

O DESENHO E A PERCEPÇÃO VISUAL DENTRO DA AULA DE ARTES: UM DIÁLOGO ENTRE A REPRODUÇÃO E A EXPRESSÃO NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Davi Rafael Mariano¹
Kamila Prenebida Ferreira²
Taíze Robiana Euleutério³
Adriana Rodriguez Suarez⁴

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência dos bolsistas PIBID, no contexto da arte-educação, foi focado na interseção entre o desenho e a percepção visual no primeiro ano do ensino médio. O estudo explorou o equilíbrio entre a reprodução e a expressão artística, especialmente em uma atividade ligada ao Cubismo, auxiliando os alunos a representar imagens incorporando abordagens criativas individuais. Os alunos foram desafiados a concluir a atividade dentro de um período de tempo limitado, desvinculando a busca pela reprodução fiel das imagens e optando por explorar o espaço da folha (composição), apreciando as características distintas das obras. Revelou-se importante em diversos aspectos, contribuindo para aprofundar a compreensão dos alunos sobre as pinturas cubistas, promovendo uma compreensão dinâmica e simplificada do processo de ensino e permitindo que os alunos participassem ativamente na criação dos desenhos. Ilustra-se a eficácia de uma metodologia qualitativa, que incorpora a expressão individual em um contexto de reprodução artística, com base no referencial, Barbosa (2008), Freire (1996), Duarte (1995) e Silva Junior (2013-2015) para análise metodológica e Farthing (2010) e Ganthefer-Trier (2010) para embasamento teórico-artístico. As descobertas contribuíram para uma didática mais envolvente, demonstrando como a interação entre elementos visuais, tempo e processo criativo podem estimular um conhecimento significativo da arte, ao mesmo tempo que a torna acessível e cativante para os alunos.

Palavras-chave: Arte-Educação; Cubismo; Desenho; Expressão; PIBID.

INTRODUÇÃO

O PIBID é um projeto criado com o objetivo de ajudar os acadêmicos de licenciatura a vivenciarem a experiência de magistério dentro da escola, promovendo uma formação

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, davirafhaelhej@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, kamispf@gmail.com;

³ Professora Supervisora: Especialização em Educação Especial e Inclusiva- UNINA taize.euleuterio@escola.pr.gov.br

⁴ Professora Orientadora: Pós-doutorado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, arsuarez@uepg.br

profissional resistente e consciente sobre o ensino em sala de aula. A partir dessa iniciativa foi possível que os acadêmicos de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), observarem e participarem de uma aula sobre o Cubismo, com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, na Escola Linda Salamuni Bacila. A aula apresentava um embasamento teórico sobre o movimento artístico, utilizando imagens de obras Cubistas do artista espanhol Pablo Picasso. A professora aplicou uma atividade, que tinha como objetivo realizar um desenho de observação, de algumas pinturas do artista. Trouxe uma proposta de percepção visual e identidade artística de cada aluno, gerando questionamentos sobre a importância de buscar e aprimorar a autenticidade e a identidade de expressão dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Cubismo é um movimento artístico que se desenvolveu no século XX em Paris, liderado por Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963), dois pintores que se inspiravam nas obras pré-impressionistas de Paul Cézanne (1839-1906) por suas pinturas apresentarem formas planas e geométricas, com um teor de abstração, mas também tinham outra influência, a da arte africana com suas cores terrosas e quentes, presente principalmente na confecção das máscaras segundo Farthing em seu livro "Tudo sobre arte".

Farthing também apresenta, a obra “Les Femmes d’Alger (O Grande Bordel)” (1907) que foi considerada a primeira pintura Cubista criada por Pablo Picasso. A obra representa uma memória do bordel da Calle Avinyó, em Barcelona. A obra mostra cinco mulheres nuas com sua anatomia deformada, partes do rosto assimétricas e o “cenário” de fundo fragmentado fundindo-se com as personagens.

As pinturas Cubistas retratavam as imagens de uma forma fragmentada por meio de elementos geométricos cilíndricos, esféricos e cones, surgindo assim a primeira de duas fases, o Cubismo analítico, que provocava a mente do espectador a analisar e recriar as imagens, trabalhando a percepção visual sobre os elementos.

