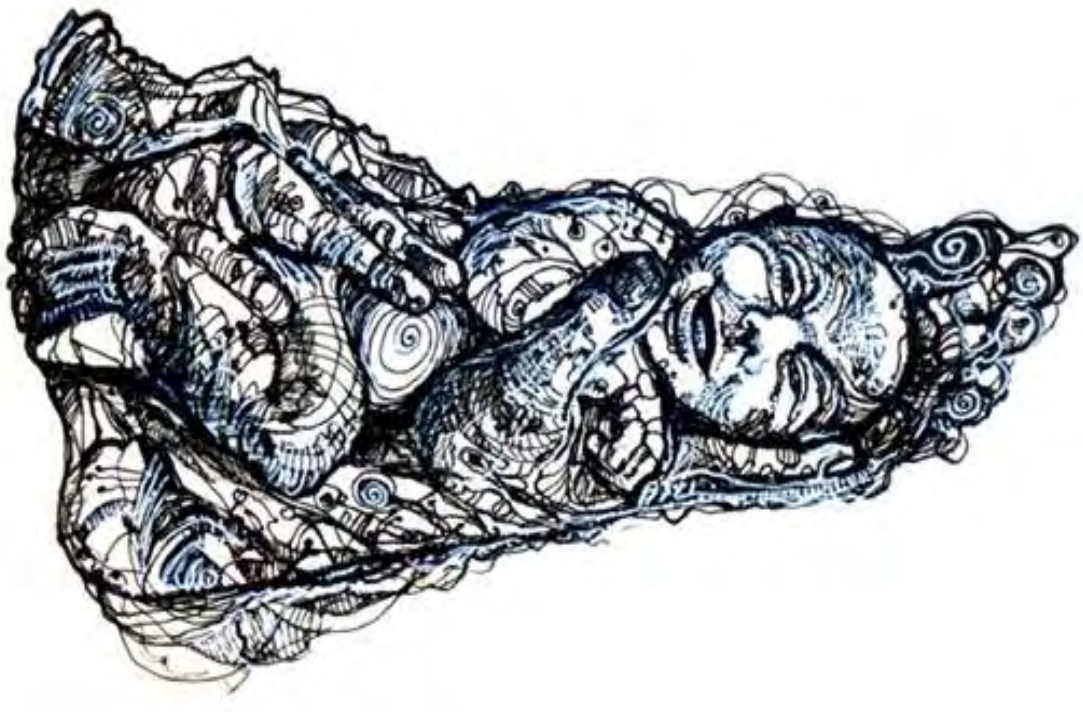
Universidade Estadual Paulista

UNESP

Instituto de Artes

UMA HISTÓRIA ÍNTIMA DO DESENHO

Sobre experiências de formação do desenho & dos desenhistas



Fernando Chui de Menezes

São Paulo

2010

Fernando Chui de Menezes

UMA HISTÓRIA ÍNTIMA DO DESENHO:
Sobre experiências de formação do desenho & dos desenhistas

Dissertação

Mestrado

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Campus de São Paulo
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ARTES VISUAIS
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Luiza Helena da Silva Christov

Instituto de Artes – Seção de Pós-Graduação

Rua Dom Luis Lasagna, 400 CEP 04266-030 São Paulo/ SP

Desenho da capa: Fernando Chui de Menezes

2010

UMA HISTÓRIA ÍNTIMA DO DESENHO:
Sobre experiências de formação do desenho & dos desenhistas

Fernando Chui de Menezes

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"
Campus de São Paulo

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ARTES VISUAIS
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte

Banca Examinadora

_____

Orientadora: Profa. Dra Luiza Helena da Silva Christov - UNESP

_____

Banca examinadora: Profa. Dra. Rosa Iavelberg - FEUSP

_____

Banca examinadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho - UNESP

Defesa aprovada em:_____

Dedico este trabalho
a Luis, que ainda não desenha,
mas aprende o mundo
a cada segundo.

Agradeço especialmente

A Luiza Helena da Silva Christov, pela luz e pela confiança.
A Márcia Tiburi, pelo amor e pela inspiração.
A Regina Cândida Ellero Gualtieri pela leitura atenta.
A Rejane Galvão Coutinho pelas dicas fundamentais.
À Capes, pela bolsa de estudos.

A meu pai, Luis Carlos de Menezes,
por me ensinar a aprender,
todos os dias.

“Desenhar é correr riscos”.

Luis Carlos de Menezes

Resumo

O presente trabalho discute o processo de aprendizagem do desenho a mão livre e, particularmente, a construção de linguagens pessoais nessa forma de expressão. Entrevistas realizadas com dez desenhistas e a leitura de textos relacionados com o desenho e seu aprendizado dão a base para ensaios reflexivos, que propõem um olhar para esse aprendizado como experiência pessoal de cada sujeito, mas com possíveis referências para a compreensão das formas gerais de aprendizado do desenho, bem como de sua pedagogia. Além da introdução e das notas finais, a dissertação tem cinco partes, tratando de temas como a relação entre desenho e corpo, o aprendizado por meio da cópia de desenhos, o prazer na construção pessoal de linguagens e o lugar possível da técnica no ensino do desenho com considerações sobre a pedagogia do desenho e a sistematização do processo de desenvolvimento do autor como professor de turmas de desenho a mão livre.

Palavras-chave: desenho, desenhistas, aprendizagem, memória, técnica, cópia, linguagem.

Abstract

The present work discusses the process of learning of free hand drawing and, particularly, the construction of personal languages in this form of expression. Interviews made with ten drawers and the reading of texts related to the drawing and its learning are the base upon which reflective essays are made, that propose a look at this learning as a personal experience of each individual person, but with possible references for the understanding of general ways of learning to draw as well as of its pedagogy. Besides the introduction e the final notes, this master dissertation has five parts dealing with questions as the relation between drawing and body, the learning by means of the copy of drawings, the pleasure in the personal construction of languages and the possible role of techniques in the teaching of drawing, with considerations on drawing pedagogy and a systematization of the process of development of the author as a teacher of classes of free hand drawing.

Key-words: drawing, drawers, learning, memory, technique, copy, language.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO MÉTODO DE PESQUISA – pg.11
   I. Início – pg.12
   II. Tema – pg.14
   III. Do processo de pesquisa – pg.18
   IV. Do título: uma história íntima – pg.22

2. DESENHO E CORPO – pg.24
   I. Marcello Grassmann – Vida e Sobrevida do Desenho – pg.25
   II. Paulo Ito – O Aprendizado do Espaço – pg.35
   III. José Glilton – Desenho de Memória e Memória de Desenho – pg.43
   IV. O Corpo e a Memória de um Corpo – pg. 48

3. CÓPIA E IDENTIDADE – pg.54
   I. Guto Lacaz – Seus Mestres e seus Desenhos–Idéia – pg.55
   II. Eduardo Kickhoffel – A Poética da Cópia – pg.64
   III. O Problema da Cópia – pg.74

4. DESENHO & PRAZER - POÉTICAS PESSOAIS – pg.94
   I. Ana Elisa Dias Batista – Virtuosismo e Narrativa – pg.95
   II. Maria Tomaselli – A Estética do Prazer – pg. 104
   III. Desenho e Prazer – pg. 110

5. DO ENSINO DO DESENHO – pg.118

I. Alexandre Jubran – O Técnico e o Professor de Desenho – pg.119

II. Edith Derdyk: A Linha didática da artista-propositora – pg.132

III. Eva Furnari – Arte e Vontade – pg.138

IV. Desenho e Pensamento – uma questão à parte – pg.146

6. A SOMBRA DA TÉCNICA: Uma reflexão acerca de turmas de desenho livre formadas por jovens e adultos – pg.151

I. Notas iniciais – pg.152

II. Luz e Sombra – pg.153

III. Técnica e “Magia” – Gilbert Simondon – pg.154

IV. Método – pg.156

V. Conceitos de desenho – pg.158

VI. Por uma pedagogia do desenho – pg.164

VII. Percepção, Técnica e Pensamento – pg.169

VIII. Howard Gardner: Desenhos de deficientes visuais como evidência conceitual – pg.173

IX. Didática por 5 conceitos – pg.174

X. O lugar do construtivismo na aula técnica – O “Aberto” – pg.186

XI. Observação sobre processos individuais – pg.188

7. NOTAS ÍNTIMAS FINAIS - pg.190

8. BIBLIOGRAFIA – pg.199

1. INTRODUÇÃO

[1]

I. Início

O desenho é para mim, antes de tudo, uma paixão. Minha paixão infante e primordial, antes de todas as outras que se me revelaram ao longo da vida. A epígrafe inicial deste trabalho foi extraída de um poema não publicado de meu pai, que se tornou físico e educador, mas que durante um longo período de sua vida foi um intenso desenhista nas horas vagas - tempo suficiente para me inspirar por toda a infância a mergulhar nessa atividade.

Desde criança, eu comecei a desenhar e nunca mais parei. Desenhar sempre ocupou em minha vida o lugar do prazer. Decorava meus cadernos com meus personagens cômicos, frutos de minha cópia constante de desenhos dos mais variados estilos de histórias em quadrinhos e desenhos animados; fazia animações na borda dos livros grossos de matemática, rabiscava seres a qualquer momento. Em minhas criaturas era fácil perceber um pouco da personagem Graúna do cartunista Henfil, misturada com o Asterix de Uderzo, e Mickey Mouse de Walt Disney. Fiz alguns cursos voltados à área, como um de desenho de observação realizado no MAM (museu de arte Moderna) e um curso de desenho quando eu já tinha aproximadamente treze anos. Todavia minha formação maior de desenho

[1] Desenho que fiz à época da escrita final deste trabalho

aconteceu de forma bastante autodidata e lúdica, no período de infância e pré-adolescência.

O desenho em minha infância sempre foi algo tão ritualístico quanto compulsivo, e assim se seguiu até hoje. Nunca me preocupei efetivamente com o sentido da palavra *arte*; jamais me importei realmente com o fato de ser ou não artista e o que este termo poderia vir a implicar. O que eu apreciava era o desenho, eu gostava era de desenhar - sempre me pareceu natural e divertido o ato de inventar imagens somente traçando linhas rápidas sobre uma folha de papel qualquer. Curiosamente, o período em que cursei a faculdade de artes – de 1992 a 1996 - deve ter sido a época em que eu menos desenhei, sendo que ali o desenho não era sequer valorizado por meus professores e muito menos o prazer de inventar criaturinhas. Nesse período voltei-me à música, cuja linguagem já houvera me encantado na adolescência – cantando e tocando violão ou guitarra – e, após formar-me em licenciatura em artes plásticas, passei a viver como músico e professor de violão por cerca de dez anos.

No início do ano de 2007, fiz uma viagem para a Espanha que teve em mim o efeito de uma revolução. Ao caminhar pelas ruas de Barcelona, deparei-me durante certa tarde (em um intervalo de no máximo uma hora) com uma amostra cultural plural e virtuosa, de artistas das mais diferentes linguagens, estilos e etnias. Havia pelo menos dez atores vestindo fantasias do universo mitológico ao pop, um chinês tocando solitário um *Erhu* (um instrumento de duas cordas tocado com arco), um duo cigano de violonistas flamencos e um trio, também de origem cigana (mas de origem franco-belga) ao estilo mais puro do jazz de Django Reinhardt, grande guitarrista cigano dos anos 30 e 40; tudo isto cercado por um cenário de ruas, casas e edifícios tombados, algo como um museu gótico a céu aberto; sem contar as filas enormes de pessoas, turistas e locais, visitando museus para verem mostras de obras de artistas como Picasso, Dali, Miró, Gaudi, etc.

Ao retornar ao Brasil dessa viagem, percebi que aquele contato com a arte viva - assim como com a arte “tombada” - nas ruas, e a experiência do olhar de perto para tantas obras não apenas me entreteve como um fazer turístico, mas fez com que alguma coisa se alterasse profundamente em minha percepção; o que exatamente eu não poderia descrever, mas ao interagir de maneira tão intensa e profunda com as artes, questionei-me sobre a maneira como conduzia à época minha própria relação com a arte e seu ensino, minha maneira de pensar o ensino e aprendizado

musical e meu afastamento do desenho. Nessa mesma tarde resolvi que regressaria às artes visuais e repensaria minha relação com a música. Cancelei a inscrição de uma especialização em violão clássico que eu realizava já havia oito meses e procurei a Profa. Dra. Luiza Christov para conversar sobre um possível processo de mestrado. Foi nesse ponto de minha vida que me aproximei novamente com paixão do desenho. Voltei a desenhar com constância e a publicar em meu *blog*[2] as imagens, juntamente a crônicas e poesias. A aproximação com Luiza Christov me trouxe às suas aulas que cursei como aluno especial e ao grupo de pesquisa Roda-Línguas.

Ao longo do processo de pesquisa do mestrado, de estudos pessoais e do diálogo com Luiza Christov, véus de névoa se dissiparam descortinando meu objeto e pude mirar minha questão de maneira objetiva. Aquilo que se iniciou com meras suspeitas a respeito de questões sobre o aprendizado estético apenas algum tempo depois pode definir - no desenho e no aprendizado de sua linguagem - a consistência de um tema de investigação. Comecei nesse período a dar aulas de desenho livre e comunicação visual no SENAC .e, ao longo desse ano, fui deixando os espaço em que atuava como professor de música para me voltar à arte/educação, especificamente ao desenho, e, sobretudo, ao meu próprio processo de viver e pensar o desenho, que resultou finalmente nesta dissertação.

II. Tema

Meu tema nesta pesquisa é o desenho a mão livre e o olhar sobre os processos pessoais e intransferíveis que levam os sujeitos a se desenvolverem nessa linguagem. Ressalto aqui meu recorte para evitar interpretações e expectativas que podem escapar ao que quero tratar aqui sob um conceito específico de desenho. Nesse sentido, é que prefiro utilizar aqui o termo *a mão livre* ao termo *artístico* para evitar as questões de conceito relativas à palavra *arte*. Entendo que o termo *desenho a mão livre* traz em si a idéia de um processo de desenvolvimento pessoal na linguagem, ao mesmo tempo em que não se desprende

[2] http://fernandochui.blogspot.com/

do ato essencial do desenho em si, a criação de imagens por linhas grafadas a mão por algum instrumento "riscante" sobre uma superfície minimamente plana.

É importante declarar que a seriedade da pesquisa não poderia referir-se ao desenho *tout court*; e não exatamente ao chamado "desenho artístico" – que pode ser interpretado de diversas maneiras, dependendo de práticas e discursos que o delimitam; nem o desenho em sua dimensão puramente técnica – o realizado com softwares utilizados por arquitetos até desenhos animados tridimensionais – e que se oporia a esse chamado de "artístico"; tampouco o desenho como metáfora daquilo que se nos delineia como idéia de algo a ser realizado.

Digamos que haja um mistério no aprendizado do desenho e que, por isso, muitos o entendam como "dom". De fato, o mistério do desenho é mistério também para os próprios desenhistas. De uma forma geral, todos desconhecem o processo pelo qual se tornaram hábeis nessa área. Há quase que um elo perdido evolvendo a questão: muito se fez na pesquisa acadêmica sobre o tema do desenho da criança e de seu aprendizado, porém encontrei pouquíssimas referências a respeito da educação do desenho de adultos.

É muito difícil encontrar uma explicação para o fato de que certos sujeitos aprendam a desenhar de maneira muito mais expressiva do que a média dos outros em seu grupo. Esbarraremos na delicada questão do talento ou dom e, mais adiante, na concepção do desenvolvimento de inteligências específicas[3]. Para propor um pensamento sobre o ensino do desenho – como já explicitado não no que se refere ao desenvolvimento cognitivo infantil, mas ao desenvolvimento de conceitos dessa linguagem – optarei por não trabalhar diretamente a questão do talento - conceito que geralmente costuma ser um complicador dos processos de aprendizagem. Frases como "não tenho o talento do meu colega, por isto desenho mal e não quero desenhar" são comuns. Não seria tão fácil encontrar-se um aluno que rejeite de maneira tão imperativa seus estudos de gramática ou de geometria por conta de um colega que saiba escrever ou resolver problemas matemáticos com

[3] Em contraposição à idéia de inteligência como capacidade inata, geral e única – ligada essencialmente à capacidade lógico e matemática do sujeito -, Howard Gardner (1994), em sua teoria das Inteligências Múltiplas, afirmou que o ser humano possui competências intelectuais diferentes , e as distinguiu entre: inteligência lingüística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, Inteligência Espacial, Inteligência corporal-cinestésica e as inteligências pessoais.

mais facilidade. Pois essas áreas são admitidas pelo senso comum como áreas de conhecimento, e não como dons inatos que, como sujeitos normais, não possuem.

Esta pesquisa buscará indícios para a compreensão da forma com que se dá o aprendizado dessa linguagem. Essa escolha implica também uma mudança de conceitos acerca da pesquisa do desenho em si. Ao tratarmos do desenho infantil, faz-se um estudo sobre as diferentes fases de desenvolvimento da criança e, dessa maneira, trata-se o desenho como meio de desenvolvimento cognitivo na formação geral do sujeito. Ao tratarmos o desenho em si, temos uma análise da linguagem e da história dessa linguagem. Não obstante, ao tratarmos da experiência e da educação de adultos e tomarmos como ponto de partida para a discussão a experiência de aprendizado de profissionais da área – como é o caso deste trabalho -, lidamos com o desenho não somente como meio para o desenvolvimento individual, mas, sobretudo como uma linguagem particular e um campo de conhecimento. Essa última recebe pouca ou nenhuma atenção da maior parte das escolas de ensino médio e, muitas vezes, acaba por ser desprezada em sua pedagogia até mesmo por faculdades de arte e *design*.

Ainda por outro lado, ao lidarmos com experiências de formação de uma série de artistas, não se poderia deixar de lado a questão do quão indecifrável é o processo pelo qual somente algumas pessoas seguem o caminho da arte; observo que a maior parte dos sujeitos sequer se aplica a desenvolver a linguagem do desenho. Dentre os desenhistas, muitos aceitam a idéia de possuírem um dom, conceito presente em seu discurso de maneira explícita ou implícita, mas constante. Contudo, daqueles com quem conversei ao longo desta pesquisa, os que não se assumiram dessa forma trouxeram elementos mais esclarecedores para a questão do aprendizado sobre a qual este texto versa.

Este texto divide-se essencialmente em cinco partes – excluindo-se introdução e as notas finais. As primeiras quatro trazem entrevistas realizadas com nove desenhistas em diferentes níveis e áreas de profissionalização, e a busca de uma reflexão sobre questões que ali me parecerem subjacentes. Em cada entrevista busquei, em um primeiro momento, entender como se deu o desenvolvimento da técnica e, em um segundo, como se compôs o desenho de cada um, fenômeno expresso por estilos e processos de construção de linguagens pessoais. Por meio de discursos muito particulares, busquei pesquisar a partir da noção que cada um

desses artistas tem de si mesmo e do modo como compreendem seu próprio trabalho de desenho.

A primeira parte traz meu relato das entrevistas realizadas com o renomado artista Marcelo Grassmann, com o artista de rua Paulo Ito e com José Glilton, um desenhista ainda não profissionalizado que ainda hoje trabalha como vigia noturno. Este capítulo trata do tema do desenho e sua relação de construção a partir da experiência do desenhista com seu corpo.

A segunda traz o diálogo que tive com o artista gráfico Guto Lacaz, com o desenhista, biólogo e doutor em filosofia Eduardo Kickhöfel Essa parte do texto traz uma das questões que se tornaram centrais em minha pesquisa, a discussão a respeito da cópia de outros desenhistas como forma de aprendizado da linguagem. Por essa razão busquei um cuidado reflexivo/analítico especial a esse tema, buscando respaldo científico no trabalho de Brent e Marjorie Wilson.

A terceira parte das entrevistas traz minha narrativa desenvolvida a partir da conversa com a desenhista-gravadora Ana Elisa Dias, a pintora Maria Tomaselli. Esse capítulo foca a questão do papel prazer no aprendizado do desenho, assim como os aspectos envolvidos na construção de poéticas pessoais dentro de códigos universais já estabelecidos nos campos de linguagem do desenho.

A quarta parte inclina-se à discussão sobre o ensino do desenho e a visão sobre esse tema para o ilustrador e professor de desenho Alexandre Jubran, a artista plástica Edith Derdyk e a autora de livros infantis Eva Furnari.

