

MARTINS, Mirian Celeste. Um galo de quatro patas! In: DERDYK, Edith (org.) *Diseno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: Senac São Paulo, 263-279.

Um galo com quatro patas!

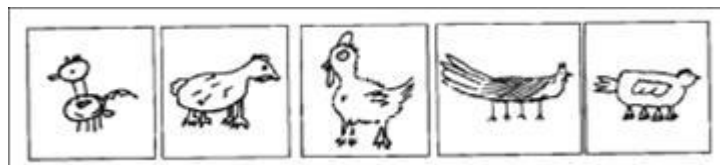


Fig. 1. Galos de 4 patas desenhados por crianças da China, França, Japão, Marrocos e Filipinas, em pesquisa publicada por Bernard Darras¹

É divertido olhar os galos desenhados por crianças da China, França, Japão, Marrocos e Filipinas. Por que quatro patas? Seriam os galos daqueles países diferentes dos nossos?

Olhá-los me fez lembrar uma música cantada nas escolas: *Há três noites que eu não durmo lalá/Pois perdi o meu galinho lalá/Coitadinho lalá/Pobrezinho lalá/Eu perdi lá no jardim (bis) - Ele é branco e amarelo lalá/Tem a crista bem vermelha lalá/Bate as asas lalá/Abre o bico lalá/Ele faz quiriquirei (bis)...*²

Mas, o galo faz quiriquirei ou cocoricó? Um fio puxa outro e abro um livro de Gombrich: *Arte e ilusão*³, onde encontro grifado:

Para mim, o galo não faz *cok-a-doodle-doo*, como na Inglaterra, nem *cocorico*, como na França, nem *kiao-kiao*, como na China, mas *kikeriki*, como sempre fez em alemão. Ou (...) não é precisamente *kekeriki* que o galo diz; ele fala a língua de galo, e não o meu dialeto de Viena. A percepção que tenho do som gutural de seu apelo é distintamente colorida pela interpretação habitual. (...) **Não há realidade sem interpretação.** Assim como não existe olho inocente, também não existe ouvido inocente.

Cocoricô ou *cocoricó*, *kikeriki*, *cok-a-doodle-doo* ou *quiriquirei*, a "língua" dos galos, ganha sonoridade humana, amalgamada ao contexto sonoro das diferentes línguas humanas. Em tal contexto, é a interpretação que dá cor e forma à realidade. Interpretação regada ao vinho de cada cultura, que empresta à realidade também sua textura, seu suporte e sua dimensão. Talvez nunca tenhamos prestado atenção a essas onomatopéias. Aprendemos desde pequenos que o cachorro faz *au-au* aqui e, talvez não saibamos que para as crianças alemãs ele faz *ruff, ruff* e para as japonesas, *uan, uan*.

Galos de 4 patas e a "língua" de galo, retiram da realidade uma interpretação, por meio de linhas ou de sonoridades. Um desenho ganha paisagens diferentes quando é construído por um lápis, um pincel ou uma goiva, seja no suporte do papel, da pauta musical ou da argila, para não falar de tantas outras possibilidades...

Por esse caminho semântico, a palavra desenho, como designo, está conectada com traçado, risco, projeto, plano; com forma, feitio, configuração. Sentido aberto que permite apontar o ato de desenhar como algo presente no cotidiano do ser humano seja desenhando com a boca numa bolacha, com os dedos na vidraça embaçada ou no carro sujo, com qualquer material, seja faca, caneta ou lápis cera, nas mesas de um bar, em guardanapos ou em qualquer pedacinho de papel ao lado do telefone.

