

ANA CLARA KLEM ESQUINELATO

**DESENHANDO PONTES ENTRE O DENTRO E O FORA: O
DESENHO COMO PROCESSO E FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO
NA ADOLESCÊNCIA**

Campo Grande – MS
2023

ANA CLARA KLEM ESQUINELATO

**DESENHANDO PONTES ENTRE O DENTRO E O FORA: O
DESENHO COMO PROCESSO E FERRAMENTA DE
INVESTIGAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Artes Visuais - licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais sob orientação do Prof. Dr. Sergio de Moraes Bonilha Filho.

Campo Grande – MS
2023

ANA CLARA KLEM ESQUINELATO

**DESENHANDO PONTES ENTRE O DENTRO E O FORA: O
DESENHO COMO PROCESSO E FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO
NA ADOLESCÊNCIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Artes Visuais - licenciatura, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais sob orientação do Prof. Dr. Sergio de Moraes Bonilha Filho.

Campo Grande, MS, ____ de _____ de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Isaac Antonio Camargo
Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul

Prof^a. Dr^a. Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi
Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Moraes Bonilha Filho
Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus que me capacitou na jornada até aqui. Aos meus pais, Anezio e Edneia que fizeram de tudo para me proporcionar uma educação e uma vida de qualidade, e também me apoiaram em todos os momentos, e aos meus irmãos e amigos que assim como meus pais estiveram presentes em minha adolescência, e contribuíram para a minha relação com o desenho.

Esse trabalho é para todos os adolescentes que fizeram parte da minha vida, e aos possíveis encontros com adolescentes no futuro, em que acredito que estarei mais capacitada (não plenamente, mas em parte sim) para lidar com os seus questionamentos. E dedico também a adolescente que eu fui um dia, foi uma fase de mudanças muito significativa em minha vida, em que eu guardo muitas memórias e registros através de desenhos que fazem parte da minha história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha força e esperança em todos os momentos da vida, sem Ele eu não estaria aqui, Ele é o meu sustento e a razão dos meus dias, quem guia e ilumina os meus caminhos, suprimindo minha vida com paz e alegria.

Agradeço também aos meus pais, Anezio e Edneia, que me criaram e deram todo o apoio necessário, além de incentivo e amor. Aos meus irmãos Mariana e Pedro, que com suas singularidades e amizade também me influenciaram e inspiraram no meu percurso. Sou grata a minha família, amo vocês, e sou muito agradecida por ter vocês em minha vida, a distância me ensinou mais do que nunca o valor da família, e da presença de vocês em minha vida.

Também gostaria de agradecer a cada professor do ensino básico que me incentivou (alguns incentivam até hoje), acredito na parcela significativa que vocês deixaram em minha vida. Aqui estendo esse agradecimento também aos amigos e colegas que acreditaram em mim anos atrás, e continuam se fazendo presente de algum modo, aos encontros em espaços não-formais, que me marcaram e contribuíram para o meu desenvolvimento, especialmente Cafe e Thaina por serem referência e incentivo, além de outros artistas presentes no Instituto Teen Street Brasil.

Agradeço aos professores do curso que durante esses anos contribuíram para a construção do meu conhecimento em Artes Visuais de diversas formas, fazendo parte também desse trabalho de conclusão de curso

Em especial, ao meu professor e orientador Sergio Bonilha pelas várias horas de orientação, que possibilitaram a conclusão desse trabalho, os cafés com Rajadinho, Casquinho, e Pandi (gatos da UFMS), e as aulas de desenho que no primeiro ano da faculdade ampliaram minha visão sobre o desenho, e foram um respiro em meio a pandemia.

E por fim aos meus amigos, e colegas que tornaram a caminhada mais leve durante esses anos, e me ajudaram na conclusão do curso.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar o desenho na adolescência e seu ensino em espaço não-formal. Através da análise das fases do desenvolvimento do desenho, a partir de autores que estudam o desenvolvimento do desenho infantil, e formulando possíveis hipóteses dos obstáculos na trajetória do desenvolvimento do desenho na adolescência, esse trabalho faz a análise do percurso de desenvolvimento do desenho na adolescência da própria autora, com base em desenhos que ela guardou desse período, e a análise de desenhos de adolescentes que participaram de um evento em espaço não-formal de ensino. Esse trabalho também aborda possíveis formas de ensino do desenho em um espaço não-formal. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com outras pessoas interessadas sobre o desenho na adolescência e para o ensino em espaço não-formal.

Palavra-chave: Desenho; Adolescência; Ensino em espaço não-formal.

ABSTRACT

This bachelor dissertation investigates the development of drawing skills during adolescence. Based on authors who study drawing during childhood and adolescence, this dissertation analyzes the phases of its development and formulates hypotheses of main obstacles blocking that development. Also, the research proposes possible ways of teaching drawing in a non-formal space. Finally, this work analyzes drawings by the author himself, during her adolescence. It is hoped that this research can contribute to other people interested in drawing in adolescence and teaching in non-formal spaces.

Keyword: Drawing; Adolescence; Teaching in a non-formal space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Quadro: fases do desenho infantil.....	13
Figura 2 - Desenho de 2016.....	23
Figura 3 - Desenho de 2016.....	24
Figura 4 - Desenho de 2016.....	24
Figura 5 - Desenho de 2016.....	25
Figura 6 - Desenho de 2016.....	25
Figura 7 - Desenho de 2016.....	26
Figura 8 - Desenho de 2017	26
Figura 9 - Desenho de 2017	27
Figura 10 - Desenho de 2017.....	27
Figura 11 - Desenho de 2017.....	28
Figura 12 - Desenho de 2017.....	28
Figura 13 -Desenho de 2017.....	29
Figura 14 - Desenho de 2017	29
Figura 15 - Desenho de 2018.....	30
Figura 16 - Desenho de 2018.....	30
Figura 17 - Desenho de 2018.....	31
Figura 18 - Desenho de 2019.....	31
Figura 19 - Desenho de 2020.....	32
Figura 20 - Desenho de 2020.....	32

Figura 21 - Desenho de 2020.....	33
Figura 22 - Imagens do Art Zone	38
Figura 23 - Exposição dos desenhos no mural	39
Figura 24 - Desenho de paisagem feito por adolescente no evento do ITSBR	40
Figura 25 - Desenho de paisagem feito por adolescente no evento do ITSBR	41
Figura 26 - Desenho de paisagem feito por adolescente no evento do ITSBR.....	41
Figura 27 - Desenho de paisagem feito por adolescente no evento do ITSBR.....	42
Figura 28 - Desenho de figura humana feito por adolescente no evento do ITSBR.....	42
Figura 29 - Desenho de figura humana feito por adolescente no evento do ITSBR.....	43
Figura 30 - Desenho simbólico feito por adolescente no evento do ITSBR.....	43
Figura 31 - Desenho simbólico religioso feito por adolescente no evento do ITSBR.....	44
Figura 32 - Desenho simbólico religioso feito por adolescente no evento do ITSBR.....	44
Figura 33 - Desenho abstrato/ experimentação de materiais feito por adolescente no evento do ITSBR.....	45
Figura 34 - Desenho abstrato/ experimentação de materiais feito por adolescente no evento do ITSBR (frente).....	46
Figura 35 - Desenho abstrato/ experimentação de materiais feito por adolescente no evento do ITSBR (verso)	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1. As várias faces do desenho na adolescência	12
1.1 Fases de desenvolvimento do desenho	12
1.2 Obstáculos na trajetória do desenvolvimento do desenho	15
Capítulo 2. Encontrando meu desenho	20
Capítulo 3. Outras possibilidades do ensino do desenho	34
3.1 O desenho de criação como ato marginal	34
3.2 Onde o desenho encontra a criação	36
3.3 Desenhando no espaço não-formal, Instituto Teen Street Brasil.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	48
PLANO DE CURSO	49

Introdução

O presente trabalho passou por uma jornada significativa de mudanças até estabelecer-se no seu formato final. Minha ideia inicial para o trabalho de conclusão de curso sempre envolveu o desenho, visto que ele tem participação significativa na minha trajetória individual como aluna, e também em minha própria adolescência. A partir da leitura de *Desenhar é o Desenho* (BISMARCK, 2000) as ideias foram se tornando mais claras, e se organizando de forma processual.

A escolha da adolescência como recorte a ser estudado, se deu pelo fato de que em minhas pesquisas de estado de conhecimento, e até mesmo nas disciplinas de ensino de artes visuais, o desenho infantil sempre foi o mais abordado, com muitos estudos e autores que falam sobre suas etapas de desenvolvimento, enquanto para adolescência não encontro muitos materiais que falavam a respeito.

Outro fator que teve influência na escolha do período da adolescência, foram os estágios obrigatórios do curso no ensino fundamental e ensino médio em que pude ter contato com o ensino de arte para adolescentes do ensino fundamental e médio, e ver a dificuldade não só minha, mas relatada por outros colegas também, em relação ao ensino de arte nas escolas no momento de orientar propostas práticas aos adolescentes, em que muitos diziam que não sabiam desenhar, ou se sentiam travados ao criar algo.

Além desse contato com os adolescentes no estágio, sempre estive rodeada por adolescentes, ou mantendo relação de cuidado com jovens dessa faixa etária por conta da igreja e projetos sociais em que participei, portanto, tenho certa afinidade com eles e senti a necessidade de investigar mais a fundo essa relação entre a adolescência e o desenho, como possível capacitação para ajudar adolescentes com dificuldade nessa área.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, falo sobre as fases do desenvolvimento do desenho a partir de autores que estudam o desenvolvimento do desenho infantil (uso esses autores pela dificuldade citada acima em encontrar materiais específicos sobre o desenho na adolescência), bem como possíveis obstáculos na trajetória do desenvolvimento do desenho na adolescência. No segundo capítulo relaciono conceitos que considerem o caráter processual do desenho, e uma outra possibilidade de ensino, exemplificado com o relato de uma experiência que tive no ensino em espaço não-formal. E no terceiro capítulo, um

relato pessoal de como desenvolvi meu próprio percurso com o desenho na adolescência.

Capítulo 1. As várias faces do desenho na adolescência

Nesse primeiro capítulo, serão analisados os diferentes tipos de desenvolvimento do desenho na adolescência, comparando as etapas de desenvolvimento do desenho infantil determinadas por diferentes autores, e por fim a formulação de possíveis hipóteses a respeito dos obstáculos no processo de desenvolvimento do desenho na adolescência.

1.1 Fases de desenvolvimento do desenho

Para iniciarmos a nossa discussão sobre as várias faces do desenho na adolescência, farei um resumo comparativo entre o que as autoras Lavelberg (2013), Ferraz e Fusari (1993), e o autor Vigotski (2009), falam sobre como foram nomeadas e descritas as etapas de desenvolvimento do desenho infantil. O que nos interessa nessas fases são as últimas etapas, visto que a adolescência segundo Vigotski (2009), seria a idade de transição entre a criança e o adulto. Portanto, ao analisarmos as últimas etapas descritas pelos autores, podemos identificar o nível de desenvolvimento que o desenho do adolescente possivelmente se encontraria segundo os pesquisadores.

Rosa Lavelberg (2013), ao escrever sobre a história do desenho infantil elaborou um quadro que resume as nomenclaturas de diferentes pesquisadores para cada fase do desenvolvimento do desenho, comparando Luquet, Lowenfeld, Kellogg, e a própria autora Lavelberg.

