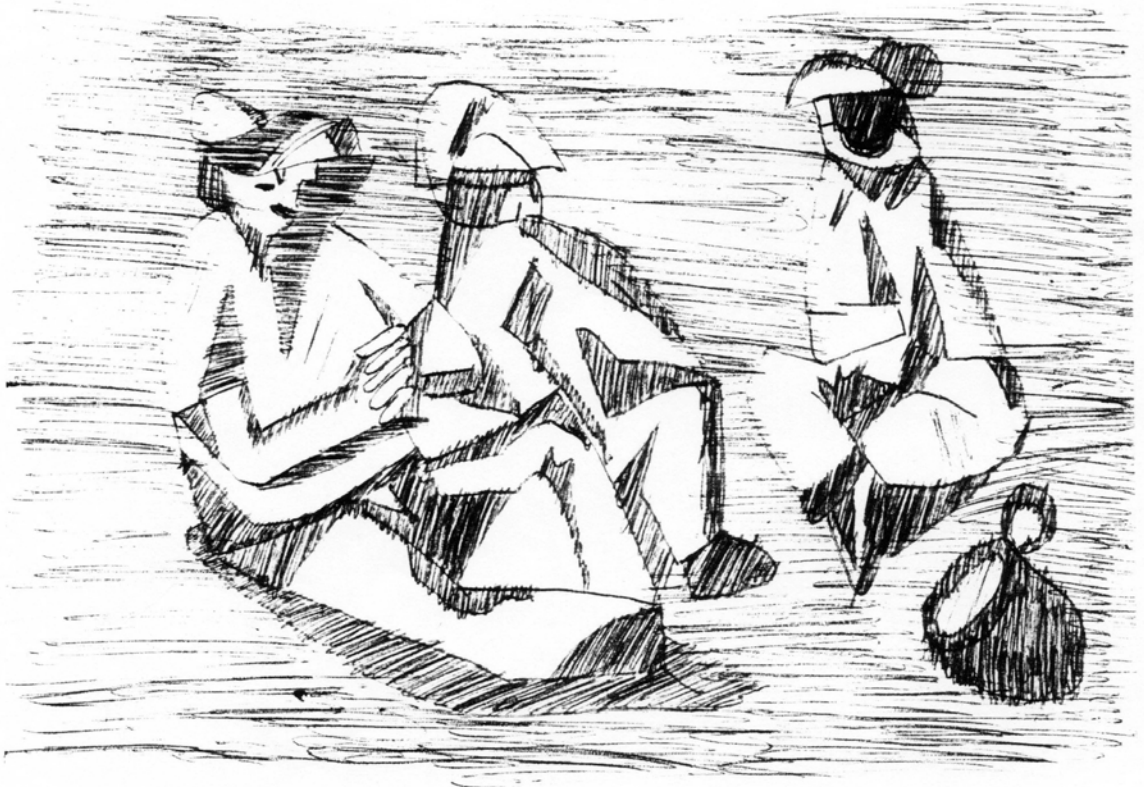
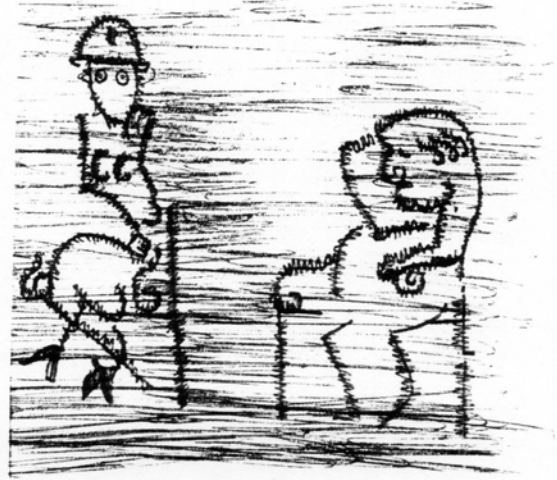
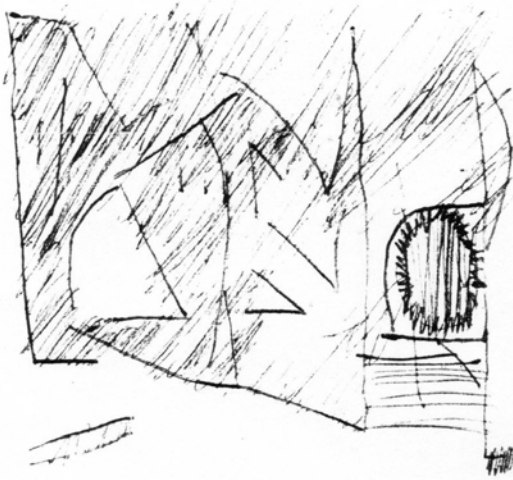


Rebo









1.3. Implicadamente

Cátia tem 11 anos⁵. É aluna da turma C.5ªB. Tanto a cabeça desenhada no desafio 1, quanto a metáfora visual mostram linhas muito rígidas. O robô, como nomeou ao lado, foi apagado inúmeras vezes, até a sua construção final, mas sempre com as mesmas linhas deliberadamente precisas.

Cátia escolheu a reprodução da obra de Arnaldo Pedroso D'Horta. Há uma mudança marcante no traçado de seu trabalho, resposta ao desafio 3. A linha, solta e fluente, explode por sobre todo o espaço. Não há ainda variação de pressão, mas ela superou a mera cópia, que a teria limitado a movimentos mais lentos, atentos à semelhança pretendia. Cátia compreendeu, graficamente, um dos elementos essenciais desta obra.

Maurício (16m,B.8ªB) também escolheu a mesma obra⁶. A sua resposta ao Desafio 3 encontra outra solução. Uma nova composição é criada, mas a linha traduz a sua percepção da construção linear da obra. Sem saber, Maurício poderia ser citado pelos Wilson e Hurwitz⁷. Os exemplos reproduzidos mostram os desenhos feitos após uma conversa sobre os efeitos das linhas no desenho de Paul Klee. As crianças, de 5 a 7 anos, fizeram desenhos na mesma direção daquele realizado, por conta própria, por Maurício. Se olharmos mais sensivelmente para os trabalhos de nossos alunos, encontraremos neles mesmas propostas de trabalho significativas.

A escolha das imagens que são oferecidas aos alunos precisa estar imbricada com os objetivos traçados tendo em vista uma aprendizagem significativa. O cuidado com a sua qualidade também é importante. Nem todas as cópias xerográficas possibilitam uma reprodução razoável, nem todas as reproduções à cores são fiéis ao original. Mesmo assim,

5. Veja página 330

6. Veja página 331.

7. Brent WILSON, Marjorie WILSON e al HURWITZ, Teaching Drawing from Art, p. 71

...o uso de reproduções de obras de arte em sala de aula oferece vantagens que *slides* e filmes não podem proporcionar. Cada reprodução pode ser observada por um largo espaço de tempo - com muita proximidade - e usada mais livremente. (...) as reproduções de obras de arte se tornam mais versáteis e mais duradoras na visão dos alunos do que filmes ou *slides*.⁸

Mas o contato com as reproduções de obras de desenhistas brasileiros, nem sempre provocou trabalhos tão marcantes. A resposta de Gil (14m,A.8^aA) ao desafio 2 foi muito superior ao resultado obtido frente à obra escolhida⁹. A proposta de criar metáforas desencadeou um processo inteligente e sensível. Isto não é visível no desenho com soluções mais infantis, realizado sob o impacto da obra de Amílcar de Castro. Gil doou outros significados à forma, em branco e preto, de Amílcar, estabelecendo relações entre ela e as cores com que a desenhou: o verde para as matas, o amarelo para o sol, o azul para a água. Propostas de trabalho para Gil, que diz desenhar pouco, deveriam provocar mais metáforas visuais.

Eriz (12m,C.6^aA) escolheu três obras de artistas com características bem diferentes: Fayga Ostrower, Luís Camargo e Aldemir Martins. As construções gráficas evidenciam um estilo particular de domínio da linha, do espaço, da forma. É exemplo evidente da formulação básica que foi proposta para a adolescência: "*Eu procuro meu estilo pessoal*". Mas a pesquisa não pôde constatá-la como presente em todos os adolescentes, pois passos anteriores não foram sempre percorridos, ou o foram pelo caminho da cópia, do desenho mimeografado, da repetição sem significado.