Tratava-se de experiências que tentavam entender não apenas como a câmera ou o olho podiam capturar uma imagem, mas também a maneira como, segundo eles, a mente a processava. (FARTHING, 2012, p. 389)

Apesar do movimento artístico no início ser desprezado pelos críticos de arte, tornou-se muito famoso entre os pintores parisienses, que começaram não só a representar imagens

“decompostas” como também retratar pessoas, paisagens e até objetos do cotidiano em composição com planos ilusórios. Com isso acabaram resgatando do renascimento as ilusões do espaço por meio da perspectiva, aplicando os objetos estáticos nas superfícies ambíguas.

Ocasionalmente assim, mudanças na forma de construir as obras fragmentadas começando a segunda fase, o Cubismo Sintético, que diferente da primeira fase, onde a observação era o foco, essa se concentrava no processo de construção e estruturação da imagem, usando da colagem para realçar as formas fragmentadas, experimentando tipos variados de texturas, com isso, a cor ganha uma importância significativa. (FARTHING, 2010, p.390)

Natureza-morta sobre uma mesa: "Cillette", de Georges Braque, ilustra claramente a diferença entre os estágios iniciais e avançados do cubismo. Construído a partir de elementos de papel desenhados, pintados e colados, esse é um perfeito exemplo da alquimia da colagem e da habilidade dos artistas da época de transformar os conteúdos de uma lata de lixo em imagens bonitas e revolucionárias. (FARTHING, 2012, p.390)

Com essa nova fase, o Cubismo passa a ser cada vez mais reinventado, sendo o precursor de outros movimentos como o Futurismo, tendo como primeiro plano a geometria, mostrando também o caminho para Expressionismo Abstrato.

METODOLOGIA

A partir da aula abordada foram utilizados métodos embasados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, pensada primeiramente em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991), buscando construir uma melhor experiência de arte-aprendizagem dentro do conteúdo utilizado em sala de aula. Contextualização, leitura de obra e fazer artístico foram os três principais pontos que constituíram as etapas trabalhadas na aplicação do conteúdo pelos professores, construindo uma ligação entre os saberes artísticos advindos do Cubismo e da técnica do desenho, com percepções construídas por alunos do 1º ano de Ensino Médio (14 a 15 anos), considerando essa relação como principal influenciador para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, assim como dito por Paulo Freire, construindo uma formação bivalente onde “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma” (1996, p. 25).

Ademais, a intervenção feita dentro desse tópico foi construída acima de uma aula primariamente idealizada pela professora supervisora da escola. Dessa forma, o desenvolvimento para intervenção prática dos pibidianos (acadêmicos) se deu a partir de um conjunto entre a análise por observação ativa e relação de conhecimentos artísticos previamente

estudados dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais (UEPG). Formou-se, assim, uma construção de planejamento e projeto dinamizado, como diz, Silva Junior:

A inserção de acadêmicos das licenciaturas no cotidiano da escola pública vem propiciar um diálogo aberto entre a Educação Superior e a Educação Básica. (...) Buscar propostas que, como salienta Hernández (2005), favoreçam o aprendizado a partir de experiências de uns e de outros, propiciando a formação de uma nova cultura escolar, no ensino de Artes Visuais, bem como a consolidação da identidade do professor de Artes Visuais, é um dos principais objetivos do subprojeto... (2013, p.25 e 33)

Ao início da manhã, durante as primeiras aulas foi desenvolvida uma explanação teórica acima do conteúdo do Cubismo, continuando a temática do período Modernista que já havia sido trabalhado através de outros movimentos artísticos nas aulas anteriores. Utilizando slides e imagens como material de apoio, deu-se início uma conversa com os alunos, apontando as principais características visuais presentes em obras do movimento - principalmente “Les Femmes d’Alger (O Grande Quadro)” (1907) de Pablo Picasso. Desse modo, os alunos foram instigados a realizarem uma leitura imagética da obra, considerando o contexto factual: cores, linhas, formas e até mesmo comentando um pouco sobre a temática de algumas delas.

Após a contextualização da História da Arte, transpondo para o método de leitura imagética, o objetivo se encaminhou para a construção de uma interpretação pessoal da turma sobre as obras. Como citado por Barbosa (2008):

A leitura da obra de arte (...) propõe uma leitura do mundo e de nós neste mundo, uma leitura que é, na verdade, uma interpretação cultural. (...) pois qualquer obra é aberta a diversas interpretações e depende muito do ponto de vista, do ponto de largada do leitor/espectador. (p. 143)

Relacionando, o momento teve a função de proporcionar uma intermediação entre os conceitos abordados visualmente nas pinturas e as interpretações pessoais da turma, preparando-os dessa maneira, para uma reflexão prévia que articulou de forma direta com a abordagem prática da aula.