Figura 1: Quadro: fases do desenho infantil

Luquet (1913)	Lowenfeld (1947)	Kellogg (1969)	Iavelberg (1993)
Realismo fortuito	Garatuja Garatuja nomeada	Rabiscos básicos/modelos de implantação	Ação
Realismo fracassado	Pré-esquema	Diagrama emergente e diagrama	Imaginação 1
Realismo intelectual	Esquema	Formas – dois diagramas = Combinado Desenhos – mandala radial Pictóricos – sóis, pessoas, animais, vegetação, habitações, transportes	Imaginação 2
Realismo visual	Realismo	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil	Apropriação
			Proposição

Quadro 1. Fases do desenho infantil.³

Fonte: IAVELBERG, Rosa. Desenho na Educação Infantil, (2013, p.19).

Segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 67), Lowenfeld e Kellogg, estão entre os principais autores que valorizam em suas teorias a auto-expressão da criança, em que o professor seria apenas um estimulador que ajudaria a criança a se expressar. As autoras descrevem as últimas etapas que Lowenfeld estabelece, da seguinte forma:

O período esquemático, ou aquele em que os desenhos têm sentido mais lógico, corresponde à fase de 7 a 9 anos, e assim, progressivamente, a criança adquire as noções mais elaboradas e os seus desenhos vão se tornando mais próximos do mundo real. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 67)

Ainda com base em Ferraz e Fusari (1993, p. 68), Luquet e Piaget fazem parte dos teóricos que consideram a cognição artística da criança como referência em seus estudos, dessa forma, os desenhos da criança resultam da compreensão que elas têm do mundo e das expressões de seu desenvolvimento intelectual. As autoras descrevem as últimas fases do desenho infantil segundo Luquet, dessa maneira:

[...] depois viria o estágio do "realismo intelectual", quando a criança já é capaz de chegar à síntese gráfica, desenhando tudo o que está presente no objeto, tanto os de ordem visível como os invisíveis, e até "reproduzir no

desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só têm existência no espírito do desenhador" (Luquet, 1969, p. 160); finalmente, o estágio do "realismo visual" (por volta dos 8-9 anos), quando os desenhos mostram preocupações de ordem espacial (perspectiva), proporções, medidas etc. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 68)

Para Lavelberg (2013), Piaget deixou um grande legado ao dar voz e ação às crianças para sabermos o que pensam e como suas ideias regem suas ações e proposições.

Segundo a visão de Lavelberg (2013), sobre o desenho infantil, em que a autora também define as fases de desenvolvimento do desenho, ela o nomeia esse conjunto de fases como "desenho cultivado". A autora define que o desenho cultivado considera o aprendizado e a voz dos desenhistas como material importante para o professor compreender e orientar o aluno.

O desenho cultivado proposto por Lavelberg (2013), tem como as últimas fases o desenho de apropriação, e o desenho de proposição. Segundo a autora:

Desenho de apropriação é o momento no qual se intensifica o interesse por assimilar regularidades da linguagem do desenho articuladas à cultura na qual a criança está inserida. Ela quer ter domínios de representação do espaço, construção de formas e composição, aproximação de modelos de imagens existentes. (LAVELBERG, 2013, p.26-27)

Já o desenho de proposição, segundo Lavelberg (2013), "[...] é o desenho que alcança as formas avançadas de manifestação, como se dão na arte. O jovem ainda não tem a competência de um artista maduro, mas começa a se orientar para isso."

Vigotski (2009), baseia seus estudos nas experiências sistemáticas de Kerschensteiner, que dividiu o processo de desenvolvimento do desenho infantil em quatro estágios. Segundo Vigotski (2009), "[...] no quarto estágio, está a representação plástica que considera a forma plástica do objeto a ser representado." Vigotski (2009, p.110), também se aproxima de Luquet (Apud FERRAZ; FUSARI, 1993), ao dizer que "o adolescente tende à forma ilusória e naturalista; ele quer fazer como se fosse na vida real; a orientação visual permite-lhe dominar os métodos de representação na perspectiva do espaço."

Dessa forma, podemos ver que diversos autores falam sobre o desenvolvimento do desenho infantil organizando ou nomeando fases, estágios, ou divisões que expressam etapas pelas quais o desenho da criança passa durante o seu desenvolvimento. Alguns como Lowenfeld (Apud FERRAZ; FUSARI, 1993), Luquet (Apud FERRAZ; FUSARI, 1993), e Vigotski (2009), constatam que as últimas

etapas do desenho infantil se caracterizam por uma aproximação do real, e outros como Lavelberg (2013), concluem que em suas últimas etapas o desenho infantil alcança formas avançadas de manifestação, como se dão na arte, o que não exclui que esses desenhos possam se aproximar do real também.

Porém, o desenho na adolescência pode ser caracterizado por outro fator como aponta Vigotski (2009), e outros autores como Luquet (Apud VIGOTSKI, 2009), que também notam um certo desinteresse por essa linguagem artística durante esse período etário.

[...] A atividade de imaginação, na forma como se manifestava na infância, retrai-se na adolescência. É muito fácil perceber isso quando, numa criança dessa idade, como regra geral ou na maioria dos casos, desaparece a paixão pelo desenho. Apenas algumas, de maneira isolada, continuam a desenhar e, em sua maioria, são as mais talentosas ou estimuladas pelas condições externas com aulas especiais de desenho etc. A criança começa a ter uma relação crítica com os seus desenhos; os esquemas infantis deixam de satisfazê-la; eles parecem-lhe por demais objetivos e ela chega à conclusão de que não sabe desenhar, pondo de lado o desenho. (VIGOTSKI, 2009, p. 48-49)

Sendo assim, ao falarmos de desenho na adolescência, seguindo o referencial apresentado acima, podemos observar dois grupos, aqueles que param de desenhar e congelam o desenvolvimento dessa linguagem, e aqueles que continuam desenhando, e começam a desenvolver a sua própria pesquisa no campo do desenho de forma mais expressiva.

1.2 Obstáculos na trajetória do desenvolvimento do desenho

Para melhor compreender os possíveis obstáculos para que tantos adolescentes parem de desenhar, é necessário também entender o cenário atual em que eles estão inseridos, e de que forma esse contexto pode influenciar no desenvolvimento dessa linguagem.

Ao longo de sua história, o homem se relacionou com a representação de imagens desde o tempo das cavernas, as imagens já estavam sendo inseridas em suas paredes por ele mesmo fazendo parte de seu cotidiano, através da expressão gráfica, com as técnicas e materiais disponíveis naquele período.

Com o passar dos anos, avanço da tecnologia e meios de expressão artística, as imagens se tornaram ainda mais presentes em nosso cotidiano, desde o acordar ao dormir o homem tem contato com imagens através de seus celulares, na TV, em

revistas, livros, quadrinhos, jornais, nas ruas com propagandas e *outdoors*, além de videogames, filmes e séries. Segundo Derdyk:

O imaginário contemporâneo é entregue a domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre estes conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidade. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, onde a criança raramente vai. A criança, hoje em dia, convive com um repertório inimaginável para qualquer criança e adulto do século passado. Antes de a criança ver e reconhecer o Sol, a luz; as estrelas no céu, imagine só, ela já viu suas representações em algum livro ou tela. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia. (DERDYK, 1989, p. 53)

Portanto, segundo Derdyk (1989), as representações através de quadrinhos, desenhos animados, propagandas, livros ilustrados, são quase parte da realidade das crianças. Se para a autora, a criança do fim do século XX já tinha um repertório inimaginável para qualquer criança e adulto do século anterior, hoje em dia no século XXI, com o avanço tecnológico e o fácil acesso que crianças e adolescentes têm a telas e ferramentas de busca através da internet, essas imagens invadem a realidade do adolescente a todo momento.

Com o avanço da tecnologia ferramentas para a produção de vídeo games, animações (séries e filmes), quadrinhos, e ilustrações tiveram um grande desenvolvimento, o que possibilitou uma produção em maior quantidade e menor tempo, por consequência esse imaginário entregue a domicílio, que Derdyk (1989) cita, tem se tornado cada vez mais presente.

Segundo Iavelberg (2013):

O desenho da criança se alimenta dos desenhos que ela vê em seu meio. Personagens de histórias em quadrinhos e desenhos animados, por exemplo, aparecem nos desenhos infantis porque suas tramas influenciam-nas como temas a serem praticados. (IAVELBERG, 2013, p.43)

Portanto, o que a criança vê tem uma relação direta com o que ela produz e o seu desenho é derivado do que ela consome. Dessa forma, é importante considerar o meio em que o adolescente vive e as imagens que ele consome, visto que fazem parte de sua visão da realidade, para entendermos sua produção no desenho.

Some-se a isso o processo de elevação do desenho ao *status* de obra final, efetivado ao longo do século XX. Segundo Bismarck (2000), nesse processo, o desenho deixa de ser visto como parte do processo de elaboração de uma pintura, escultura ou outros meios, o que, por um lado, traz maior visibilidade e valor de

mercado, mas, reduz o desenho à sua solução formal, ao seu valor como obra de arte, ignorando sua característica processual, de ser um espaço privilegiado para a investigação.

A visibilidade que o desenho obteve, a sua divulgação ao público, o ter saído do espaço restrito e preservado dos olhares do atelier, levou-o a ser apresentado e entendido não como parte dum processo de desenvolvimento de algo, mas como imagem per si, imagem assim exposta, desligada e destituída dum passado que lhe legitimava a sua razão de ser, expondo-se ao olhar de terceiros, que mais não podem ver e entender do que aquilo que o desenho mostra: os seus efeitos. (BISMARCK, 2000)

Nessa lógica formalista de esperar sempre um resultado final, o desenho do adolescente passa a ser confrontado com as suas próprias expectativas de um resultado semelhante às imagens que ele consome, ignorando o processo de construção que o desenho requer e (ou) possibilita. Como resultado, surge a frustração e, talvez, o abandono do ato de desenhar.

Dessa forma, é necessário compreender o cenário que envolve o repertório visual do adolescente nos dias atuais, e a lógica formalista imposta sobre a linguagem do desenho para entender o contexto de desenvolvimento do desenho do adolescente. Com isso começamos a compreender a frustração de tantos adolescentes com o seu próprio desenho, e o abandono dessa prática.

É importante ressaltar, que o incentivo ao desenvolvimento do desenho ainda na fase da adolescência, é com o objetivo de que esses adolescentes através da experiência artística, possam ampliar a sua forma de pensar e enxergar o mundo, principalmente frente a quantidade de imagens presentes em seu cotidiano.

Pedrosa (1954), ao escrever no catálogo da primeira exposição infantil organizada pelo M.A.M., diz:

Esses meninos todos aqui não vão continuar gênios ou grandes artistas amanhã, quando alcançarem a vida adulta. Não é para isso que estão trabalhando. Mas a experiência de agora servirá onde quer que estejam amanhã, como artistas, artesãos, industriais, técnicos, doutores, não importa. Ela lhes dará um estalão precioso para julgar e apreciar, sem desajustes e prejuízos, tornando-os aptos ao fazer e ao agir, ao pensar e ao sentir, com menos incoerência ou melhor sincronizados" A mais autêntica finalidade desse aprendizado é mesmo a de preparar a meninada para pensar certo, agir com justeza, manipular as coisas judiciosamente, julgar pelo todo e não parcialmente, apreciar com proporção e confiança, gesticular com propriedade, como das coisas insignificantes e pequeninas. (PEDROSA, 1954)

Porém, quando colocado de frente aos objetivos do espaço de ensino formal, o objetivo do ensino de arte como pesquisa, e ampliação das lentes para o mundo, é

confrontado com o sistema de educação das escolas que reforça a lógica formalista apontada por Bismarck.