Os adolescentes mostraram que não há sequências rígidas de desenvolvimento a serem ordenadamente vividas, mas há um devir, um processo. Demonstraram também que as limitações de acesso às obras de arte presentes em diferentes níveis nas escolas pesquisadas, não cerceiam as potencialidades dos jovens.

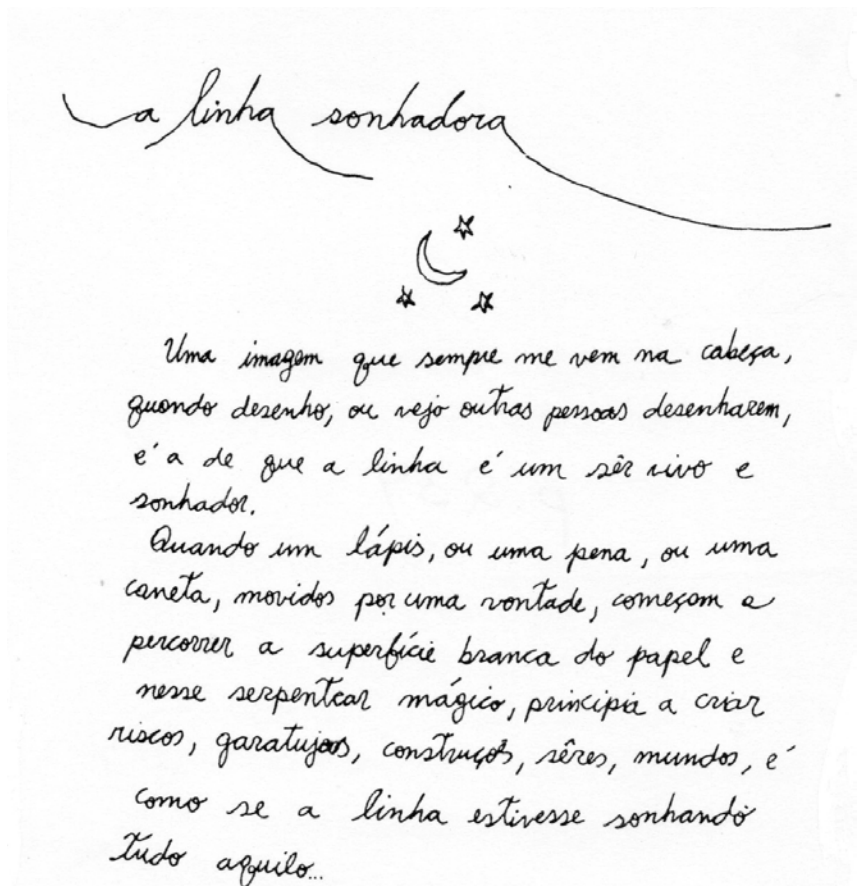
8. Robert SAUNDERS, A Educação Criadora Nas Artes, ARTE, nº 10, p. 23.

9. Veja página 332.

Cabe à escola um papel importante. Ela é também uma das responsáveis pelo direito de cada um de desenvolver-se plenamente, promovendo o pensamento divergente, a sensibilidade, instigando a curiosidade, o desejo do "sabor do saber", a busca de significado. Só isto pode gerar o desmistificar do "mito do bom desenho", construindo-se novas relações entre Desenho e Realidade, pois, afinal:

- A realidade é simbolizada.
- A realidade é tomada por sua estrutura.
- A realidade é tomada de uma fotografia ou de outro desenho.
- A realidade é imaginada.
- A realidade é recriada.
- A realidade é surreal.
- A realidade é intelectualizada.
- A realidade é idealizada.
- A realidade não é levada em conta.
- A realidade é sonhada.

2. O FIM DO FIM



10

2.1. Uma intervenção poética

Intervenções do professor
no caminho da aprendizagem significativa em artes plásticas

No lugar de um texto didático,
explicativo,
objetivo,
eu queria escrever uma poesia...

Uma poesia com palavras simples,
como o mel...

Uma poesia para ser lida,
não pelas rimas ou pelas sintaxes perfeitas,
como as líamos nos nossos exercícios escolares...
-“Rasguem a introdução do livro de poesia!”
disse um ser humano,
também professor,
em “Sociedade dos poetas mortos”.

Eu queria ser capaz de escrever uma poesia...
Que brincasse com as palavras
e com elas inventasse ideias
novas ideias...
na cabeça de quem lê...
hoje,
amanhã,
e de muito depois...

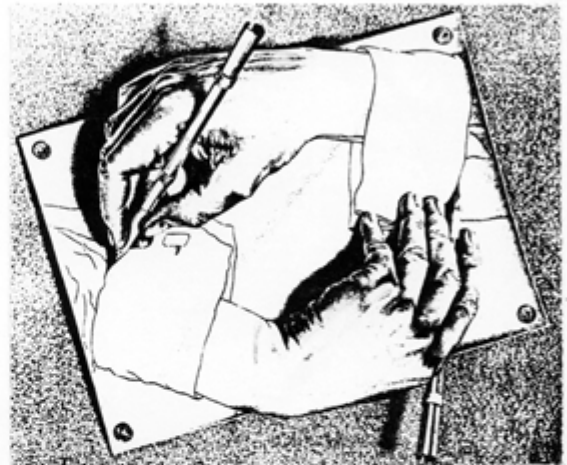
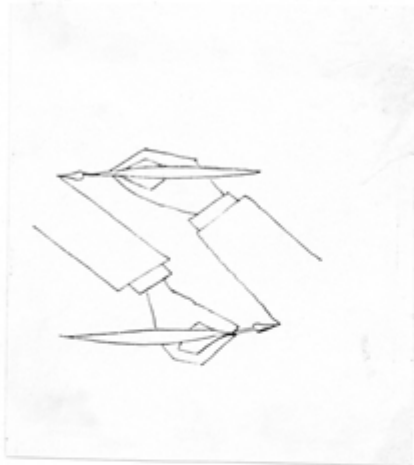
Eu queria ser capaz de escrever uma poesia...
que transformasse cada letra
em gotas de chuva
molhadas de sensibilidade...
carregadas de sensações...
e como nuvem cor de rosa de céu ensolarado
entrassem pelos olhos
e, num momento mágico,
devagarinho,
despertando campos floridos,
caíssem como orvalho...

Eu queria ser capaz de escrever uma poesia...
que transformasse cada significante
em estrelas de sonho
 brilhantes pela imaginação...
 coloridas pela memória...
e, como massa estelar, via láctea simbólica, em céu estrelado
entrassem também pelos olhos
e, num momento mágico,
 devagarinho,
 despertassem o sono...
 e se transformassem em novas significações...
 um jeito novo de ver o velho...

Gotas de chuva,
Estrelas de sonho,
entrem por favor nestes olhos que lêem,
nestes ouvidos que me escutam...
convidem este ser humano a ser mais humano,
 a redescobrir sua sensibilidade,
 a resgatar sua imaginação e seus sonhos,
 a perceber por todos os seus poros,
 por todos os sentidos . . .
E depois, por trás destes olhos mais sensíveis
iluminem este ser humano,
 também professor.
É só com este olhar,
 enriquecido,
 revigorado,
que ele pode pensar em intervenções junto a outro ser humano,
 aluno-criança,
 aluno-adolescente,
 aluno-adulto...

Eu queria ter escrito uma poesia...

2.2. Uma intervenção visual



TEXTOS VISUAIS: CRÉDITOS

TEXTOS VISUAIS: CRÉDITOS

pág. • Referência do autor, da obra e da fonte da reprodução

02.....TEXTO VISUAL: 1

Introdução

- Serpente que morde a própria cauda
ilustração de um manuscrito grego do séc.III A.C.
TREVISAN, Armindo, Como apreciar a arte, do saber ao sabor,
uma síntese possível. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990,
p.18.

- Ilustração do catálogo da peça: El circo de nuestra América
(detalhe)
Grupo Teatral: Cuidado! A casa tá caindo - Rio Grande do Sul

- ESCHER (1898-1972)
 - . "Four Mi", 1943, Litografia, 18,2 x 24,9cm
 - . "Dessiner", 1948, Litografia, 28,2 x 33,2cm
 - LOCHER, J. L. (org). La vie et l'ouvreur de M. C. Escher,
Amsterdam, Chêne/Hachette, 1981, p.284 e 294.

- STEINBEG, Saul
 - . Desenho do Livro: "The Passaport", 1954.
 - . "Desenho" do Livro: "The Passaport", 1954.
 - GOMBRICH, E.H. Art and Ilusion a study in the psychology of
pictorial representation, London Phaidon, 1960, p. 200 e
201. (Obs: na edição brasileira a reprodução da obra:
"Desenho" sofreu um corte central.)