Entre esses desenhos, encontramos o que Howard Gardner chama de *doodles*⁴: traços utilizados pelos jovens "para ornamentar palavras (e imagens) em suas agendas com repetidas configurações lineares, para adornar páginas com interessantes linhas e formas para preencher todas as páginas com intrincadas filigranas, ornamentações e outras formas hiper-realistas ou surrealistas". Seja para descarregar excesso de energia, acompanhar devaneios ou o pensamento visual, os *doodles* libertam da "tirania da representacionalidade" e estão presentes no repertório cotidiano de todos nós. As garatujas dos pequenos deixam assim suas marcas, mesmo não sendo valorizadas e potencializadas por educadores e pais que, quando sedentos pela figuração, são poucos atentos às qualidades das linhas e formas dispostas em papéis, paredes, massinhas...

Além da "brincadeira visual", do espaço da criação e experimentação de formas e linhas expressivas, o desenho traz em si muitos e diversos sentidos. Neste livro que poderá ser lido e relido, como um rizoma⁵ com múltiplas conexões, várias são as perspectivas com as quais o desenho pode ser analisado e amado, na inquietude da visão mergulhada nos passeios da linha, nos arabescos possíveis, nas tramas e nas complexidades de suas singularidades, sejam elas expressas pelas qualidades do gesto que deixa a marca, seja pelos significados que se quer construir. Um rizoma que também se mostra neste texto, iniciado em meio a um amplo território de pesquisa sobre o desenho e vai se desdobrando em conversas com outros teóricos e com produções de crianças e jovens, por múltiplos caminhos.

Disponibilidade. Talvez seja isto o que há de se pedir ao leitor, para se abrir às potencialidades do desenho. O "olhar de "missão francesa"⁶ talvez tenha fortalecido os padrões. O desenho da casinha, sempre com a porta à direita e a janela à direita, os homens-palito, o sol no canto do papel ou entre as montanhas,

muitas vezes pode minar o olhar daqueles que ainda não percebem a liberdade e ousadia de uma garatuja, ou mesmo aquele olhar que não espera as primeiras descobertas figurativas, preferindo já colocar as crianças como executoras de uma forma. Talvez seja esse modo de olhar que tenha deturpado as lições de Artus Perrelet⁷, simplificando em "desenho pedagógico" o seu método centrado na ação, no movimento e na utilização da expressão corporal como ponto de partida para suas aulas. Tal simplificação e equívoco ainda teima em aparecer nos desenhos mimeografados e em certas temáticas.

Tendo como foco a criação a partir dos estereótipos e como tema o sol, a artista e professora Marília Diaz⁸ provocou suas alunas do curso de Artes Visuais da UFPR. O primeiro movimento foi de espanto: "O que fazer com o tema? O sol é redondo e não há muitas formas de representá-lo!". Mas, as descobertas foram muitas! Artistas, ilustradores, artesões, etnias muito diversas, tempos e lugares outros, mitos e ritos, interpretações da *Gênesis*, luz e sombra, representações do sistema solar, experiências com a luz, com o fogo foram ampliando olhares para o astro rei. Redondo apenas? Como desconstruir o já sabido? Como desaprender o olhar já formatado para fugir das amarras dos padrões?

Quando iniciei minha vida profissional, um dos aspectos mais valorizados era conhecer o desenvolvimento expressivo da criança. E as "etapas do desenvolvimento" eram estudadas e percebidas nos desenhos infantis, porque os teóricos alimentavam nosso modo de analisá-los. Lowenfeld⁹ certamente deixou marcas profundas no olhar sobre o desenho infantil¹⁰ nas décadas de 70/80, quando foi publicada sua obra em língua portuguesa. Outros autores, que constam da bibliografia sobre a produção infantil como Luquet, Herbert Read, Florence Meredieu, marcaram também os estudos da produção da criança. Há muitos outros autores que ainda não foram traduzidos, como o de Rhoda Kellogg. Estes estudos nos remetem à idéia de evolução? Nos prendem a um olhar fixado na expectativa do futuro?