Na sequência, após o fim das reflexões sobre as obras, chegou o momento da aplicação prática a partir da técnica de desenho de observação. Utilizando como referência as obras Cubistas, os alunos tiveram que realizar um desenho, em caneta esferográfica azul, analisando as linhas e formas e as reproduzindo diretamente em seus cadernos sem a oportunidade de apagar ou borrar. Esse exercício foi feito em um período de aproximadamente 50 minutos.

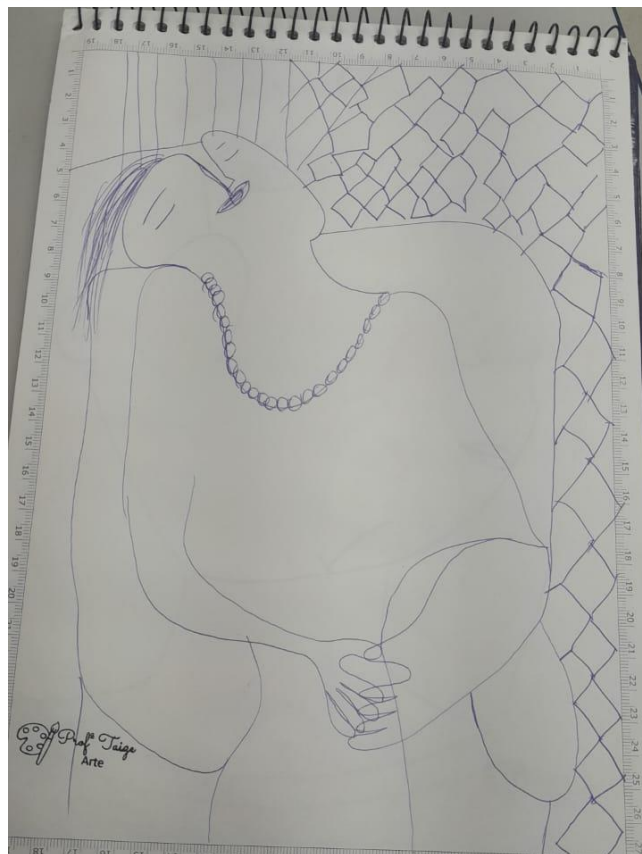
Primeiramente, muitos dos alunos se surpreenderam com a escolha do material e alegaram uma maior dificuldade na hora da produção, por conta da menor abertura para erro que a caneta oferece. Entretanto, essa mesma característica oportunizou uma fuga do processo convencional do desenho a lápis, fortalecendo um olhar atento aos traços da obra e correlacionando essa nova percepção à maneira como os Cubistas buscavam novas perspectivas e olhares do mundo. Também existiram comentários sobre o formato dos corpos e rostos presentes na representação feita por Pablo Picasso e, ainda, uma maior preocupação com o processo. Nesse sentido, foram feitos testes diferentes entre os alunos para saber por qual parte do quadro começar a desenhar e como relacionar os traços com o papel.

Entretanto, depois de um certo tempo de produção, foi observado pelos acadêmicos (pibidianos) uma certa característica recorrente dentro de vários dos desenhos da turma. Muitos deles estavam excessivamente preocupados com a representação fiel da referência, fazendo com que existisse com receio de desenhar e utilizar o espaço do papel, formando produções mais rabiscadas e de menor tamanho. Com base nisso, foi feita uma intervenção ativa na aula por parte dos acadêmicos presentes

A atividade pensada foi realizada com base em desenhos de observação cronometrados. Os alunos continuaram produzindo em papel e caneta, porém todos tinham um tempo específico para tentar reproduzir a obra modelo - colocada no Educatron - em três etapas diferentes - 8 minutos e 5 minutos - buscando sintetizar as principais formas da obra e desenvolver linhas mais “soltas”, sem o medo do erro. Para isso, foi utilizado a obra “Le Rêve” (1932) para a primeira etapa e “Femme au béret rouge-orange” (1938) para a última, ambas de Picasso.

As primeiras produções temporizadas serviram como um aquecimento da percepção dos alunos, fazendo com eles criassem uma menor preocupação com a “qualidade” e uma maior preocupação com a “observação”. Durante o processo, houve um maior engajamento por parte da turma, fazendo com que surgissem comparações entre os desenhos que acabaram construindo conversas entre os alunos que proporcionaram uma experiência analítica das obras.