14.....TEXTO VISUAL: 2

I. "Não sei desenhar" como denúncia

- Reproduções de frases relativas ao "Não sei desenhar"
retiradas das respostas de adolescentes ao Questionário
Lúdico, aplicado na pesquisa de campo.

39-41.....TEXTO VISUAL: 3

I. 1.4.2. Constatações rebatidas

- PICASSO, Pablo (1881-1973)
. Série: "Touros", 5, 12, 18, 22, 24, 26, 28/12/1945 e 2, 5, 10, 17/01/1946, Litografias
PARMELIN, Helene. As metamorfoses de um touro. O correio da UNESCO, Rio de Janeiro, (2): 32-33, 1973.

42.....TEXTO VISUAL: 4

I. 1.4.2. Constatações rebatidas

- LICHTENSTEIN, Roy (1923)
. "Bull Series", 1973, Litografias e silk-scrren
CENTRE BEAUBOURG. Roy Lichtenstein, Paris, 1975.

44.....TEXTO VISUAL: 5

I. 2. O desenho como registro do sensível olhar-pensante

- ROCKWELL, Norman (1894-1978)
. "Triple Self Portrait", 1960
102 Favorites paintings by Norman Rockwell. New York, Crown, 1971, p. 141.
- MAGRITTE, René (1898-1967)
"O pensamento que vê", 1965, Grafite, 40 x 29,7cm
MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. Quatro mestres modernos: De Chirico, Ernest, Magritte, Miró. São Paulo, 1981.
- ESCHER (1898-1972)
"Main tenant un miroir sphérique" (auto-retrato esférico), 1935, Litografia, 31,8 x 21,3cm
LOCHER, J. L. (org). La vie et l'ouvre de M. C. Escher, Amsterdam, Chêne/Hachette, 1981, p.262.

47.....TEXTO VISUAL: 6

I. 2.1.2. Um registro visual sobre a questão

- REMBRANDT (1606-1669)
 - . "A ronda noturna", 1642, 365 x 438 cm
GENIOS da Pintura. São Paulo, Abril Cultural, 1967.
 - . Estudo de sombra (esboço criado por Arnheim)
ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção Visual uma psicologia da
visão criadora. São Paulo, Pioneira e EDUSP, 1980, p. 305.

70-77.....TEXTO VISUAL: 7

I. 2.3.3. Visíveis leituras múltiplas

- 70....• VAN GOGH, Vincent (1853-1890)
- . "Harvest at la Grau" (The Blue Cart'), 1988, Pena, pincel,
aguarela, 39,5 x 52,5 cm.
POLLOCK, Griselda e ORTON, Fred. Vicent Van Gogh artist of
his time, Oxford, Phaidon, 1978, p. 45.
 - . "The plain of La Grau", 1988
MCLANATHAN, Richard. National Gallery of Art, East Building.
Washington, National Gallery of Art, 1978, p. 15.
 - . "Mer aux Saintesmaries", carta B6, junho de 1988
 - . "Mer aux Saintesmaries", 1988, Desenho (A), 24 x 32 cm
 - . "Mer aux Saintesmaries", 1988, Desenho (B), 24,5 x 32
 - . "Mer aux Saintesmaries", 1988, Desenho (C), 24 x 31 cm
TOUT l'ouvre peint de Vicent Van Gogh II - 1988-1890.
Lecaldano, Paolo, Flammarion, 1971, p. 206 e 207.
- 71....• PICASSO, Pablo (1881 - 1973)
- . "Cavalo", 1937, Lápis sobre papel azul, 27 x 21 cm
 - . "Cavalo", 1937, Lápis sobre papel azul, 27 x 21 cm
 - . "Estudo de composição", 1937, Lápis sobre gesso e madeira,
65 x 54 cm
 - . "Cabeça de Cavalo", 1937, Lápis sobre papel azul, 21 x 27 cm
 - . "Cabeça de Cavalo", 1937, Lápis sobre papel azul, 15 x 22 cm

- . "Estudo de composição", 1937, Lápis e aguada sobre gesso e madeira, 73 x 60 cm
 - . "Cavalo e Touro", s/d, Lápis sobre papel siena, 12 x 22 cm
 - . "Pata e cabeça de cavalo", 1937, Lápis sobre papel branco, 24 x 45 cm
 - ARNHEIM, Rudolf. El "Guernica" de Picasso genesis de una pintura. Barcelona, Gustavo Gili, 1976, p. 51, 53, 55, 56, 57, 60, 62, 77.
- 72...• PICASSO, Pabllo (1881-1973)
- . "Estudo de composição", 1937, Lápis sobre papel branco, 45 x 24 cm
 - . "Cavalo", 1937, Lápis e crayon de cor sobre papel branco, 45 x 24 cm
 - . "Cavalo", 1937, Lápis sobre papel branco, 45 x 24 cm
 - . "Cavalo e mãe com filho morto", 1937, Lápis sobre papel branco, 45 x 24 cm
 - ARNHEIM, Rudolf. El "Guernica de Picasso" genesis de uma pintura. Barcelona, Gustavo Gili, 1976, p. 65, 81, 75, 67.
 - . "Guernica" 10 de maio- 4 de junho de 1937, óleo sobre tela, 351 x 782 cm
 - FABRE, Josep Palau. El Guernica de Picasso. Barcelona, Blume, 1979. p. 97.
- 73...• HARTUNG (1904)
- . "Desenho", 1957.
 - OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro, Campus, p. 110.
 - . "Composição I, Água Forte e aquatinta.
 - READ, Herbert. História da Pintura Moderna. São Paulo, Círculo do Livro, 1980, p. 263
- AMILCAR DE CASTRO (1920)
 - . Sem título, 1985, Desenho a nanquim, 97 x 68 cm
 - NEMER, José Roberto. A criança desenha, o desenho infantil e a sua correspondência na busca do artista adulto. Belo Horizonte, Fundação Cidade da Paz, Fundação Banco do Brasil, UNICEF, 1988.

- . Sem título, 1987, Nanquim sobre papel, 73 x 102 cm.
Foto do acervo do MAC - Museu de Arte Contemporânea/USP

74.... Foto de Françoise Gilot

- PICASSO, Pablo (1881-1973)
- . "Françoise Gilot, Flor Mulher", óleo.
GOMBRICH, E. H. La mascara y la cara: la percepction del parecido fisionomico en la vida y en el arte. In: _____ et alii: Arte, percepccion y realidade, Barcelona, Paidós, 1983, p. 47.

. Foto da atriz Maria Lani

- Desenhos de: Laborde, Cocteau, Matisse, Kisling, Papazoff e Rouault.
DORFLES, Gillo. O devir das artes. Lisboa, Arcádia, 1979, p. não numerada, figs. 9 - 15.

. Foto de Jane Avril

- TOULOSE-LAUTREC, Henri (1864-1901)
- . "Jane Avril dançando", 1893, 101 x 75cm
- . "Jane Avril" 1893, Cartaz, 130 x 95 cm.
HUISMAN, Philippe e DORTN, M.G. Henri de Toulouse-Lautrec, São Paulo, Três, 1973, p. 26-27 (Col. Os Impressionistas).

75.... Fotos: Fernando em Foz de Iguaçu, Vista do hotel e das Cataratas.

- FERNANDO, 6 anos
- . "Foz do Iguaçu", desenho com lápis cêra, 31 x 21cm

76.... Ilustração: O que Durer viu

- DURER, Albrecht (1471-1528)
- . Desenhista fazendo um desenho em perspectiva de uma mulher, 1525.
EDWARDS, Betty. Desenhando com o lado direito do cérebro, São Paulo, Ediouro, 1984, p. 131-130.
- M. PERTRIGNANI e colaboradores
- . "Projeção de um objeto de um ponto de vista de distância finita π (perspectiva), de um ponto de vista positivo infinito em π^2 (axonometria), dos pontos de vista colocados no infinito segundo direções perpendiculares aos planos π^1 , π^2 , π^3 (projeções ortogonais).

MASSIRONI, Manfredo. Ver pelo Desenho, aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. São Paulo, Martins Fontes, s/d, p. 87.

- ESCHER (1898-1972)
 - . "Outro Mundo", 1947, Xilogravura.
 - GOMBRICH, E. H. Arte e Ilusão - um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo, Martins Fontes, 1986, p. 213.