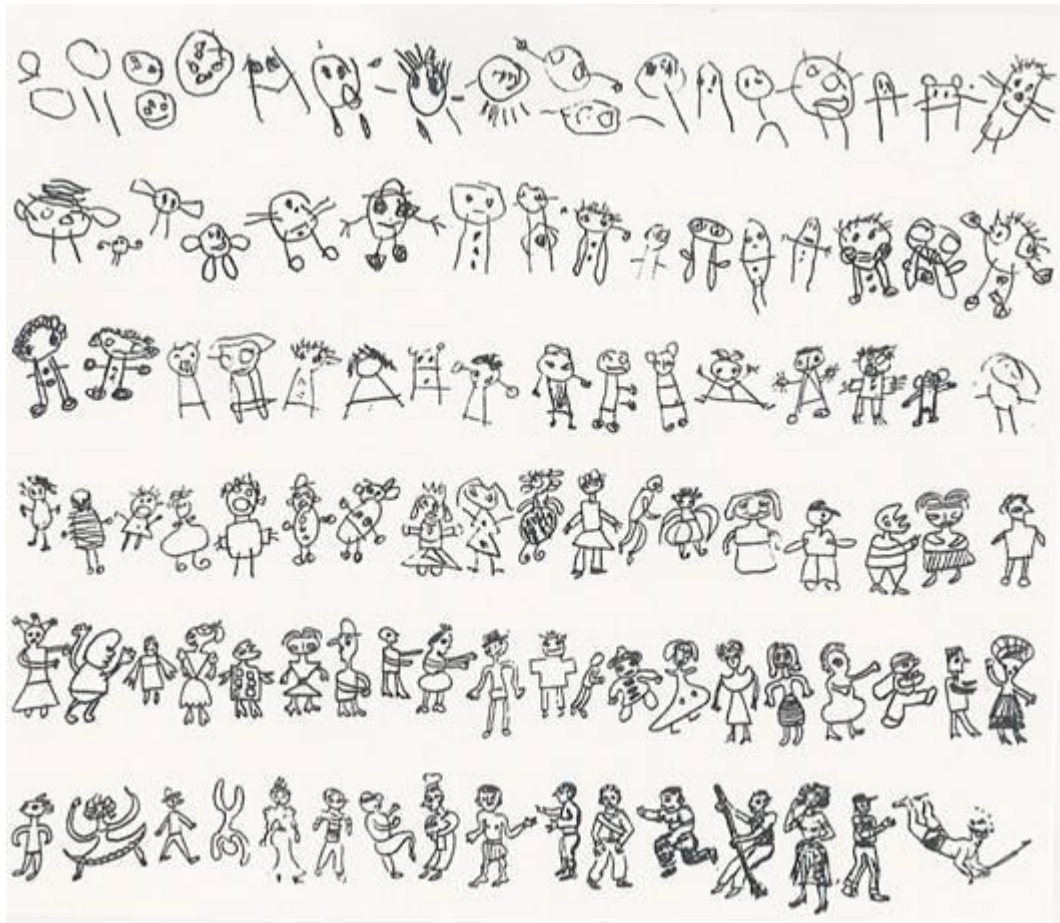


Fig. 2. Figuras humanas, publicada por Wilson e Hurwitz.

Estudos como os de Edith Derdyk, Analice Dutra Pillar, Sandra Ritcher, Sueli Ferreira, Silvia Maria Cintra Silva, Lucia Reily (que estudou a produção plástica de crianças especiais), além de Howard Gardner, Brent e Marjorie Wilson, Nancy Smith e tantos outros ampliam nosso olhar sobre a produção infanto-juvenil. Há ainda teses não publicadas, como a de Rosa Iavelberg, Maria Letícia Viana, Maria Lúcia Batezat e outras que se conectam com o território da cultura visual, como o estudo de Rejane Coutinho sobre a coleção de desenhos infantis de Mário de Andrade ou as implicações do universo visual nos modos de ver a infância e na construção da visualidade infantil levantadas por Susana Rangel Vieira.