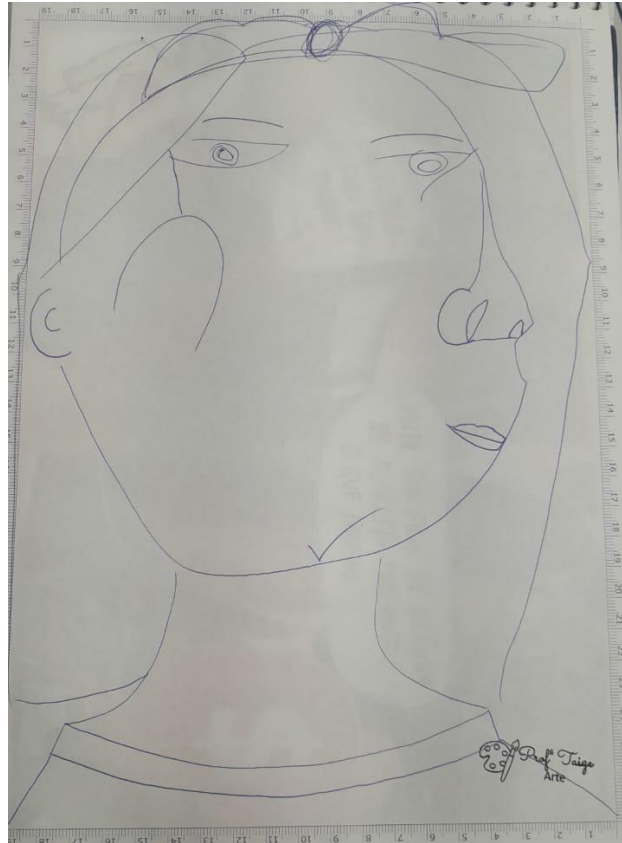
Figura 01 - Desenho em 10 minutos (Le Rêve)



Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID

Como visto no desenho da aluna I (Figura 01), a ocupação do espaço da folha se expandiu, permitindo com que as linhas fossem mais livremente feitas pelo papel e focando em representar apenas as principais formas responsáveis pela percepção das figuras. Observando os desenhos, ainda na mesma etapa, também existiu uma preocupação na representação do cenário, sintetizando as figuras do fundo em formas e linhas básicas.

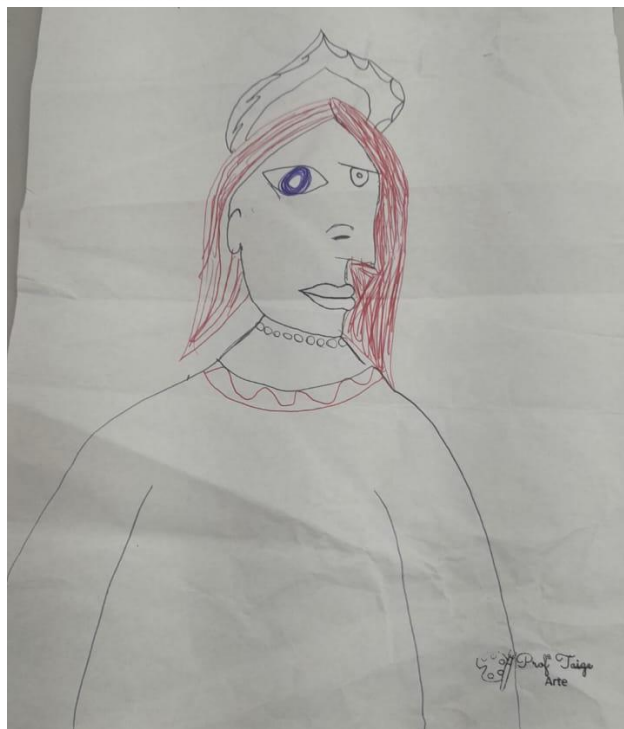
Figura 02 - Desenho de 5 minutos do aluno I



Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID

Por fim, comparando as produções da etapa de 8 minutos com a de 5 minutos (Figura 02), é possível perceber uma maior preocupação com a delimitação da figura, ignorando todos os detalhes possíveis de cenário. Notou-se uma repetição de elementos principais da composição da obra em diferentes desenhos que, mesmo advindo de uma referência em comum, se transformou por meio dos olhares dos alunos. Proporcionando, assim, retratações de diferentes visões de uma mesma obra, como visto na comparação entre as produções de 5 minutos dos alunos I e II (Figura 02 e Figura 03).