Na última parte deste trabalho, trato de um pequeno estudo de caso realizado a partir de minhas experiências como docente no curso livre de Fundamentos do Desenho Artístico do Serviço Nacional de Aprendizagem - SENAC - em sete turmas em particular. Ainda nesse pedaço, busco refletir sobre meu método e sobre a educação do desenho, em diálogo com os artistas que fizeram parte deste trabalho. Reitero que os temas que nomeiam cada parte deste trabalho vieram de um encontro entre algumas suspeitas levantadas por mim antes das entrevistas (e também ao longo de meu trabalho como docente) e, posteriormente, de temas que se fizeram recorrentes nas entrevistas e me pareceram relevantes à pesquisa. A separação de artistas por tema se deu menos por uma discussão direcionada do mesmo nas entrevistas, e mais pela questão que me foi trazida primordialmente em cada discurso sobre os processos de aprendizado - até mesmo à revelia da poética

pessoal dos artistas. Evidentemente, algumas questões - levantadas nas entrevistas e que busquei por fim problematizá-las - não seguirão rigorosamente o tema nomeado em cada capítulo por terem vindo em meio à conversa com os entrevistados e por conterem em si outras questões inerentes ao assunto desta pesquisa. Entre essas estarão temas como: as questões particulares do aprendizado pessoal dos entrevistados; a relação entre desenho, memória e corpo; o processo de construção de poéticas pessoais; o desenho na infância dos desenhistas e; a relação entre desenho e pensamento.

III. Do processo de pesquisa

Em um primeiro momento, pensei em conversar indistintamente com pessoas que me relatassem sua experiência com o desenho, ainda que tivessem, por ventura, cessado seu processo no desenho ainda na fase escolar. Mas a dificuldade de se traçar um plano de entrevistas com um número alto de pessoas sem o tempo necessário para sua análise me desviou dessa idéia.

Aos poucos fui definindo que as entrevistas seriam realizadas com pessoas ligadas intensamente à prática do desenho. A intenção de analisar o discurso de dez desenhistas foi focar a reflexão sobre pessoas que, exatamente por não seguirem a trajetória comum – de cessar seu processo de desenho em certo momento da infância – podem servir de referência para a compreensão dos processos de aquisição dessa linguagem; à margem das estatísticas que poderiam vir a estabelecer como regra o caminho oposto ao dessas pessoas, busquei observar os sujeitos – como autores de si mesmos - e as suas subjetividades como a base desta pesquisa.

Ao definir meu método com base nas entrevistas, precisei definir também um critério para a escolha dos entrevistados, sendo que um recorte seria inevitável e, no entanto, seria interessante que agregasse pessoas que pudessem me ajudar a verificar minhas hipóteses a respeito do processo de aprender a desenhar.

De início, cogitei a possibilidade de conversar com arquitetos e até engenheiros para discutir o desenho em suas áreas, mas logo percebi que, dado o caráter pragmático do desenho em tais campos de trabalho, seria mais difícil abarcar

os conceitos que eu vinha perseguindo em minhas leituras. Nessa linha de pensamento, pensei finalmente em conversar com artistas de áreas ligadas diretamente ao desenho por crer na possibilidade de encontrar vivo, nesses sujeitos, o interesse – caráter essencial no aprendizado - no ato de desenhar, no sentido de buscar - quiçá hermeneuticamente - a história pessoal desse interesse em cada um dos entrevistados.

O trabalho se deu com dez desenhistas em momentos e meios bastante distintos. Defini previamente que buscaria para as entrevistas desenhistas/gravadores em atividade, chargistas, ilustradores de livros infantis, ilustradores/quadrinistas e artistas urbanos que trabalhassem com *grafite(spray sobre parede)* a mão livre, ou seja, não somente com *stencil* (moldes). Nesse caminho contatei inicialmente os desenhistas/gravadores Marcello Grassmann, Ana Elisa Dias Batista, a autora de livros infantis Eva Furnari, o chargista/designer Guto Lacaz (devo dizer que Lacaz não se identifica com a expressão designer e tampouco é propriamente um chargista, mas mantive aqui esses termos - com essa objeção - por conta da dificuldade de definir sua área de atuação no desenho), o jovem grafiteiro Paulo Ito, o desenhista e filósofo Eduardo Kickhoffel e o experiente ilustrador, quadrinista e professor de desenho Alexandre Jubran.

Em meio a esse processo deparei-me com um aluno de meu próprio curso de desenho do SENAC, o desenhista não profissional José Glilton, um homem de 35 anos que trabalhava como vigilante noturno de um edifício, mas que tinha um talento surpreendente em criar paisagens hiper-detalhistas com caneta esferográfica; por conta de sua origem incomum e pouca escolaridade, tornou-se sujeito de meu imediato interesse em seu processo de formação e resolvi incluí-lo entre as pessoas entrevistadas.

Achei também interessante entrevistar a artista plástica Maria Tomaselli por conta de sua direta ligação com o desenho, algo evidenciado em sua pintura. Já a entrevista realizada com a artista e professora Edith Derdyk foi a única realizada após a qualificação de mestrado; por constatar sua importância no lugar da discussão do desenho no país e por seu belíssimo trabalho acerca da linha expressiva, considerei importante um diálogo com Derdik sobre a concepção presente em suas oficinas de desenho e seus livros sobre o tema.

Importante enfatizar que, segundo o método desenvolvido neste trabalho, o desenho de cada artista aqui entrevistado é contemplado em sua dimensão processual. Os traços, estilos e temas visíveis em cada obra foram percebidos no contexto de histórias pessoais, sem as quais não poderiam se desenvolver. Busquei, desde o início das entrevistas até a escrita final deste texto, ressaltar algumas questões que, durante o processo, pareceram se evidenciar por demais, e que foram igualmente se modificando à medida em que eu me defrontava com percepções que as reforçavam ou contestavam: o corpo como referência para esse aprendizado, o aprendizado inspirado em outros desenhos e o gosto pela prática de desenhar. Essas foram, além de temáticas descobertas no processo de pesquisa, também as minhas hipóteses quanto aos possíveis *lócus* de investigação e invenção pedagógica.

Outra questão que aos poucos notei ser de grande relevância foi a do papel da técnica no contexto do ensino de artes. Desde apresentações para o grupo de pesquisa que integrei enquanto preparava essa dissertação, pude constatar a dificuldade que essa palavra sistematicamente evocava relativamente à minha pesquisa. Isso já me convoca a explicitar meu lugar de pesquisador. Lugar que, por exemplo, não é de alguém que defende ou ataca a influência dos valores do neoclassicismo francês, que igualmente não busca a crítica ao olhar modernista e tampouco se pretende vanguarda estética e educacional. Também por isso valha a pena fazer uma breve contextualização desse posicionamento relativamente à história da arte/educação no Brasil.

A chegada da missão artística francesa[4] no Brasil no início do século XIX e toda sua decorrência no processo da educação artística no país foi analisada por Ana Mae Barbosa (2006) em seu livro *História da Arte Educação no Brasil* – fato histórico também relembrado na fala de Edith Derdik. Barbosa expressa nesse trabalho a forma como esse momento histórico levou à imposição dos valores neoclássicos e da idéia da arte como técnica e representação; onde o ensino, pautado pela ideologia liberal e pelo positivismo, visava uma pura preparação ao trabalho ou à pesquisa científica.

Essa posição que sobrevalorizava a questão técnica e seu ensino foi amplamente criticada e contraposta cerca de um século depois com o advento do

[4] Refiro-me aqui ao grupo de artistas e artífices franceses que aportaram no Brasil no início do século XIX - liderados por Joachim Lebreton e amparados pelo governo de Dom João VI – introduzindo o sistema de ensino superior acadêmico e os ideais neoclássicos no país.

modernismo em autores influentes como Victor Lowenfeld. Esse período acabou por desenvolver uma nova forma de se pensar a educação em artes, sobretudo pautada por um novo parâmetro: o da *auto*-expressão ou livre expressão pessoal em detrimento da antiga idéia de técnica. Essa mesma concepção levou praticamente à eliminação, no ensino de arte – que, importante notar, na escola sempre esteve essencialmente ligada ao desenho – do trabalho técnico, ou seja, da compreensão das linguagens artísticas em sua dimensão de campo de conhecimento que envolve, dessa forma, uma história de conceitos a serem apreendidos.

No meu caso - ao buscar a discussão sobre as questões de ensino técnico em consonância com o gesto expressivo -, constato outro ponto de origem: o lugar de incerteza. Afirmo um lugar de incerteza, todavia não a incerteza como gesto de insegurança, mas, ao contrário, como convicção pedagógica – e, porque não, estética – ligada à preservação do mistério em toda e qualquer reflexão científica sobre temas que envolvem arte e sensibilidade. Porque todo grupo para o qual eu pude ter a experiência de docência acabou por modificar minha percepção como educador de mim mesmo; porque toda aula planejada era por fim modificada em forma e, algumas vezes também em conteúdo, a cada encontro e revelação de um novo grupo, que é sempre um novo organismo com novo ritmo, nova harmonia, e precisa de novos tópicos.

O biólogo Humberto Maturana (2005), eu seu livro *Emoções e Linguagem na Educação e na Cultura* definiu o conceito de linguagem como o "domínio das coordenações consensuais de conduta" (2005, p.24). Para ele, a linguagem é o elemento que nos une, e não algo a nos separar. Em consonância com o pensamento de Maturana, eu tive, sim, a atenção para o trabalho pedagógico com as chamadas "técnicas" de desenho – ainda mais sob a real demanda dos alunos que buscavam o curso livre do SENAC -, contudo não sob o enfoque de algo meramente instrumental, mas como um primeiro convite à compreensão das linguagens recorrentes na história do desenho e como possibilidade de ampliação prática do repertório de ações envolvidas no conceito de desenhar.

Estimular o esforço do aprendizado de conceitos e técnicas sem bloquear o desenvolvimento da expressão do gesto pessoal de cada aluno é o "diapasão" que não adquire fórmulas e metodologias fechadas. Se assim for, melhor seria que não

houvesse escolas, nem mestres – aprende-se melhor com sua própria dúvida do que sob uma certeza "absolutista". O professor deve se abrir como sujeito de mediação entre expressão e técnica, e que possibilita uma educação para a liberdade – como na concepção do educador Paulo Freire (2007) – onde não é possível a neutralidade: onde não se liberta, se oprime.

Por fim, ainda sobre o método desenvolvido por mim nesta pesquisa, relembro Descartes (1989) que, em seu famoso "Discurso do método", elabora um tratado filosófico onde sistematiza seu método de pesquisa de maneira não doutrinária, mas como um relato de sua experiência. Dessa forma, espelho minha narrativa e reflexão nas palavras do filósofo que, em primeira pessoa – como se "íntimo" de nós -, enfatiza que não espera criar um sistema que todos sigam como uma fórmula, mas algo a ser recebido como história ou fábula (1989, p.8).

IV. Do Título – Uma História Íntima

Ao lidar com um tema que envolve a educação estética, fui percebendo aos poucos que seria necessário definir-me esteticamente no trabalho e comecei a realizar uma série de leituras já em busca desse sentido a ser "desenhado" também – e, sobretudo – na forma. Nessa empreitada, houve um momento definitivamente marcante, não somente na definição do objeto de pesquisa como também sob esse outro aspecto igualmente importante para a fundamentação de minhas idéias: a forma.

Em meio à leitura de diferentes textos ligados de maneira mais ou menos direta com meu tema de pesquisa, entrei em contato com um livro que teve importância crucial para o desenvolvimento desta tese. Trata-se de *Uma História Íntima da Humanidade*, do historiador Theodor Zeldin. Nele, Zeldin se utiliza de uma estrutura de texto bastante peculiar onde parte de entrevistas que realizou com uma série de mulheres de diferentes meios na França para abarcar questões e a respeito de cunho histórico e ideológico. O autor trabalha sobre o ponto de partida do olhar sobre a vida singular para a reflexão sobre a sociedade, a política e a cultura em si. Exemplifico seu método pelo capítulo inicial onde ele conta a história de uma empregada doméstica negra e de sua forma de pensar e agir em seu contexto –

suas relações profissionais e afetivas - para traçar um paralelo com a história da escravidão e da herança dessa ideologia. Cada capítulo segue fluido, fazendo elos entre história pessoal e geral. A leitura dessa obra me provocou o desejo de escrita e fez-me perceber que havia ali o germe de meu processo nesta pesquisa. Desse método, inspirei-me para conceber o meu; e desse título, lancei o meu: Uma História Íntima do Desenho. O nome trouxe a mim o conceito que me faltava, sendo que eu, mais passarinho que ornitólogo, não poderia lidar com o tema do desenho – esse vôo que é mais dança do que planejamento aéreo – sem tê-lo em vista como um belo mistério antes que uma equação a ser resolvida.

Também gostaria de, antes de iniciar os textos das entrevistas, justificar o subtítulo - *Sobre experiências de formação do desenho & dos desenhistas. Devo* salientar que considerei importante referir-me aos processos “lidos” em cada discurso, como processos de formação dos desenhos – e não somente a formação dos desenhistas -, sob a crença de que, junto à habilidade de desenhar e à poética desenvolvida por cada sujeito, forma-se também o desenho em si, entidade que se descola do autor, assim como suas impressões digitais e sua caligrafia – elemento diversas vezes citado por diferentes entrevistados.

2. DESENHO E CORPO

Obra de Marcelo Grassmann (2003)

I. Marcelo Grassmann

Vida e Sobrevida do Desenho

No dia 31 de dezembro de 2004, Marcelo Grassmann, um dos maiores desenhistas-gravadores da história das artes brasileiras sofreu um derrame que lhe tirou a habilidade da escrita. Cerca de quatro anos depois, no apartamento no bairro da Consolação em São Paulo, onde mora e produz seus trabalhos diariamente, Marcelo me concedeu a entrevista. No início, fora um tanto reticente em me receber por conta de sua condição de saúde, mas - após uma pequena conversa ao telefone - convenci-o da importância de seu depoimento para minha pesquisa e pude perceber que sua retórica e repertório estavam em forma e que a conversa fluiria facilmente entre nós. Mais do que simplesmente falar de seu processo como desenhista, Marcelo especulou sobre o processo do desenho em si, desde suas experiências à própria história da técnica.

- E o desenho, Marcelo? – perguntei-lhe eu.

- O desenho está bem à vontade como se eu não tivesse tido nada. Nada, não. Eu tinha... Eu até hoje tenho problemas com a mão direita. Esses dois dedos – Marcelo explicou-me, mostrando-me o indicador e o anular - são os mais importantes e ainda funcionam. Eu já vinha tendo problemas de coluna que me deixou praticamente sem andar. E depois tive um derrame e daí então a memória foi pro brejo, a coerência às vezes me falta, eu fico falando, falando, falando para dizer uma coisa.

- Mas agora você escreve?

- Não escrevo nada mais.

Disse-me esquecer as palavras e, ao tentar escrever, deixa-as incompletas, faltando letras.

- Saem defeituosas sempre.

Marcelo me mostrou o pequeno caderno pautado onde rabiscou pela primeira vez, após o derrame. Algumas páginas com diversas tentativas de escrita de palavras em linhas tortas são folheadas à minha frente até que chega a uma página com um desenho que qualquer conhecedor de seu trabalho reconheceria nele a sua autoria no momento em que o visse.

O desenho trazia uma imagem bastante familiar em sua obra, uma espécie de torso que parecia ter sido inspirado mais em esculturas gregas do que em modelos vivos. O rosto sugeria um tipo infantil, menos uma criança do que um anjo. Mas o mais pessoal era o traço que, ainda que realizado com uma rústica caneta esferográfica, trazia a mesma densidade de seus desenhos de outrora. A densidade de traço que somente grandes desenhistas possuem. Passei minutos apreciando seus traços no pequeno caderno, cujas linhas um pouco trêmulas me remetiam às garatujas que todo sujeito faz em sua infância; porém como que se estas pudessem tomar vontade de símbolos naqueles rabiscos. Esse relato, logo no início de nossa conversa, me trouxe à claridade uma questão: a relação entre a formação do desenho e a condição estabelecida entre esse e o corpo do desenhista.

Perguntei-lhe sobre o seu processo de desenhar.

- Olha, como funciona o processo temos que discutir aqui, pois eu também não tenho a mínima idéia do mecanismo do desenho. Mais ou menos, você projeta alguma coisa. No meu caso, ou eu parto de alguma coisa, alguma informação visual ou eu não parto de nada e parto já do meu arquivo inseparável que é a minha

cabeça, quer dizer, tudo que eu vi, que eu gostei, admirei durante anos e fui acostumando a visão ao grafismo, ao desenho. Agora qual o mecanismo...

Perguntei-lhe se desenhava com constância, se acontecia em momentos especiais do dia ou se era mais raro hoje.

- Estou fazendo minha terapia ocupacional. Eu não posso sair, só quando alguém vem me buscar e me leva para algum lugar. Fui ver uma exposição do Goya aqui no MASP e não deu para ver, vi meia dúzia de coisas só. Estou limitado fisicamente, tenho 83 anos. Lá eu andava, ainda mais era obrigado a andar porque senão haveria atrofia. É um problema que já surgiu há uns quatro anos atrás e que o medico atribui à própria posição de desenhar e de gravar. O peso da cabeça quando você fica assim o tempo todo desenhando ou gravando muitas vezes com uma placa de cobre que tem um peso maior. Você tem uma alavanca no seu pescoço e a coluna vai pro brejo. E daí atinge debaixo para cima, os pés ficam dormentes e... parece relatório médico, “né”? Mas é para poder explicar.

Disse-lhe que para mim era importante saber. Até porque acabava sendo o seu ofício de desenho a mexer em toda sua relação com o corpo.

- Exatamente – continuou Marcelo -, o neurologista dizia: você pode criar uma disciplina. Eu disse não, no meu trabalho, não dá. Não dá para relaxar, a concentração que você cria por vontade, não é que você é obrigado a fazer. Vai fazer nada e ficar aposentado e acabou? Mas não, você tem vontade fazer coisas e quando te dá essa vontade, você fica tenso.

A fala inicial de Marcelo não se referiu ao seu processo no desenho em si, mas às conseqüências de seu ofício de artista à sua condição física; essas primeiras linhas me indicaram a importância de se refletir a respeito da relação existente entre a formação dos desenhistas em sua área e a experiência corporal presente na ação dessa linguagem - não há o desenho sem o gesto do desenhista e esse gesto é oriundo da sensibilidade particular de cada sujeito em uma experiência de mente e corpo.

Marcelo seguiu em sua linha de pensamento, a respeito da criação estética, não somente no desenho, mas de uma forma geral.

- No fundo, o mistério da criação é igual em todas as atividades humanas, porque você tem uma idéia, como um problema de encanamento, você começa a raciocinar sobre aquilo e vai procurar a razão de como consertar e como ajeitar e como voltar tudo ao normal. E é a mesma coisa, você tem uma idéia, gostaria de

escrever alguma coisa que tem vagamente um esquema na cabeça e depois você elabora em cima daquilo. Por exemplo, a semelhança do processo criativo em geral, é tudo muito parecido. Eu estava vendo um manuscrito na TV do Joseph Conrad[5] e ele mostrava as páginas do manuscrito. Cada trecho que ele escrevia, de dez linhas ele cortava oito. Você via que ele tinha cortado, ou porque ele tava reelaborando em cima da frase ou ele tava em cima da idéia, não sei ou se deixando levar por coisas, e às vezes o camarada pára e tem uma idéia para continuação ou não tem idéia nenhuma, fica bloqueado e isso pode acontecer para qualquer um. Porque você nem sempre é disponível como um burocrata que vai, senta, faz seu serviço e vai embora. Então quando é que começa um desenho?

Marcelo associa o ponto de partida de um desenho a uma idéia que tem, e que lhe traz motivação para elaborar sobre ela. Diz que seu trabalho é fruto de uma observação gráfica que toda criança também possui.

- Quando você pega um livro ilustrado, começa a decifrar o mundo através das ilustrações, das imagens que você nem sabe o que são.