Como linguagem, o desenho pode ser visto para além de uma técnica a ser aprendida. O desenho, como pensamento visual que é, sistematiza linhas e formas, com percepção estética e imaginação criadora. Nossos estudos pessoais¹¹ geraram artigos e livros, mas foi em minha dissertação de mestrado que pude investigar a frase tantas vezes ouvida: *eu não sei desenhar*, e vislumbrar o que chamei de "mito do bom desenho"¹². Trabalhar com metáforas visuais criadas pelos jovens como resposta ao desafio de desenhar a figura humana para além de sua "embalagem", revelou o mundo da imaginação, da subjetividade, do pensamento tornado visual.

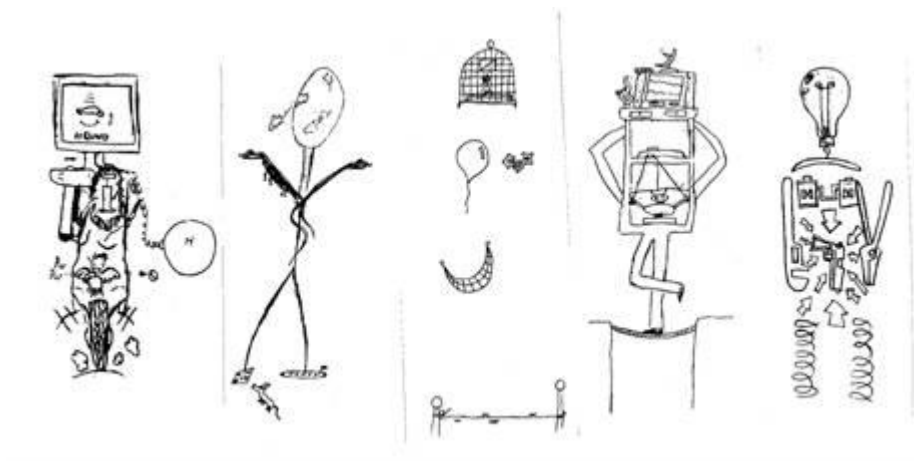


Fig. 3. Metáforas visuais sobre o corpo humano criadas por adolescentes paulistas.

Nas pesquisas mais recentes, a produção gráfica da criança e do adolescente é testemunha de novas demandas teóricas e pedagógicas. Olhar atentamente essa produção permite investigar o pensamento visual, os procedimentos, as necessidades e desejos dos aprendizes, como possibilidade de compreender, por exemplo, o que Vygotsky denomina de zona real e proximal. A partir da leitura dos desenhos, descobrindo quais as zonas proximais que poderiam ser desafiadas, podemos pensar intervenções pedagógicas, mas com quais proposições? Com crianças que garatujam, nossas intervenções miram a figuração numa concepção de "evolução" ou aprofundam as possibilidades da linha, da forma, da intensidade dos gestos fortalecidas por pesquisas com riscadores, suportes e materialidades diversas?

Trocou-se o desenho mimeografado pelo desenho livre (com tema, com materiais pré-determinados) e hoje, com frequência as crianças são convidadas a fazer releituras em lápis de cera de pinturas à óleo de Miro, Monet, Volpi, Tarsila, Van Gogh e Picasso, os grandes preferidos. Releituras que num "olhar de Missão Francesa" valoriza a cópia, as biografias que não contextualizam processos de criação, que não percebe a arte como uma linguagem e a potencialidade do pensamento visual.

E o desenho de observação? Foi criticado como estratégia conteudística em 1975¹³, mas a questão não era o desenho de observação em si, mas o desafio que poderia ser investido nele, para além de exercícios de cópia de formas geométricas de gesso comuns nas academias, ou de objetos sobre a mesa da professora. Ele pode se tornar, entretanto, um alimento para a percepção, para o pensamento visual interpretante.

Parsons¹⁴, que esteve no Brasil em 1998, revela mudanças de uma abordagem em grande parte perceptiva para uma interpretativa. Além da criação e da percepção, a habilidade de interpretar adiciona a esses dois aspectos, a busca e atribuição de significados. Assim, "deveríamos nos preocupar principalmente com as maneiras pelas quais os estudantes interpretam as obras de arte ao invés de somente como as percebem". Certamente essa abordagem move também para o ato de desenhar como também para a observação, para novos desafios.