- GREGORY
 - . "Tridente bidentado" (objeto impossível)
 - MASSIRONI, Manfredo. Ver pelo Desenho, aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. São Paulo, Martins Fontes, s/d, p. 35.

- Três desenhos de crianças de pré-escola: Patrícia, Ricardo, Francis, 29 x 31cm (cada um)
 - MARTINS, Mirian Celeste. Criança e Desenho, uma conversa para olhar/pensar arte. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 1991, p. 27 e 28.

77...• Restauros da Vênus de Milus
FULLER, Peter. Vênus e os objetos internos. In: Arte e Psicanálise. Lisboa, Dom Quixote, 1983, p. 81-142.

91-102.....TEXTO VISUAL: 8

I. 3.2. Você quer olhar?

91...• Invólucro de plástico, lacrado, com as reproduções das obras de desenhistas do acervo do MAC - Museu de Arte Contemporânea/USP (xerox). As reproduções xerográficas foram coladas sobre papel duplex, semelhantes a cartões postais.

92...• **ANTONIO DIAS** 1
(PB, 1944)
"TUDO", 1965
28,5 X 45 cm. Nanquim e aquarela s/papel.
Prêmio Aquisição: 11 Jovem Desenho Nacional, 1965.
Reprodução: O MUSEU de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. São Paulo, Banco Safra, 1990, p. 163.
Acervo MAC: 65. 16. 1

93 . . . •

ISMAEL NERI

2

(PA, 1900 - RJ, 1934)

"TRÊS MULHERES COM AUSCULTADOR", s.d.
16 x 12 cm. Nanquim s/papel.

Reprodução: AMARAL, Aracy, org. Museu de Arte Contemporânea/USP - Perfil de um acervo. São Paulo, Techint, 1988, p. 236.

ISMAEL NERY - 50 anos depois. São Paulo, MAC-USP/Banco da Cidade de São Paulo, 1984, p. 262.

Acervo MAC: 66. 15. 14

• **IVAN SERPA**

3

(RJ, 1923 - 1973)

"FIGURAS", 1964
46 x 32 cm. Nanquim s/papel.

Reprodução: O MUSEU de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. São Paulo, Banco Safra, p. 158.

Acervo MAC: 65. 11. 8

94 . . . •

ANITA MALFATTI

4

(SP, 1889 - 1964)

"TORSO/RITMO", 1915-16
61 X 46,6 cm. Carvão e pastel s/papel.

Aquisição: VII Bienal de São Paulo, 1963

Reprodução: AMARAL, Aracy, org. Museu de Arte Contemporânea da USP - Perfil de um acervo. São Paulo, Techint, 1988, p. 224.

ARTE NO BRASIL. São Paulo, Abril Cultural, 1979, 2 v., p. 664.

Acervo MAC: 64. 5. 15

• **PANCETTI**

5

(SP, 1902 - RJ, 1958)

SEM TÍTULO (mulher e criança), s.d.
23,3 x 32,5 cm. Crayon (azul escuro) s/papel.

Reprodução: LEITE, José R. Teixeira. Pancetti - o pintor marinho. Rio de Janeiro, Fundação Conquista, 1979, p. 322.

Acervo MAC: 72. 8. 28

95 . . . •

DI CAVALCANTI

6

(RJ, 1897 - 1976)

SEM TÍTULO (Mulher, menina e cachorro), s.d.
22,1 x 31,7 cm. Grafite s/papel.

Reprodução: DESENHOS de Di Cavalcanti na coleção do MAC. São Paulo, MAC-USP, 1985, p. 137.

Acervo MAC: 63. 3. 1234

• **ALDEMIR MARTINS**

7

(CE, 1922)

"CANGACEIROS", 1951
32,2 X 50,3 cm. Crayon s/papel.

Premio Aquisição: I Bienal de São Paulo, 1951.

Reproduções: ZANINI, Walter, org. História Geral da Arte no Brasil. São Paulo, Instituto Walter Moreira Salles, 1983, p. 650.
ARTE NO BRASIL. São Paulo, Abril Cultural, 1979, 2v., p.897.
O MUSEU de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. São Paulo, Banco Safra, 1990, p. 87.

Acervo MAC: 63. 3. 571

96... • **GOMIDE** 8
(SP, 1895 - 1967)

"PONTE SAINT MICHEL", 1923
35,9 X 21,4 cm. Crayon s/papel.

Reprodução: VERNASCHI, Elvira. *Gomide*. São Paulo,
MWM e EDUSP, 1985, p. 86.
Acervo MAC: 69. 1. 24

• **DI CAVALCANTI** 9
(RJ, 1897 - 1976)

SEM TÍTULO (casal com violão), 1950
30,4 x 25 cm. Scraper board (Nanquim aplicado sobre
cartão revestido de camada de gesso
e posteriormente raspado).

Reprodução: DESENHOS de Di Cavalcanti na Coleção
do MAC. São Paulo, MAC-USP, 1985,
p. 190.
Acervo MAC: 63. 3. 1093

97... • **CHARLOTTA ADLEROVÁ** 10
(Alemanha, 1908 - SP, 1989)

"ALQUIMIA", 1965
24 X 62,9 cm. Ecoline e latex s/scraper-board.

Acervo MAC: 79. 1. 12

• **LOTHAR CHAROUX** 11
(Áustria, 1912 - SP, 1987)

"DESENHO", 1956
49,3 x 49,2 cm. Nanquim s/papel.

Acervo MAC: 66. 8. 2

98... • **FERNANDO LEMOS** 12
(Portugal, 1926; reside no Brasil)

"DESENHO", 1955
63,2 X 44 cm. Nanquim s/papel.

Prêmio Arte Contemporânea, Desenho, Ex-Arquo, 1956.
Reprodução: ARTE NO BRASIL. São Paulo, Abril Cultural,
1979, 2 v., p. 899.
Acervo MAC: 63. 3. 550

• **TOMOSHIGE KUSUNO** 13
(Japão, 1935; reside no Brasil)

"MINÚSCULO E MAIÚSCULO", 1965
52,5 X 160 X 160 cm. Nanquim, grafite e óleo s/madeira.

Reprodução: ZANINI, Walter, org. *História Geral da Arte no Brasil*.
São Paulo, Instituto W. Moreira Salles, 1983, p. 753.
Acervo MAC: 72. 3. 1

- 99... • **MARIA HELENA ANDRÉS** 14
(MG, 1922)
"SOMBRA EM MOVIMENTO n.º 6", 1961
50,4 x 58,7 cm. Crayon s/papel veludo.
Obra exposta na VI Bienal de São Paulo, 1961.
Reprodução: ZANINI, Walter, org. História Geral da Arte no Brasil.
São Paulo, Instituto W. Moreira Salles, 1983, p. 701.
Acervo MAC: 63. 3. 396
- **ANÉSIA PACHECO E CHAVES** 15
(França, 1932; reside no Brasil)
"FIGURAS DESUMANIZADAS n.º 11", 1963
75 X 54,1 cm. Nanquim s/papel.
Aquisição: VII Bienal de São Paulo, 1963.
Acervo MAC: 64. 5. 8
- 100... • **DONATO FERRARI** 16
(Itália, 1933; reside em S. Paulo)
"TENSÃO DE RUPTURA I", 1963
95,5 X 66 cm. Nanquim e fogo s/papel.
Premio Aquisição: I Exposição do Jovem Desenho
Nacional, 1963.
Acervo MAC: 63. 7. 2
- **FAYGA OSTROWER** 17
(Polônia, 1920; reside no RJ)
"VOLUMES NO ESPAÇO", 1954
30,8 x 40,6 cm. Nanquim s/papel.
Premio Aquisição na III Bienal de São Paulo, 1955.
Reprodução: MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA-USP. As Bienais
no acervo do MAC 1951 - 1985. São Paulo, 1987,
p. 42.
Acervo MAC: 63. 3. 586
- 101... • **AMILCAR DE CASTRO** 18
(MG, 1920)
SEM TÍTULO, 1987
73 x 102 cm. Nanquim s/papel.
Obra exposta na XIX Bienal de São Paulo, 1987.
Acervo MAC: 88. 18. 3 Obs: obra assinada dos quatro lados
- **ARNALDO PEDROSO D'HORTA** 19
(SP, 1914 - 1973)
"PRAIA GRANDE", 1951
46,1 X 32,2 cm. Ponta de feltro s/papel.
Reprodução: ZANINI, Walter org. História Geral da Arte no
Brasil. São Paulo, Instituto Walter Moreira
Salles, 1983, p. 716.
Acervo MAC: 63. 3. 467

102..●

LUIS CAMARGO

20
(SP,1954)

"ELEONORA E STOMIL" - série "TANGO", 1973
19,5 x 28,2 cm. Aquarela e caneta hidrográfica s/papel.