Marcelo contou-me que um dos maiores impactos visuais que, desde a infância, foi com as ilustrações de Dom Quixote e da divina Comédia, ambas obras de Gustave Doré. Marcelo explica que sua grande produtividade somente era possível por ser apoiado por um grupo de oito ou dez gravadores que partiam dos desenhos de Doré sobre a Matriz para fazer as gravações, e isto explica a obra gigantesca do autor.

- Portanto é uma transposição que não é exata; é uma outra linguagem, não é a linguagem dos desenhos dele, mas ele esboçava e tinha uma idéia, acompanhava o gravador, dizia: eu quero aqui um escuro, ele podia comandar a coisa e dava uma certa unidade porque, mesmo sendo gravado por varias pessoas, tinha o traço, o grafismo dele que era o equivalente, vamos dizer, à tua assinatura ou a à tua escrita normal.

[5] Escritor de língua inglesa, autor de obras como “O Coração das trevas”

Ilustração de Dom Quixote por Gustave Doré

Nesse momento, Marcelo trouxe à tona duas questões para o desenho: o desenho como ponto de partida para uma obra artística e o desenho como caligrafia particular de cada sujeito. Marcelo referiu-se à memória como um arquivo de imagens – artísticas ou não - do cotidiano desde a infância. A seguir, reflete sobre o sentido da ilustração.

- O Odilon Redon ilustrou Flaubert. Havia uma polêmica na França sobre se a ilustração deveria existir ou não. Dizia-se que a imagem do Doré em Dom Quixote exclui qualquer um de criar suas imagens. No fazer a ilustração o artista pode dar sua interpretação e essa imagem ficaria cerceada por essa visão.

Marcelo conta que quando estava na escola profissional – 13 anos – tinha aula de modelagem. Modelava uma fruta, qualquer coisa, em barro e passava ao gesso, era entalhador. Ornatos, estilos da renascença, época que se usou muito o ornamento, coisa que vem da Grécia.

- Você pode fazer uma salada com tudo e pode servir como ponto de partida, da decoração ou algo que quebre a monotonia. A motivação é o vazio que você tem e sua cabeça pensando. Você tem um papel em branco.

O artista remete a conversa ao início do desenho na China, onde faziam tecnicamente uma folha com bambu. Explica como cada materialidade leva a uma linguagem particular.

- Nas cavernas, o desenho de animais seguia um vocabulário que seguia nitidamente a lógica de ver o animal não em sua totalidade, mas em suas partes. Se eles tem chifres, se tem patas, etc. O ser humano tinha uma série de símbolos, sobre coisas perigosas que já deixavam gravadas na árvore, se algo era bom ou não - eram linguagens gráficas.

Marcelo fala da relação entre o desenho e a caligrafia, em linguagem já estereotipada como uma escrita cuneiforme.

- Havia uma linguagem gráfica contando uma história por escrito. Mas já havia a intenção de fazer um mundo informativo pela ilustração. Todo documento histórico serviu-se do desenho como base. Hoje você tem no computador uma espécie de leitura absolutamente livre, você pode desenhar sem um lápis ou uma caneta.

Perguntei-lhe sobre seu próprio processo, sobre como começou sua formação nas artes.

- Aos doze, treze anos eu já tinha consciência do que eu queria fazer. Na escola de entalhação havia uma biblioteca com livros que a gente consultava. Havia uma capa de Vesalius - que era o primeiro anatomista - com um Adão e Eva que me marcou. São imagens desenhadas que te provocam. O que você tem “à mão” é o bastante para ficar interessado numa figura e na mensagem que ela traz. Joana D´arc: você vê a imagem e te deixa interessado na história. As coisas te dizem mais, no consciente ou inconsciente, te conduzem a procurar determinadas formas que já foram feitas. Como a Madona que vem sempre sendo feita, mas de varias formas. Não é um esquema, é uma sopa de letras. Uma escultura grega que não é mais grega e passa a ser romana. A civilização traz uma interpretação da imagem que vai variando.

Marcelo refere-se novamente à follha de papel.

- Muitas vezes, mesmo os pintores costumam sujar um pouco a tela para poder quebrar essa página em branco. Escritor também fica olhando para a máquina de escrever, hoje em dia pro computador. Mas fica olhando e não consegue escrever mais. Aquele papel em branco que não sabe nem por onde começar.

Contou-me sobre a história da moeda que havia em um livro seu.

- Você tem a cara do Nero, depois uma outra cara feita no Egito. O retrato toma feições das pessoas que ele conhece. Os japoneses fizeram muitas gravuras da chegada dos portugueses. É muito curiosa essa deformação cultural, você vai da China para a África e a imagem vai tomando uma feição do que o cerca, a deformação ou informação é dada conforme a deformação de culturas diferentes. Você quer representar um dragão chinês, qualquer osso de dinossauro encontrado no lugar serve para a construção da imagem.

A fala sobre o desenho se inclinou a sua porção envolvida no processo de assimilação da cultura pelos povos.

- Todo processo criativo é envolvido culturalmente, visualmente e ao mesmo tempo é o que bate nas pessoas no cotidiano. Você tem alguns autores de ficção que escrevem sobre "o macabro", como Alan Poe. Você lê uma historia que ele conta de uma pessoa enterrada viva, isso é uma coisa. Agora se você lê no jornal de alguém que joga o filho pela janela, isso não tem nenhum valor, a não ser o de um fato que comove e incomoda as pessoas. Uma pessoa morrer de fome me parece ser mais absurdo que ser jogada pela janela.

Perguntei-lhe sobre a relação entre seu trabalho modernista e sua formação clássica, sobre se teria havido uma descoberta desse modernismo ao longo de seu processo de desenvolvimento de sua linguagem pessoal.

- Na verdade, aconteceu exatamente ao contrário. Eu tinha a fantasia, é até interessante. Eu assistia um filme de Walt Disney, o *FANTASIA*, onde tem um monstro, uma figura sinistra, que ilustrava uma peça de Mussorgsky[6] e na aula de modelagem eu resolvi, por conta própria, fazer um monstro também. E o professor fez uma observação interessante. A gente fazia coisas decorativas e ele vinha e falava suas impressões para cada aluno. No meu caso ele disse "você é livre para fazer o que você quiser, mas eu não posso julgar porque é o teu imaginário". E eu entendo isso, ou você participa ou você rejeita. Você não pode avaliar uma coisa que foge ao seu padrão de estética. Alguém olha o Van Gogh e diz que o cara é louco, mas o trabalho, a pesquisa de toda uma vida como esse não tem nada de louco, tem sim uma coerência imensa, mas de um ângulo, vamos dizer exótico,

[6] Refere-se ao momento final do desenho animado da Disney *FANTASIA* - que traz animações ilustrando grandes sinfonias – e que a peça é *Night on Bald Montain* de Modeste Mussorgsky, compositor russo do século XIX é ilustrada pelo demônio *Chernabog* que vive no alto da montanha, e na noite de Hallowen vem atormentar as almas do vilarejo.

particular. Cada um tem seu ponto de vista. É como em *Rashomon*[7] do Kurosawa que cada um conta sua versão de uma história. Todo documento emocional possui suas deformações normais.

Marcelo também retomou a questão pessoal do desenho e referiu-se àquilo que considerava uma *dimensão narcisista* do aprendizado, onde se tem a si próprio – corpo físico - como modelo e pretexto constante para a arte; desenha-se pois o próprio pé, mão e rosto, diferentes dos outros.

- Cada um que desenha um modelo dá sua versão particular. Um dá uma visão mais despojada, o outro, uma mais caricata. Outro traz uma coisa mais erótica, para outro interessa a composição, o esquema, o estilo.

Marcelo se espanta como hoje se pode ter acesso a toda a história da imagem em seu computador. Perguntei-lhe, nesse ambiente de globalização, como ele via o lugar do desenho na vida das pessoas. Marcelo disse perceber que a quantidade de informação visual de hoje é incrivelmente maior e que sabe que crianças copiam personagens de desenhos animados e filmes; no entanto, observa que existe algo na inclinação das pessoas para cada atividade, do desenho ao jogo de xadrez que não se explica na cultura, mas se revela no sujeito. Citou-me pessoas que conheceu com um ouvido musical absolutamente bem desenvolvido e pouquíssimo interesse pelas artes visuais.

Indaguei a Marcelo se pensava o desenho como uma área específica de inteligência. Ele respondeu que não pensava dessa forma e compreendia o ato de desenhar mais no sentido de uma especialização iniciada por uma sensibilidade particular e individual. Comparou à sensibilidade de um musicista de diferenciar aspectos de técnica e estilo de violinistas ou a arquitetos capazes de avaliar um prédio. Argumentou que, se fosse por sua inteligência em si, poderia ser capaz de perceber as coisas em outras linguagens das quais não tem intimidade.

Marcelo refletiu em certo momento sobre a questão do talento e da criação de obra entre artistas.

- Você põe dez pessoas que gostam de pintar, quantas delas vão ser pintores? Entre esse que vão ser pintores, quantos realmente terão valor? E esse valor é um valor subjetivo? É um valor de mercado?

[7] Filme de Akira Kurosawa baseado em dois contos de Ryūnosuke Akutagawa e que tem uma estrutura de narrativa não-convencional, narrando um crime a partir de quatro testemunhos diferentes.

Marcelo enfatiza que a avaliação de uma obra depende da formação e da cultura do sujeito, e que não se refere a esses termos como algo ligado à sua suposta erudição, mas ao meio em que se formou e à respectiva lógica vigente.

- Se fosse por causa de lógica, o pessoal todo primitivo seria jogado fora porque eles são absolutamente ilógicos quanto à tridimensionalidade e a fidelidade quanto à temática.

Marcelo explica que o apartamento em que mora é, na realidade, uma oficina constantemente desarrumada e que assim deve permanecer.

- Se eu arrumar, no outro dia não encontro nada!

Referiu-se a duas questões da arte e de seu aprendizado: a criatividade a técnica. Marcelo expressou-me acreditar que a criatividade seja algo muito relativa, associada ao repertório de influências. Sobre sua técnica, foi categórico em expressar:

- Não é minha. É como se eu estivesse usando um dicionário...

Não obstante, logo em seguida fez a contrapartida de seu argumento, explicando que o método pessoal acaba obedecendo a outros processos que escapam à maneira como se aprendeu.

- Você intui, é tudo intuição. Você não se programa. Você até pode se programar, mas pode não dar certo.

Marcelo compreende a técnica como uma busca pessoal dentro de um repertório de metodologias vivenciadas anteriormente. Também argumentou que a técnica é a maneira de lidar com as características do meio em si em que as questões históricas são muitas vezes pontos determinantes para a evolução de cada técnica. Citou o inventor Conté - Nicolas-Jacques de Conté -, que deu nome ao notório lápis de desenho, nascido em 1755, na Normandia, França.

- Foi na época Napoleônica que a Inglaterra cortou o estoque (para a França) de uma pedra de grafite. Então eles ficaram sem lápis. Esse Conté, muito vivo... Ele inventou, reinventou o lápis. Usou argila com algum pigmento e fazia brotinhos para escrever e desenhar.

Perguntei-lhe sobre uma fala sua que eu havia lido em certa entrevista em que dizia que, a despeito de seu trabalho modernista, o primeiro contato com a pintura de Van Gogh, na época em que cursava a escola de entalhação, não lhe agradara.

- Era uma linguagem que eu não estava acostumado. O que eu gostava era acadêmico.

Nesse momento expressou dialeticamente sua relação com a escola acadêmica e clássica onde havia se formado na juventude. Citou uma afirmação de Picasso em seus últimos anos que dizia que era uma pena que a academia se acabasse por ser capaz de gerar um antagonismo contra sua “repetitividade”. Compreendi em sua fala que a importância do ensino de uma tradição poderia se fundamentar na própria possibilidade de se rebelar contra ela.

Marcelo não parte nunca de modelos, desenha essencialmente de memória. Após a segunda hora da entrevista, Marcelo mostrou-me alguns de seus trabalhos recentes. Entre eles, alguns corpos nus acompanhados de imagens de caveiras e esqueletos estilizados. O desenhista brincou que poderia ser algo associado ao seu momento de vida. Disse-me não ter nenhuma previsão em expor esses trabalhos de sua última safra. Marcelo confessou-me que andava muito interessado na produção de alguns artistas nas fases que precederam suas mortes; como exemplo, mostrou-me os últimos desenhos de Goya.

Marcelo me pareceu compreender o processo do artista acima do processo histórico da arte de seu tempo; ou seja, antes de entender o processo do artista a serviço de escolas ou cobranças estéticas do modelo vigente, Marcelo referia-se aos caminhos trilhados pelos artistas como processos pessoais fundamentais para a construção de sua obra. Uma de suas últimas frases me trouxe com força essa percepção:

- Eu não sei se (como artistas) a gente regride ou progride. Mas às vezes a regressão é mais interessante do que a progressão.

Grafite de Paulo Ito

II. Paulo Ito

O Aprendizado do Espaço

Aos 11 anos, Paulo Ito teve uma doença - chamada de Síndrome de Guillain-Barré[8] ou polirradiculoneurite - que lhe deixou um mês sem andar e seis meses com sérias dificuldades de locomoção. Após essa época realizou atividades em fisioterapia por muitos anos, algo que, em sua própria impressão, ajudou muito a desenvolver sua percepção sobre o espaço, o corpo e a aplicação em seu desenho.

- A fisioterapia me deu muita consciência do corpo, dos movimentos no espaço. Anatomia, corpo humano.

A habilidade figurativa do paulistano Paulo pode ser vista hoje em diversos muros da cidade de São Paulo. Praticamente feitos todos de memória. Realizou uma série de trabalhos em que desenhava figuras femininas – a "fase das mulheres", como Paulo denomina - expõe sua fluência no corpo humano. Sobretudo um detalhe

[8] A síndrome de Guillain-Barré ou polirradiculoneurite aguda é definida como uma inflamação aguda com perda da mielina - membrana de lipídeos e proteína que envolve os nervos e facilita a transmissão do estímulo nervoso - dos nervos periféricos e, por vezes, de raízes nervosas proximais e de nervos cranianos.

na construção de seus desenhos o diferencia em meio ao cenário do grafite: a criação de cenários em perspectiva.

Paulo diz que a mãe lhe conta de seus primeiros desenhos.

- Comecei no abstrato! – brinca Paulo se referindo às garatujas da primeira infância. Diz que passou ao figurativo – a desenhar figuras -, mas que, curiosamente, retornou ao “abstrato” por influência de um amigo de classe no pré-primário, aos cinco anos.

Contou-me que, pouco depois, nesse mesmo período, começou a desenhar buscando a perspectiva, buscando assimilar sua técnica já nessa fase de vida pictórica.

- Crianças desenhavam carro com duas frentes. Eu achava errado...

Aos dez anos, começou a fazer um curso de pintura com a artista Patrícia Mattoso e que, nos finais de ano, faziam exposições no Museu de arte Moderna (MAM).

Morou um tempo na Itália. A mãe é arquiteta. Recorda-se do avô que se espelhava na arte acadêmica, esculpindo mulheres na areia da praia. Essa pode ter sido uma referência inicial para seu trabalho com desenhos de mulheres que deu a Paulo certa notoriedade no meio do grafite.

- Mas eu só me lembrei disso só depois que ele faleceu.

Nunca teve aulas de desenho tridimensional, mas costumava pensar constantemente em como as coisas se distribuíam no espaço. Paulo contou-me que o seu processo de desenho foi sempre muito autodidata.

Teve, entretanto, uma parceira na infância.

- Desenhava sempre com minha irmã. Ela virou cenógrafa. Era uma parceria, meio que competição.

Paulo tinha a idéia de um dia vir a projetar automóveis. Paulo me disse ter começado desenhando paisagens, florestas, cenas medievais e que esse repertório apareceu mais tarde no grafite. Sua irmã desenhava “coisas de menina”.

O desenhista enfatiza o fato de, em seu processo de formação do desenho, nunca ter copiado outros desenhistas. Tinha consciência de sua individualidade artística desde criança.

- Eu nunca copiei. Achava mais legal (não copiar, desenhar de memória). Pensava que isso podia influenciar meu traço.

As aulas de arte na escola eram muito livres, não havia aulas técnicas.

- Era agradável o fato de ser livre, para mim que não gostava de copiar.

Acredita que o aprendizado do desenho com cópias de desenhos poderia dar resultados mais rápidos. Tinha um colega de turma que copiava muitos desenhos e que acabou certa época se destacando mais do que ele na escola.

- Ele produzia mais e ele tomou meu lugar... – ri Paulo.

Confessa ter - mesmo sem a prática da cópia - muita influência de Egon Schiele.

Perguntei-lhe se tinha algum método de trabalho no desenho atualmente. Disse-me que começa projetando tridimensionalmente a figura.

- Primeiro eu posiciono tudo no espaço em 3D antes de começar. Alguns artistas (no meio do grafite) não encaixam bem a imagem em 3D por praticarem apenas colagens. Mas se não estiver bem encaixado, quem olha vai se sentir incomodado. É uma abstração primeira.

Retomei a questão inicial do tratamento de sua doença com a fisioterapia.

- Fiz cinco anos de fisioterapia por preocupação de minha família e principalmente de minha mãe. Fiquei doente em 89, o tratamento se estendeu por muito tempo. Talvez de maneira desnecessária. Fiquei seis meses mancando. Aos onze anos! Um mês sem andar e seis meses andando muito pouco. E muito mais tempo ainda andando torto.

Repetiu-me que o período de fisioterapia lhe ajudou a perceber o corpo e o espaço.

- Uso pouca referência para figura humana.

Paulo pensa no desenho como criação mais do que como algo da memória. Diz que uma das atividades que realizou em sua educação do desenho mais importantes nesse sentido foi um curso de histórias em quadrinhos que fez na adolescência. Começou aos onze anos, mas precisou para por conta de sua doença. Depois retornou aos treze e seguiu até os quinze anos. Contou-me que era uma oficina bastante aberta em termos de estilos e era realizada por um desenhista chamado Domingos Takeshita, o “Take”. Era colega de garotos que se tornaram profissionais e desenhistas hoje famosos como Fabio Bá e Gabriel Moon. Nessa época desenvolveu sua criação, precisou aprender a pensar cenas. Ainda guarda alguns desenhos dessa época, mostrou-me uma delas em que buscou mesclar diferentes linguagens. Will Eisner é sua maior influência nos quadrinhos.

Alguns de seus trabalhos realizados hoje são feitos somente no momento do grafite e não sofrem retoques posteriores. Uma de suas características mais evidentes e que o diferencia em estilo da maior parte dos grafiteiros é o traço com a técnica de perspectiva evidente. Comentei-lhe que o traço lembrava o do cartunista Laerte, com o que Paulo disse-me ser comum a comparação.

A linha está sempre muito presente, preta e vigorosa.

- No final, acho que eu sou um desenhista. A cor não vem primeiro, o traço vem antes. No final você faz o que gosta.

Paulo começou a trabalhar paredes como suporte de seus desenhos em 1997, por insistência de um amigo.

- Achei que não ia dar certo.

Somente trabalha em lugares autorizados.

- Já fiz em lugares proibidos, mas pouco. Já até tomei um soco da polícia. Mas não é a "minha".

Durante um tempo deu aulas de grafite para organizações não governamentais. Porém não se adaptou à docência dessa linguagem.

- Eu não acho que sou bom professor. Tudo era muito livre. Alguns têm dificuldade de lidar com liberdade. Os moleques faziam o que queriam. Se faziam o *Dragon Ball*, eu perguntava "porque você escolheu isso? Quer usar esse traço, ok, mas muda o contexto", eu dizia. Tentei provocar um pouco. Eles não tem muita informação. Mesmo diversos artistas do grafite são ingênuos. Querem agir contra o sistema, mas usam as letras com um tipo de sombra de formas padronizadas, que você vê na embalagem de *Sucrilhos*. Na logomarca do *Nescau.* É ingênuo ser contra o sistema e usar a mesma linguagem dele. Imagino que se possa usar uma letra estilizada, mas agressiva. Não adianta fazer uma escultura de protesto em ouro, tem que fazer em merda. Tem que fazer com piche, com madeira queimada.

Explica que seu meio traz uma arte com política.

- A arte contém uma política. Quando o cara está fazendo a letra, ele está sendo publicitário de alguma coisa. É provocar, afinal. Não é seguindo o padrão que se vai conseguir isso.