Com alunos professores leigos em arte tenho trabalhado com "caderninhos de desenho". Com reduzido espaço (1/8 de A4) e tempo (dez a quinze minutos para cada série de desenhos) em cinco sessões seqüenciais entremeadas por bilhetinhos pessoais que ajudam a ampliar a potencialidade do olhar, o desenho tem sido redescoberto. Nesse fazer, estão somados muitos modos de perceber, imaginar e interpretar o ato de desenhar, com intervenções que também me fazem pesquisar modos de aprender e ensinar para além das questões acadêmicas ou modernistas que teimam em aprisionar o nosso olhar.

Massironi¹⁵, em *Ver pelo desenho*, analisa anotações gráficas constatando que fins diversos "levam a escolher e a representar características diferentes do objeto tomado como exame, e com recursos técnicos apropriados". Sua análise valoriza o objetivo comunicativo-informativo de um desenho, levantando as suas funções. Uma delas é a *função ilustrativa*, a identificação de objetos, paisagens, cenas, talvez a tarefa mais comum atribuída ao desenho. Os desenhos das crianças contam muitas histórias, ou mais que isso, as fazem reviver histórias. No desenho de Carla, por exemplo, as placas do zoológico estão voltadas para os personagens de dentro do desenho. Ela teve de girar o papel para escrever as placas, pois são os personagens que as lêem.

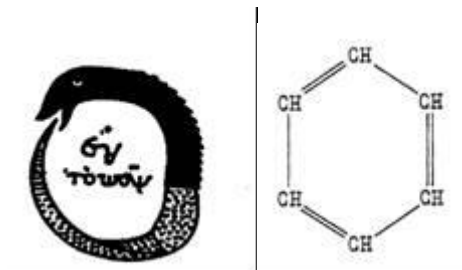


Fig. 4. Desenho de Carla, 10 anos

O desenho também pode apresentar características peculiares, especialmente métricas e construtivas, como um desenho técnico, com sua *função operativa*. Isto também pode ser visto nos desenhos das crianças, especialmente nas máquinas que inventam.

Nas aquarelas de Margareth Meet, exemplos da *função taxionômica* há generalizações que indicam as marcas de cada espécie vegetal, exigindo um estudo apurado de suas formas. O interesse demonstrado por algumas crianças na percepção de plantas, animais, figuras humanas também demonstram esta função, que poderia ser ainda mais provocada. Por outro lado, a busca de um desenho que possa transmitir informações essenciais, está conectada à *função sinalética*, de onde se originam os pictogramas, os desenhos que marcam os diversos tipos de esportes, ou identificam banheiros masculinos e femininos, por exemplo. A simplificação da "casinha" com a porta à esquerda e a janela à direita, tantas vezes vista como estereótipo, pode ser analisada aqui por este outro foco do olhar? Pode valer como um ícone coletivo, como um signo gráfico tão forte como a palavra *casa*?

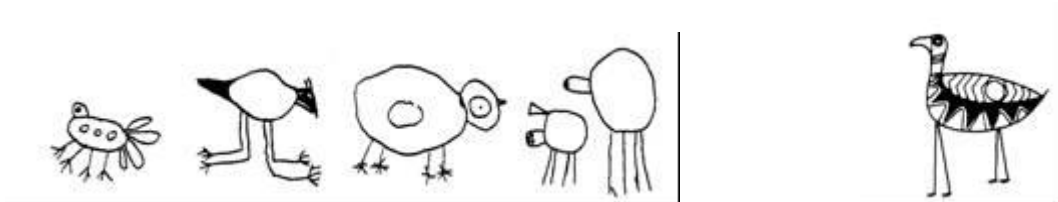
Massironi aponta ainda os *diagramas*, que apresentam conceitos e relações presentes no que denominou *hipotetigrafia*. Aqui a função do desenho é dar forma ao pensamento, tornando-se instrumento para a pesquisa, a informação científica, a estrutura de um novo projeto. A estrutura espacial do elemento químico benzeno nasceu durante o sono do químico belga Kakulé que sonhou com uma cobra mordendo próprio rabo. A sua forma gerou o desenho do anel de benzeno que estruturou a sua compreensão.