A respeito disso, Derdyk afirma que, “O sistema escolar, de uma forma geral, encara o desenho como um manual de exercícios com fins utilitários e pedagógicos bem definidos e determinados.” (1989, p. 108). Nessa lógica escolar, o desenho se restringe a uma entrega de resultados e fins formalistas, seguindo uma fórmula de repetição. Ainda sobre o sistema escolar, a autora também cita que:

A criança se torna um depósito de informação sem reflexão, exercício do poder e da dominação. Fornecer um “modelo” para ser copiado exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais. No ato da seleção está inclusa uma leitura da realidade, que em si, é um exercício reflexivo e criativo. (DERDYK, 1989, p. 107)

Dessa forma o desenho como criação pode ser visto como algo marginal ou incompatível com a visão adotada pela escola. Com isso, as possibilidades do desenho acabam sendo limitadas a um fazer desconectado do processo de criação e reflexão. Ao exigir a cópia de estilos pré-existentes, mais pressão é gerada sobre o adolescente, que quando não consegue atender essa demanda por resultados formais, se depara com a frustração.

Outra questão importante a considerar é o fato de que o desenho enquanto obra de arte final, como dito por Bismarck (2000), só se efetiva ao longo do século XX. Antes disso, o desenho é apenas uma etapa preparatória do processo de produção de pinturas, esculturas etc. Então, se o desenho enquanto obra final passa a receber mais destaque na história da arte apenas a partir do século XX, isso reflete na maneira como é trabalhado em sala de aula com o adolescente; seguindo uma historiografia linear, o desenho como poética em si viria ser explorado só ao abordar períodos artísticos como o das vanguardas estéticas e movimentos posteriores.

Visto que o sistema escolar segue uma metodologia linear do ensino da história da arte, colocando nos currículos escolares uma ordem de conteúdos a ser seguida, o desenho a partir de artistas que desenvolvem essa linguagem de forma autônoma, é visto em sala de aula apenas a partir dos séculos mais recentes da história da arte, pois como afirma Bismarck (2000), esse status de obra final, só foi efetivado ao longo do século XX. O que é desproporcional se comparado com a frequência que o desenho como prática é trabalhado em sala de aula.

Com base nas experiências de estágios obrigatórios do curso no ensino fundamental e ensino médio, e com o relato de colegas, é comum que o desenho esteja presente nas aulas de arte por seu fácil acesso aos materiais, porém o aluno na maioria das vezes desenvolve essa prática do desenho a partir do estudo de obras de arte de outras linguagens como a pintura, escultura, e arquitetura, sendo muitas vezes utilizada como uma técnica para copiar o modelo/ padrão visto nessas obras. Segundo Derdyk:

O desenho enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. (DERDYK, 1989, p. 24)

Portanto, é necessário compreender o desenho no ambiente escolar, além de uma perspectiva formalista, pautada nos resultados, e sim como uma forma de conhecer o mundo, propondo reflexão e criação. Derdyk, ainda diz que “Os desenhos são testemunhas da investigação, da experimentação, das dúvidas e certezas, da forma de pensar do artista.” (1989, p. 184). Nesse sentido, o desenho deve ser desenvolvido como uma forma de investigação, e não mera cópia.

Capítulo 2. Encontrando meu desenho

Neste capítulo pretendo fazer um relato sobre meu próprio processo de desenvolvimento no campo do desenho entre a adolescência e minha entrada na graduação em Artes Visuais. Analisarei desenhos que guardei de 2016 para cá, realizando reflexões a partir da comparação entre esses desenhos e aquilo que tenho produzido recentemente.

Em minha memória, me recordo de ter um gosto pelo desenho desde criança, além disso sempre gostei de trabalhos manuais ou relacionados a outras áreas da arte. Me lembro de todo dia pela manhã, antes de ir para escola, pegar algumas folhas de papel e desenhar em frente à TV, além de fazer recortes e colagens - razão pela qual minha mãe sempre reclamava, dada a bagunça de papel picado e materiais espalhados pela sala.

Também me lembro que gostava de desenhar com meu pai figuras geométricas no Paint (software da Microsoft para desenho gráfico), criando personagens e brincando com a imaginação através da tela. Lembro de assistir programas como o Art Attack, da Disney, e tentar reproduzir as propostas com os materiais que eu tinha em casa. Imprimir desenhos para colorir, de personagens dos desenhos animados que eu gostava de ver na TV. Além de, por certo, me esforçar ao máximo para desenvolver as atividades de arte na escola.

Lembro de ver os desenhos da minha irmã mais velha e achar o máximo também, ela gostava de desenhar figuras femininas, em um estilo parecido com os croquis de moda, e os guardava em uma pasta dessas tipo catálogo, com envelopes de plástico. Outra coisa em que ela me influenciou foram as coleções de adesivos, que eram guardados em outra pasta dessa, tipo catálogo, com várias figurinhas e desenhos que víamos na TV ou eram personagens de desenhos conhecidos como a “Hello Kitty”.

Em 2015, com 12 anos, minha mãe colocou eu e meus irmãos em um curso de violão, eram aulas em um espaço não-formal, viabilizadas por uma igreja católica da cidade, as aulas eram em grupo com cerca de cinco alunos na sala, e divididos em turmas por faixa etária, e nível de aprendizado.

Lembro que nesse período, também comecei a desenhar de forma mais frequente, fazia desenhos com minhas colegas de sala, e como forma de brincadeira, havia uma competição para ver qual era o melhor desenho, levávamos

até a professora para ela avaliar os desenhos, e não me lembro de ficar entre as primeiras colocadas.

Passei a gostar dessa brincadeira em casa também. Nesse mesmo período, quando eu tinha entre 12 e 14 anos, comecei a desenhar com mais frequência. O desenho era um passatempo, e inicialmente, na maioria dos desenhos eu usava alguma imagem de referência, algo que eu havia encontrado na internet e que tentava copiar, por exemplo, personagens de filmes e animações que eu gostava de ver, ou até mesmo desenhos pré-existentes encontrados no Pinterest. Mas em meio a esses desenhos, eu também produzia alguns desenhos de imaginação, com uma temática mais fantasiosa.

Lembro de receber muitos incentivos para continuar desenhando, além de elogios que tanto me incentivaram quanto foram alimentando em mim certa necessidade de aprovação constante.

Em minha adolescência também conheci o Instituto Teen Street Brasil (ITSBR), que será citado de forma mais detalhada no capítulo seguinte, o ITSBR promove eventos durante o ano, e congressos em que eu participo anualmente desde 2016, quando eu tinha 13 anos (anteriormente era a idade mínima para poder participar).

Nesses congressos, pude ter contato com o Art Zone, um espaço específico para a expressão artística no evento, onde pude desenhar e pintar ao lado de outros adolescentes interessados por arte também, bem como ter contato com diferentes artistas, como o Caferson (mais conhecido como Cafe), artista visual e grafiteiro, um dos idealizadores e mediadores do espaço do Art Zone, além de outros artistas de outras áreas como a dança, poesia, teatro, moda, e etc., que sempre estavam presentes nos eventos.

O contato com artistas e adolescentes interessados por arte foi um grande incentivo para mim na adolescência, pois abriram os meus olhos para uma possibilidade de vida, o que influenciou na minha escolha pelo curso de artes visuais no final da minha adolescência.

Vejo agora, que no início minha maior preocupação ao desenhar era a semelhança com a realidade, seja na cópia de imagens pré-existentes ou na reprodução de referências fotográficas utilizando técnicas de representação de volume através do jogo entre luz e sombra. Em suma, buscava desenvolver minhas

habilidades no desenho, mas de certa forma, também queria impressionar olhares e receber elogios como forma de aprovação.

Acredito que a apropriação de imagens artísticas pré-existentes no início foram uma forma de eu aprender os fundamentos do desenho, me apropriando das técnicas a partir de experimentações, que se iniciavam com a cópia, mas que depois foram possibilitando caminhos para a auto-expressão através do desenho, e transicionando posteriormente para o que o que Lavelberg (2013) nomeia de desenho de proposição.

Os materiais que eu utilizava no início eram os que eu tinha em casa: papel sulfite, lápis de cor e grafite comum. Em seguida, fui experimentando outros materiais, que eu via artistas da internet usando: canetinhas, aquarela, caneta nanquim, papel de gramatura maior etc.

Todavia, após essas experimentações, comecei a buscar mais o meu próprio desenho, explorando de forma mais criativa as técnicas que ia conhecendo. Com o tempo, passei a usar o desenho enquanto forma de comunicar ideias, através de metáforas ou símbolos que pudessem representar meus pensamentos e emoções.

Depois disso, com o ingresso na faculdade, minha perspectiva sobre o desenho foi mudando à medida que ia fazendo contato com um repertório de artistas que eu ainda não conhecia, artistas que tinham o desenho como linguagem autônoma. Nessa etapa pude perceber diferentes formas de desenhar, conhecer outros tipos de materiais, realizar exercícios para o estudo do desenho e desenvolver minha poética de forma ainda mais intencional.

Tudo isso colaborou para que eu pudesse encarar o desenho de forma mais livre; nos primeiros anos da faculdade, ainda muito engessada, eu desenhava limitada pelo medo de errar e por pré concepções formais, o desenho enquanto processo de construção era ainda distante. Ao alimentar meu repertório, experimentar ao máximo nas práticas de desenho e explorar o caderno de ideias como ferramenta, pude perceber em mim um maior avanço na busca pelo meu próprio desenho.

Esse capítulo não estava programado no início da pesquisa; foi com o desenvolvimento do TCC que percebi como as teorias sobre o desenvolvimento do desenho na adolescência e, posteriormente, o espaço de ensino não-formal, estavam relacionados com o meu próprio percurso de desenvolvimento do desenho

na adolescência, além da influência do ambiente familiar, professores e os amigos ao meu redor que também fizeram parte desse processo.

Dessa forma, resolvi revisitar desenhos meus, realizados a partir dos 13 anos de idade. Acredito que essa auto análise, à luz do quadro teórico aqui utilizado, contribui com a presente pesquisa ao oferecer um olhar mais alongado, superior a 5 anos de acompanhamento, que eu não teria condições de lançar sobre outros jovens.

Finalmente, com esse capítulo, não pretendo produzir conclusões definitivas, apenas testar minhas hipóteses e, talvez, abrir caminho para uma futura pesquisa, mais detida, que poderá acompanhar por mais tempo o desenvolvimento de outros jovens.