Paulo contou-me que em sua educação nada foi imposto. Tenta trazer elementos de outras vertentes para a pintura na rua. Influência da história em quadrinhos aparece. Mas não é um grande leitor de quadrinhos.

Teve a oportunidade de cursar a faculdade de Artes Plásticas na Unicamp, em Campinas. Essa formação acadêmica, não tão comum no grafite, trouxe-lhe novos elementos.

- Meu ingresso na faculdade começou no terceiro colegial quando eu percebi que eu não conseguia entender o lado de exatas. É uma abstração que vai alem da minha fé, não consigo fechar os olhos e acreditar. Não consigo seguir uma fórmula. Eu nem queria fazer faculdade. Não gostava de ir para a escola, não acreditava naquilo. Entrei cedo na Unicamp com dezoito anos. Pessoas gostaram muito do meu desenho e fiquei meio metido. Não me desviava do meu foco. Aprendi coisas que eu não levava muito a sério também. Foi bastante difícil no final.

Na faculdade, confessou que se aplicou pouco nos primeiros dois anos, porém seu desenho estava ativo: fora das aulas.

- Eu conseguia enganar, pois gostavam do meu trabalho. Eu via uma pouco de aula e ia para a cantina. Ironicamente desenhar meus esboços, que faziam mais sentido para mim.

Disse-me que em 1999 teve conflito com alguns professores por razão da demanda que esses faziam de uma exposição teórica sobre o trabalho.

- Eu falava muito pouco. Hoje em dia eu falo, mas antes eu não era a fim de me expor dessa maneira. Eu não estava preparado para isso.

Perguntei-lhe sobre o trabalho reflexivo em sua obra.

- Para mim, a mão pensou antes do cérebro. É preciso ter integridade quando se expõe tão integralmente.

Paulo contou-me que tem contato com pessoas do grafite. Entretanto, diferentemente das origens do grafite – ligadas ao movimento do Hip-Hop que uniam como seus quatro elementos o *Rap, o DJ, o Break e Grafite* -, no circulo do grafite paulistano há pouca ligação com as comunidades do hip-hop.

Paulo disse que sua fase das mulheres foi uma pesquisa estética, mas que cada vez mais se aproxima do trabalho que une seu desenho ao conceito. Hoje diz que muda um pouco o rumo de seus temas.

- Banksy[9] não tem estilo nenhum, é conceitual, é *stencil*[10]. Blue também desenha muito, mas tem muito conteúdo. Eu vou cada vez mais pro pensamento, mas meu trabalho é desenho.

Recentemente Paulo produziu – junto a outros artistas - em parceria com o estilista João Pimenta no projeto Parcerias estampando algumas roupas com seus desenhos. Nesse trabalho, buscou idéias interessantes, mais do que meras estampa. Uma das camisetas produzidas por ele traz uma bandeira do Brasil mal feita, com o escrito "Amanhã eu faço". Em outra a frase "Je sui" ("Eu sou" em francês), um trocadilho com a palavra Jesus. Esses trabalhos ele pensou por uma semana e executou em dois dias. Disse-me que pensa e desenha ao mesmo tempo. Todavia não desenha todos os dias, nem me disse ter uma disciplina rígida de trabalho.

- Se desenhar o dia inteiro eu vou me irritar e nunca mais desenho. Não é diário.

Paulo diz que não se considera sequer um grafiteiro, mas que somente usa a técnica do grafite para trabalhos. Vê-se primordialmente como um muralista, primordialmente um artista que prefere se abster de rótulos. Ao mesmo tempo, relaciona-se bem com outros grafiteiros.

- A relação com outros artistas de rua é melhor do que nunca. No grafite é interessante, pois as pessoas se influenciam muito, especialmente os mais novos. Já tem gente fazendo coisas parecidas com as minhas.

Na faculdade Paulo usava aerógrafo[11]. Começou a usar spray em 2000. Ao começar a freqüentar o núcleo do Aprendiz, teve acesso ao material usado no grafite. Após a faculdade, veio para São Paulo e começou a pintar portões de comércio, ganhando cerca de 300 reais por mês.

Paulo me confessou não ter encontrado espaço para conversa com outros artistas, trilhou seu caminho estético de maneira bastante solitária.

- Sou uma pessoa suficientemente arrogante para manter meu individualismo no meio. Minha exposição mais recente trata do vandalismo, mas pessoas não

[9] Robert Banksy, artista de rua inglês, famoso por suas intervenções políticas nas paredes de diversas cidades no mundo. Alguns de seus trabalhos valem hoje mais do que as casas onde foram pintados.
[10] Refere-se à técnica em que não se desenha a mão, mas usa-se um desenho pronto como modelo para se criar moldes que servirão para o grafite com sprays.
[11] ferramenta de pintura com moldes que utiliza uma técnica de uso do fluxo de ar associado à tinta.

querem necessariamente consumir isto. Minha exposição anterior, das mulheres, vendeu muito mais. Mas eu me sinto forte em saber que eu fiz isto e não morri.

Paulo disse-me que o profissional tem funcionado, já tendo feito painéis comerciais com desenhos populares como das *meninas superpoderosas* ou da *Branca de Neve*.

- Sempre fui o cara dos diversos traços. Se eu puder negar um trabalho desses eu nego, mas às vezes aperta. Nunca corri atrás de um estilo único. Minha liberdade de traços me ajuda a pagar as contas. Mas aqueles trabalhos autorais não eram passados para mim, por eu ser chamado para trabalhos mais técnicos.

Uma de suas falas me chamou muito a atenção para o conceito de arte de hoje e a confusão de significados que essa palavra costuma trazer.

- O grafite na cena da arte é uma proposta nova. O acadêmico de hoje é a herança de Duchamp, conceitual. E a volta ao figurativo, na arte de rua cabe conceito, funciona. Mas as galerias da nova velha arte acadêmica têm medo. O Brasil é péssimo lugar para pioneiros. Se não for reconhecido na Europa, não encontram espaço aqui. Só depois que os caras estão no MOMA. É a parte do país que ainda é colônia. Os generais de escrivaninha são totalmente medrosos e formalizados, infelizmente.

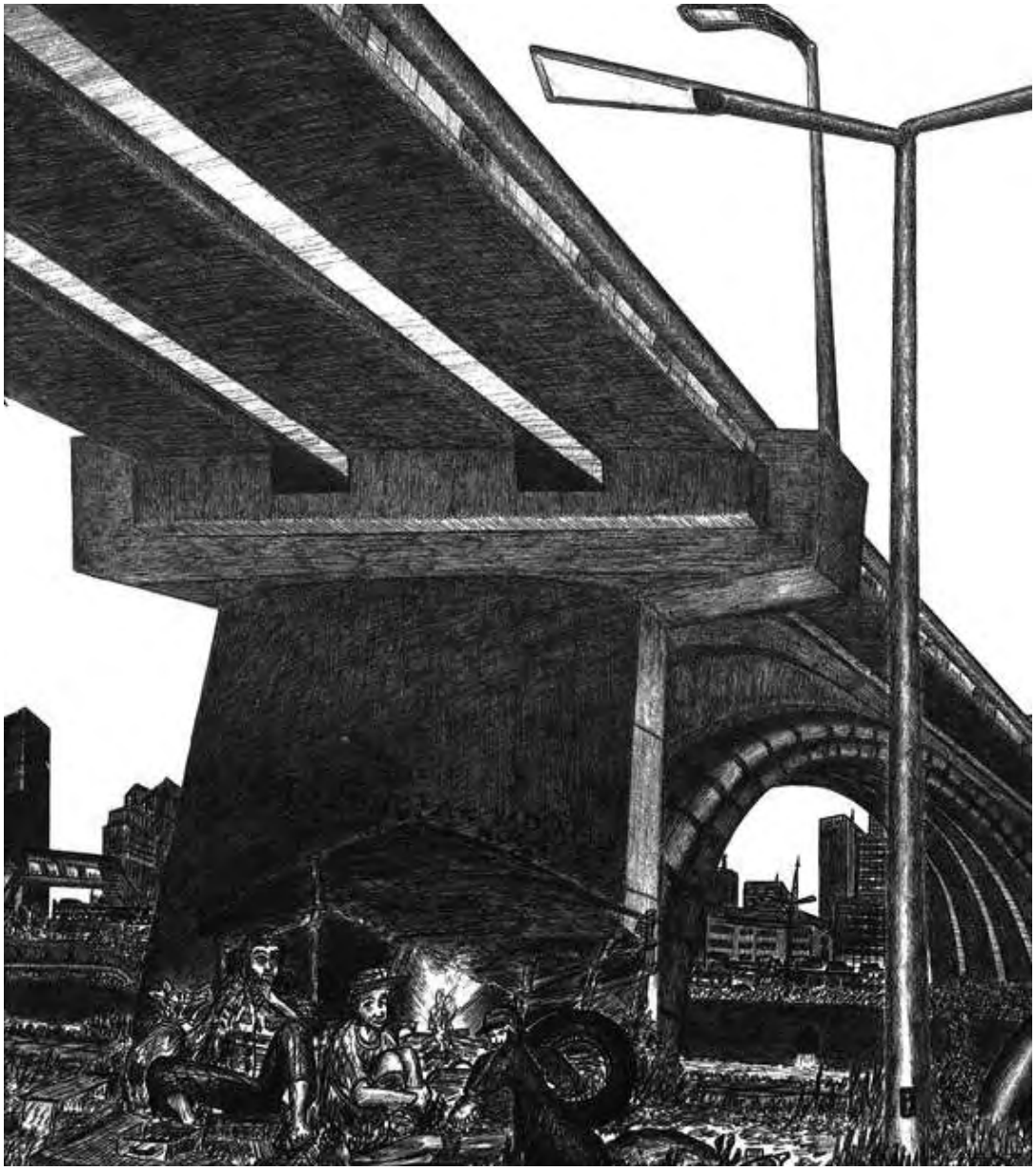
Refere-se à arte conceitual como a “velha nova arte” e, mais além, classifica a arte conceitual estimulada e produzida nas faculdades de arte como arte acadêmica, termo outrora usado apenas para designar uma maneira de fazer arte ligada à pintura até o século XIX.

O desenho de Paulo faz parte de uma classe artística de resistência; a resistência, por um lado ideológica, e por outro, também a resistência de uma forma de arte desvalorizada nos circuitos de arte. Longe de telas e de instalações, seu suporte é o muro. O que, de certa forma, também gera uma forma de instalação, em contraste com a cidade em movimento, remetendo quiçá às pinturas rupestres que eram não apenas desenhos lúdicos pelas paredes, mas também espécies de templos.

Assim, pude constatar na trajetória de Paulo Ito um processo de desenho profundamente ligado à questão do corpo, desde a afinidade com o trabalho de perspectiva – técnica desenvolvida na renascença e que traz o corpo do sujeito

como ponto de vista central [12]- à sua doença que o levou à fisioterapia e o levou a apurar seus sentidos com relação ao corpo e à materialidade à sua volta.

[12] Em contrapartida à perspectiva isométrica que não estabelecia um ponto de vista centrado no sujeito. Esta técnica, bastante comum em gravuras japonesas, condizia com a ideologia da antiga sociedade oriental não centrada no sujeito, mas na idéia de comunidade e no poder do Estado.



Desenho de caneta esferográfica de José Glilton

III. José Glilton

Desenho de Memória e Memória de Desenho

José Glilton trabalha como segurança em um edifício no Centro de São Paulo. Ele passa várias horas em sua guarita todos os dias - boa parte do tempo desenhando paisagens. Em caneta esferográfica.

- Desenho com caneta BIC, desde que cheguei aqui. Descobri, era fácil de encontrar.

Glilton veio para São Paulo do Ceará aos dezenove anos. Aos trinta e cinco, divide o trabalho como segurança com o ofício de desenhista: realiza desenhos por encomenda. Animais, paisagens urbanas, retratos. Teve alguns de seus desenhos expostos em alguns lugares como a Faculdade Armando Álvares Penteado (FAAP).

Conheci José Glilton no curso de fundamentos do desenho artístico que ministro no Serviço Nacional de aprendizagem (SENAC). Glilton havia obtido bolsa integral para o curso.

Glilton lembra-se de ter começado a desenhar aos sete anos. Tem a exata lembrança de um desenho que iniciou sua maneira de trabalhar. Uma professora dessa época lhe pediu para desenhar o lugar onde morava na roça. Fez então um desenho de uma fazenda com vacas comendo capim.

- Não tenho mais esse desenho, mas me lembro perfeitamente.

Perguntei-lhe se conseguiria reproduzir o desenho ainda hoje.

- Quando você quiser.

Glilton costumava desenhar sempre sozinho.

- Minha mãe era professora do município, eu lia bastante. Livros, jornal notícias populares. Livros de historias infantis,

Aos oito anos, passava horas desenhando cachoeiras, campos, sempre paisagens. Um detalhe: todos os desenhos são de memória. Nunca fez desenho de observação, parar diante de algo e desenhar. Criou uma relação com o espaço. Vivia solto olhando a serra. Tinha por fim o gosto por desenhar.

-Eu amo desenho!

- Você pensa antes de fazer os desenhos?

-A gente pensa, todos pensamos, eu também penso. Eu tenho um monte de idéias.

Glilton me mostrou um desenho seu em uma folha de papel canson A3, todo realizado em caneta esferográfica azul. A quantidade de elementos e linhas entrelaçadas compondo tramas e texturas das mais diferentes qualidades visuais me deixou bastante espantado.

- É muito trabalhoso fazer um desenho desses – mostrando um detalhe do seu trabalho – levei 36 horas para acabar. -Não sei se você percebeu os detalhes do meu desenho, mas olha o trabalho que deu para fazer isso tudo.

Aprendeu sozinho. Nenhum de seus familiares desenhava. Nunca teve oportunidade de estudar desenho, nem ao menos tinha um meio em que a arte ou mesmo as referências gráficas fossem muito ricas.

Glilton diz que tem uma maneira de "medir" a qualidade de seu desenho. Gosta de, ao finalizar suas obras, tirar fotografias delas em câmeras digitais.

-Se o desenho sai bem na fotografia, então ele está bom. Eu gosto do meu trabalho porque ele é bem real. Todos os meus trabalhos eu compraria – regozija-se Glilton.

Como em muitos casos, a despeito de Glilton não possuir formação sistemática na área artística, a sua prática de tantos anos fez com que apurasse sua própria teoria estética em diálogo com sua época. A percepção de Glilton sobre a fotografia de seus desenhos me remeteu ao texto famoso de Walter Benjamin (1996) *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* em que o filósofo desenvolve o conceito de *inconsciente óptico* como as formas visuais não percebidas pela mente, mas captados pela fotografia.

Glilton contou-me que o pessoal do prédio onde trabalha começou a se enciumar com a atenção que está chamando com seu desenho. Disse-me que pretende aprender a lidar com informática, com programas como *photoshop* e *corel draw*[13].

Seguiu demonstrando-me o apreço que tem por seu trabalho. Indica pedaços de seus desenhos em que vê grande complexidade. Glilton expressa constantemente seu orgulho com o desenho que realiza sem nenhuma formação na área.

Busquei, em minhas questões, compreender como se dera seu aprendizado inicial do desenho e perguntei-lhe diversas vezes sobre suas primeiras fontes de imagens. Depois de insistir na questão algumas vezes - sob a resposta constante de Glilton de que não havia nenhum começo, que apenas havia meramente começado a desenhar bem -, o artista revelou-me um fato que me trouxe alguma indicação nesse sentido. Glilton havia crescido por entre as montanhas e que, na serra, passava muito tempo observando paisagens fundas.

[13] Dois *softwares* comumente usados em ilustração digital.

Glilton, de família de muitos irmãos e casa modesta, passava quase todo o dia no campo, e se criou em uma relação com a natureza, no meio da natureza. Tinha intensa relação com o meio da região serrana.

- Bem no fundo podia ver o mar azul, bem azul, só um fio...

Argumentei-lhe que estas visões podiam ter lhe servido para constituir o repertório de desenho de paisagens em perspectiva.

- É, pode ser. Eu amo perspectiva.

Pensei ali que sua habilidade de criar texturas tão diversas poderia ter relação direta com a quantidade de coisas da natureza de paisagens abertas com que conviveu boa parte da infância. Ao mesmo tempo em que apresentou virtuosismo ao desenhar paisagens e cenas em perspectiva, demonstrava certa dificuldade com rostos e corpos humanos, elementos que não costumava desenhar e que costumava evitar nos desenho que fazia por não saber muito bem como fazer.

Glilton não esconde a insatisfação de trabalhar fora da área do desenho. Trabalhou, desde que chegou a São Paulo, como auxiliar de escritório, frentista de posto de gasolina, faxineiro e agora é vigia.

- Mas eu sempre soube que esse não é o meu lugar.

Um arquiteto que o conhece disse-lhe para mostrar seu trabalho a instituições e começar a divulgá-lo. Disse-me que cada vez mais pessoas têm visto e se admirado.

Para complementar seu orçamento, vende desenhos, apesar de ter certo apego por vários deles.

- Vendo desenhos por cem reais.

- Esses trabalhos das pontes, quanto custam? – aponto para um deles que retrata um viaduto com um mendigo se alimentando, em que me chama a atenção a técnica de perspectiva e de luz e sombra.

- Esses eu acho que não quero vender, não...

Glilton é bastante religioso, um cristão dedicado. Em 95, um pouco depois que seu pai morreu, Glilton foi para a Amazônia e viveu dois anos como missionário em quatro estados, ensinando o Evangelho.

Perguntei-lhe se já havia ensinado desenho também.

- Não, isso não. Isso eu carrego comigo.

Glilton me disse não saber como descobriu a relação com paisagens e perspectiva.

- Apenas descobri. Sempre gostei de observar as coisas. Eu vejo ônibus, aviões e fico olhando o formato deles. Não olhava desenhos, pois não tinha TV. Gostava de ler revistas e jornais.

Perguntei-lhe de onde achava que vinham aquelas imagens.

- Vem de mim, da minha cabeça.

Glilton resiste à idéia de ter incorporado imagens de algum lugar. Cultiva a idéia de que seu repertório não se fez a partir de nenhuma fonte, além de sua própria capacidade de criar desenhos.

- Eu nasci com isto, desenvolvi isto. É um dom de Deus.

Espera mudar de condição de vida com o talento que Deus lhe deu.

IV. *O Corpo e a Memória de um Corpo*

Os três desenhistas primeiramente apresentados aqui trouxeram a esta pesquisa, por diferentes pontos, uma questão que se tornou central para a minha compreensão acerca dos caminhos a serem investigados: a relação intrínseca entre desenho e corpo.

Marcelo Grassman e Paulo Ito trouxeram, de maneira quase oposta, a questão das ações e conseqüências sofridas pelo corpo a partir do esforço do desenho – no caso de Marcelo - e, igualmente, do desenvolvimento do desenho a partir de certas condições dadas ao corpo – no caso de Paulo. Grassmann, mesmo perdendo parte de suas faculdades cognitivas – como a habilidade da escrita -, teve seu desenho intacto. Isto provavelmente ocorreu por razões neurofisiológicas, acerca da parte do cérebro afetada pela isquemia e que não me sinto em condições de incorrer a respeito. Todavia, suponho que isto esteja ligado ao fato de a prática do desenho não ser ligada diretamente à parcela intelectual da mente que cuida de nossa razão sistemática, ou seja, a questões ligadas às nossas inteligências lógicas e cartesianas, ou aos nossos sistemas lingüísticos. O maior aprendizado do desenho, mesmo que se dê por meios sistemáticos não se funda essencialmente na lógica presente em equações matemáticas ou nos idiomas aprendidos em ambientes escolares – notemos que Marcelo não perdeu a faculdade da fala, apenas a da escrita, e todos aprendemos a falar por imitação e não de maneira estruturada didaticamente. Alguns neurologistas quiçá explicariam que se trata de uma região do cérebro não afetada, o lado esquerdo que supostamente comanda nossas ações racionais.