Conhecendo as lições de Magritte de que o desenho de um cachimbo não é um cachimbo, as várias funções do desenho, as formas abstratas, os *doodles* e as diversas produções das crianças e jovens, podemos nos perguntar, por que galos de 4 patas? Qual seria o olhar pesquisador de quem agrupou aqueles 5 desenhos de crianças da China, França, Japão, Marrocos e Filipinas? Como teria recolhido esses desenhos? Por quê?

Pesquisadores destes países, com o objetivo de estudar "as relações espaciais entre as representações de um objeto estático (a árvore) e de um objeto dinâmico (o galo)", solicitaram: *Desenhe um galo que passa andando na frente de*

uma árvore. O estudo começou no Japão e envolveu 2.900 pessoas entre 6 e 17 anos. E foram eles que primeiro se surpreenderam com a aparição dos galos de 4 patas em 8% dos 1.227 desenhos. Essa proporção foi menor em Marrocos (4,4%), França (3% só entre as meninas), Filipinas (1%) e China (0,66%). Galos de 4 patas também foram encontrados pelos estudiosos em pesquisas de Kellog, Fein, e num pássaro em ferro fundido das Filipinas.



Mas, a inquietação gerada e a malha teórica que estavam estudando, trouxe outra possibilidade de análise, ampliada também por entrevistas com os produtores daqueles desenhos. O caráter comunicacional é extremamente valorizado neste aporte teórico, apontando a importância de perceber todos os atos comunicativos que a criança realiza enquanto desenha, desde ações corporais, palavras, sonoridades.

O fato de que apenas meninas francesas tenham desenhado galos com 4 patas entre todos os desenhos feitos foi interpretado por Darras em longa análise porque o galo é um ícone identitário da França. Como a "águia dos pobres", o galo está presente na heráldica francesa com atributos de altivez, agressividade, combatividade, tenacidade e triunfo, conservando seu status mesmo na culinária, quando é cozido em vinho. Os meninos franceses também se identificam com essa ave. O que Darras nos quer mostrar é que há o que ele chama de iconotipo, uma idéia inicial que é refletida depois em novos desenhos. Assim, o galo que corre é relacionado com um animal quadrúpede e não com um pássaro que voa. E, por isso teria 4 patas. É uma questão de interpretação.

Todas essas pesquisas e estudos abrem muitas outras formas de pensar e olhar os desenhos das crianças e jovens. A escuta sensível das falas das crianças enquanto desenhavam pode nos ajudar a entender a processualidade das invenções, o repertório cultural ativado, as linhas do pensamento, o que excluem e o que enfatizam em suas produções. Assim, atentos ao que nasce pelo gesto e à formação cultural, como podemos provocar mãos/corpos desenhantes? Como perceber e potencializar poéticas nascentes? Se a arte é "um bloco de sensações" e "as sensações, como perceptos, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios", como

dizem Deleuze e Guattari¹⁶, para quais territórios podemos nos mover para ampliar os sentidos do desenho?

Talvez possamos descobrir muito na interação com a criança e o jovem enquanto desenham. Talvez possamos nos tornar, cada vez mais, professores-propositores que, assim como os artistas contemporâneos, propõem experiências, conectadas com a vida. Provocando, atijando para a invenção, valorizando a diferença, brincando com riscos, rabiscos e formas, multiplicando pontos de vista nas interpretações nossas e de nossos aprendizes, seremos nós também tocados pela inquietude, estranheza e encantamento das singelas linhas, marcas humanas, pois, como disse Amílcar de Castro¹⁷:

... a linha é invenção.