Figura 03 - Desenho de 5 minutos do aluno II



Fonte: Portfólio dos bolsistas PIBID

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitas vezes a produção do desenho entra em contato com uma barreira representacional da imagem, uma preocupação com a reprodutibilidade. (BARBOSA, 2008) Além dos próprios alunos, muitas vezes os professores criam um foco mimético do conteúdo repassado, considerando como aprendizado a total réplica do conteúdo repassado dentro das produções dos alunos. Realizando, dessa maneira, uma reprodução de saber. (FREIRE, 1996)

Embasando-se em leituras de educadores como Paulo Freire, essa situação não tem sua importância apenas em Artes Visuais, como também em qualquer outra disciplina que busque construir uma experiência criadora de autonomia e criticidade dentro da sala de aula. Como dito por Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 24). Uma metodologia embasada apenas na replicação acaba transformando o aluno em um objeto receptor (FREIRE, 1996, p.25), construindo dogmas produtores de receio dentro das ações criativas dos alunos.

... na mídia cultural escolar brasileira, “bom desenhista” costuma ser aquele que é capaz de copiar com exatidão um outro desenho (...) Se o hábito da cópia pode ser um aprendizado solitário e eficaz, às vezes também é o responsável pela frustração de “artistas” mirins. Há bons copistas na infância e pré-adolescência que, quando

solicitados na adolescência ou já na fase adulta a produzir em arte um trabalho próprio e original sentem-se vitimados pelo hábito e falham na tarefa inventiva e personalizada. (DUARTE, 1995, p.74)

Como visto no relato, essa foi a principal característica combatida dentro da aplicação prática da aula. Por conta da auto-comparação com as obras de referência, os alunos acabaram criando um receio de experimentar, tornando o processo de ensino dificultado.

Entretanto, antes de tudo, deve-se deixar claro que a observação em si não se caracteriza por uma ferramenta sem possibilidade de desenvolvimento criativo. Pelo contrário, a partir da relação do conhecimento observado com os interesses e individualidades do aluno, é possível construir uma prática de ensino dinâmica e expressiva.

Em sua tese de doutorado, “O desenho do pré-adolescente: características e tipificação”, Maria Lúcia Duarte analisa as características do desenho do pré-adolescente, considerando-o como principal responsável pelo desenvolvimento da representação figurativa, associando palavra e imagem. Criando, assim, uma conexão entre a bagagem de experiência do desenhista (aluno) e o seu processo de representação das imagens pelo grafismo.

Implica em trabalhar com mais de um sentido: com o processo entre o ato de imaginar (tornar imagem mentalmente) e o ato de registrar graficamente (desenhar). (...) Imaginar pressupõe trabalhar com representações mentais (com as experiências anteriores e com a memória, dizia Vigotsky). (DUARTE, 1995, p.45)

Ainda, como dito por Barbosa, para que desenho se torne uma ferramenta de expressão individual do aluno, é importante que:

o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Assim, estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo [...] e nos tornando contemporâneos. (BARBOSA, 1991, p.107 apud BARBOSA, 2008, p. 144).

Dentro da sala de aula, pode-se dizer que a aplicação da técnica de desenho cronometrado proporcionou a fuga da preocupação com a reprodutibilidade e um encaminhamento para resultados expressivos. A dissociabilidade dessa preocupação, relacionando as citações anteriores, acabou levando ao desenvolvimento de uma identidade dentro do desenho.

Por meio dos traços e análise das obras, os alunos associaram as figuras a suas experiências, formando desenhos influenciados por representações mentais próprias que serviram como responsável na assimilação das imagens cubistas a conceitos reais (como rosto ou corpo). No momento em que o tempo para produção diminuiu, a consulta dessa base

representativa ficou de lado, dando prioridade para a produção da forma como elemento gráfico, sem sua associação com um conceito pré-determinado. Dessa forma, o processo se torna o inverso: antes o registro gráfico e depois a imaginação (DUARTE, 1995). A turma teve seu tempo para produzir o desenho e, após o fim do cronômetro, tiveram um maior espaço para relacionar seus conceitos representacionais com a produção. Isso gerou comentários sobre os desenhos dos colegas e uma visão diferente acima de seus próprios desenhos.