Aquisição: Jovem Arte Contemporânea, 1973/74

Acervo MAC: 74. 10. 12

Obs: texto: "esse cara continua divagando e a minha cabeça estourando!"

- Texto convite para desenhar

105.....TEXTO VISUAL: 9

II.1. "Não sei desenhar" e a adolescência

- Reproduções de frases relativas ao "Não sei desenhar" retiradas das respostas de adolescentes ao Questionário Lúdico, aplicado na pesquisa de campo.

122-125.....TEXTO VISUAL: 10

II.1.2.3. Focalizando alguns aspectos do Ensino de Desenho

122..● DURER, Albrecht (1471-1528)

- . "Homem desenhando um alaúde", 1525.

GOMBRICH, E. H. Arte e Ilusão - um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo, Martins Fontes, 1986, p. 219.

- Ilustrações

- . Princípios gerais da perspectiva de observação.
- . Soluções gráficas para a perspectiva de observação.
- . Fotografia de Sólidos.

PENTEADO, José de Arruda. Curso de Desenho. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970, p. 112, 113 e 116.

- LAUTENSACK, Henrich

- . "Esquema de um homem correndo", 1564.

GOMBRICH, E. H. Arte e Ilusão - um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo, Martins Fontes, 1986, p. 145.

- 123..• LAUTENSACK, Henrich
. "Desenho esquemático", 1564.
- FIALETTI
. "Olhos", 1608.
 - ALLEN, Arthur
. Ilustração do livro: "Graphic Art in Easy Stages"
- GOMBRICH, E.H. Arte e Ilusão - um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo, Martins Fontes, 1986, p. 140, 141, 130 (respectivamente).
- Ilustrações para o capítulo: La figura humana
BENAVENTE, Francisco M., Expression Plastica - curso de educación por el Arte, septimo curso de G. B.. Barcelona, Vicens-Vives, 1975, p. 33-43.
- 124..• Texto: "Da aplicação do traço pedagógico"
PALLU, Antonia Aparecida. A geometria como base do Desenho Pedagógico. São Paulo, 1956. Tese (provimento da Cadeira de Desenho Pedagógico), Instituto de Educação "Caetano de Campos", p. 32, 35 e 36.
- Propaganda de Curso de Desenho
Revista Veja, edição de 28 de maio de 1991.
 - Ilustração para o posicionamento da orelha
EDWARDS, Betty. Desenhando com o lado direito do cérebro, São Paulo, Ediouro, 1984, p. 174.
 - "Construindo Formas"
MARSHALL, Samuel. Como pintar & desenhar Pessoas. São Paulo, Círculo do Livro, 1983, p. 24.
- 125..• Foto: Uma aula de desenho vitoriana, 1903.
GOMBRICH, E.H. Arte e Ilusão - um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo, Martins Fontes, 1986, p. 131.

- Foto: uma aula do Curso Regular de Educação Criadora COSTA, Fabíola C. B. Escolinha de Arte de Florianópolis, 25 anos de atividade educativa. Florianópolis, FCC, 1990.

164.....TEXTO VISUAL: 10

II. 3. Metamorfose Adolescente

- “Desenhos de crianças de vários países, redesenhados e reagrupados em uma sequência de desenvolvimento que mostra um gradual desabrochar do crescimento gráfico.”
WILSON, Brent & WILSON, Marjorie & HUWITZ, Al. Teaching Drawing from Art, Massachussetts, Davis, 1987, p. 20.

190-195.....TEXTO VISUAL: 11

III. 1.3.2. Algumas respostas visuais de adolescentes à uma história.

190..• Simone (12f), Rui (14m), Elaine (14f) e Monica (15f)

191..• Ilustração da estória: Maria Aparecida (14f), Marcelo (12m).

- Relação: adolescente/baú: Tania (14f), Carlos (14m) e Carlos (11m)
- Elaboração pessoal: Maura (13f) e Maria Inês (12f)

192..• Cláudia (15f), Maria Aparecida (14f), Gilberto (14m), Fernanda (12f), Wilson (14m), Paulo (14m), Vanderlei (12m) e Fernando (13m)

193..• Figuras humanas: desenhos de adolescentes de ambos os sexos

194..• Figuras humanas desenhadas em posições variadas

195..• Casas e Baús (abertos e fechados)

MARTINS, Mirian Celeste F. D. Elu e seu mundo encantado: a resposta visual de adolescentes - leitura da produção plástica de alunos de 6as. e 7as. séries a partir de uma estória. São Paulo, 1986 (Datilografado).

214-217.....TEXTO VISUAL: 12

III. 1.3.2. Material de apoio

214...• Folha "sanfonada" para resposta ao Questionário Lúdico

215...• Invólucro lacrado com reproduções de obras (xerox)

216...• LEONARDO DA VINCI (1452-1519)

"As proporções da figura humana", 1485-90, Pena, 34 x 24cm
PATER, Walter. Leonardo da Vinci. São Paulo, Círculo do
Livro, s/d, p. 37.

217...• Cartaz comparativo apresentando as reproduções, de todas as
obras de desenhistas brasileiros utilizadas, em tamanhos
relativos.

221-229.....TEXTO VISUAL: 13

IV. As respostas de adolescentes em São Paulo

221...• Respostas ao Questionário Lúdico de Marcos (12m,A.6ªII) e
Fernando (13m,A.6ªII)

222...• Respostas ao Questionário Lúdico de Pedro (12m,A.6ªII) e
Francisco (12m,A.6ªII)

223...• Respostas ao Desafio 1 e 2 de Fernando (13m,A.6ªII)

224...• Respostas ao Desafio 1 e 2 de Pedro (12m,A.6ªII)

225...• Respostas ao Desafio 1 e 2 de Francisco (12m,A.6ªII)

226...• Respostas ao Desafio 1 e 2 de Marcos (12m,A.6ªII)

227...• Recomposição das partes das figuras humanas realizadas por
cada um.

228...• Desenho executado a partir de obra de Ismael Nery (s/nome)

229...• Texto escrito por Fernando (13m,A.6ªII) a partir da obra de
Lothar Charoux.

250-257.....TEXTO VISUAL: 14

IV. 2.1.2. Questionário Lúdico: um texto visual

250...• Contorno das mãos de Rodrigo (14m,C.8ªA) e Guilherme (14m,A.6ªI)

251...• Contorno das mãos de Cleide (14f,C.8ªA) e Janaina (14f,B.5ªC)

252...• Respostas ao Questionário Lúdico de:

- Cleber (13m,A.6ªII) e Heliton (11m,C.5ªB)

253...• Sérgio (12m,A.6ªI) e Elísio (12m,A.6ªI)

254...• Jeferson (18m,D.1ªR) e Sidnei (16m,A.8ª)

255...• Respostas ao Questionário Lúdico de um grupo formado por: Iolanda(11f,B.5ªC), Rosângela(12f,B.5ªC)e Fabiana(11f,B.5ªC)

- Respostas ao Questionário Lúdico de um grupo formado por: Osmar (12m,B.6ªA), André (15m,B.6ªA) e Rodrigo (13m,B.6ªA)

256...• Respostas ao Questionário Lúdico de Adriana (15f,A.1ªII), Marcelo (12m,B.6ªA), Patrícia (13f,A.6ªII) e Artemis (15f, A,1ªII)

257...• Respostas ao Questionário Lúdico de Andréia (13f,C.6ªA), Adriana (17f,A.8ª), Sandra (16f,R) e Jamil (17m,B.D.1ªQ)

282-283.....TEXTO VISUAL: 15

IV. 2.3.2. Algumas Possibilidades de Construção das metáforas visuais

282...• Mirian (12f,A.6ªII), Leo (16m,B.8ªB), Kelson (16m,B.8ªB), César (17m,D.1ªR), Marcelo (14m,B.8ªB) e Luciana (12f,A.6ªI)

283...• Luís (12m,C.6^aA), Karen (12f,B.6^aA), Iula (13f,B.5^aC), s/n (15f,A.1^aII), Eriz (12m,C.6^aA), Ricardo (15m,A.1^aII), Roberto (12m,C.6^aA), Márcio (13m,C.6^aA), Reinaldo (12m,C.6^aA), Alexandre (12m,C.6^aA), Mariana (15f,A.1^aII).