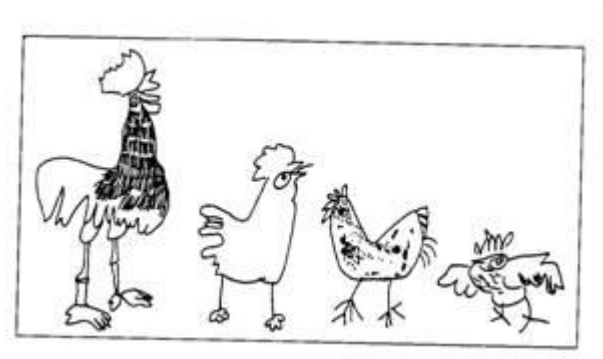
Então, vamos inventar:

A linha é o silêncio do pensar.

A linha é o silêncio de pensar gente.

De pensar bicho.

É a palavra em silêncio pensando sem palavra.



Referências bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1980

___ *El pensamiento visual*. Buenos Aires:EUDEBA, 1973.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1978.

___ *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo, Autores associados/Cortez, 2001.

BATEZAT, Maria Lucia. *O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos ao desenho de narrativa*. São Paulo, 1995. Tese (mestrado), ECA/USP.

COUTINHO, Rejane. *A Coleção de Desenhos Infantis do Acervo Mário de Andrade*. São Paulo, 2002. Tese (doutorado). ECA/USP.

DARRAS, Bernard. *Au commencement était l'image: du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris: ESF, 1996.

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.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.
- FEREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 1998.
- KELLOGG, Rhoda. *Analisis de la expression plastica del preescolar*. Madrid: Cincel, 1970.
- LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.
- ____ e BRITTAINE, Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G.H. *O desenho infantil*. Porto: Civilização, 1969.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ____. *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts, 1990.
- ____. *Artfull scribbles: the significance of children's drawings*. New York: Basic Books, 1980.
- IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança*. São Paulo, 1993. Dissertação (mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, USP.
- MARTINS, Mirian Celeste. *"Não sei desenhar" Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. São Paulo: 1992, Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes/USP.
- ____. *O "bom desenho": mito, impacto e respostas de adolescentes*. In: *MAC Revista*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea/USP, 1993.
- ____. *Aprendiz da Arte - trilhas do sensível olhar-pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- ____. *Bagagens, alfândegas e passageiros*. In: CORRÊA, Ayrton. *Ensino de Artes: múltiplos olhares*. Ijuí/RS: Unijuí, 2004, p. 237-246.
- ____, PICOSQUE, Gisa e TELLES, M.Terezinha. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998 (Coleção Didática do Ensino)
- MEREDIEU, Florence. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MOREIRA, Ana Angelica. *O espaço do desenho: a educação do educador Loyola*, 1984
- PARSONS, Michael. *Mudando direções na arte-educação contemporânea*. São Paulo: SESC São Paulo, 1998.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ____. *Desenho & Escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ____. *Reconstrução e Leitura: A Criança e seus Desenhos* Disponível em: www.arte.unb.br/anpap/pillar.htm. Acesso em 10 jul. 2006.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982
- REILY, Lúcia. *Armazém de imagens*. Campinas: Papirus, 2000.
- RICHTER, Sandra. *Criança e Pintura: ação e paixão conhecer*. Porto Alegre: mediação, 2004.
- SILVA, Silvia Maria Cintra Silva, *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- VIANA, Maria Letícia Rauen. *Desenhos recebidos e imageria escolar: uma possibilidade de transformação*. São Paulo, 1999. Tese (doutorado), Escola de Comunicações e Artes/USP.
- WILSON, Brent e WILSON, Marjorie. *Teaching children to draw: a guide for teachers & parents*. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- ____ e HUWITZ, Al. *Teaching Drawing from Art*. Massachusetts, Davis, 1987.
- SMITH, Nancy R. *Experience and Art - Teaching Children to Paint*. New York: Teachers College, 1983.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

¹ Estes desenhos fazem parte da pesquisa apresentada por Bernard Darras em: *Au commencement était l'image: du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris: ESF, 1996, p.140.