Figura 2: Desenho de 2016



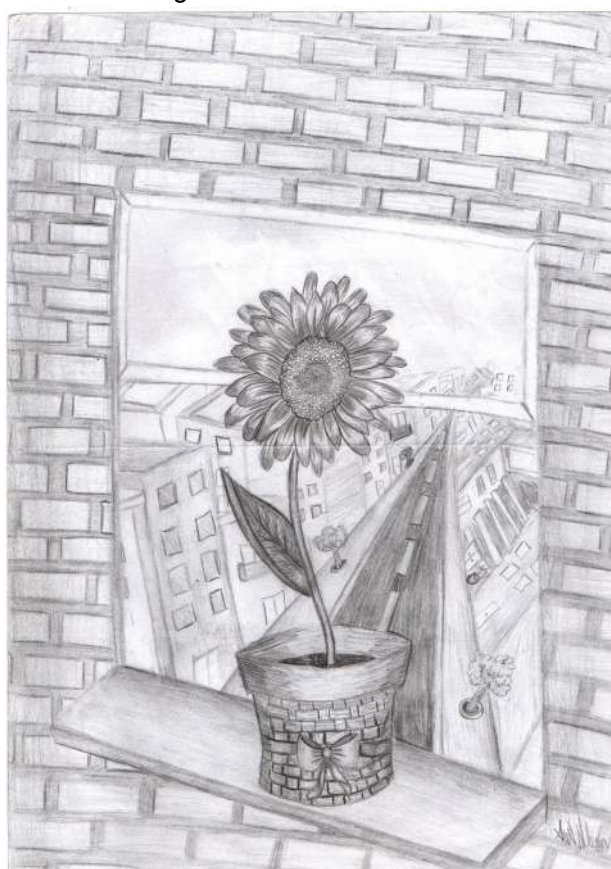
Fonte: Acervo pessoal

Figura 3: Desenho de 2016



Fonte: Acervo pessoal

Figura 4: Desenho de 2016



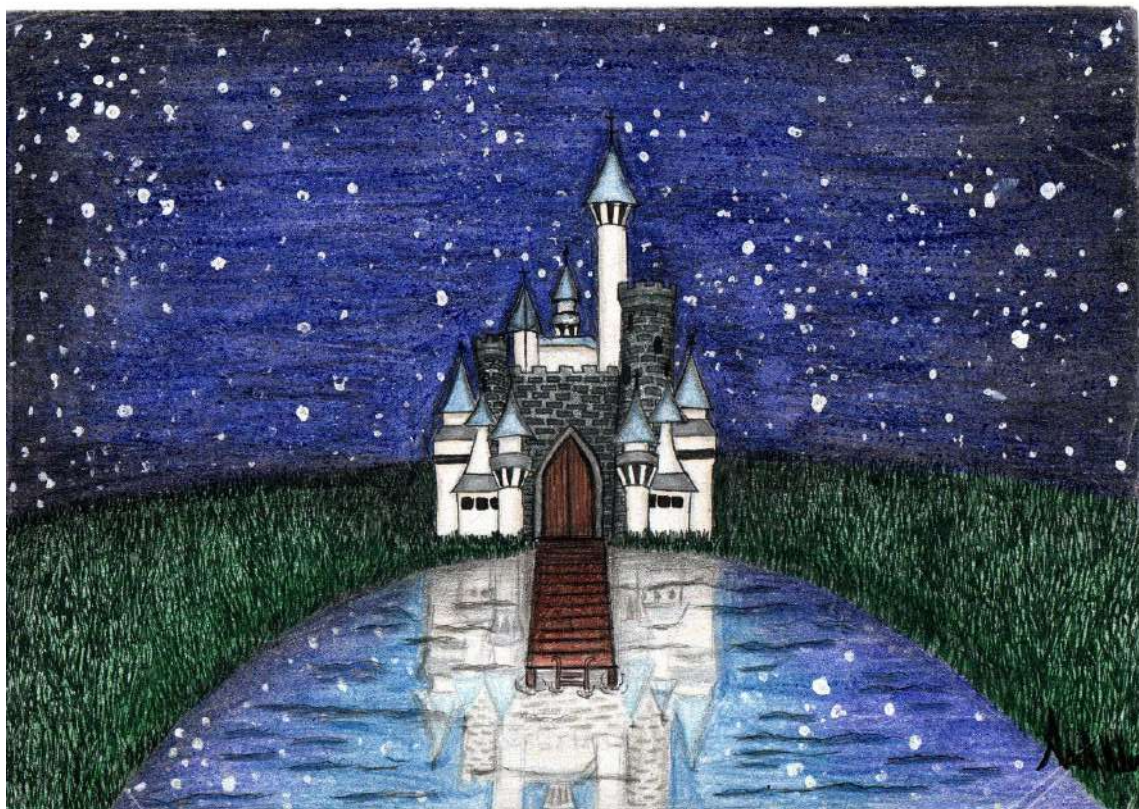
Fonte: Acervo pessoal

Figura 5: Desenho de 2016



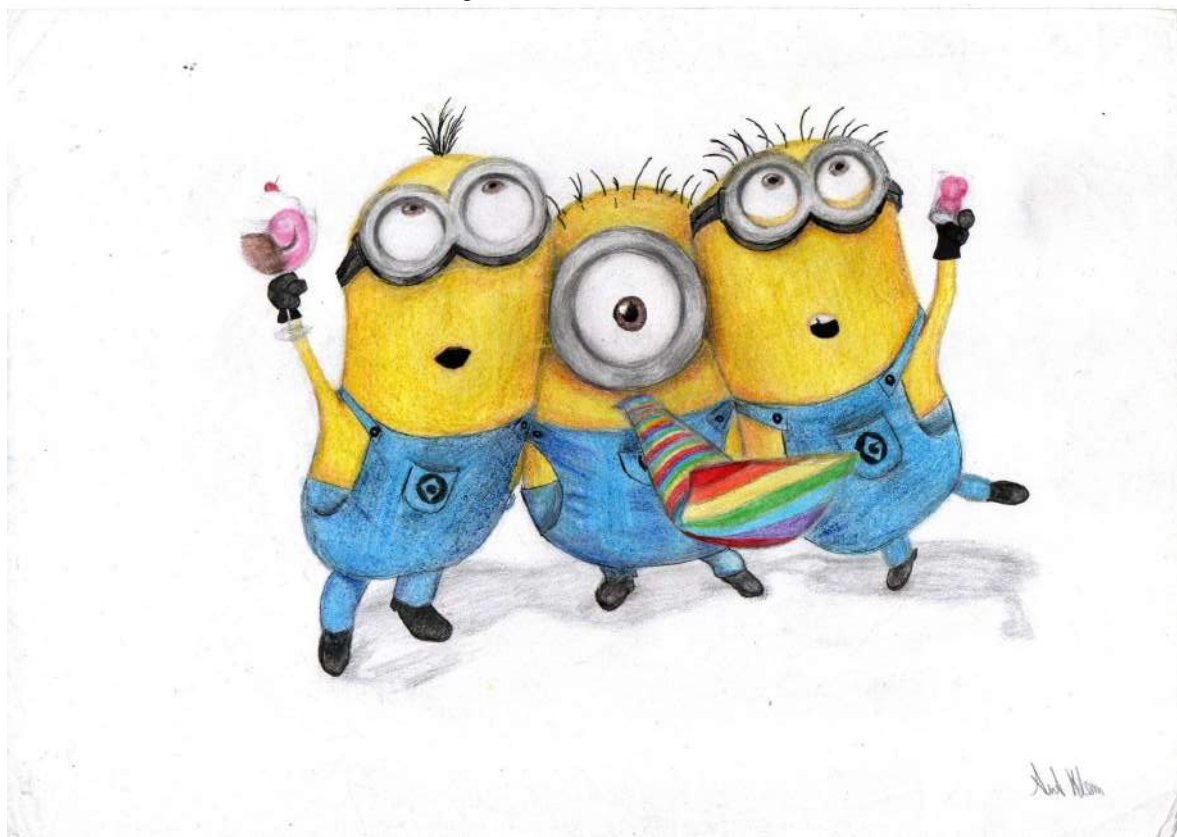
Fonte: Acervo pessoal

Figura 6: Desenho de 2016



Fonte: Acervo pessoal

Figura 7: Desenho de 2016



Fonte: Acervo pessoal

Figura 8: Desenho de 2017



Fonte: Acervo pessoal

Figura 9: Desenho de 2017



Fonte: Acervo pessoal

Figura 10: Desenho de 2017



Fonte: Acervo pessoal

Figura 11: Desenho de 2017



Fonte: Acervo pessoal

Figura 12: Desenho de 2017



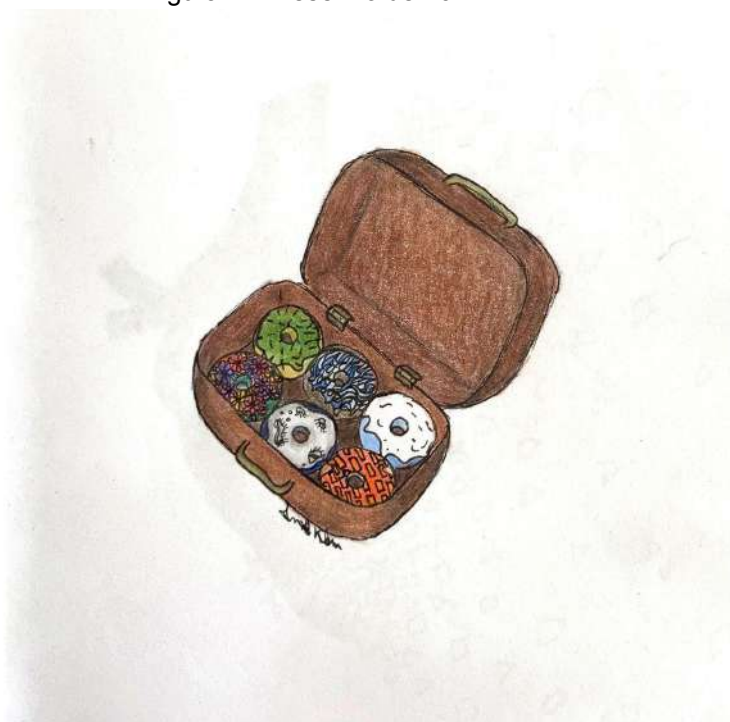
Fonte: Acervo pessoal

Figura 13: Desenho de 2017



Fonte: Acervo pessoal

Figura 14: Desenho de 2017



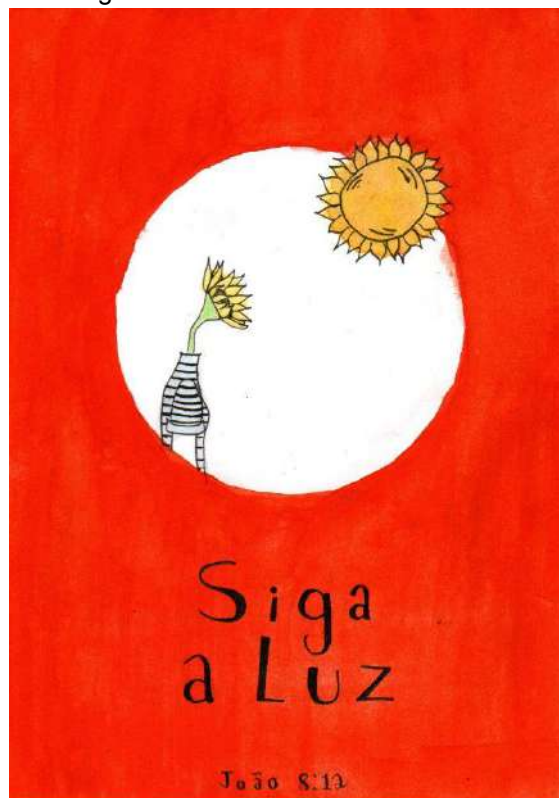
Fonte: Acervo pessoal

Figura 15: Desenho de 2018



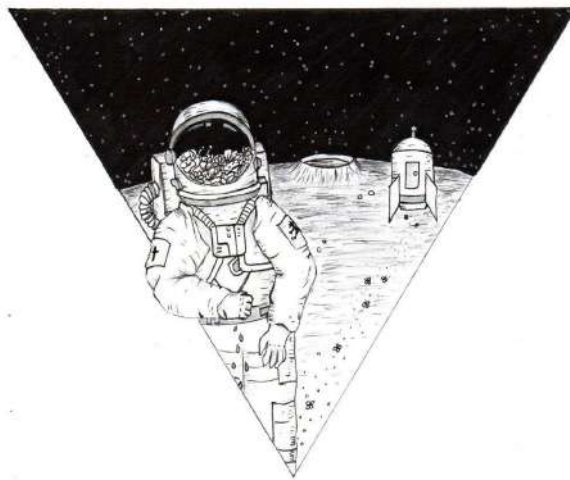
Fonte: Acervo pessoal

Figura 16: Desenho de 2018



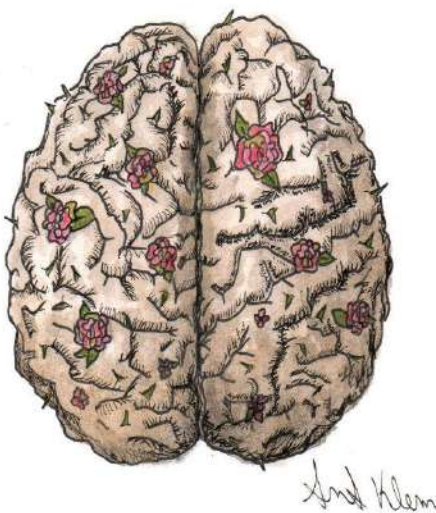
Fonte: Acervo pessoal

Figura 17: Desenho de 2018



Fonte: Acervo pessoal
2019

Figura 18: Desenho de 2019



Fonte: Acervo pessoal

Figura 19: Desenho de 2020



Fonte: Acervo pessoal

Figura 20: Desenho de 2020



Fonte: Acervo pessoal

Figura 21: Desenho de 2020



Fonte: Acervo pessoal

Capítulo 3. Outras possibilidades do ensino do desenho

Neste capítulo analisaremos uma outra possibilidade de abordar o desenho e o seu ensino, a partir de Bismarck (2000) e Derdyk (1989), pensando em conceitos que considerem o caráter processual do desenho, e uma outra possibilidade de ensino, exemplificado com o relato de uma experiência que tive no ensino em espaço não-formal.