295-301.....TEXTO VISUAL: 16

IV. 2.4.2. A variedade de respostas ao desafio 3

295...• Obra de Ivan e de Alexandre (15m,A.1^aII)

296...• Obra de Anita Malfatti e de: Anilton (14m,B.8^aB), s/n (C.6^aA), s/n (C.6^aA), Nívea (12f,C.6^aA), Marcelo (14m,B.8^aB)

297...• Obra de Pancetti e de: Márcio (13m,C.6^aA), Mayra (12f,A.6^aI), Camila (13f,A.6^aI), Tatiane (14f,A.8^aI), Andréa (11f,C.6^aA), s/n (C.6^aA), Miranilda (15f,B.8^aB)

298...• Obra de Arnaldo Pedroso D'Horta e de: Helena (12f,B.6^aA), Erika (14f,A.1^aII), José (15m,A.8^aI), Kaylene (12f,C.6^aA), Rosângela (12f,B.5^aC)

299...• Obra de Amílcar de Castro e de: Andréia (13f,C.6^aA), Fabrício (13m,B.5^aC), Dilmara (11f,C.5^aB), Carla (16f,B.8^aB)

300...• Obra de Luiz Camargo e de: Cristian (12m,B.6^aA), Mariana (12f,B.6^aA), Eriz (12m,C.6^aA), Marcus (18m,D.1^aR), Tatiane (14f,C.8^a).

301...• Obra de Antonio Dias e: Ana Paula (15f,B.8^aB), Carolina (15f,B.8^aA), Bárbara (13f,A.6^aI), Clau (15f,A.8^aI).

325.....TEXTO VISUAL: 17

IV. 2.5.4. Justificativas do não fazer.

- Reproduções de justificativas de vários adolescentes.

330-333.....TEXTO VISUAL: 18

V. 1.2. Reflexões construídas visualmente.

330..• Obra de Arnaldo Pedroso D'Horta e trabalhos de Cátia (11f,C.5ªB).

331..• Obra de Arnaldo Pedroso D'Horta e trabalho de Maurício (16m,B.8ªB).

- Obra de Paul Klee: "Retrato de Flechtheim". 1928, Desenho, pena e nanquim. E desenhos de crianças de 5 e 7 anos.
WILSON, Brent & WILSON, Marjorie & HUWITZ, Al. Teaching Drawing from Art, Massachussetts, Davis, 1987, p. 20.

332..• Trabalhos de Gil (14m,A.8ªI): construção de metáfora visual e desenho a partir da obra de Amílcar de Castro.

340.....TEXTO VISUAL: 19

V. 2.2. Uma intervenção visual

- STEINBERG, Saul
. "Desenho" do Livro: "The Passaport", 1954.
- Desenho do Livro: "The Passaport", 1954.
GOMBRICH, E.H. Art and Ilusion a study in the psichology of pictorial representation, London Phaidon, 1960, p. 200 e 201.
- ESCHER (1898-1972)
. "Dessiner", 1948, Litografia, 28,2 x 33,2cm
- "Four Mi", 1943, Litografia, 18,2 x 24,9cm
LOCHER, J. L. (org.). La vie et l'ouvre de M. C. Escher, Amsterdam, Chêne/Hachette, 1981, p.294, 284.
- Ilustração do catálogo da peça: El circo de nuestra América (detalhe)
Grupo Teatral: Cuidado! A casa tá caindo - Rio Grande do Sul

- Serpente que morde a própria cauda
ilustração de um manuscrito grego do séc.III A.C.
TREVISAN, Armino, Como apreciar a arte, do saber ao sabor,
uma síntese possível. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990,
p.18.

- . "Vazio circular"
(forma vazada na folha)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Radhá. O Adolescente e nós. São Paulo, Nacional, 1986.
- ABRAMOVICH, Fanny. Quem educa quem? São Paulo, Summus, 1985.
- ALMEIDA, A. Betânio. A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar. Lisboa: Horizonte, 1976.
- ALVES, Raquel Guimarães. O desenho da criança em suas diferentes fases. São Paulo, Ave Maria, s/d.
- AMARAL, Aracy (org). MAC-USP - Perfil de um acervo. São Paulo, Techint, 1988.
- _____. Desenhos de Di Cavalcanti na Coleção do MAC. São Paulo, MAC, Museu de Arte Contemporânea/USP.
- ANDRADE, Mário. Aspectos das artes plásticas no Brasil. São Paulo, Martins, 1975.
- _____. Pintura e Assunto. In: MAC, IEB. Mário de Andrade e a Criança. São Paulo, 1988.
- ARCIERI, João Bosco Casarini. Levantamento das preocupações de adolescentes da cidade de São Paulo. São Paulo, 1987. Tese (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. São Paulo, Pioneira, 1980.
- _____. El pensamiento visual. Buenos Aires, EUDEBA, 1973.
- _____. Intuição e intelecto na arte. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- _____. El "Guernica" de Picasso: gênese de una pintura. Barcelona: Gustavo Gilli, 1976.
- BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores)
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo, Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1981.
- _____. Arte-educação no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 1978.

- _____ Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo, Autores associados/Cortez, 1982
- _____ Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo, Max Limonad, 1984.
- _____ Teoria e prática da Educação Artística. São Paulo, Cultrix, 1978.
- _____ "Arte educação", In: ZANINI, Walter, org. História geral da Arte no Brasil. São Paulo, Instituto Walter Moreira Salles, 1983, 1075-1094.
- _____ e SALES, Heloisa Margarido (org). O ensino de Arte e sua história. (3-:1989:São Paulo). São Paulo, MAC/USP, 1990.
- BARRET, Maurice. Educação em arte. Lisboa: Presenca, 1979
- BARTHES, Roland. Elementos de Semiologia. São Paulo, Cultrix, 1988.
- _____ Mitologias. São Paulo, Difel, 1975.
- BEAUDOT, Alain. A criatividade na escola. São Paulo, Nacional, 1976.
- BECKER, Daniel. O que é adolescência. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BENEVENTE, Francisco M., Expression Plastica - curso de educación por el Arte, septimo curso de E.G.B.. Barcelona: Vicens-Vives, 1975
- BERGER, J. Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili, 1974.
- BESSA, Mahylda. Artes Plasticas entre crianças. Rio de Janeiro: Jose Olympio
- BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo, Ática, 1985.
- _____ "Fenomenologia do Olhar" In: NOVAES, Adauto et alii. O olhar. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- BRILL, Alice. Da arte e da linguagem. São Paulo, Perspectiva, 1988.
- BRONOWSKI, Jacob. Arte e conhecimento - ver, imaginar, criar. Lisboa: Martins Fontes, 1983.
- CALABRESE, Osmar. A Linguagem da Arte. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

- CANCLINI, Nestor García. A socialização da arte. São Paulo, Cultrix, 1984.
- CARDOSO, Sergio. O olhar viajante. In: NOVAES, Adauto et alii. O olhar. São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p.347-360.
- CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica - ensaio sobre o homem. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- CINTRA, Maria Christina de Souza Lima Rizzi. Leitura de fragmentos - Relato de uma experiência completa a partir de um acervo incompleto. São Paulo, 1990, Tese (mestrado), ECA/USP.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et alii. O olhar. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- CHUHURRA, Osvaldo López. Estética de los elementos plásticos. Barcelona: Labor, 1971.
- CLARK, Gilbert. In search of a concept of talent. In: INSEA Pre Conference. Congress Book, Rotterdam, 7 e 8 de agosto de 1981.
- COLI, Jorge. Alegoria da Liberdade. In: FUNARTE, Sentidos da Paixão. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1987.
- COLLIER, Graham. Form, Space and Vision. Understanding Art - a discourse on Drawing. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1963.
- COSTA, Chake Ekezian. L'expression chez les adolescents et l'education par l'art. Montreal, 1983, Tese (mestrado), Universidade de Montreal, Canadá.
- COSTA, Lúcio. Ensino do Desenho. Cultura, Rio de Janeiro: 1(1):47-68, set.dez., 1948.
- CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1983
- DAUCHER, Hans. Visión artística y visión racionalizada. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.