O livro *Desenhando com o lado direito do cérebro* (2003) de Betty Edwards baseou-se nas leituras das teorias de psicobiologia de Roger W. Sperry a respeito das funções dos hemisférios cerebrais humanos – um lado verbal, analítico e seqüencial e outro, visual, perceptivo e simultâneo, tornando-se famoso e sendo utilizado em diversas escolas. É importante ressaltar que algumas pesquisas atuais sobre o cérebro contestam essa teoria e afirmam que o cérebro não funciona como um mapa, mas um todo que se organiza. Mais tarde, Betty Edwards lançaria edição revista e ampliada em que dizia perceber certas mudanças em sua maneira de conceber o ensino e respondia a certas críticas acerca de seu texto. No prefácio dessa nova edição, Edwards admitiu que seu método não contemplasse o desenho em seu caráter maior de expressão artística, mas que serviria como treinamento da percepção para um desenho realista – de observação - realizado a lápis e papel.

Ao mesmo tempo em que considero louvável ou esforço de professora de Betty Edwards, não me alinho com a direção que toma seu método, temendo no mesmo a idéia de separação entre intelecto e sensibilidade. Sem compreender os processos envolvidos no desenho expressivo, o método se configura por meio de um conceito pobre de técnica, em que apenas um aspecto técnico – a cópia - é estimulado e pouco se avança para um entendimento mais pleno do desenho como manifestação estética. Entendo que, em arte, a visão da técnica fora da expressão se assemelha à idéia do corpo biológico fora da cultura. Na compreensão construtivista de Jean Piaget (1990), o conhecimento não pode ser compreendido somente no sujeito-organismo (inatismo) e tampouco no objeto-meio (ambientalismo), mas decorre das ações constantes entre os dois. A compreensão sistêmica das coisas que é comum na ciência contemporânea – da física moderna à genética – nos ajuda agora a compreender o corpo como algo indissociável de sua história pessoal e arcaica, e também pode nos servir para uma re-significação da palavra técnica.

O desenho é uma expressão possibilitada pelo gesto de um instrumento “riscante” sobre uma superfície minimamente plana; e para tanto, a única condição necessária é o corpo capaz de impulsionar seus gestos; é uma habilidade ligada à memória de um corpo. Poderíamos nos referir à região do cérebro ligada à memória de tais e tais ações do corpo humano ou buscar na medicina referências para uma maior compreensão desses processos, mas seria impossível buscar definir aqui as reais implicações neurológicas envolvidas nessa afirmação. Basta-me a

compreensão de que o desenho é desenvolvido a partir de algo maior do que um olho que vê e uma mão capaz se expressar em linhas. O olho, assim como a mão do desenhista, são sistemicamente ligados ao corpo do desenhista - passando pelo braço, ombro, tronco até o cérebro – e em constante relação com o mundo que nega e alimenta sua percepção de si mesmo.

O "erro pessoal" de Degas

No livro *Degas Dança Desenho*, Paul Valery conta um diálogo que teve com Degas e cita a frase proferida pelo pintor impressionista: "o desenho não é a forma, mas a maneira de ver a forma" (2003, p.159). Em contraposição à idéia de representação fidedigna dos objetos - que Degas chamava de "Pôr no lugar" – o artista trazia o conceito de "desenho", em suas palavras "a alteração particular que o modo de ver e executar de um artista impõe a essa representação exata, aquela que o uso da câmara clara daria[14], por exemplo," (2003, p. 160).

Degas dizia que somente por esse tipo de "erro pessoal" (2003, p.160) que a representação realizada por meio de traços e sombras poderia ser chamada de arte. Nessa linha de pensamento a sugestão do desenho como mera representação – e que os ideais neoclássicos introduzidos pela missão artística francesa serviram para reforçar – seria certamente um grande empobrecimento da questão. Como se um método que se propusesse a ensinar pessoas a fazer caricaturas pudesse ser chamado de "o desenho". A representação naturalista ou hiper-realista é apenas uma das formas em que o desenho se fez na história.

Também o desenho está associado à forma como a cultura o assimila (algo explicitado no conceito de "desenho cultivado" de Rosa Iavelberg e que discutirei em capítulos a seguir) -, mas, sobretudo à forma como um corpo é capaz de se desenvolver nessa linguagem diante da cultura. O erro pessoal descrito por Degas é sempre oriundo de um corpo "errante"'. Os códigos do desenho se mantêm, assim como os gestos de uma pessoa que acorda, sua forma de se mover. Como andar de bicicleta. Como um músico que não se recorda de uma canção, porém ao tocar seu instrumento seguindo a seqüência lida em uma partitura – ou somente de memória –

[14] Nessa afirmação, refere-se à técnica utilizada por pintores em que uma caixa com um pequeno furo servia para projetar a imagem invertida em seu fundo, algo que os auxiliava na representação hiper-realista de suas obras pictóricas.

é capaz de relembrar trechos perdidos em seu inconsciente por anos. Como uma canção que ouvíamos na infância e que se sabe a letra inteira no momento em que alguém começa a cantarolá-la.

As conseqüências estéticas dessas ações do corpo materializam-se na arte e não podem ser explicadas por um fator meramente neurológico. A arte se dá no erro, no acaso e na linguagem; e linguagem é um fenômeno do campo da cultura, ou seja, relaciona-se também com a história do corpo ao construir a linguagem.

Paulo Ito disse ter desenvolvido muito no desenho a sua forma de desenhar pelo período longo de fisioterapia em que pode refletir sobre sua condição corporal. Ele não desenvolveu propriamente o desenho nessa situação nova, posto que já fosse habilidoso desde a infância; todavia foi sua circunstância corporal o fator preponderante que o levou a buscar em seu desenho a percepção adquirida e, principalmente, a experimentar por via do gesto desenhista, as inúmeras situações de traço que o fizeram criar um repertório de perspectiva e anatomia até os dias de hoje.

Utilizo a expressão memória do corpo - ainda que seja consciente de não estar me referindo exatamente a um conceito de memória comum, mas uma nova maneira de entender como o corpo se ajusta aos instrumentos e se expressa no espaço/tempo - por uma percepção minha de que o corpo do desenhista se constrói em meio a um processo geral de suas partes. Mas que corpo será esse o do desenhista? Que invenção de si mesmo faz o corpo humano ao se debruçar sobre o silêncio de uma folha e delinear-se sobre um caminho inexato de linhas?

Um corpo que se forma como um corpo-olho: curvado sobre a coluna cervical, afunilando-se ao braço à mão que será a via de escape do gesto que dá à luz o desenho. O método pessoal de aprendizado não modifica o elemento principal do aprendizado do desenho: a ação do corpo sobre a superfície e o desenvolvimento da expressão gráfica desse corpo. As novas composições surgem como um resultado do repertório e do processo de pensamento (no capítulo final, discutirei a relação entre desenho e pensamento) do corpo desenhista.

Em *Fenomenologia da Percepção*, Maurice Merleau-Ponty analisa o corpo – usando-se do exemplo do instrumentista -, não como algo que residiria no pensamento ou no corpo objetivo, mas como um “mediador de um mundo” (2006,

p.201). Avalia que, ao se sentar em um órgão novo, um organista se adapta àquele corpo por algo mais do que usualmente se chamaria de memória, mas uma união entre seu corpo e a música, estendendo “valores afetivos” e descobrindo “fontes emocionais” em um processo de criação de um “espaço expressivo” (2006, p.202). Merleau-Ponty não entende a motricidade como uma “serva da consciência”; afirma que um movimento somente será aprendido pela compreensão do corpo, e por sua incorporação ao seu “mundo”. O filósofo entende que “o corpo tem seu mundo e que os objetos ou o espaço podem estar presentes ao nosso conhecimento sem estar presentes ao nosso corpo” (2006, p. 193).

Ao me referir à memória de um corpo, buscarei o conceito de memória aliado a uma compreensão sistêmica entre corpo, objeto e linguagem, opondo-me a uma suposta idéia de memória como lembrança de alguma atividade previamente realizada pela pessoa. Memória que, segundo Fayga Ostrower, não pode ser compreendida como algo factual, mas como “memória de vida vivida” (2009, p.19).

Memória de desenho

O caso de José Glilton me remeteu a outra reflexão sobre o aprendizado do corpo do desenhista no espaço. Constatei em José Glilton uma capacidade fora do comum de lembrar-se de detalhes das paisagens, reproduzindo-as em incontáveis tramas a caneta esferográfica. Não obstante, pude perceber, no breve período em que ele foi meu aluno, que essa mesma memória não se aplicava a desenhos de observação e proporções de corpos humanos.

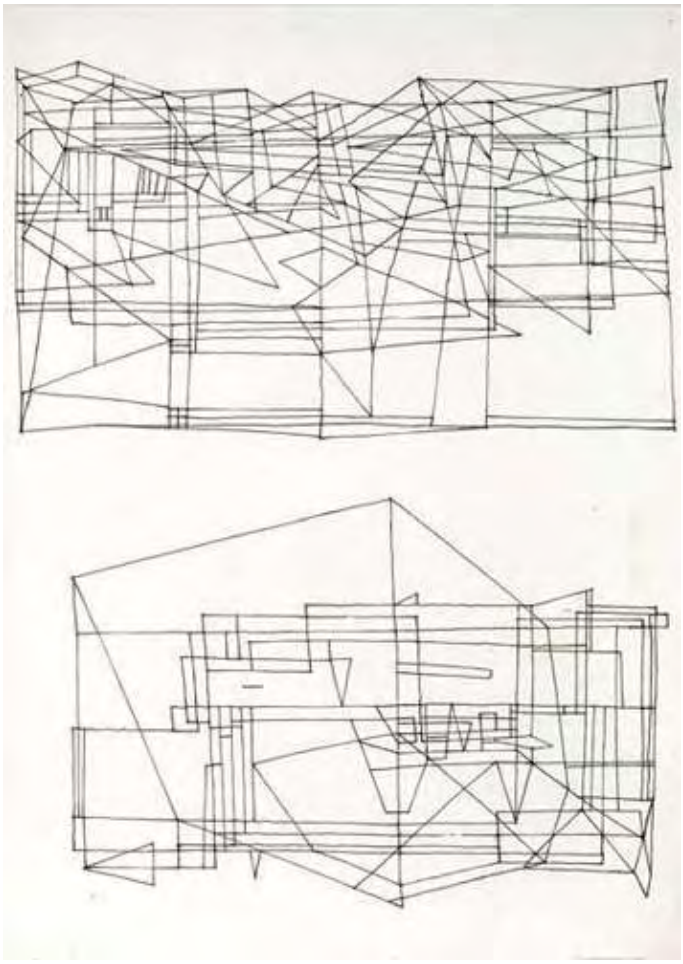
Glilton desenvolveu uma maneira de desenhar de memória – algo que Brent e Marjorie Wilson chamaram de programas de desenho, conceito que discutirei com cuidado no capítulo “O Problema da Cópia”, ao final da segunda parte das entrevistas -, ao mesmo tempo em que não era capaz de ter a mesma fluência em outros estilos (todavia não tardou a se adaptar a essas novas maneiras de desenhar). Possuía uma memória de certa ação pictórica, mas ainda não havia desenvolvido essa memória com relação a outras formas de desenho, quer dizer, ao

possuía o mesmo repertório de memórias de desenho de corpos e rostos como o de paisagens.

Ostrower (2009) supõe que os processos de memória “se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados” (2009, p.19). O chamado desenho de memória não é jamais o desenho de alguma experiência que possamos ter tido sem o contato com o desenho. Ao contrário, o desenho de memória é a memória de nossa própria experiência de desenho.

Por essa razão, eu penso que o “desenho de memória” seria mais adequadamente chamado de “memória de desenho”. Essa mesma questão provavelmente se aplicaria a outras linguagens das artes, mas vejo no desenho uma condição básica, verificável nos estilos e características pessoais presentes na expressão individual dos corpos, como na caligrafia, na voz e na dança.

3. CÓPIA E IDENTIDADE



Desenho de Guto Lacaz

I. Guto Lacaz

Seus mestres e seus desenhos-Idéia

Guto Lacaz teve a sorte de, na infância, ser vizinho de Ruy Jorge Pedreira.

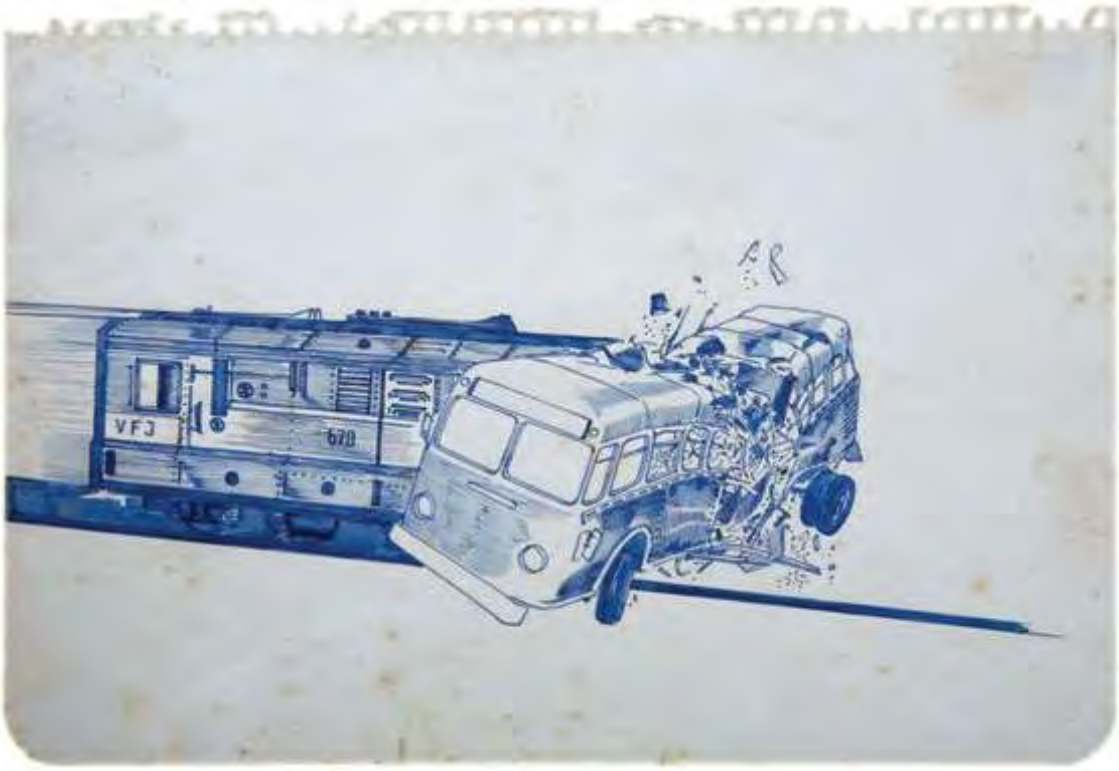
- O Ruy era bem mais velho que a gente - conta-me Guto.

Com esse “bem mais velho”, ele se referiu não à idade propriamente dita, mas à idade relativa, sendo que Ruy cursava o colegial, enquanto que Guto e outros garotos ainda estavam no ginásio – respectivamente o ensino fundamental e médio na nomenclatura atual.

Certo dia, Guto pediu a ele:

- Ruy, desenha uma locomotiva detonando um ônibus?

E Guto mostra-me o desenho, ainda guardado cuidadosamente após tantos anos, espantosamente bem feito. Guto me conta que levava o desenho para casa e passava a noite copiando o trabalho do amigo mestre.



Desenho de Ruy Jorge Pedreira feito sob pedido do amigo Guto Lacaz

Guto disse-me que Ruy, a despeito de sua fantástica habilidade com a caneta, não possuía vaidade artística. Apenas desenhava maravilhosamente. Não havia à época, um ideário profissional que levasse jovens a ambicionar carreira na área das artes e, portanto Ruy e tampouco Guto tinham projetos nesse sentido. Era lúdico.

Ruy era completamente autodidata. Gostava de inventar letras – tipos – e refazer capaz de discos de vinil. Também adorava projetar máquinas no desenho e levá-las posteriormente a modelos em cartolina. De família de pais luteranos, seu pai costumava fazer imagens ampliadas de cópias quadriculadas em papel crayon. Fazia desenhos em frente aos outros garotos, desenhos dificílimos que traçava sem dificuldade no momento em que era feito o pedido dos amigos mais novos. Alguns desses desenhos foram guardados por Guto. Ruy fazia os desenhos e os presenteava aos garotos.

Outra atividade de Ruy era a criação de jornais fictícios como “O Burocrata” que imprimia no mimeógrafo. Guto passava dias copiando os diagramas inventados

por Ruy. A precisão de Ruy com os pincéis era notável e pude constatar isto em cada desenho que Guto me mostrava.

- Era assim: “Ruy, faz isso para mim, Ruy, faz aquilo! Ruy, faz um mapa, Ruy faz a lição de Matemática...”

E Guto diz ainda que Ruy não partia de imagem alguma, apenas de sua imaginação. Mostrou-me folhas em que havia uma série de diagramas ilustrados com o título “COMO FAZER UMA BOMBA RELÓGIO”.

- O detalhismo e o planejamento eram tão extremos como naturais a ele. E todos usavam jeans e ele era diferente, era mais formal nas roupas.

Guto explica que Ruy, mais do que artista, era a imagem do cientista, talvez o tipo de cientista que se fez notório na Renascença, unindo pesquisas, desenhos e engenharias. As máquinas que Ruy inventava com suas múltiplas transparências e mecanismos eram imediatamente copiadas por Guto, que adorava desenhar, mas não tinha a facilidade do amigo.

- Eu copiava tudo do Ruy, sem maldade, apenas admiração. É bobagem lutar contra a cópia, você tem que copiar.

Guto pegava revistas e cartuns e copiava, copiava objetos e desenhava também letras e diagramas, ainda que assumindo não ser um artista tecnicamente virtuoso.

- Gosto de desenhar, acima de ter talento para isso.

Ruy Jorge Pedreira foi o primeiro mestre de Guto entre tantos. Esse que não se tornou artista por fim, voltando-se à área de administração de empresas.

Achei interessante notar que a relação de Ruy com o desenho estava absolutamente ligada à composição de diagramas, esquemas visuais inspirados em capas de revistas, livros ou discos.

A palavra *Design* e muito menos a profissionalização desse termo estavam longe de fazer parte do imaginário profissional desse tempo em que viviam, porém era sobre esse universo visual que compunha suas imagens. Na verdade, Guto sequer gosta da expressão DESIGN. Contou-me que sua geração é da escola técnica e que as artes apareceram tardiamente em sua vida. Saiu da faculdade com vinte e um anos.

- Design é palavra pretensiosa vinda da década de 80, o que havia era desenho industrial, diagramas. Hobbys para final de semana.

Guto disse-me ter se espantado certo dia ao conversar com um amigo que lhe disse que há mais de 300 escolas de design no Brasil.

-Virou uma praga. – brinca Guto - Ninguém nem sabe direito o que é.

Guto nasceu em 1948, e somente ao vinte e seis anos teve primeiro contato com artes, que diz ter sido tardio e, no entanto, na hora certa. Guto prestava vestibular para em São José dos Campos e na prova específica havia um desenho de uma homem com um óculos na mão em que deveriam construir o espaço em volta. Ao ingressar na faculdade, perguntou ao professor de quem era o desenho.

- Aquele? Aquele é o Steinberg!"

O desenhista em questão era Saul Steinberg, desenhista norte-americano – porém nascido na Romênia – e um dos ilustradores mais importantes do século XX, tendo ficado famoso com seu trabalho para o *The New Yorker Magazine*. A descoberta de Steinberg levou-o a um mergulho profundo. Mesmo sem saber da influência direta de Steinberg na formação do desenho de Guto, eu percebia claramente a relação entre o trabalho dos dois artistas. Steinberg expôs talvez mais do que qualquer outro desenhista puro, a relação entre pensamento e desenho. O pensamento bem-humorado sobre a linha, uma brincadeira das texturas e estilos de desenho, elemento conceitual que pode ser percebido na obra de Guto Lacaz.

Desenho de Steinberg

2 Desenhos de Guto Lacaz

Para copiar Steinberg, Guto começou a usar pena e nanquim.

- Não dá para copiar Steinberg sem uma pena, né?

Mostrou-me sua caixa de penas. Usava antes caneta tinteiro oxford – mudou o material e a forma de trabalhar a linha. Após Ruy, Steinberg foi a segunda escola. Naquela época começou a comprar livros de Steinberg.

- Até um dia em que não aguentei mais e fechei os livros de Steinberg, Mas ele ficou para sempre na cabeça.

O terceiro mestre de Guto era seu colega chamado Mario Cafiero.