3.1 Onde o desenho encontra a criação

Para fugir dessa lógica repetitiva, muitas vezes instigada pelo sistema escolar, é preciso pensar qual o conceito de desenho está sendo utilizado, e como ele pode ser desenvolvido sobre a perspectiva do ensino. Bismarck define o desenho da seguinte forma:

Estamos então a falar do desenho como processo, do desenho como verbo, do desenho como acção, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na acção de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, seleccionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar. (BISMARCK, 2000, p. 2)

Derdyk também relaciona o desenhar com o pensar: “No ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora.” (1989, p. 121). A partir desse espaço de investigação, que resgata ao desenho seu caráter processual, de construção e criação, é possível trabalhar com o adolescente sob uma nova forma de desenhar, e pensar o desenho, diferenciando-se de uma perspectiva formalista.

Segundo Bismarck (2000) para fugir dessa perspectiva que visa somente o resultado, é necessário mudar o que ele chama de atitude pedagógica em relação ao desenho:

Parece-me então que a primordial função pedagógica do desenho como disciplina curricular, será a de fundamentar e desenvolver esse espaço de disponibilidade, de investigação, esse espaço íntimo, reservado, impartilhável que é o desenho como acto, que é o desenhar. Parece-me então que, cada vez mais, nestes tempos de super-produção artística, há que clarificar a vocação do desenho, na convicção de que uma atitude pedagógica sobre o desenho não se pode fundamentar no "como desenhar" mas sim no "porquê desenhar". (BISMARCK, 2000)

Se o desenho é entendido através das perspectivas de Bismarck (2000), e Derdyk (1989), como descrito acima, o desenho não se trata somente de uma produção final em si, mas incorpora um processo de construção, em que a investigação e o pensar andam juntos com o ato de desenhar, como afirmado pelos autores, e que o desenhista Steinberg, também afirma ao dizer que “O desenho é uma forma de raciocinar sobre o papel.” (apud DERDYK, 1989, p. 43)

Em um processo de investigação, ou pesquisa, é natural que o erro faça parte da experimentação, ou o que Derdyk menciona como busca pela melhor solução, segundo ela: “Mesmo que o desenho se impregne de um objetivo muito preciso e definido, a pesquisa em busca da melhor solução final irá requisitar a natureza essencial da linguagem do desenho, inclusive para pensar melhor.” (1989, p.43)

No desenho, o erro é uma porta para entender o que funciona e o que não funciona, uma oportunidade de pensar em novos caminhos e encontrar a melhor solução para resolver possíveis problemas. Porém, dentro do ensino formal o erro não é visto com bons olhos, segundo Brembeck:

Em termos de aprovação social, os estudantes que rejeitam o aprendizado ou “falham” nas escolas formais podem sofrer de estigmas no convívio com colegas, familiares etc.; os participantes da educação não-formal podem rejeitar determinada matéria ou “falhar” com pequeno ou nenhum estigma social; (BREMBECK, apud, SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p.21)

Portanto, tendo em vista a relativa falta de repertório do desenho como linguagem autônoma no espaço escolar, a visão utilitária do desenho, focada nos resultados, e que também incentivam a cópia em muitos casos, como citado por Derdyk (1989), passaremos a falar do desenho no espaço de ensino não-formal como uma outra possibilidade de ensino.

3.2 Outra possibilidade de espaço para o ensino

Para definir o que é a educação não-formal, e como se distingue da educação formal, Afonso diz:

[...] por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto a designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada

grupo concreto. (AFONSO, apud, SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p.21)

Sendo assim, a educação não formal possibilita uma maior flexibilização para o ensino, o que no caso do desenho, permite encará-lo como um processo (BISMARCK, 2000). Mas é importante ressaltar que a educação não-formal não substitui a educação formal, ela é uma possibilidade, como afirmam as autoras:

Falar de educação em termos gerais e por diferentes vias é um possível caminho para atentar para alguns pontos da educação não-formal não como alternativa ao ensino formal, pois que isso nem é possível legalmente e nem desejável. O intuito é buscar mostrar a contribuição – e os limites, os avanços, os riscos, os desafios – de outros modos de construir os processos de ensino e aprendizagem, tanto em locais institucionalizados como fora deles, transgredindo o que é instituído – quando for interessante e necessário – e buscando novas formas de estabelecer relações com o mundo, com o outro e consigo. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p.14-15)

Como citado anteriormente por Afonso (apud SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007) o ensino não-formal possibilita uma maior flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem, o que permite maior autonomia para o professor, e permite que ele se relacione com os questionamentos do aluno de forma mais direta, e específica, auxiliando no processo criativo e espaço de investigação do aluno, Brebeck ao diferenciar a função da educação formal e da educação não-formal diz:

[...] as experiências em educação formal geralmente são designadas para ir ao encontro das supostas necessidades que as pessoas têm. A educação não-formal mais freqüentemente acontece como resposta às necessidades que as pessoas dizem ter. (BREMBECK, apud, SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p.21)

O espaço de educação não-formal, é um espaço de possibilidades que pelas características já pontuadas acima, permite a investigação e a exploração de experiências que não são vivenciadas no espaço escolar, seja por falta de recursos, ou pelo limite de tempo, pela grade curricular, ou pela própria coordenação da escola, ou qualquer outro fator. Garcia afirma que o espaço não-formal não precisa estar relacionado com o espaço formal:

A educação não-formal não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem origem em diferentes preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal. (GARCIA, apud SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p.17)

Portanto, a educação no espaço não-formal pode surgir de diferentes preocupações, e proporcionar experiências diversas. A seguir será descrito, com o objetivo de exemplificar, uma experiência que tive em um espaço não-formal.

3.3 Desenhando no espaço não-formal, Instituto Teen Street Brasil

Entre os dias 22 a 27 de janeiro, e 17 a 21 de fevereiro de 2023, na cidade de Maringá - PR, tive a oportunidade de participar de dois eventos do Instituto Teen Street Brasil (ITSBR).

O Instituto TeenStreet Brasil é uma organização missionária interdenominacional que trabalha com a igreja para oferecer ferramentas e motivar adolescentes e jovens cristãos a ter uma amizade verdadeira com Jesus e refleti-la no seu mundo, influenciando a sua geração. (ITSBR, 2023)

O instituto está em ação desde o ano de 2004, e desenvolve diversas atividades durante o ano, como a realização de congressos que reúnem cerca de mil jovens e adolescentes cristãos do Brasil inteiro, na cidade de Maringá - PR. Os congressos são temporadas de verão ou inverno, em que adolescentes e jovens se hospedam no local do evento para viver “[...] a soma de experiências, amizades, impacto, aprendizado, adoração e intimidade com Deus, em um ambiente feito e pensado exclusivamente para a nova geração.” (ITSBR, 2023)

Durante os congressos do ITSBR que ocorreram em janeiro e fevereiro deste ano, fiquei responsável pelo espaço artístico, chamado “Art Zone”, onde os adolescentes que participaram do evento poderiam se expressar através da arte com os materiais disponíveis. Eles eram livres para escolher estar no espaço ou não, e tinham outras opções de interação durante o período em que o espaço ficava aberto.

O objetivo do Art Zone segundo os idealizadores,

Acredita-se que Deus se manifesta através das artes, não apenas através de uma única expressão artística, ou da arte usada apenas para um fim, sendo assim, pensamos o espaço de convivência e mútua expressão, o caminho do meio, o relacionamento que não termina. Tocando, compondo, declamando, desenhando, esculpindo e dançando. Espaço que valida o sentir com o corpo todo, corpo, alma e espírito, de maneira plena construindo um relacionamento de intimidade com o Eterno. (PACHECO, 2022)

O espaço do Art Zone era formado por 10 mesas organizadas em duas fileiras, e aproximadamente 24 lugares, os materiais disponíveis eram aquarela, papéis variados, lápis de cor, tinta, pincéis, telas, e giz pastel. A proposta de

metodologia do espaço é a de um ateliê aberto: com criações orgânicas, experimentações e exposição final, abrangendo diversas linguagens da arte como poesia, escultura, fotografia, moda, desenho, pintura, dança, e música.

Figura 22: Imagens do Art Zone



Fonte: acervo pessoal

Como o fluxo de adolescentes era intenso durante o tempo em que o espaço estava aberto, eu e mais duas pessoas da equipe atuamos fazendo a mediação no espaço, auxiliando os adolescentes com os materiais, orientando as possibilidades de criação, além de recebê-los conversando com eles durante os processos de produção.

Com os materiais disponíveis no espaço, os adolescentes fizeram diversas experimentações com desenhos, pinturas e textos, e ao final de cada dia, as produções eram expostas em um mural na parede ao lado das mesas para que eles e os outros adolescentes e jovens do evento pudessem observar.

Figura 23: Exposição dos desenhos no mural



Fonte: Acervo pessoal

Os desenhos produzidos pelos adolescentes foram cedidos pelo ITSBR, para a realização da pesquisa, sendo estes somente os desenhos que ficaram no espaço e foram guardados, pois os adolescentes podiam escolher levar o que haviam produzido, ou deixar no espaço.

Para fazer a análise dos desenhos realizados pelos adolescentes, separei as produções em cinco categorias temáticas, sendo elas: paisagem, figura humana, abstrato/experimentações de material, simbólico, e simbólico religioso.

Durante a experiência no espaço, e após analisar alguns dos desenhos cedidos para a pesquisa, pude identificar os dois grupos descritos no primeiro

capítulo desta pesquisa ao falar sobre o desenho na adolescência, o grupo daqueles que param de desenhar e congelam o desenvolvimento dessa linguagem, e aqueles que continuam desenhando, e começam a desenvolver a sua própria poética de forma mais expressiva.

Essa identificação durante a experiência, quando não expressada verbalmente pelo adolescente, pode ser notada pela postura em relação ao ato de desenhar, se o adolescente demorou muito para iniciar seu desenho, tendo aquele momento de encarar a folha em branco por muito tempo (o que expressa certo distanciamento com a prática), ou mais facilidade, desprendimento na hora de iniciar seu desenho. Além disso, é possível perceber a existência de desenhos que fogem da repetição de padrões externos e buscam uma linguagem própria.