Outro ponto importante a ser levantado foi a relação do conteúdo teórico apresentado com os processo e os resultados obtidos pelos alunos. Como analisado por Ganthefer-Trier:

As pinturas adquirem uma realidade muito própria, onde deixam de estar restringidas por uma perspectiva central, por corpos com formas naturalísticas, e pelas cores locais do objeto representado. Muitas pinturas conciliam várias perspectivas consoante posições tomadas pelo artista enquanto observava o sujeito. (...) O Cubismo difere dos estilos anteriores de pintura pois deixou de ser uma arte de imitação, para se tornar uma arte de imaginação. (2010, p.16-17)

Similar ao processo adotado pelos artistas do movimento Cubista, como também salientado por Fathing em seu livro “Tudo sobre Arte” (2010), os alunos “decompuseram” as estruturas observadas em linhas e formas geométricas simples, criando imagens representantes de um mundo paralelo a natureza (p.389). Seus diferentes traços e pontos de vista, criaram desenhos movimentados que fortificaram a expressão de um mundo artístico imaginativo, propondo um universo abstraído em fragmentações da figura.

Antes de ser apenas um reflexo do conteúdo estudado, o fazer artístico tornou-se parte integrante da aprendizagem. A contextualização e leitura visual não se mostraram como detentoras de todo o foco, mas articularam em mesmo grau de importância com a prática, servindo ao intuito do método triangular de Ana Mae Barbosa. (1991)

Assim sendo, a aplicação de uma técnica voltada para percepção visual e observação criou oportunidade para a realização de trabalhos livres do peso da reprodutibilidade, trabalhando a liberdade do “erro” como principal ponto para o desenvolvimento da percepção visual dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da vivência proporcionada pelo programa PIBID, o qual permite imergir no ambiente escolar dentro da sala de aula, é possível discernir a complexa interação entre professor e aluno, bem como compreender de uma maneira a abordagem didática e a

metodologia empregada nas aulas. que podem exercer uma influência significativa na compreensão dos estudantes.

Surgindo um relato vivenciado em sala, que ilustra uma intervenção por parte dos acadêmicos (pibidianos) em uma atividade na qual os alunos se viam restritos a uma reprodução fiel da obra a ser copiada, entretanto a introdução de uma abordagem diferenciada permitiu uma mudança no entendimento, direcionando o foco da representação para uma percepção do espaço e das características intrínsecas das obras.

Tal fato contribuiu para a criação de desenhos que foram influenciados pelas representações mentais individuais, tornando únicos e autênticos para cada aluno. É perceptível quando a abordagem se molda ao entendimento do aluno, tornando o processo de ensino dinâmico, o qual potencializa a vontade de produção artística deixando-a mais orgânica e libertadora.

Portanto nesse sentido, a conclusão que emerge é a de que a exploração de metodologias diversas deve ser uma constante na prática docente, visando não somente a transmissão do conteúdo, mas também ao enriquecimento do repertório do aluno. Desse modo, o professor assume o papel de mediador do aprendizado, sempre almejando expandir os horizontes cognitivos dos alunos e estimulando a autodireção em sua jornada de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte. São Paulo/Porto Alegre: **Perspectiva/Fundação Ioschpe**, 1991.

BARBOSA, A. M. T. B. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, A. M. (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 2 ed. São Paulo: **Cortez**, 2008.

DUARTE, M. L. B. **O DESENHO DO PRÉ-ADOLESCENTE: CARATERÍSTICAS E TIPIFICAÇÃO**. Orientadora: Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz. 1995. Tese (Doutorado). Departamento de Artes Plásticas, Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FARTHING, S. Prefácio de Richard Cork. Tudo sobre arte- os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos. Rio de Janeiro: **CMT Editores**, 2010.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. 39 ed - São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GANTEFUHRER-TRIER, A. **Cubismo**. **TASCHEN**, 2010.

SILVA JUNIOR, N. O professor de Artes Visuais e sua identidade. In: TENREIRO, M. O. V (org.); GÓES, G. T (org.). Universidade e Educação Básica: Parceria necessária na formação de professores. Ponta Grossa: **Editora UEPG**, 2015.

SILVA JUNIOR, N. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como parte do processo educativo na formação inicial do professor de Artes Visuais. In: NUNES, A. L. R. (org.). Artes Visuais e processos colaborativos na iniciação à docência e pesquisa. Ponta Grossa: **Editora UEPG**, 2013.

TENREIRO, M. O. V; GÓES, G. T. Universidade e Educação Básica: Parceria necessária na formação de professores. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.