- Meu desenho era linha, linha, linha... mas Mario Cafiero era “área”.

Guto mostrou-me um desenho original de Cafiero que, de tão bem acabado, parecia uma gravura impressa. Nela se constatava um grande domínio de figura humana, e um paciente detalhismo. Guto diz não ter se aplicado à figura humana em sua formação de desenhista e, naquele momento, seu traço já era muito influenciado pelo estilismo e igualmente por, em suas palavras, “deboche pessoal”. Não obstante, admirava aqueles que tinham esse domínio técnico. Esse mesmo desenho de Cafiero é hoje chamado por Guto de “O mágico”. Certa vez, ao criar um personagem para publicidade, Guto se deparou com a influência de Mario. Ao finalizar um trabalho de ilustração publicitária, percebeu que havia assimilado da sua maneira a lição de Cafiero. Entretanto o mágico agora havia se tornado, no seu desenho, um cantor, e a imagem trazia mais a proporção humana e, sobretudo, mais contraste entre o preto e o branco do que as linhas habituais de seu processo.

Desenho de Mario Cafiero

Desenho de Guto – inspiração involuntária no trabalho de Cafiero

O artista plástico Dudi Maia Rosa foi para Guto outra grande influência e amigo importante em seu processo no desenho. Apenas um ano mais velho que Guto, Dudi já fazia sua primeira exposição individual na época em que Guto se formava na primeira faculdade. Foi ali que se conheceram, na primeira exposição de arte da vida de Guto, em 1978, ano em que também ingressou para as artes plásticas. Guto descreveu-me o momento em que teve contato com o desenho de Dudi.

– Foi, sem dúvida, o primeiro desenho artístico que vi. Eu tinha antes a referência de outros estilos de desenho como desenho técnico, ilustração, cartum, quadrinhos. Mas ali eu vi que se tratava de outra instituição.

Mostrou-me uma gravura em metal de autoria de Dudi feita com ponta seca, uma gravura de palmeiras.

– Olha a energia! O Dudi é a melhor mão em artes plásticas que eu já vi.

Guto pediu para fazer aulas com o artista, que tinha um ateliê onde ensinava diversas linguagens artísticas. Guto contou que o amigo e mestre Mario Cafiero também havia estudado no mesmo atelier. Ali estudou gravura, desenho, guache. Confessou-me que nas aulas de desenho de observação, não tinha a mesma habilidade dos colegas.

– Tentei aquarela, mas achei muito difícil.

Outra influência expressiva que sofreu Guto em seu desenho foi do artista inglês David Hockney, mas diz que nessa época todos copiavam Hockney, não era especial. Fez muito exercício de desenho sobre a obra de Paul Klee. Duas revistas em especial foram influências diretas no seu jeito de seu trabalho: a revista *Mecânica Popular* e a revista *Pasquim*. A revista Mecânica popular trazia diagramas e tipografias muito elegantes que constantemente copiava. O Pasquim e, sobretudo, o trabalho de escracho do artista Jaguar lhe formaram em algo que considera a essência de seu trabalho com desenho: o cartum. Nunca se aproximou dos quadrinhos. As poucas experiências que teve o fizeram perceber que não gostava de vários quadros, apenas um desenho isolado.

- Sou de uma página só.

Hoje em dia desenha com sulfite e caneta. Não se adaptou aos bons papéis, disse-me que sempre desenhou em papéis “vagabundos”.

- Sulfite permite rabiscos rápidos sem pudor.

Guto contou-me que gosta de, após os esboços a lápis ou caneta, de *vetorizar*[15] no ilustrator. Em seu processo, primeiro cria montes de croquis e depois vetoriza no computador. Não compreende bem como se dá seu desenho, como surgem as imagens. Contou-me que elas vêm sem intenção. Como em um cartaz que criou para um evento de cinema onde há um homem que é também o projetor. Percebe que as primeiras idéias surgem mais abstratas e depois vão tomando forma.

- O desenho é uma forma de raciocínio. Quando eu desenho estou raciocinando, a imagem conversa com a cabeça, é psicomotor. Ela vem e você pega a coisa. Eu penso com desenho.

Mostrou-me imagens de seus cartazes, *layouts, colagens* e croquis. E alguns trabalhos em guache.

– Não sou grafiteiro de rua. Mas pinto com máscara.

Guto adora desenho geométrico e de perspectiva. Acredita no desenho como expressão pessoal e como um instrumento de conhecimento humano.

- Cada pessoa tem um desenho e uma caligrafia. Desenho te ensina a ver.

Diz andar sempre “armado” com seu atelier portátil: papel e caneta. Há tempos atrás fez uma palestra sobre desenho, onde mostrava suas influências.

- Nunca dei aula de desenho. Optei pelo tridimensional, fazer máquinas, estruturas, esculturas. Desenho é muito frustrante, não sei fazer pessoas romperem seus bloqueios. Mas dou aulas de grafitagem. Técnicas. Desenho artístico não é a minha, modelo vivo eu tenho medo. Perdi essa aula. Chamamos uma modelo, mas meu desenho era ruim perto dos outros. Minha base é o desenho técnico. E cartum.

Para a revista *Caros Amigos*, Guto produz uma sessão fixa, uma página com um desenho por número. O tema é de sua escolha, livre. Guto trabalha profissionalmente com seu desenho e tem até mesmo uma tabela de preços para cada encomenda.

Guto Lacaz é filho do médico Carlos Lacaz. Todos os irmãos são também Carlos: Carlos Eduardo, Carlos Roberto e Guto é Carlos Augusto. O desenhista

[15] Na ilustração digital, há dois tipos de arquivos usados: os *raster* e os *vetoriais*. *Raster* são arquivos constituídos de pontos individuais chamados pixels e que, em conjunto, formam padrões que podem simular texturas orgânicas; *o photoshop* é um dos softwares mais famosos a trabalhar com esse tipo de arquivo. *Vetorizar* é o termo utilizado para a maneira de se desenhar por meio de vetores, ou seja, eixos coordenados e definidos matematicamente por uma série de pontos unidos por linhas. O ilustrator é um dos programas mais itilizados hoje em dia para tal finalidade.

narrou-me a trajetória de seu desenho, traduzindo-a em uma linha do tempo dividida em fases de suas influências e paixões estéticas ao longo de sua vida, e que mesclam memórias de amigos da infância e da vida adulta às de seu contato com a obra de artistas gráficos renomados. O relato de Guto evidenciou para mim o tema da questão da cópia de outros desenhistas e, mais além, do crescimento pessoal diante do processo de trabalho de outros artistas.

Desenho de Eduardo Kickhöfel

III. Eduardo Kickhöfel

A Poética da Cópia

O filósofo e biólogo Eduardo Kickhöfel não apenas aprendeu a desenhar copiando outros desenhistas, mas fez dessa cópia uma disciplina contínua de estudo e até mesmo sua própria aventura gráfica até os dias recentes. Mostrou-me suas reproduções a lápis 2B de desenhos de Michelângelo Buonarrotti, Rembrandt e Leonardo Da Vinci. A densidade do traço e a fidelidade com relação aos originais são absolutamente impressionantes. Mas em cada desenho seu traço pessoal também se faz presente, do peso de cada linha ao gesto pessoal. Algumas características me chamaram a atenção, como certas linhas trêmulas que se delineavam quase como em um padrão de caligrafia em diversos esboços. Um junho de 2008, Eduardo realizou a sua primeira exposição de desenhos, chamada “ars moriendi”, no StudioClio, em Porto Alegre; por essa exposição foi premiado com o Prêmio Açorianos de melhor exposição de desenhos do ano.

Perguntei a Eduardo como ele havia descoberto esse método de estudo, algo que não soube explicar. No entanto, ao questioná-lo por algum tempo sobre o

desenho em sua infância, veio-lhe à mente uma lembrança que me deu a pista do início deste trabalho.

- Eu era bem pequeno, tinha uns 6 anos, e vi um dia um desenho do meu irmão. Um avião redondo que mostrava já a perspectiva. Até aquele dia eu só desenhava quadrados, tudo chapado. Mas aquilo mexeu comigo, ver que era possível fazer um objeto parecer daquele jeito mais real.

Desenho exposto por Eduardo Kickhöfel na exposição “ars moriendi”

Eduardo disse-me ter voltado a desenhar somente aos vinte anos, quando concluía faculdade de biologia, antes mesmo de iniciar a faculdade de desenho. Cada um de seus esboços revelam um tempo incontável de desenho, dada a combinação de leveza e intensidade dos traços, das partes quase negras de tantas

camadas de grafite às linhas mais suaves, quase imperceptíveis a olhos distraídos. A técnica de *sfumatto* – que consiste em eliminar a impressão de linhas em tons de cinza, “esfumaçando-as” de maneira a torná-las impressões de sombras de objetos – Eduardo aprendeu copiando desenhos de artistas renascentistas, sua paixão.

No centro de sua sala espalhou centenas de desenhos seus.

- A maior parte é em 2B.

Entre eles alguns nanquins. Virtuosas cópias de Leonardo Da Vinci, Michelangelo e Rembrandt. Perguntei-lhe se havia algum método pessoal de cópia para captar tantos detalhes tão pouco perceptíveis a olhos nus. Curiosamente, sim, Eduardo me conta:

- Sou muito míope. Quando eu desenho, desenho assim, ó.

Ao dizer isto, aproxima seu olho direito do desenho a cerca de dois centímetros da folha. Ao fazer cada traço da cópia, Eduardo disse-me repetir - no papel de seu próprio desenho - o gesto de olhar de muito perto a imagem modelo.

Estranhei o fato de Eduardo dizer não ter desenhado antes dos vinte anos, desde a infância. Questionei a respeito da faculdade de biologia, se nesse período ele não desenhava sequer ocasionalmente. Eduardo explicou-me que, na verdade, desenhava na faculdade, porém estava se referindo ao desenho artístico ao contar que voltara somente aos vinte anos.

- Na Biologia passava muitas horas ao dia desenhando bichos.

No período da primeira graduação – a Faculdade de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) -, Eduardo ficava aproximadamente uma hora por dia - todos os dias - desenhando espécimes de bichos. Disse-me não desenhar fora da aula à época. Entretanto, Eduardo nessa fase já desenhava bem.

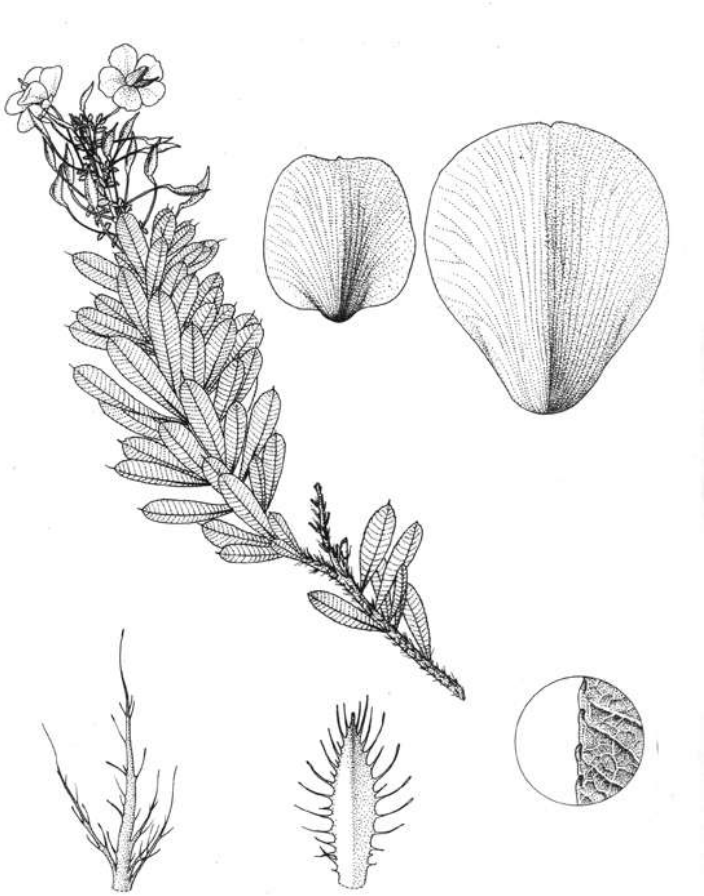


Ilustração de Eduardo Kickhöfel

A despeito de sua aproximação maior com o desenho, cursou a faculdade de artes na UFRGS, com especialização em pintura – período em que diz ter experimentado diversas técnicas.

- Na faculdade quis fazer pintura para mudar de linguagem, superar a idéia de não saber pintar, somente desenhar. Já fiz gravura em metal.

Na Itália, trabalhou na biblioteca Leonardo Da Vinci, onde teve acesso a originais do artista renascentista. A linha entre busca e obsessão parece ser algo bastante tênue no processo de muitos artistas. Como no caso de Eduardo e sua relação como desenho renascentista. Perguntei-lhe sobre como fazia o desenho, se tinha algum processo constante.

- Primeiro faço o esboço.

O elemento que mais me impressionou nos desenhos de Eduardo é o trabalho de luz e sombra que se percebe no sombreado de grafite 2B. Em contrapartida à grande maioria dos desenhistas, Eduardo se foca na construção de tonalidades de cinza; enquanto a linha é elemento central na maior parte das obras

de desenhistas, não é ela que está no cerne de sua busca poética no desenho. Eduardo desenha quase como um pintor renascentista buscando a estética naturalista, de uma relação quase fotográfica com o objeto representado.

Desenhos a partir de desenhos foram a grande escola formadora do desenho de Eduardo. Ele disse-me que alguns dos desenhos ele já fez tantas vezes que seria capaz de reproduzi-los de memória, assim como seus próprios auto-retratos. Contou-me que o grande insight que teve sobre a técnica de luz e sombra, ou no italiano tradicional - “chiaroscuro” -, se deu no contato com o desenho de Michelangelo Buonarrotti.

- Quando eu vi fotografias dos desenhos de Michelangelo, praticamente na hora “caiu a ficha” sobre o que se tratava luz e sombra.

Outra escola de Eduardo se deu em outra área ainda, a Paleontologia. Ao final do curso de artes, após uma viagem à Europa em 1993, foi chamado pela Profa. Dra. Martha Richter para realizar atividades que artistas fazem em um museu de ciências. Na época, a PUC de Porto Alegre montava um museu e precisava de artistas para a realização de desenhos ilustrativos para painéis etc. Na primeira semana, ela lhe pediu para passar a limpo os desenhos da sua tese de doutorado realizada em Londres a respeito de uma fauna inédita de peixes fósseis de Santa Catarina.

- Ela me cedeu fotos de fósseis que estava trabalhando. Eu refiz e pedi para fazer de novo. Ela gostou e comecei a trabalhar, com bolsa, trabalhei por dois anos em cinco desenhos.

Mostrou-me os desenhos dos fósseis. Todos realizados com um detalhismo compulsivo. Teve que interpretar os fósseis.

- Foi uma grande escola de observação.

very few articulated ray-finned fishes known from the Palaeozoic of Brazil. Previously, only *Tholonotus braziliensis* Dunkle and Schaeffer 1956, *Tholonosteon santacatarinae* Beltan, 1977, *Santosichthys mafrensis* Malabarba, 1988, *Brazilichthys macrognathus* Cox & Hutchinson 1991; three unnamed species (Vega-Dias *et al.*, 2000) have been described, apart from unpublished materials (Richter, 1991).

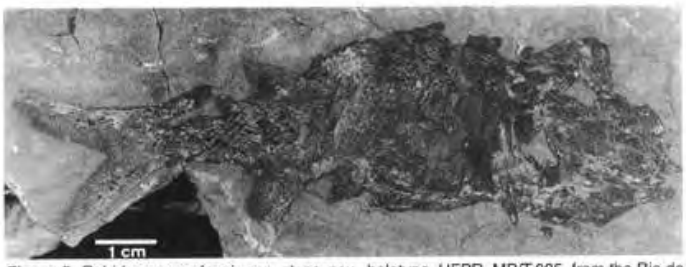


Figure 5. *Rubidus pascoalensis* gen. et. sp. nov., holotype, UFPR, MP/T-005, from the Rio do Rasto Formation, Late Permian of the Paraná Basin, in Santa Catarina State, southern Brazil.

Figure 6. *Rubidus pascoalensis* gen. et. sp. nov., holotype, UFPR, MP/T-005, from the Rio do Rasto Formation, Late Permian of the Paraná Basin, in Santa Catarina State, southern Brazil. Detail of the skull and anteriormost part of trunk.

SYSTEMATICS

Phyllum VERTEBRATA
Class OSTEICHTHYES *sensu* Gardiner, 1982
Subclass ACTINOPTERYGII (Cope, 1871)
Infraclass ACTINOPTERI *sensu* Patterson, 1982
Rubidus pascoalensis gen. et sp. nov.
(Figures 2-6)

Name derivation: Latin. *rubius* =red, refering to the preservation of the specimen as a red-coloured fossil, due to diagenetic staining with mineral oxides. Specific name refering to the locality where the specimen comes from.

Origin and Age: Rio do Rasto Formation, Late Permian, Passa Dois Group, Paraná Basin. From a quarry near the São Pascoal brook, at São Pascoal, State of Santa Catarina, Brazil (Figure 1).

Holotype: UFPR, MPIT-005, housed at the Laboratório de Paleontologia, Departamento de Geologia, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Brazil. An almost complete fish, preserved in light gray sandstone (no further material).

Diagnosis: A fish with fusiform body; standard length known to reach about 110 mm. Length of the head contained 3.2 times within the standard length of the fish. Dorsal opposed to anal fin; caudal heterocercal; scales rhombic and covered in ganoin. Twenty-seven rows of scales ahead of the origin of the dorsal fin and 14 ahead of the pelvic fin; about 17 horizon-

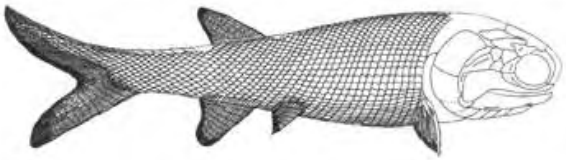


Figure 4. Reconstruction of *Rubidus pascoalensis* gen. et sp. nov., based on the holotype and only known specimen, UFPR, MPIT-005, from the Rio do

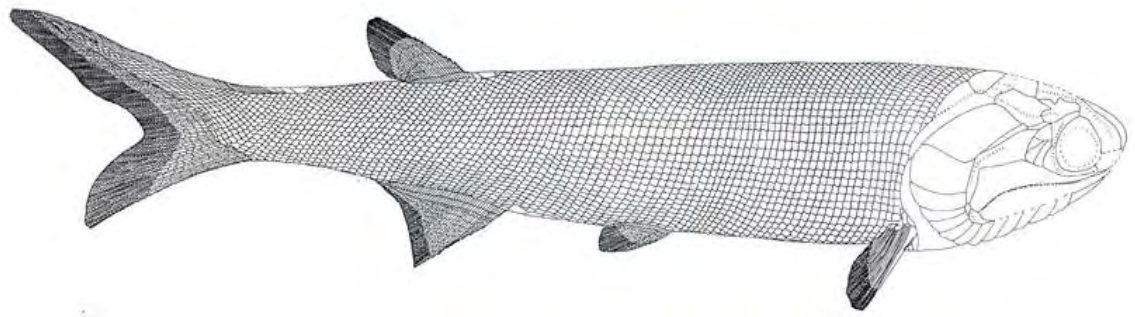
(cópia de página do artigo A RAY FINNED FISH (OSTEICHTHYES) FROM THE LATE PERMIAN OF THE STATE OF CATARINA (PARANÁ BASIN), SOUTHERN BRAZIL – publicado na Revista Brasileira de Paleontologia)

Em seu memorial, que Eduardo gentilmente me enviou e me cedeu para esta pesquisa, extraí esse trecho, em que comenta o processo:

> Pedi para ver os fósseis para ter uma idéia de como passar a limpo os desenhos, e, em pouco tempo, comecei a estudar paleontologia. Durante os dois anos seguintes, nós nos debruçamos sobre os fósseis em vista de rever suas interpretações e refazer os cinco desenhos da tese dela. Dessa experiência, comecei a entender meus interesses pelas ciências biológicas, especialmente meus interesses relacionados às noções de vida e evolução. Comecei também a pensar a respeito de arte e ciência, primeiramente no

> sentido de pensar se meus desenhos eram isso ou aquilo, mas meu instrumental conceitual para pensar questões a respeito de conhecer ainda era muito incipiente. Nessa época, fiz minha primeira aproximação detida a Leonardo da Vinci com os livros de Edward MacCurdy (*The notebooks of Leonardo da Vinci*) e Arthur E. Pophan (*The drawings of Leonardo da Vinci*). Fascinava-me a diversidade dos interesses de Leonardo, assim como seus desenhos de anatomia (Memorial de Eduardo Kickhohel).