Pelo fato de não ser obrigatório, o espaço naturalmente atraía as pessoas com mais afinidade pela área artística, adolescentes que já tinham algum envolvimento com alguma linguagem da arte, e também adolescentes que queriam alguma atividade de lazer, e que buscavam experimentar os materiais disponíveis no espaço.

Muitos dos desenhos analisados podem ser identificados como o que Lavelberg (2013) chama de desenho de proposição, a última fase do desenho cultivado, que seria o desenho que alcança formas avançadas de manifestação, como se dão na arte, para ela o adolescente ainda não tem a competência de um artista maduro, mas começa a se orientar para isso. Alguns exemplos de desenhos:

Figura 24: Desenho de paisagem feito por adolescente no evento do ITSBR



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 25: Desenho de paisagem feito por adolescente no evento do ITSBR



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 26: Desenho de paisagem feito por adolescente no evento do ITSBR



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 27: Desenho de paisagem feito por adolescente no evento do ITSBR



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 28: Desenho de figura humana feito por adolescente no evento do ITSBR



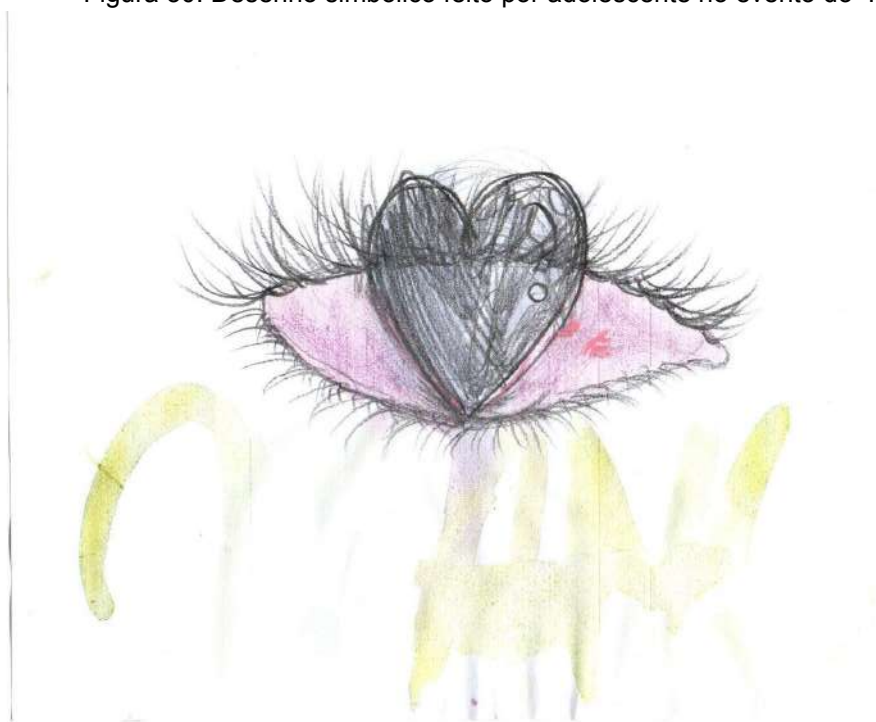
Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 29: Desenho de figura humana feito por adolescente no evento do ITSBR



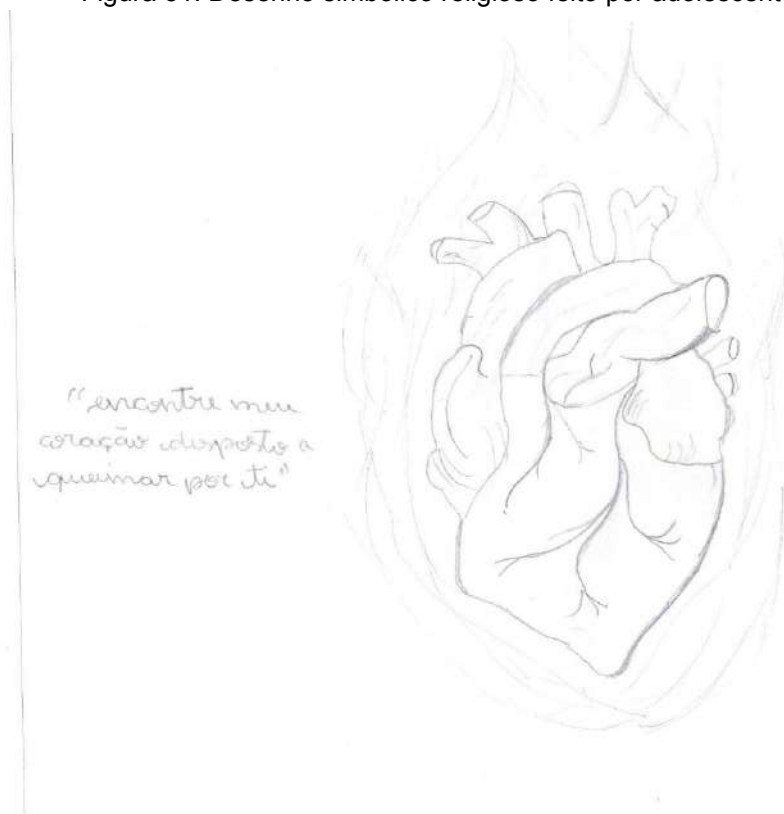
Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 30: Desenho simbólico feito por adolescente no evento do ITSBR



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 31: Desenho simbólico religioso feito por adolescente no evento do ITSBR



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 32: Desenho simbólico religioso feito por adolescente no evento do ITSBR



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Como a visita ao espaço era opcional para os adolescentes, pude perceber que mesmo aqueles que tiveram dificuldade para iniciar alguma produção, encarando o papel em branco, ou até mesmo falando a frase “eu não sei desenhar” se sentiram mais livres para realizar experimentações com os materiais:

Figura 33: Desenho abstrato/ experimentação de materiais feito por adolescente no evento do ITSBR



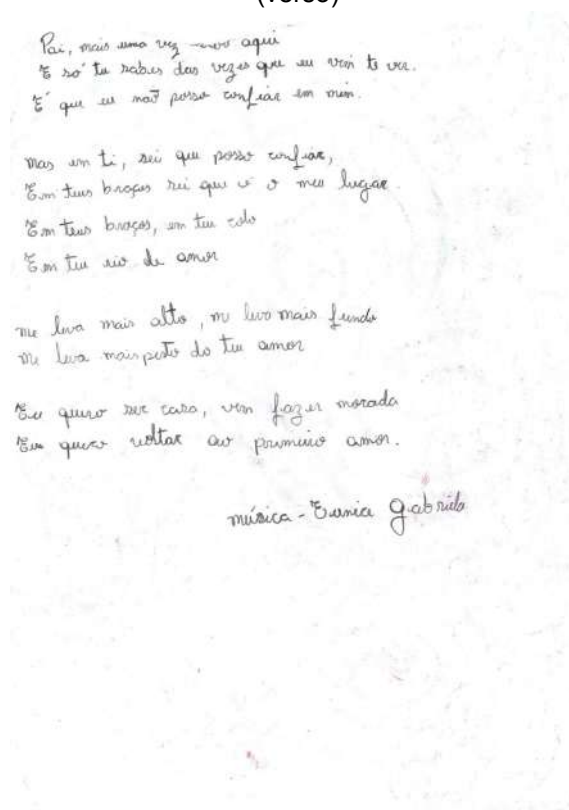
Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 34: Desenho abstrato/ experimentação de materiais feito por adolescente no evento do ITSBR (frente)



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSBR

Figura 35: Desenho abstrato/ experimentação de materiais feito por adolescente no evento do ITSBR (verso)



Fonte: desenhos cedidos para pesquisa pelo ITSB

Considerações finais

Em suma, este trabalho proporcionou para mim uma visão mais ampliada do desenho na adolescência, bem como o ensino em espaço não-formal. Analisando minhas experiências vividas durante os estágios obrigatórios do curso no ensino fundamental e ensino médio, e as vivências no espaço não-formal, como o relato mencionado acima no evento do ITSBR, pude perceber as diferenças entre os espaços, principalmente pelos objetivos, e metodologias que são compreendidos nos respectivos espaços.

Foi interessante pensar o espaço não-formal como uma possibilidade para o ensino do desenho, e entender mais a fundo as dinâmicas que esse espaço possibilita, o que reflete diretamente na elaboração posterior do meu projeto de curso, planejado para essa modalidade de ensino.

Ao analisar o meu próprio percurso na adolescência com o desenho, revisitando o meu acervo pessoal de desenhos, pude identificar alguma das fases que os autores apresentados no primeiro capítulo mencionam sobre o desenvolvimento do desenho, principalmente a visão de desenho cultivado de Lavelberg (2013), e relembrar o impacto que o espaço não-formal de ensino teve em minha própria trajetória.

O contato com o ensino de arte em espaço não-formal, possibilitou o encontro com artistas e adolescentes que também gostavam de arte, o que não era tão presente em meu cotidiano, e rotina escolar. Esse encontro foi significativo até mesmo na minha escolha pelo curso de artes visuais, e no desenvolvimento da minha relação com o desenho.

Portanto, com esse trabalho pude compreender melhor essas relações citadas acima, me vendo mais capacitada para lidar com possíveis dificuldades de adolescentes nessa área, bem como tendo mais conhecimento sobre o meu próprio percurso no desenho. E espero que os conhecimentos e reflexões presentes neste trabalho, possam servir de ponte para outras pessoas interessadas sobre o desenho na adolescência, e o ensino em espaço não-formal.

REFERÊNCIAS

BISMARCK, Mário. Desenhar é o desenho. In: Os Desenhos do Desenho nas novas perspectivas sobre o ensino artístico. Actas. Porto: Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, 2000.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

CARDOSO, Lúcia de Fátima Padilha. Cultura Visual e a Educação Através da Imagem. Recife, 2010.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da Caixa Preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Editora Hucitec, São Paulo, 1985.

IABELBERG, Rosa. Desenho na Educação Infantil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. (Como eu ensino)

ITSBR, 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/teenstreetbrasil>> Acesso 21 de maio de 2023.

PACHECO, Caferson. Artzone 2022. PDF. 15 jan. 2023. Enviado pelo Whatsapp.

PEDROSA, Mário. Crescimento e Criação, Rio de Janeiro, 1954.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von et al. Visões singulares, conversas plurais. São Paulo: Itaú Cultural, 2007, p. 13-38. (Série Rumos Educação Cultura e Arte, 3).

VIGOTSKY, L. S.: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores. São Paulo, SP: Atica, 2010.

ANA CLARA KLEM ESQUINELATO

O MEU DESENHO, O DESENHO DOS OUTROS

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais apresentado como parte dos requisitos para a aprovação no curso de Artes Visuais – Licenciatura – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientação: Prof. Dr. SERGIO DE MORAES BONILHA FILHO

Campo Grande - MS
2023

1. APRESENTAÇÃO

O presente projeto de curso pretende abordar o desenho a partir de diferentes olhares, entendendo que o ensino do desenho não se trata somente da busca por um resultado final, é um processo de construção em que a investigação e o pensar andam juntos com o ato de desenhar.

A opção pelo espaço não-formal dá-se em razão da maior flexibilização que esse tipo de espaço oferece no processo de ensino-aprendizagem, o que, no caso do desenho, permite explorar experiências que não são vivenciadas no espaço escolar, seja por falta de recursos, pelo limite de tempo, pela grade curricular ou qualquer outro fator.