- DE LUCA, Dalton. O ensino do desenho de observação - As relações entre a forma e o significado. São Paulo, 1985. Tese (mestrado), FAU/USP.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo. Scipione, 1989.
 _____ O desenho da figura humana. São Paulo, Scipione, 1990.
- DEWEY, John. A Arte como experiência. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores)
- DONDIS, D.A. La sintaxis de la imagen - Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Gustavo Gili, 1973.
- DORFLES, Gillo. O devir das Artes. Lisboa: Martins Fontes, 1987.
- DUARTE Jr., João F. Porque arte-educação? São Paulo, Papirus, 1983.
 _____ Fundamentos estéticos da educação. Campinas: Papirus, 1988.
 _____ O que é beleza? São Paulo, Brasiliense, 1987
- DWORECKI, Silvio. Ensino e desenho. São Paulo, 1984. Tese (mestrado), FAU/USP.
- ECO, Umberto. Estrutura ausente - introdução à pesquisa semiológica. São Paulo, Perspectiva, 1987.
 _____ Obra Aberta ; forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo, Perspectiva, 1969.
 _____ A definição da Arte. Lisboa: Martins Fontes, 1986.
 _____ Como se faz uma tese. São Paulo, Perspectiva, 1986.
- EISNER, Elliot W. Educating Artistic Vision. New York, Macmillan, 1972.
- ENRENZWEIG, Anton. A ordem oculta da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- ERIKSON, Erik H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
 _____ Infância e Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FABRE, Josep Palau. El Guernica de Picasso. Barcelona: Blume, 1979. 97p.

- FEINSTEIN, Hermine. Meaning and Visual Metaphor. Studies in Art Education - a journal of issues and research. Virgínia, National Art Education Association, 23(2):45-55, 1982.
- _____. The Metaphoric Interpretation of Paintings: effects of the Clustering Strategy and Relaxed Attention Exercises. Studies in Art Education - a journal of issues and research. Virgínia, National Art Education Association, 25(2):77-83, 1984.
- FELDMAN, Edmund Burke. Becoming Human Through Art aesthetic experience in the school. New Jersey, Prentice-Hall, 1970. 389p.
- FERAS radicais - o que pensa e quer o adolescente brasileiro. Veja, (43):63-79, out. 1990.
- FERRAZ, Maria Heloísa & SIQUEIRA, Idméa. Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático? São Paulo, Loyola, 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo, Nova Fronteira, s/d.
- FISHER, Ernst. A necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FRANCASTEL, Pierre. A realidade Figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte. São Paulo, Perspectiva e EDUSP, 1973.
- _____. Imagem, visão e imaginação. São Paulo, Lisboa: Martins Fontes, 1987.
- FRAYZE-PEREIRA, João. Olho d'agua - arte e loucura em exposição: a questão das leituras. São Paulo, 1987. Tese (mestrado). Instituto de Psicologia/USP.
- FREIRE WEFFORT, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Pensando sobre a observação. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, junho, 1989 (Mimeografado).
- FREIRE, Maria Cristina Machado. Olhar Passageiro - percepção e arte contemporânea na Bienal de São Paulo. São Paulo, 1990, Tese (mestrado), Instituto de Psicologia/USP.

- FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança da infância. In: _____ Obras Completas. São Paulo, Imago, Vol.XI, p. 55-124.
- _____ Moisés de Michelangelo. In: _____ Obras Completas. São Paulo, Imago, Vol.XIII, p. 251-280.
- FULLER, Peter. Vênus e os objetos internos. In: _____ Arte e Psicanálise. Lisboa: Dom Quixote, 1983, p. 81-142.
- GARDNER, Howard. Art Education and Human Development. Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1990.
- _____ Art Mind And Brain a cognitive approach to creativity. New York, Basic Books, 1982.
- _____ The Arts and Human Development a psychological study of the artist process. New York, Wiley-Interscience, 1973.
- _____ Artful Scribbles - The significance of Children's drawings. New York, Basic Books, 1980.
- GIBSON, James J. La percepción del mundo visual. Buenos Aires, Infinito, 1974.
- GOMBRICH, E.H. Art and Ilusion, a studie in the psichology of pictorial representation. London, Phaidon, 1960.
- _____ Arte e Ilusão - um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo, Martins Fontes, 1986
- _____ História da Arte, São Paulo, Círculo do Livro, s/d.
- _____ La Mascara y la Cara: una percepción del parecido fisionomico en la vida y en la arte. In: _____ et alii. Arte, percepción y realidad. Barcelona: Paidós, 1983.
- GRANERO, Maria Victória V. M.. A influência da cultura de massa na expressão gráfica do adolescente através dos estereótipos. São Paulo, 1983, Tese (mestrado), ECA/USP.
- HARPER, Babette e outros. Cuidado escola! São Paulo, Brasiliense, 1980.
- HOLIDAY, Ensor. Rythmes pour un dessin. Paris, Dessain et Tolra, 1970
- HUYGHE, René. O poder da imagem. Lisboa: Edições 70, 1986.

- INFANTE, Domingos Paulo. Devir Adolescente, Revista Comunicação, (1):29-32, 1985.
- ITTEN, Johannes. Le dessin et la forme. Paris, H. Dessain & Tolra, 1970.
- KANDINSKY, Vasili. Punto y Linea sobre el Plano ; contribucion al analisis de los elementos pictoricos. Barcelona: Barral, 1970.
- KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores)
- KELLOGG, Rhoda. Analisis de la expression plastica del preescolar. Madrid, Cincel, 1970.
- _____ Children's drawings, children's minds. New York, Avon, 1979.
- KLINTOWITZ, Jacob. Mestres do Desenho Brasileiro. São Paulo, Volkswagen do Brasil, 1983.
- KLIMKE, Federico & COLOMBER, Eusebio. História da filosofia. Barcelona: Labor, 1953.
- KNELLER, George F. Arte e Ciência da Criatividade. São Paulo, Ibrasa, 1973.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo, Perspectiva, 1984.
- KRIS, Ernest e KURZ, Otto. Lenda, mito e magia na imagem do artista - uma experiEncia histórica. Lisboa: Presença, 1988.
- LANGER, Susanne K.. Filosofia em Nova Chave - um estudo do simbolismo da Razão, Rito e Arte. São Paulo, Perspectiva, 1977
- _____ Sentimento e Forma. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- _____ Los problemas del arte - diez conferencias filosóficas. Buenos Aires, Infinito, 1966.
- LIMA, Luiz Gastão de Castro. Comunicação Visual e Metodologia para o ensino do desenho. São Paulo, 1972, Tese (doutoramento), FAU/USP.

- LINDAHL, Neusa Zapponi. Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da Teoria de Erik Erikson, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 69(163):492-509, set./dez., 1988.
- LOWENFELD, Viktor. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Kapelusz, 1961.
- _____ A criança e sua arte. São Paulo, Mestre Jou, 1977
- _____ & BRITTAIN, Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G.H. O desenho infantil. Porto, Civilização, 1969.
- MACHADO, Regina. Arte-Educação e o conto de Tradição Oral: Elementos para uma Pedagogia do Imaginário. São Paulo, Tese (doutoramento), ECA/USP, 1989.
- _____ AHC ED ASAC: uma reflexão sobre a função da arte no magistério. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP, 1989.
- MAGRITTE, René. "Duas cartas de René Magritte" In: FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. s/l, Fata Morgana, 1973, p.79-87.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação, arte e criatividade. São Paulo, Pioneira, 1976.
- MARINO, Divo. O desenho da criança - Psicologia do Desenho da criança. São Paulo, DIFEL, 1957.
- MARSHALL, Samuel. Como pintar & desenhar Pessoas. São Paulo, Círculo do Livro, 1983.
- MARTINS, Mirian Celeste F.D. Temas e técnicas em Artes Plásticas. São Paulo, ECE, 1986.
- _____ As leituras sensíveis de mundo e a arte da meninice. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP, 1990. (Tele-CENP 05 videocassete e texto de apoio)
- _____ Arte no Ciclo Básico: o papel do especialista. In: SAO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Ciclo Básico em Jornada Unica; uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, FDE, 1988, p.81-89.
- _____ **Criança e Desenho**, uma conversa para o olhar/pensar arte. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 1990.