² Há três noites que eu não durmo lalá/Pois perdi o meu galinho lalá/Coitadinho lalá/Pobrezinho lalá/Eu perdi lá no jardim (bis) - Ele é branco e amarelo lalá/Tem a crista bem vermelha lalá/Bate as asas lalá/Abre o bico lalá/Ele faz quiri-quiri (bis) - A vos todos recomendo lalá/Se encontrar o meu galinho lalá/Apanha-lo lalá/Com jeitinho lalá/E traze-lo aqui pra mim(bis) - Já rodei o Mato Grosso lalá/Amazonas e Pará ô lalá/encontrei lalá/meu galinho lalá/No sertão do Ceará. (bis).

³ GOMBRICH, E.H. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p.318

⁴ GARDNER, Howard. *Artfull scribbles: the significance of children's drawings*. New York: Basic Books, 1980 p. 230-231

⁵ A idéia de rizoma aparece pela primeira vez em *Mil platôs*, livro escrito por Deleuze e Guattari e toma de empréstimo um termo do vocabulário da botânica. Para eles, os rizomas, como tronco subterrâneo, se distinguem totalmente das raízes; os bulbos e tubérculos são rizomas. O rizoma é um processo de ramificação aberta, não remete a um centro ou núcleo e pode expandir-se em direções móveis e indeterminadas, estabelecer conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los. Fonte: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

⁶ A Missão Francesa foi trazida ao Brasil em 1816, por D. João VI, que criou a Academia Imperial de Belas Artes. Mais tarde, após a proclamação da República, foi denominada Escola Nacional de Belas Artes. O ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus que, de certa modo, continuam a influenciar o olhar preso a uma representação mais naturalista da realidade.

⁷ Artus Perrelet chegou ao Brasil em 1929 e foi citada por: BARBOSA, Ana Mae. As atividades de Artus Perrelet no Brasil e a idéia de apreciação (Minas Gerais). In: *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 97-134.

⁸ A experiência estética foi provocada pela Prof^a Dr^a Marília Diaz da Universidade Federal do Paraná/UFPR no 3º ano do Curso de Artes Visuais, na disciplina: Análise e exercício de técnicas e materiais expressivos e relatada como parte de uma pesquisa desenvolvida junto ao Instituto Arte na escola em 2006.

⁹ As primeiras edições de *Desenvolvimento da capacidade criadora* (a primeira em 1947) apontavam a autoria de Viktor Lowenfeld, sendo considerada a terceira edição o auge de seu pensamento, segundo Robert Saunders. A tradução desta publicação para o português foi feita a partir da quinta versão, com a co-autoria de Brittain, pela Editora Mestre Jou em 1977.

¹⁰ WILSON, Brent & WILSON, Marjorie & HUWITZ, Al. *Teaching Drawing from Art*. Massachusetts, Davis, 1987, p.20.

¹¹ Além dos livros citados na bibliografia, de minha autoria, convido o leitor a ler "Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva. In: MARTINS, PICOSQUE, GUERRA. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998, p.90-125.

¹² O mito do bom desenho foi desenvolvido em minha dissertação de mestrado: "*Não sei desenhar*": *Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. apresentada na Escola de Comunicações e Artes/USP, em 1992.

¹³ BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 76-77.

¹⁴ PARSONS, Michael. *Mudando direções na arte-educação contemporânea*. São Paulo: SESC São Paulo, 1998, p. 7 (Material oferecido no projeto *A compreensão e o prazer da Arte*).

¹⁵ MASSIRONI, Manfredo. *Ver pelo Desenho*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

¹⁶ DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 216.

¹⁷ Fragmento do poema *A linha* de Amílcar de Castro publicado na Revista *Informa*, Belo Horizonte, 1981.