2. OBJETIVOS GERAIS

- Ampliar o repertório visual dos adolescentes a partir de referências artísticas;
- Compreender diferentes tipos de relação com o desenho e como ele se expressa a partir do entorno observado e da percepção subjetiva em relação ao tema representado;
- Experienciar a prática do desenho, e incentivar a criatividade para que os adolescentes possam ter liberdade para criar e se apropriar de um repertório visual, desenvolvendo sua própria forma de se expressar.

3. CONTEÚDO/TEMA GERAL

O meu desenho, o desenho dos outros

4. IDENTIFICAÇÃO DO ANO ESCOLAR

Como esse PC é para um espaço não formal (que não possui identificação de ano escolar), o público alvo do PC são adolescentes de 15 a 18 anos.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ENCONTRO 1 e 2

Objetivos específicos

- Conhecer o artista Ziraldo, e como seu trabalho se relaciona com as suas referências artísticas (Saul Steinberg, Ronald Searle, e André François) ampliando o repertório visual dos adolescentes;
- Analisar diferentes tipos de relações com o desenho, sejam elas como prática ou apreciação, a partir do relato dos adolescentes, e referenciais artísticos;
- Compreender que a expressão própria não precisa se igualar à expressão de suas referências, mas pode conter as influências destas, de forma que os adolescentes possam ter liberdade para criar e se apropriar de um repertório visual.

Conteúdo específico

- Formas de pensar o desenho; referência e produção.

Procedimentos Metodológicos

Iniciaremos o encontro com uma roda de conversa, em que cada pessoa deverá se apresentar, e responder a pergunta: “Qual o contato que você tem com o desenho no seu dia a dia?”, inclusive a mediadora, para que seja possível analisar diferentes tipos de relações com o desenho, sejam elas como prática ou apreciação no cotidiano de cada um, e também como forma de conhecer cada integrante do grupo. Após a conversa, ainda em roda, disponibilizarei livros do artista Ziraldo, entre eles “Pelegrino & Petrônio”, “O menino maluquinho”, “Flicts”, e “Uma professora muito maluquinha”. Enquanto os adolescentes observam os livros e trocam eles entre si, colocarei em um varal disponível na sala imagens de trabalhos dos artistas Saul Steinberg, Ronald Searle, e André François, que são referências para o artista Ziraldo. Após observar os livros e o varal com as referências artísticas, questionarei aos jovens de que forma o trabalho desses artistas que foram referência para Ziraldo, influenciaram na produção do artista, e quais as possíveis semelhanças e diferenças entre esses trabalhos. Espero que com a conversa e com os trabalhos apresentados, os adolescentes possam compreender que a expressão própria não precisa se igualar a expressão de suas referências, mas pode conter as influências destas, de forma que eles possam ter liberdade para criar e se apropriar de um repertório visual. Em seguida os adolescentes poderão usar os minutos finais do encontro para fazerem desenhos pensando na sua própria expressão, e continuar

analisando os livros e imagens no espaço. Ao final do encontro, colocarei os desenhos produzidos e as imagens dos trabalhos que foram referência para o encontro em um mural no espaço.

Recursos

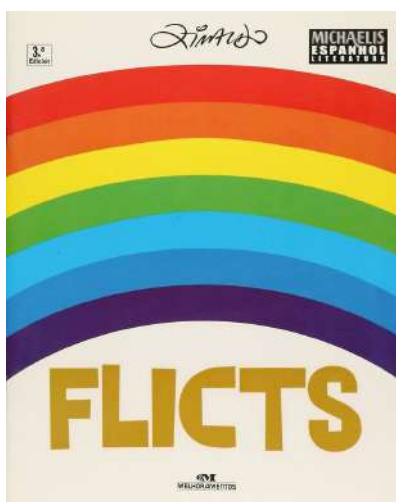
Livros do Ziraldo, Imagens dos trabalhos de Saul Steinberg, Ronald Searle, e André François, materiais para desenho (lápis, papel, borracha, canetas, lápis de cor, giz, canetinhas hidrográficas...).

Figura 1: Ziraldo, (Caratinga, Minas Gerais, 1932), O menino maluquinho. 1980



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Ziraldo, (Caratinga, Minas Gerais, 1932), Flicts, 1978



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3: Ziraldo, (Caratinga, Minas Gerais, 1932), Uma professora muito maluquinha, 1995



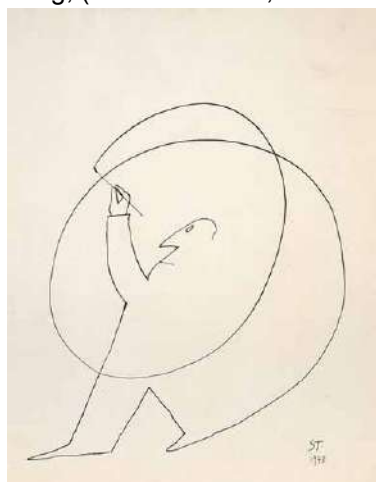
Fonte: Acervo pessoal

Figura 4: Ziraldo, (Caratinga, Minas Gerais, 1932), Pelegrino & Petrônio, 1983



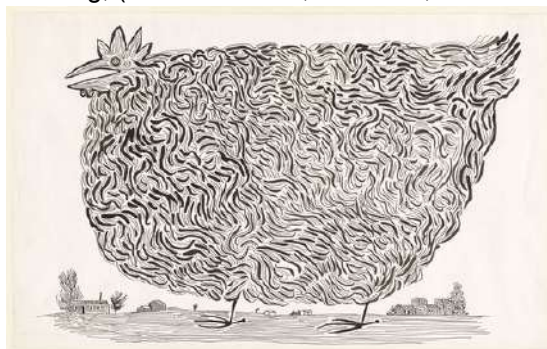
Fonte: Acervo pessoal

Figura 5: Saul Steinberg, (Râmnicu Sărat, Romênia, 1914-1999), 1948



Fonte: Acervo pessoal

Figura 6: Saul Steinberg, (Râmnicu Sărat, Romênia, 1914-1999), Frango, 1945



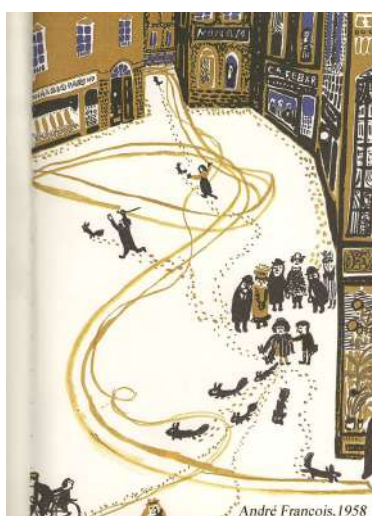
Fonte: Acervo pessoal

Figura 7: André François, (Romania, 1915 – 2005), 1958



Fonte: Acervo pessoal

Figura 8: André François, (Romania, 1915 – 2005), 1958



Fonte: Acervo pessoal

Figura 9: André François, (Romenia, 1915 – 2005), 1958



Fonte: Acervo pessoal

Figura 10: Ronald Searle, (Cambridge, Reino Unido, 1920-2011) Aviões lançando panfletos anunciando o fim da guerra, sobre o campo Changi Gaol, Cingapura' (28 de agosto de 1945



Fonte: Acervo pessoal

Figura 11: Ronald Searle, (Cambridge, Reino Unido, 1920-2011) Searle's Cats, 1967



Fonte: Acervo pessoal

ENCONTRO 3 e 4

Objetivos específicos

- Ampliar o repertório visual a partir dos trabalhos dos artistas: Flávio de Carvalho, Delacroix, arte rupestre da caverna de Lascaux, na França, Edwin G. Lutz, e David Hockney;
- Compreender diferentes tipos de olhares em relação ao mundo e ao desenho, compreendendo o desenho de observação para além da representação mimética do entorno observado;
- Experienciar a prática do desenho a partir do entorno observado e das referências artísticas apresentadas.

Conteúdo específico

- Desenho a partir do entorno observado.

Procedimentos Metodológicos

Iniciaremos o encontro observando imagens de trabalhos de artistas que foram colocadas em um varal no espaço. Os trabalhos serão: a obra “Minha mãe morrendo”, de Flávio de Carvalho, desenhos do diário de Delacroix em uma viagem para o Marrocos, imagens de arte rupestre, imagens do livro "Desenhos animados" de Edwin G. Lutz, e desenhos de David Hockney, feitos com o auxílio de uma câmara lucida. Conversaremos sobre as possíveis relações entre os trabalhos, e de que forma cada artista expressou uma produção a partir do real observado para além de sua representação mimética. Após essa conversa, orientarei que os adolescentes escolham um objeto, cenário ou elemento presente no espaço, e façam um desenho de observação durante o tempo de vinte minutos. Em seguida os jovens poderão experimentar fazer um desenho do mesmo objeto escolhido anteriormente, porém agora com o auxílio de uma câmara lúcida, assim como o artista David Hockney, durante o tempo de vinte minutos. Ao final do encontro, colocarei os desenhos produzidos e as imagens dos trabalhos que foram referência para o encontro no mesmo mural do encontro anterior.

Recursos

Imagens dos trabalhos dos artistas apresentados (Flávio de Carvalho, Delacroix, arte rupestre da caverna de Lascaux, na França, Edwin G. Lutz, e David Hockney),

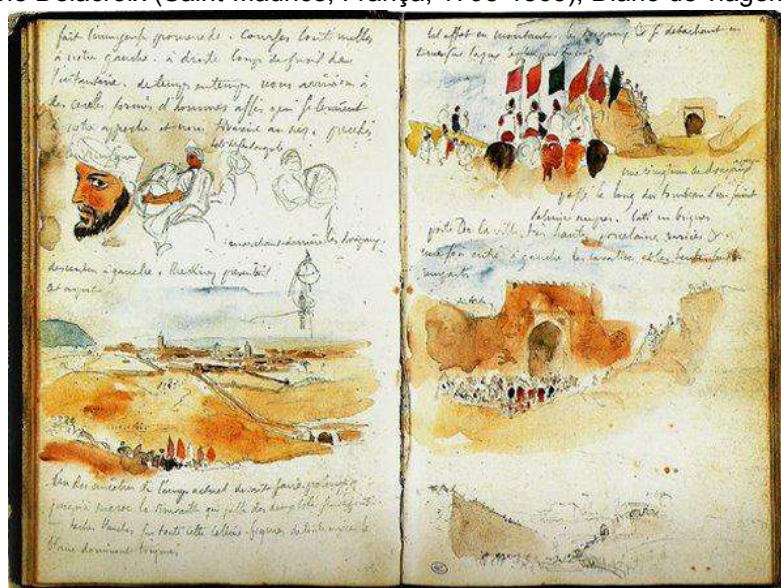
materiais para desenho (lápiz, papel, borracha, canetas, lápis de cor, giz, canetinhas hidrográficas...), e câmara lúcida.