O número de escamas registrado no desenho foi contado, um a um – são centenas delas, diga-se. Toda escama, posicionamento, ângulo e textura foram refeitas buscando o máximo de fidelidade possível com o que se poderia supor do ser original. Ao todo são cinco, porém apenas um desenho grande e outros quatro menos complexos. A própria professora chegou a perceber melhor os fósseis e a modificar suas impressões sobre o peixe por conta da reconstituição pictórica de Eduardo. Iniciou o trabalho com os fósseis em 1996 e concluiu em 2003.



Reconstituição a partir de fóssil feito por Eduardo Kickhöfel

No início de 1994, Eduardo viajou por Bélgica, Holanda e Inglaterra com o especial intuito de conhecer de perto a pintura flamenga e a holandesa. Fez então o projeto de conclusão de curso para obter o bacharelado em pintura. Seu tema era a morte. Fez uma série de desenhos e pinturas, e também um texto com mais de cinqüenta páginas a respeito. Obteve nota máxima no trabalho. Logo após começou a estudar a história da arte, com ênfase na arte renascentista italiana. Concebeu o tema de sua dissertação em torno do problema do conhecimento, como sugere o título de sua comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Estudos

Medievais em Porto Alegre em 1997: *O conceito de ciência anatômica de Leonardo da Vinci*.

Auto-retrato feito por Eduardo Kickhöfel

Eduardo faz cópia de quase tudo o que desenha. Adora a música barroca de Johann Sebastian Bach, conhece movimentos de suas peças em detalhes. Curiosamente, não tem recordações do desenho na infância.

- Eu era uma criança comum.

Permanecia para mim a questão da lacuna de história no desenho de Eduardo dos seis anos até o período das faculdades. Insisti na questão da "pré-história" de seu desenho, considerando-se que, na faculdade de Biologia, já era um

bom desenhista. Após certa insistência de minha parte para que falasse do desenho na infância, Eduardo lembrou-se que gostava de fazer desenhos de aviões, coloridos. E uma prática que disse manter desde os catorze anos até dias de hoje: gostava de olhar texturas de conchas. Mostrou-me algumas de suas conchas.

Hiper metódico, o desenhista julga interessantes as relações geométricas do desenho. Sistemático, Eduardo planeja os temas de seus trabalhos por muito tempo. O filósofo considera muito simplista as interpretações psicanalíticas que costumam ser feitas a respeito da relação existente do artista com sua obra.

-São ingênuas e equivocadas, não gosto de psicanálise em geral.

Sua relação com o desenho é intimamente ligada à sua relação com sua busca acadêmica. Em outro trecho de seu memorial, Eduardo expressa essa relação, retomando o tema de sua prática de desenho em meio ao seu histórico de pesquisa:

> Ao lado disso, mantive a prática do desenho. Além de desenhos de anatomia que fazia por interesse pessoal, comecei a fazer em 1996 no Departamento de Botânica da UNICAMP desenhos de taxonomia para mestrandos, doutorandos e professores, atividade que se tornou importante nos anos a seguir. Em pouco tempo, percebi relações com a pesquisa acadêmica, dado que eu estudava a ciência de Leonardo baseada sobre desenhos (com alguma imprecisão, pode-se dizer que Leonardo foi um dos inventores da ilustração científica). As questões em torno de arte e ciência, agora com o instrumental da história e da filosofia, foram muito presentes durante a prática de desenhar, e o convívio com cientistas renovava meu interesse pelas ciências, com quem eu discutia a taxonomia e o problema das classificações, e a cladística e o seqüenciamento gênico voltado à taxonomia (Memorial de Eduardo Kickhohel).

Eduardo disse-me que uma das coisas que o motivou foi o encontro com o pintor Iberê Camargo que, ao ver seus desenhos, lhe disse para ir em frente. Eduardo tem hoje pouco contato com outros artistas, sente-se um tanto isolado. Planeja uma exposição nova de desenhos para breve.

Desenho de Eduardo Kickhöfel

Eduardo nunca se ocupou de buscar compreender o fenômeno do desenho, tampouco os processos didáticos de desenhar.

- Nunca dei aula de desenho.

- Nunca teve vontade?

- Acho que não.

Eduardo desenha diariamente.

- A não ser em épocas complicadas.

Imagem extraídas do vídeo “Dutch Masters for Noobs” de E. J. Gold´s da série “Draw Good Now” (youtube)

IV. O Problema da Cópia

Sobretudo a partir da fala de Guto Lacaz e de Eduardo Kickhöfel, a questão do aprendizado pela cópia de desenhos surgiu da maneira mais explícita do que já havia conseguido refletir anteriormente. Curiosamente, em meio à escrita final deste trabalho, descobri na internet a história de um garoto de 13 anos que começava a publicar em 2010 suas tiras de humor pela Folha de São Paulo. O garoto de nome João Montanaro também já publica desde os 12 anos as suas charges na revista MAD. O artigo escrito pelo jornalista Paulo Ramos no *Blog dos Quadrinhos* (link na bibliografia) conta que João diz ter começado a desenhar aos seis anos e que aprendeu sozinho, copiando da TV. Essa nova história me serviu para provocar e inspirar ainda mais minha reflexão sobre a questão da cópia de desenhos.

Não é raro ouvir-se de professores de arte a fala de que não se deve copiar desenhos, mas desenvolver-se em seu próprio traço em busca da chamada auto-expressão pessoal, expressão difundida a partir do ideal modernista de autores como Viktor Lowenfeld.

O tema me levou a buscar referências teóricas para uma maior compreensão do processo de aprendizado via cópia de outros desenhos. Para trabalhar esse tema, buscarei nesse capítulo uma breve contextualização histórica desse discurso comum que ainda hoje se contrapõe à cópia de desenhos na educação artística, e tratarei particularmente da teoria dos “programas de desenho” exposta no artigo

"Uma Visão Iconoclasta das Fontes de Imagem nos Desenhos das Crianças" de Brent Wilson e Marjorie Wilson (1999), publicado nacionalmente no livro "Arte-educação: Leitura no Subsolo" organizado por Ana Mae Barbosa. Nesse texto, os pesquisadores desenvolvem uma visão original sobre os processos mentais envolvidos no aprendizado do desenho, e argumentam - a partir de suas pesquisas - no sentido de uma desmistificação da cópia no aprendizado artístico. Em seguida, trarei três exemplos de experiências de aulas de desenho buscando constatar, sob tais relatos, alguns aspectos levantados pelo artigo. Irei aqui me referir à educação do desenho, por tratar de um assunto relativo especificamente a essa área, a despeito de tal discussão poder ser, em muitos momentos, igualmente aplicável a outras áreas da educação em artes.

No contexto da educação do desenho artístico - ora na escola primária, ora no ensino de jovens e adultos – prevalece, há tempos, a resistência entre os professores de artes com relação à idéia de cópia de outros desenhos em sala de aula. Essa posição se enfatiza ainda mais quando se trata da influência de desenhos realizados por colegas de turma, e é herança do ideário modernista do início do século XX; esse que instalou no pensamento da educação artística uma nova visão contrapondo-se à lógica de um aprendizado técnico do desenho. Dessa forma, fazia crítica às ideologias vigentes no período: dos ideais liberais, que se afirmavam por meio de estudos dirigidos à preparação ao trabalho, e igualmente; à ideologia positivista, que vislumbrava um ensino que preparasse sujeitos à formação científica. Desse posicionamento, um novo conceito se firmou no discurso da arte/educação, estendendo-se até os dias de hoje: a *auto-expressão*.

A idéia de auto-expressão criativa acabou por cultivar essa resistência de professores de arte contra a cópia de desenhos no processo educacional, algo que parece ser principalmente fruto de uma interpretação limitada dos processos de expressão individual presentes na arte e em seu aprendizado. É no intuito de deflagrar essa visão preconceituosa das cópias de desenhos nos meios educacionais, assim como o de dar base científica para a quebra dessa visão, que incorrem Brent Wilson e Marjorie Wilson em seu artigo. Sem a intenção de fazer uma resenha completa do texto de Wilson e Wilson, pretendo trazer deste as suas idéias centrais para remetê-las ao âmbito da aula de desenho em si.

O artigo começa por apresentar alguns dos jargões presentes no discurso da educação em artes como não dar o exemplo de trabalhos de outras crianças para

outras e não deixá-las copiar imagens sob nenhuma circunstância. Os autores refutam a idéia de um desenvolvimento natural da arte pelas crianças e enfatizam a fatal influência do universo imagético que as envolve. Citando Geertz, dizem que "deixamos de perceber que somos todos afetados pelos costumes de nosso próprio tempo e lugar" (1999, p.58). Afirmam, dessa maneira, que os desenhos copiados podem servir como reveladores da verdadeira natureza do aprendizado artístico.

Wilson e Wilson aceitam a idéia de que a arte infantil de crianças de dois a oito anos pareça ser espontânea e, por essa razão, explicam que as observações sobre o processo de aprendizado costumam ser feitas durante esse período de desenvolvimento. Em contrapartida, os autores acreditam, por isso mesmo, que as crianças de oito anos em diante começam a viver a etapa mais importante do que qualquer outra no "processo de aquisições de convenções", exatamente por essa permanecer "operacional durante toda a vida". Os autores se respaldam em suas investigações realizadas por vários anos em que observaram o processo de diversas crianças, e que acabaram por revelar que as mais bem-dotadas "desenhavam primariamente a partir de imagens de *medias* populares e de ilustrações" (1999, p.59).

Wilson e Wilson refutam também idéias de duas influentes teorias – as de Dale Harris e de Rudolf Arhein - que buscam explicar o processo e a natureza do desenho, ambas defendendo a idéia de que o desenho é uma representação da realidade. As concepções desses autores relacionam o desenho do sujeito à sua "capacidade cognitiva e sua maturidade intelectual" (1999, p.59). Sob esse ponto de vista, desenhos infantis seriam meramente más réplicas da realidade. Essas teorias tratam o desenho como

> ato de invenção, de observação dos objetos do mundo, inventando equivalências mentais abstratas para esses objetos e então reproduzindo as equivalências como configurações gráficas que *representam* a percepção original do objeto (1999, p.60).

Baseando-se em conceitos de Morse Peckam, Wilson e Wilson negam as duas teorias afirmando que o desenho das crianças não seria jamais uma representação, mas um signo. Afirmam assim que "um desenho de uma nuvem representa uma nuvem não mais do que a palavra nuvem". Não há relação

isomórfica no desenho infantil - uma representação ou tentativa de imitação -, mas sim uma re-significação dos objetos. Nessa linha, dizem que os modelos a serem seguidos são essenciais para a realização de signos visuais nas crianças.

Os autores apresentam, a seguir, sua visão sobre o processo de aprender a desenhar da mente humana, buscando um paralelo com a programação de um computador. Respaldam sua teoria no livro *"Behavior, The Control of Mind"* de William Powers, trazendo a pesquisa de Powers, que nada se refere a desenho, ao tema em si. Em resumo, os autores afirmam que a mente age como programadora do cérebro, sendo a fonte de sinais que sinalizam como as formas dos objetos devam parecer. Sobre o processo de desenhar, explicam que "à medida que um instrumento seguro pela mão começa a marcar uma superfície, o receptor sensorial vivencia um fluxo *de energia ou intensidade* assim como uma *sensação* ou a *qualidade da intensidade*. A *configuração* (do objeto a ser desenhado) é lembrada e as *transições* são feitas, conduzindo a *seqüências* de ordenamentos para delineamento de subconfigurações, até que sejam percebidas relações ou regularidades entre os elementos do desenho" (1999, p.63).

Os pesquisadores chamam esses processos de "programas de desenho". Esse novo conceito é a base de suas formulações a respeito do processo de desenhar, algo que acabou por se confirmar em entrevistas feitas com 147 alunos de 1° e 2° graus, primeiro sobre desenhos antigos e depois sendo acompanhados em atividade de desenho realizadas para as investigações. Dessas entrevistas, os autores dividiram suas impressões em quatro grandes observações a respeito do processo do aprendizado do desenho.

A primeira foi a respeito da origem dos desenhos. Revelou-se – por intermédio dos entrevistados - a "fonte gráfica previamente existente" de cada um deles. Além do fato de constatarem a influência mínima das chamadas Belas Artes na produção dos desenhos, também verificaram como constantemente as crianças – irmãos, amigos, colegas - aprendem a desenhar com outras, a partir da observação dos desenhos alheios. Afirmam ainda nessa parte que "configurações gráficas são imobilizadas no tempo e no espaço", e por essa razão, elas garantem uma "rememoração mais fácil da percepção de configurações gráficas do que aquela possibilitada pela observação de objetos reais" (1999, p.66).

A segunda observação dos autores, de acordo com sua teoria dos "programas de desenho", foi que "a representação de objetos específicos é feita por

meio de pequenas modificações dos programas gerais para o desenho daqueles objetos" (1999, p.66). Ou seja, ao se desenhar novos objetos, o ser humano se utiliza de prévias estruturas para descobrir novos desenhos de objetos. Dão o exemplo em que Gombrich explica o uso de esquemas prévios para se começar o desenho, como partir de uma oval para se desenhar uma cabeça.

Wilson e Wilson afirmam também que os sujeitos "empregam um programa separado para cada objeto que representam". Com isto querem dizer que configurações aprendidas para se desenhar certos objetos ou cenas não servem necessariamente para outros objetos e cenas. Isto explicaria a diferença de qualidade entre desenhos realizados pela mesma pessoa, sendo que certos desenhos de objetos remeteriam a esquemas mentais – ou "programas" – mais familiares do que outros.

A quarta e última observação é a de que, entre os entrevistados, certos sujeitos mostravam habilidade para empregar diversos programas de desenho, e com isto, eram conseqüentemente capazes de inúmeras combinações de seus "programas", ou seja, eram praticamente ilimitados em sua capacidade de "inventar" desenhos novos. Outras pessoas, que não apresentavam sequer algum "programa", consideravam seus desenhos ruins e, ao cessarem suas atividades de desenho, não desenvolviam novos "programas de desenho".

Os autores concluem o artigo expressando que não se prestaram ao estudo da realização da arte, mas de processos de realização de signos convencionais, admitindo ainda que estes estejam presentes nos processos artísticos e que "signos configuracionais são os núcleos da arte" (1999, p.72).

Em linha semelhante, a questão é abordada por Rosa Iavelberg (2006) no livro *O Desenho Cultivado*, onde busca demonstrar – respaldada pela epistemologia genética de Piaget e também pelas próprias pesquisas de Wilson e Wilson -, que a construção do desenho no sujeito é "simultaneamente biológica e cultural, desde seus primórdios" (2006, p. 102). Em suas palavras, o desenho da criança é "um virtual de suas funções inteligentes, compreendidas em sentido amplo, que tende a se socializar cada vez mais" (2006, p. 102).

Remeto agora a discussão ao trecho da entrevista com Eduardo Kickhöfel em que o artista recordou-se de seu primeiro espanto com o desenho ao ver à sua frente o desenho feito por seu irmão de um avião em perspectiva. Esse momento

trouxe-lhe o sentimento da “magia” do desenho; e ocorreu, percebamos afinal, por meio de um desenho.

Três Exemplos

Para buscar uma reflexão sobre a teoria de Wilson e Wilson, servir-me-ei de três exemplos de experiências de aulas de desenho – duas minhas e uma extraída de um vídeo encontrado no site de compartilhamento de videos *youtube* - onde as relacionarei a questões levantadas ao longo do artigo citado.

Em um curso livre de fundamentos do desenho artístico ministrado por mim em julho de 2008, tive uma aluna – que chamarei agora de M. – que tinha 27 anos e era formada em psicologia. A despeito de ter grande prazer em desenhar, ainda que sem nenhuma finalidade profissional, M. tinha dificuldades em realizar boa parte das atividades propostas em aula. O desenho de observação da natureza lhe era complexo, e a técnica de perspectiva com pontos de fuga era para ela uma atividade abstrata, de difícil assimilação, algo que fazia com que ela não conseguisse realizar os exercícios e começasse a se desinteressar pelo curso. Em certo ponto das aulas, ela me trouxe um livro com desenhos de Rembrandt que ela dizia apreciar, e eu lhe sugeri que ela realizasse a atividade de desenho de observação dos desenhos em si, algo que ela prontamente aceitou. Em poucas horas, M. se interessou pelo exercício e começou a realizar os seus melhores esboços até então, repetindo diversas vezes a cópia de cada desenho que escolhia para reproduzir a seu modo. Passou a desenvolver essa atividade em todas as aulas e foi descobrindo sua maneira de trabalhar vários dos conceitos da aula nessa atividade.

Ao final do curso que durava menos de dois meses, pude observar que M. tinha adquirido uma fluência e uma leveza maiores em seu desenho e havia realizado desenhos bastante expressivos. Devo acrescentar que esses – as cópias dos desenhos de Rembrandt - eram substancialmente diferentes dos originais, onde seu próprio traço se imprimia por meio da assimilação desses novos “programas”. A seguir, dois de seus esboços feitos em sala de aula:

Desenhos a partir de desenhos de Rembrandt da aluna M, 27

Em outra turma do mesmo curso - de março de 2008 -, tive um aluno - que chamarei aqui de L. – que era recém chegado do exército e tinha 18 anos. Paralelamente à aula que cursava comigo, L. também realizava uma oficina de Mangá, o estilo de histórias em quadrinhos japonês do qual ele era assíduo leitor. Nessa outra aula, o método era basicamente o mesmo: o professor desenhava o

modelo de alguma parte do corpo do personagem e todos os alunos copiavam. O interesse em desenvolver-se no estilo era ostensivo, e se demonstrava em sua aplicação e constante questionamento sobre suas questões técnicas. Ao mesmo tempo em que realizava as atividades do meu curso sem dificuldades, não demonstrava o mesmo interesse quando os assuntos estudados eram distantes do universo de criação de HQs. Passamos então a aplicar as atividades voltadas a essa área e lhe pedi durante as aulas que passasse a observar o estilo de diversos desenhistas e pesquisasse na internet imagens que lhe trouxessem o desejo de reproduzi-las.

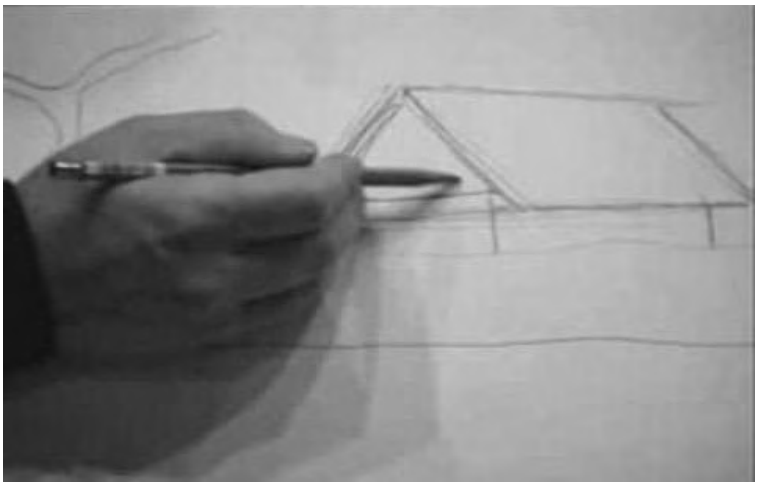
Desenho do aluno L, 18

A imagem anterior é de um de seus últimos desenhos. A posição do personagem foi extraída do desenho de um dos mangás que estava lendo, e o monstro em primeiro plano foi inspirado na forma do personagem Alien, famoso pela série de filmes de Hollywood. O trabalho de perspectiva foi realizado com um ponto de fuga.