- _____ Elu e seu mundo encantado : a resposta visual de adolescentes - leitura da produção plástica de alunos de 6as. e 7as. séries a partir de uma estória. São Paulo, 1986 (Datilografado).
- _____ (coord). Formas e símbolos nos desenhos infantis -figuras humanas, animais, transportes, habitação, flores, árvores, sol. (pesquisa). São Paulo, 1982.
- _____ (coord). A linguagem plástica através da pintura a dedo pesquisa com crianças de 2 a 15 anos. São Paulo, 1983.
- _____ (coord). A linguagem Plástica através da Colagem - pesquisa com crianças de 2 a 15 anos (3 volumes), São Paulo, 1983.
- _____ (coord). Pesquisa com adolescente - O que eles pensam sobre educação Artística. São Paulo, 1984.
- _____ (coor). A produção plástica da criança e do adolescente: figura humana, cor, espaço. São Paulo, 1989.
- MASSIRONI, Manfredo. Ver pelo Desenho. São Paulo, Martins Fontes, s/d.
- MEREDIEU, Florence. O desenho infantil. São Paulo, Cultrix, 1974
- MERLEAU-PONTY. O olho e o espírito. São Paulo, Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores)
- _____ A dúvida de Cézanne. São Paulo, Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores)
- _____ A experiência do outro. In: _____ Merleau Ponty na Sorbonne - resumos de cursos, psicossociologia e filosofia. Campinas: Papirus, 1990. Vol. 2.
- MESSER, August. A Estética de Kant In: _____. História da Filosofia. Lisboa: Inquérito, 1946.
- MICHAEL, John A. Art and Adolescence, Teaching Art at the Secondary Level, New York, Teachers College Press, 1983.
- _____ Art Experience during early adolescence. In: ART EDUCATION: The sixty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. Chicago, NSSE, 1965.
- MIEL, Alice. Criatividade no ensino. São Paulo, Ibrasa, 1976.
- MOREIRA, Ana Angelica. O espaço do desenho: a educação do educador Loyola, 1984

- MORRIÑA, Oscar. La aventura de las líneas ...cómo ver un dibujo. Cidade de la Havana, Pueblo& Educación, 1985.
- _____ & JUBRIAS, Maria Elena. Ver y Comprender las Artes Plásticas. Ciudad de La Havana, Gente Nueva, 1982.
- MOSQUERA, Juan. Psicologia a arte. Porto Alegre: Sulina, 1976
- MOTTA, Flávio. O olho. In: FAU/USP. Textos Informes. São Paulo, 1973 (Mimeografado).
- NOVAES, Maria Helena. Psicologia da Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1977
- OAKLANDER, Violet. Descobrimos crianças. São Paulo, Summus, 1987.
- OLIVEIRA, Maria Lúcia. Des/obede/serás: sobre o sentido da contestação adolescente. São Paulo, 1984. Tese (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ORSINI, Maria Stella. A juventude Paulista - suas atitudes e sua imagem - estudo sobre a representação social da juventude. São Paulo, 1977. Tese (doutoramento), Instituto de Psicologia/USP.
- OSBORNE, Harold. Estética e Teoria da Arte - uma introdução histórica. São Paulo, Cultrix, 1986
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- _____ Universos da arte. Rio de Janeiro: Campus, 1978.
- _____ Acasos e Criação Artística. Rio de Janeiro: Campus, 1990
- OTT, R.W.. Learning to Look Object-Oriented Education in Schools and Museums.
- PAINE, Sheila. Six Children Draw. London, Academic Press, 1981.
- PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- PAREYSON, Luigi. Os problemas da Estética. São Paulo, Martins Fontes, s/d.
- PARRA, Nélio. O adolescente segundo Piaget. São Paulo, Pioneira, 1983.
- PAVEY, Don. Juegos de expresión plastica. Barcelona: CEAC, 1982

- PEIRCE, Charles S. Escritos Coligidos. São Paulo, Abril cultural, 1974. (Col. Os pensadores)
- PERRONI-MOISÉS, Leyla. Pensar é estar doente dos olhos. In: NOVAES, Aduino et alii. O olhar. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. Questionando a Livre-Expressão - história de arte na escolinha de arte de Florianópolis. Florianópolis, FCC, 1990.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. A psicologia da criança. São Paulo, Difel, 1986.
- _____. A Educação Artística e a Psicologia da Criança. Revista Pedagogia, São Paulo, XII(21): 137-139, jan./jun. 1966.
- PIGNATTI, Terisio. O desenho: de Altamira a Picasso. São Paulo, Victor Civita, 1982.
- PILLAR, Analice Dutra. Desenho e Escrita como sistemas de representação- estudo comparativo em crianças de 1ª série do 1º grau. São Paulo, 1989, Tese (mestrado) ECA/USP.
- PORCHER, Louis. Educação Artística: Luxo ou necessidade. São Paulo, Summus, 1982
- PFROMM NETTO, Samuel. Psicologia da Adolescência. São Paulo, Pioneira, 1977.
- READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo, Martins Fontes, 1982
- _____. O sentido da arte. São Paulo, Ibrasa, 1968
- _____. A redenção do robo. São Paulo, Summus, 1986.
- _____. História da Pintura Moderna. São Paulo, Círculo do Livro, 1980.
- REILY, Lúcia Helena. Atividades de artes plásticas na escola. São Paulo. Pioneira, 1986
- RICHTER, Ivone, ZURMUEHLEN, Marilyn & SACCA, Elizabeth. Estereótipos em Arte: imagens e conceitos que professores de arte do Brasil, Canadá e Estados Unidos interpretam como estereótipos no trabalho de seus alunos. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1983

- ROTTGER, Ernest & KLANTE, Dieter. El juego y el elemento creador 1. Punto y línea, 2. El plano. Paris, Bovret, 1969.
- RUDEL, Jean. A técnica do Desenho .Rio de Janeiro: Zahar, 1980
- SALVADOR, César Coll. Bases psicológicas- un marco de referencia psicológico para el curriculum escolar. Cuadernos de Pedagogia, Barcelona: (139):12-16.
- SANTAELLA, Lúcia. O que é Semiótica. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o Ensino de Educação Artística - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1988
- SAUNDERS, Robert J. Relating Art and Humanities to the classroom. Iowa, Wm. C. Brown, 1977.
- _____ A educação criadora nas Artes, Revista AR'TE, São Paulo, (10):18-23, 1984.
- _____ Research and Issues: recent publications, Studies in Art Education - a journal of issues and research. Virgínia, National Art Education Association, 24(2):140-142, 1983.
- SCOTT, Robert Gillam. Fundamentos del diseño. Buenos Aires, Victor Leru, 1976.
- SMITH, Nancy R. Experience and Art - Teaching Children to Paint. New York, Teachers College, 1983.
- SOURIAU, Etiene. A correspondência das artes. São Paulo, Cultrix e EDUSP, 1983
- SOUZA, Alcidio. Artes plásticas na escola. Rio de Janeiro: Bloch, 1968
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- STERN, Arno. A expressão. Porto, Civilização, 1974
- _____ Aspectos e técnicas da pintura de crianças. Lisboa: Horizonte, s/d.
- _____ Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa: Horizonte, s/d.

- _____ Interpretación del arte infantil : estudios de los mecanismos de la creacion artistica del nino. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.
- STEVENS, John. Tornar-se presente. São Paulo, Summus, 1976
- SUPLICY, Marta. Sexo para adolescente - amor, homossexualidade, masturbação, virgindade, anticoncepção, AIDS. São Paulo, FTD, 1988.
- TEIXEIRA COELHO NETTO, J. Semiótica, Informação e Comunicação: diagrama da Teoria do Signo. São Paulo, Perspectiva, 1989.
- TONIDO, Rosa Maria. O espaço deste tempo: uma leitura da intimidade do adolescente. São Paulo, 1980. Tese (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- VILCHES, Lorenzo. La lectura de la imagen - prensa, cine, televisión. Barcelona: Paidós, 1983.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- _____ Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- WALLON, Henri. O papel do "outro" na consciência do "eu". In: _____ Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa, 1975.
- _____ Antologia. São Paulo, Ática, s/d. (Col. Grandes Cientistas Sociais)
- WILSON, Brent & WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. Revista AR'TE, (1):14-16, verão 1982 (1ªparte) e (2):14-16, outono 1982 (2ªparte).
- _____ & HUWITZ, Al. Teaching Drawing from Art. Massachussetts, Davis, 1987.
- WÖLFFLIN, Henrich. Conceitos Fundamentais da História da arte - o problema da evolução dos estilos na arte mais recente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- WOOFF, Terence. Educação Visual no Primário e no Secundário. Lisboa: Presença, 1982.

YOLANDA, Regina. Artes na escola primaria. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1970.

ZANINI, Walter, org. História geral da Arte no Brasil. São Paulo, Instituto Walter Moreira Salles, 1983, p. 1075-1094.

ZUNZUNEGUI, Santos. Pensar la Imagen. Madrid, Ediciones Cátedra, 1989.