Figura 12: Flávio de Carvalho, (Barra Mansa, Rio de Janeiro, 1899-1973), Série: Trágica - Minha mãe morrendo, 1947, carvão sobre papel



Fonte: Acervo pessoal

Figura 13: Eugene Delacroix (Saint-Maurice, França, 1798-1863), Diário de viagem, 1832, Marrocos



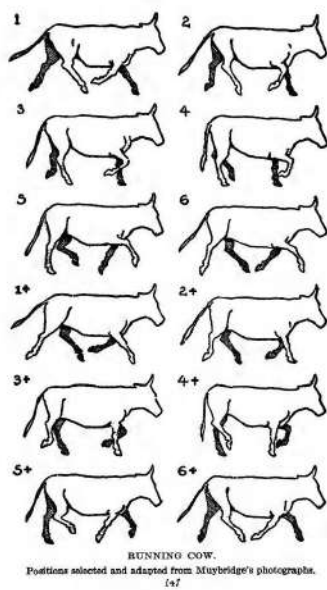
Fonte: Acervo pessoal

Figura 14: Arte rupestre da caverna de Lascaux (França)



Fonte: Acervo pessoal

Figura 15: Edwin George Lutz (Filadélfia, Pensilvânia, 1868-1951), Animated Cartoons, 1920



Fonte: Acervo pessoal

Figura 16: David Hockney (Bradford, Reino Unido, 1937), '2 retratos depois de Ingres, 1999-2000



Fonte: Acervo pessoal

ENCONTRO 5 e 6

Objetivos específicos

- Ampliar o repertório visual a partir dos trabalhos dos artistas: Egon Schiele, Kathe Kollwitz, Goya, Anita Malfatti, Flávio de Carvalho, Portinari, Susano Correia e Henrique de França;
- Compreender diferentes tipos de olhares em relação ao mundo e ao desenho;
- Experimentar a prática do desenho a partir da percepção subjetiva em relação ao tema representado.

Conteúdo específico

- Distorções de forma, cor e espaço na representação.

Procedimentos Metodológicos

Iniciaremos o encontro observando imagens de trabalhos de artistas que foram colocadas em um varal no espaço. Os trabalhos serão: desenhos de Egon Schiele e Kathe Kollwitz, os monstros de Goya, obras de Anita Malfatti, retratos de Mário de Andrade feitos por Flávio de Carvalho e Portinari, e desenhos de Susano Correia e Henrique de França. Conversaremos sobre as possíveis relações entre os trabalhos

e de que forma cada artista se expressa a partir da percepção subjetiva em relação ao tema representado. Após a conversa, orientarei que os adolescentes escolham um tema para desenhar, propondo a quebra do sistema de representação com perspectiva e ponto de fuga, incentivando a liberdade compositiva em termos de escala/proporção, aproximando elementos que não estão em relação no mundo, distorcendo formas com intenção metafórica/expressiva etc. Ao fim do encontro será pedido que os adolescentes pensem em um pequeno projeto para executar no próximo encontro, eles poderão se basear nas referências apresentadas nos encontros anteriores, bem como referências que eles já tenham conhecido anteriormente. O tema no projeto será “encontrando meu desenho”, eles poderão escolher os materiais e formatos de sua preferência, e o objetivo é que eles criem de forma livre, e construam uma relação entre o que eles viram nas referências apresentadas nos encontros e o seu próprio desenho. Também colocarei os desenhos produzidos e as imagens dos trabalhos que foram referência para o encontro no mesmo mural dos encontros anteriores.

Recursos

Imagens dos trabalhos dos artistas apresentados (), materiais para desenho (lápiz, papel, borracha, canetas, lápis de cor, giz, canetinhas hidrográficas...).

Figura 17: Egon Schiele (Croácia, 1890-1918,), Autorretrato, Aquarela - 1912



Fonte: Acervo pessoal

Figura 18: Käthe Kollwitz (Alemanha, 1867-1945), Mãe com filho nos braços, 1916



Fonte: Acervo pessoal

Figura 19: Anita Malfatti, (São Paulo, Brasil, 1889-1964), A estudante, 1915-16, Óleo sobre tela



Fonte: Acervo pessoal

Figura 20: Francisco Goya (Espanha, 1746-1828), o sono da razão produz monstros, 1799



Fonte: Acervo pessoal

Figura 21: Flávio de Carvalho, (Barra Mansa, Rio de Janeiro, 1899-1973), Mário de Andrade, Óleo sobre tela, c.s.d., 111,00 cm x 80,00 cm, Pinacoteca Municipal/Centro Cultural São Paulo



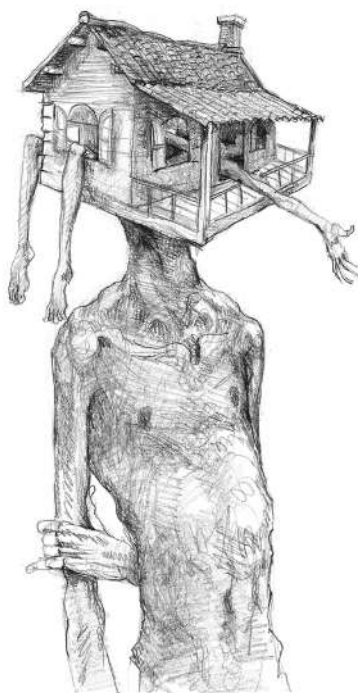
Fonte: Acervo pessoal

Figura 22: Candido Portinari, Mário de Andrade, Óleo sobre tela, c.i.e. 73,50 cm x 60,00 cm, Coleção de Artes Visuais do Instituto de Estudos Brasileiros - USP (São Paulo, SP)



Fonte: Acervo pessoal

Figura 23: Susano Correia (Florianópolis, Santa Catarina, 1989) homem morando numa pequena e desconfortável ideia de si mesmo, 2020. Desenho, 29,7cm x 21cm. São Paulo, Brasil.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 24: Henrique de França (São Paulo), Desaparecimento #8, lápis s/ papel (pencil on paper), 80x60cm - 2023



Fonte: Acervo pessoal

ENCONTRO 7 e 8

Objetivos específicos

- Compartilhar ideias recolhidas individualmente para desenvolver a temática “encontrando meu desenho”;
- Iniciar o projeto artístico recém-elaborado.

Conteúdo específico

- Desenvolver proposta individual no campo do desenho.

Procedimentos Metodológicos

Iniciaremos a aula colocando em prática o projeto que foi pedido no encontro anterior, de forma individual. Cada adolescente se dedicará a sua proposta, com suporte individual a possíveis dúvidas e recebendo sugestões de como se aprofundar no próprio projeto.

Recursos

Materiais para desenho (papel, borracha, canetas, lápis grafite, lápis de cor, giz, canetinhas hidrográficas...).

ENCONTRO 9 e 10

Objetivos específicos

- Montar exposição com propostas desenvolvidas pelos participantes;
- Apresentar propostas individuais desenvolvidas no encontro anterior;
- Promover uma reflexão acerca do processo de desenvolvimento individual;
- Perceber a singularidade dos trabalhos produzidos pelos demais participantes.

Conteúdo específico

- Princípios de funcionamento do ambiente virtual de exposição;
- Princípios da auto-avaliação.

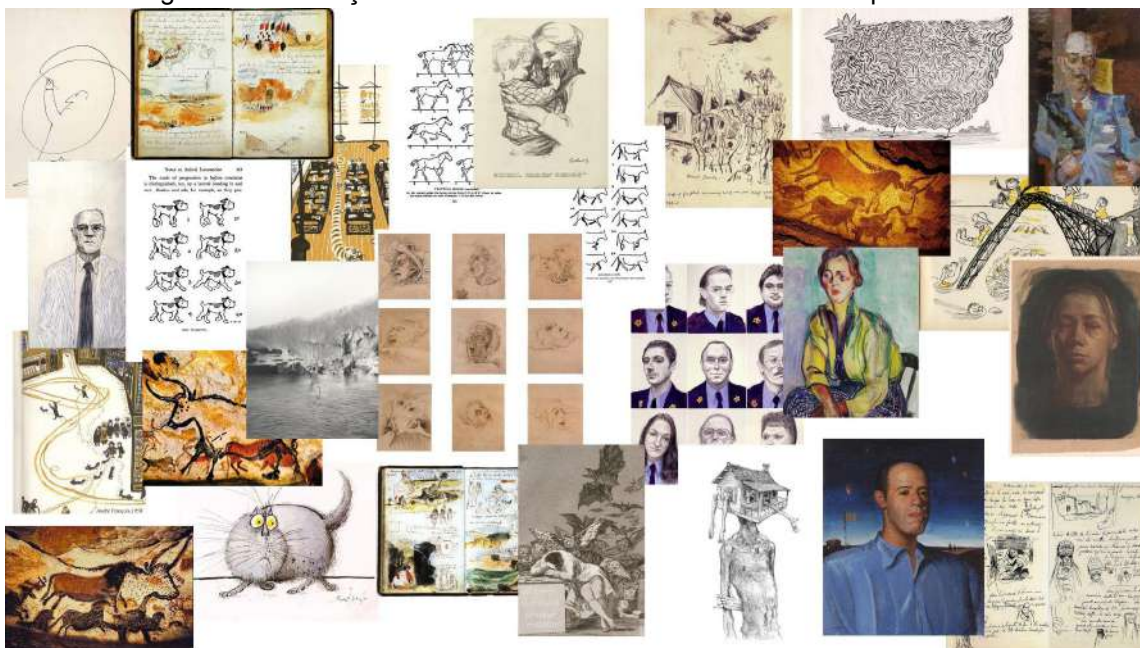
Procedimentos Metodológicos

O encontro será dividido em dois momentos, primeiramente, os adolescentes apresentarão seus projetos, mostrando o processo de elaboração e avaliando a conclusão do seu projeto. A seguir, os trabalhos serão fotografados para montagem de uma exposição virtual, em ambiente previamente construído, que será rapidamente montada e visitada por todos na plataforma Mozilla Hubs.

Recursos

Celular com câmera, computador, e mural e projetos produzidos nos encontros.

Figura 25: Simulação do mural com as referências artísticas apresentadas



Fonte: Acervo pessoal

Avaliação

Será realizada na primeira parte do encontro. À medida em que os participantes vão apresentando seus trabalhos, a avaliação ocorrerá na forma de uma auto-reflexão, incentivada por perguntas acerca das intenções e do percurso trilhado no processo de realização da proposta individual.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação será de tipo “formadora”, o que, segundo Ana Mae Barbosa, “[...] tem como intenção fornecer aos alunos um feedback de seus próprios progressos [...]” (2005, p.377). Essa forma de avaliação é realizada com base na auto-reflexão dos adolescentes sobre seu próprio processo, com foco nos desenhos realizados durante os primeiros encontros e no projeto apresentado durante o último encontro.

Para Barbosa:

Nos diálogos entre professor e aluno, os professores tendem a não ouvir os alunos com cuidado; a ser diretivos por meio de aulas expositivas; os estudantes entendem mais de seu próprio sentimento e sensibilidade do que os adultos imaginam. O diálogo, apropriadamente conduzido, pode revelar valiosas percepções para o processo de fazer arte. (BARBOSA, 2005, p. 384)

Portanto, a fim de que os participantes possam exercer essa auto-reflexão crítica, a avaliação pretende seguir o princípio de escuta dos adolescentes, apenas

orientando o diálogo com perguntas sobre as intenções e conclusões que cada participante estabelece a partir do seu percurso.

7. REFERÊNCIAS

A CAVERNA DOS SONHOS ESQUECIDOS. Direção: Werner Herzog. Produção de Arte France. Canadá, Estados Unidos, França, Alemanha, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/ Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005

BISMARCK, Mário. Desenhar é o desenho. In: Os Desenhos do Desenho nas novas perspectivas sobre o ensino artístico. Actas. Porto: Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, 2000.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

LUTZ, Edwin George. Animated Cartoons. Applewood Books, 2014.

NEOLUCIDA. Who used the camera lucida? Disponível em: <<https://neolucida.com/who-used-the-camera-lucida>> Acesso em: 08 de novembro de 2023

REVISTA CULT UOL. Ziraldo, o bom. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-ziraldo-o-bom/#:~:text=Valeria%20a%20pena%20lan%C3%A7ar%20hoje,Tem%20p%C3%ABblico%20para%20tudo>>. Acesso em: 08 de novembro de 2023.