No desenho acima, realizado dessa vez somente de memória, L. havia assimilado certas questões de luz e sombra e já aplicava sobre a figura. Percebi, ao longo das semanas, que L. já assimilava os “programas de desenho” desenvolvidos nos exercícios que eu lhe passava e em sua oficina de Mangá e agora já se apropriava de novos esquemas, inventando seus próprios personagens. Ao final do curso L. já realizava os desenhos, criando diversas cenas cheias de elementos com certa rapidez – esses que ele outrora considerava ambiciosos demais para si -, e na última aula havia terminado um desenho grande para levar a um concurso de que faria parte.

O terceiro exemplo que trago à discussão não foi realizado por mim em sala de aula, mas considerei bastante interessante para retomar a idéia do início do texto a respeito da idéia modernista de que a auto-expressão se comprometeria por conta de cópias de outros desenhos. Ele foi extraído de um vídeo encontrado por mim no *site* de compartilhamento de vídeos *youtube,* em que um professor norte-americano desenha um modelo de paisagem para que os alunos presentes o reproduzissem. As imagens a seguir mostram o desenho do professor - os dois primeiros. E em seguida, os desenhos realizados por seis dos alunos presentes.

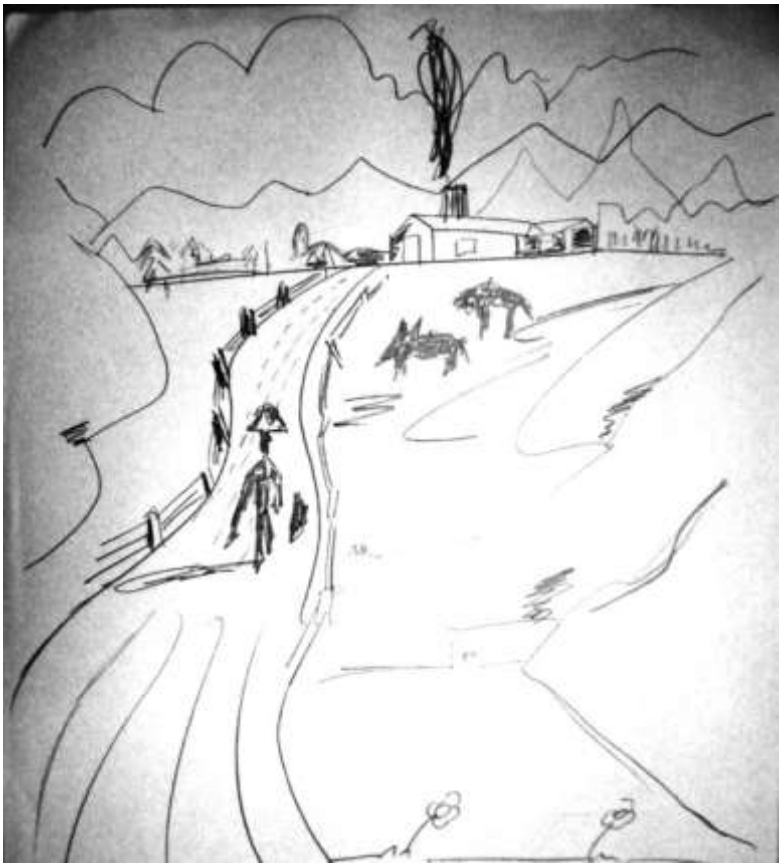
Desenho modelo – esquema - feito pelo professor:



Desenhos feitos pelos alunos a partir da proposta:

Imagens extraídas do vídeo “Dutch Masters for Noobs” de E. J. Gold´s da série “Draw Good Now” (youtube)

Essa mesma atividade foi reproduzida por mim em uma turma de abril de 2009 de fundamentos de desenhos artístico e surtiu o mesmo efeito, todos os alunos fizeram desenhos expressivos e, a despeito de partirem de um mesmo esquema de paisagem, trouxeram em cada desenho um estilo particular.



5 dos desenhos feitos por alunos a partir de esquema
de paisagem feito por mim na lousa

Um ponto que considerei interessante na atividade mostrada no vídeo é que, mesmo tendo realizado o mesmo desenho, todos os trabalhos parecem trazer em si - por meio do grafismo peculiar a cada um - uma expressão própria. A diferença de traços e estilos pode ser conferida na forma como cada um dos alunos resolveu para traçar as suas linhas, tramas e tons: no peso da grafite aplicada em cada um e nos pequenos detalhes presentes no gesto construtor de cada parte dos desenhos, das árvores às telhas, às plantações.

Essa expressão - que afinal de contas não deixa de trazer em si o fenômeno da “auto-expressão” - se manteve ainda que por intermédio da cópia de um modelo e de um esquema prévio. Esse exemplo pode servir para levantar a discussão da auto-expressão por um outro enfoque, o da expressão do grafismo pessoal. A maior parte dos artistas começa copiando outros artistas – e não desenvolvendo sua linguagem própria – antes de comporem seu estilo próprio. Cito como exemplo as pinturas de Van Gogh “imitando” Millet, sem nenhuma tentativa de ocultar sua “fonte gráfica”, assunto tratado atentamente no livro de Vera de Faria Caruso “Docência e Ad-miração” (2007).

Mario de Andrade (1065, p. 65), em seu texto “Do Desenho”, diz que o desenho é mais próximo da caligrafia do que das artes plásticas em si. Segundo essa idéia, a auto-expressão estaria contida no próprio gesto do desenhista, sendo que cada traço de seus lápis e pincéis poderia ser percebida na construção de sua assinatura.

A cópia de outros desenhos pode ser a chave para certos métodos de aprendizado, assim como em outros tantos processos essa atividade pode não ser interessante. O risco de se trabalhar pela cópia deve ser o de ter um número reduzido de referências, ou seja, realizar cópias de somente um único estilo, o que levaria a uma restrição no desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Devo ressaltar que os autores do artigo anteriormente comentado não afirmam, em nenhum momento do texto, que o ensino do desenho “deva” ser estruturado como uma espécie de “método de cópia de outros desenhos”. Não obstante, eles demonstram, no aprendizado do desenho, a existência de um processo mental que realiza “programas de desenho” ligados invariavelmente à percepção de outros signos visuais através da prática e da observação do que se produz à sua volta, e que a referência de uma determinada cultura de desenho se reflete diretamente na expressão criativa de todo sujeito em sociedade.

Nessa linha, recordo-me de uma entrevista do cartunista Henfil – cujo personagem Graúna eu passei a infância copiando e ainda sei fazer até hoje – em que ele dizia que não tinha quarenta anos, mas milhões de anos. Ao pensarmos o desenho dentro da cultura, tem-se um gesto pessoal sim, mas por meio de uma linguagem construída historicamente.

No desenho, a cópia não é um ato simplesmente mecânico por assim dizer. Ao se tentar reproduzir aquilo que já foi feito, não somente o sujeito ganha repertório de ações gráficas e se desenvolve no seu gesto físico, instrumental – algo que se poderia chamar de técnica -, como também se descobre a si próprio dentro de cada linguagem – o que poderia ser chamado de construção de linguagem. Ou seja, a cópia pode ser compreendida em sua dimensão de leitura ou de interpretação pessoais.

No livro *Teaching Drawing from Art* dos mesmos Brent e Marjorie Wilson em parceria com Al Hurwitz, os autores partem, em diversas análises, do pressuposto básico de que a arte surge da própria arte e que desenhos vêm justamente dos desenhos, Já no prefácio, eles anunciam: “In short, art comes from art; drawing comes from drawing” (1987, p.7).

No capítulo chamado de *Teaching Drawing Through Works of Art: Lessons from Perugino and Davis,* os autores afirmam que a capacidade de se desenhar bem, assim como a de escrever bem, depende não apenas das habilidades desenvolvidas e de uma crescente atenção ao mundo, mas igualmente do

conhecimento dos problemas da arte e dos artistas (1987, p.43). Mais adiante, no capítulo *Drawing from Memory*, eles afirmam que os artistas desenvolvem um "vocabulário visual de formas, padrões, temas e objetos" (117) criando uma espécie de banco de memória por meio do qual os artistas "podem pensar, planejar e projetar idéias no espaço da folha de papel" (1987, p.117). Isto tem consonância com a fala de Ana Elisa Dias Batista em que ela chama a capacidade adquirida no desenho de observação de corpos como um "vocabulário"; ou seja, trata-se de um repertório de desenhos anteriormente realizados que seriam como palavras aprendidas e que nos ajudam a construir frases gramaticais e estruturar nossas idéias.

Conhecer as questões estéticas dos desenhistas e a evolução da linguagem ao longo da história pelo olhar é uma maneira de desenvolvimento da apreciação; no entanto conhecer essa evolução pelo próprio gesto feito pelo artista pode ser ainda mais formativo em um processo de estudo em um contexto do fazer artístico. Podemos lembrar o momento da fala de Guto Lacaz quando ele conta que, para copiar Steinberg, começou a usar pena e nanquim; afirmou categoricamente que não seria possível copiar Steinberg sem pena e nanquim. Ao copiar Steinberg, Lacaz pôde, muito além de desenvolver a técnica com pena (mas também fazendo isto), compreender os jogos de linguagem – acerca da linha - propostos pelo artista norte-americano.

A discussão sobre a cópia de desenhos demonstra ao menos como novas formas de pesquisas e práticas de ensino e aprendizagem podem servir para ampliar a percepção acerca dos processos de desenvolvimento artístico. Nesse trecho de meu texto, pretendi retomar a discussão aberta pela teoria de Brent Wilson e Marjorie Wilson e trazê-la para a discussão sobre a prática de aulas de desenho – sobre a qual os autores afirmam não ter realizado experiências específicas -, e em busca de novos caminhos para o pensamento estético e pedagógico na área do desenho. Creio que os métodos de ensino devem respeitar os métodos pessoais de aprendizagem, sendo respeitados os ritmos e processos individuais envolvidos na construção das linguagens artísticas.

Sobre se o professor deve trabalhar ou não com cópias em sala de aula, remeto-me novamente a Descartes (2005) que, em certo momento do texto, afirma pretender somente demonstrar como desenvolveu seu método - para que alguns o possam “imitar”; e outros não**.**

Interlúdio – um paralelo inusitado com a música: o estudo de jazz

Outra razão que me fez pensar sobre o papel da cópia no aprendizado foi outro tipo de trabalho que realizo em paralelo com a docência em artes e a pesquisa de mestrado: o ensino/estudo de música. Tendo dado aula de violão por cerca de dez anos, no período de 1996 a 2007, sempre foi comum em minhas reflexões traçar paralelos entre o aprendizado de artes visuais e o aprendizado musical. O aprendizado de improvisação jazzística se dá de diferentes maneiras pedagógicas algumas, entre as quais destaco aqui uma que considero ser interessante para esta discussão.

Uma das formas comuns no estudo de improvisação no violão e na guitarra é através dos chamados *Licks,* que são frases musicais inteiras decoradas pelos alunos – extraídas de trechos de músicas ou mesmo como linhas já previamente escritas para facilitar o ensino. Nesse estudo, busca-se aumentar o repertório de *Licks* – que não são nada além de cópias de “desenhos melódicos” criados de outros músicos – para o aluno adquirir técnica e, sobretudo memória de frases melódicas a ser depois incorporada à sua maneira individual de tocar.

Percebi que o processo de cópia de desenhos passava por um processo bastante semelhante a esse de estudo de *Licks*. Interessante ressaltar que, ao assimilar os fraseados, os alunos normalmente acabam por incorporá-los à sua maneira pessoal, assim como o gesto individual que existe no desenho e na caligrafia de cada um. Guardadas as proporções, não considero imprópria a comparação da improvisação musical da tradição do jazz com o chamado desenho de memória.

É fato que alguns professores de música se opõem ao trabalho de *licks* com seus alunos, e isto se dá a meu ver pela mesma razão que alguns professores de arte são igualmente contrários ao trabalho de cópias de outros desenhos: por

acreditarem que, nesse processo, estarão os alunos se repetindo em exercícios mecânicos em detrimento do desenvolvimento de sua própria expressão na linguagem. Não obstante, posso dizer que – no meio musical – não me recordo de ter encontrado grandes instrumentistas que não tenham, em seu processo de estudo, tocado - nota a nota e repetidas vezes - diversos solos e arranjos de outros instrumentistas.

Talvez a improvisação musical ou a própria performance sem intermédio da partitura pudesse assim ser chamada de “música de memória”; ou mesmo o desenho de memória e o de imaginação – quase sempre ligado ao de memória - pudesse vir a receber o nome de “improvisação gráfica”.

4. DESENHO & PRAZER - POÉTICAS PESSOAIS

Obra de Ana Elisa Dias Batista

I. Ana Elisa Dias Batista

Virtuosismo e Narrativa

Ana Elisa Dias Batista é uma virtuosa do desenho. Tão intima do grafismo que realiza em seus desenhos e gravuras é a sua relação com símbolos de morte, como esqueletos de animais e corpos de entes falecidos. Ana tem diversos cadernos em que faz seus estudos ou simples registros de situações cotidianas que gosta de guardar em seu memorial gráfico.

- Eu desenho para ver, para aprisionar, não deixar passar o momento. – diz ela.

Mostrou-me alguns de seus cadernos de desenhos de 2003. Não tem mais os livros menores, pois Ana precisou vender alguns deles – segundo ela, muito a contragosto -, pois necessitava do dinheiro para questões pessoais. Entre os primeiros desenhos que vi, havia alguns esboços de sua irmã sendo operada e de outra cirurgia, sofrida por seu cão, hoje já falecido. Já exibiu um de seus cadernos em Florianópolis.

- Esta foi a plástica do meu cachorro. Totó foi operado em outubro, quando eu morava na chácara. Esta é minha irmã – mostrou-me nessa hora desenhos feitos alguns dias antes -, ela operou o fêmur. Hoje foi a alta dela.

Fez diversos retratos da operação. Há o registro da data: novembro de 2008. Intriguei-me com a naturalidade com que lidava com essas imagens que poderiam

ser consideradas estranhas e até mesmo mórbidas para leitores comuns. Em certo momento, perguntei-lhe como isto havia começado em seu processo artístico ou pessoal. Ana citou um fato que acredita ter influenciado a direção de sua poética.

- Tem uma coisa que foi muito determinante para esse repertório que faço. Eu tinha nove anos, era setenta e três, eu acho. Estávamos na Argentina, era ditadura militar, eu acho que percebi algo. Estava no Museu Mar Del Plata, vi uns insetos, esqueletos. Não sei se aquela visita não me formou. Só lembrou muito tempo depois. Por parecer tão querido, tão aprazível, talvez tenha sido a origem do que faço hoje.

Seu desenho é um registro de imagens intensas em sua vida. Mostrou-me um desenho de lagartas vermelhas juntinhas. Ela me disse que pareciam frutas e se espantou. Resolveu desenhar. Para aprisionar o momento, o sentimento. Apontou para um desenho datado.

- Esse dia “sete de dezembro de 2004, terça-feira” nunca mais vai embora.

Os cadernos são como diários de bordo para Ana. Costuma trabalhar em Livros Ata. Mas disse-me que está cada vez mais raro de encontrá-los. Quando está concluindo um deles, ao se aproximar das últimas folhas, Ana se entristece.

- Tenho a caveira dos bichos que eu tinha e morreram. Quando eu me separei do Marcelo – Ana foi casada com o artista Marcelo Grassmann -, eu trouxe a cabeça da Bergamota (sua cadela). Está no quintal do meu irmão esperando decompor. A mãe tinha morrido também de câncer um ano antes.

Perguntei-lhe quando o fascínio por aqueles símbolos teriam começado.

- Pois, é. Eu acabo falando e alguns se afligem. Mas eu era uma criança mórbida. Eu adorava filmes de Drácula, filmes de mortos. Não de zumbis. Filmes como Nosferatu, etc. Ou o Drácula, com Christofer Lee.

Ana contou-me sempre ter preferido a estética européia. A inglesa principalmente.

- Adoro contos de terror, coisa em comum com Marcelo. Alan Poe, Lorca. Mais de Poe que de Lorca. Filmes como “O Lobisomem Americano em Londres”. Filmes de Múmia, eu adorava!

Mostrou-me o desenho do morcego que fez e que diz ter por ele muita afeição. O cuidado hiper-realista nas texturas é tão grande quanto o belo estranhamento que mo provocou a imagem.

Ana diz que hoje é a pessoa da família que tradicionalmente veste os entes falecidos antes do enterro. Mas diz que não sabe bem como essa atração se iniciou, já que quando criança, não tinha mortos na família. Menina, tinha adoração por histórias do personagem Tintim, invenção do cartunista francês Hergé. Diz que foi profundamente influenciada pelos valores do personagem, uma de suas alegrias da infância.

- Sou solicita a ponto da estupidez por causa do Tintim. Fiquei um pequeno escoteiro. As caveiras, as bolas de cristal, podem ter começado aí. Eu era a caçula, lia o Tintim dos outros.

O tema da morte esteve presente desde as memórias da infância.

- Na época dos museus, eu fui a uma ala de crianças. Voltei com o pensamento da minha morte. Ainda tava na ala da infância na escola.

Há uma preferência de desenhar os mortos. Diz ver no tema uma tradição fantástica. Recorda-se de uma foto antiga que a marcou, onde há uma mulher segurando um bebe morto. Achava fascinante o olhar da mulher. Para Ana tudo é matéria de desenho.

- Tentei desenhar minha avó em coma, mas minha mãe ficou chocada e não continuei. Desenhei minha prima Silvia que morreu.

Além de sua temática peculiar, a técnica de Ana Elisa é outro fator preponderante em sua obra. O detalhismo está presente nas gravuras de paisagens que produziu por diversos anos. Ana sempre começa no desenho e depois resolve as técnicas a serem escolhidas. Passou quase três anos sem trabalhar por problemas particulares, época em que cuidou da chácara da família.

- Tenho muita paisagem em gravura, da época que morava na chácara. A paisagem me força a olhar para dentro. Mas desenhei pouco a chácara.

O mesmo virtuosismo se expressa igualmente em seus auto-retratos feitos a pena e extrato de nogueira. Ana mostrou-me uma seqüência deles, do ano de 2001 ao ano de 2008.

- Todo ano eu faço um auto-retrato.

Ela fez uma venda expressiva recentemente de suas gravuras, todavia diz ser mais complicado o mercado com retratos.

- Vender retratos e muito mais difícil. Quem gosta de pessoas olhando para você nas paredes? Mas eu gosto de pessoas me olhando das paredes.

Voltei a conversa para seu processo do desenho. A narrativa, o auto-retrato e o trabalho incessante de linhas na construção das imagens das gravuras eram fatores visíveis de sua formação de desenhista. Ana, como tantos desenhistas, buscou inspiração e exercícios na renascença.

- Eu gostava muito de copiar livros de anatomia de Da Vinci. Copiava, copiava, copiava. E formas viraram um alfabeto conhecido – anatomia, ossos, músculos.

Ana diz não ver cláusulas fechadas no ensino de artes. A respeito das cópias de desenho, Ana teceu suas impressões respaldando-se no período renascentista.

- O pessoal da renascença estabeleceu a cópia e ficou mais legal. Partiu a um pensamento. Rembrandt, Michelangelo. Começaram as escavações entre Pompéia e Herculano, os artistas começaram a copiar. Aí começa a cópia. E para guardar os projetos, ornamentações, é nesse afã de querer registra que nasce a gravura. A renascença assimilou a cópia de artistas para compreender. Um olhar científico. Como Rembrandt, faz só um trecho e está pronto. O desenho ficou mais legal depois da renascença, dá para ver...

Ana acredita no trabalho de grafismo acima de tudo, contudo não se diz capaz de se livrar da narrativa que lhe é particular como desenhista. Fez a crítica das escolas de arte.

- O grafismo vai absorvendo a imagem. Vai chegar uma hora que vou mexer para que coisas sejam reconhecidas. Tenho uma veia narrativa.

Alguns de seus desenhos saem do rascunho e viram desenhos em tamanhos grandes. Argumentei-lhe que era comum a utilização de cadernos entre os diversos desenhistas, algo que Ana fez uma ressalva.

- A solução do caderno é uma problemática para vida prática do artista. Você acaba fazendo (desenhos) nas costas da folha.

A artista me disse que gosta muito de preparar os papéis em que vai trabalhar. Com isto, quer dizer que escolhe um tipo de papel como um simples canson de 200g e faz uma mão em tinta látex, da cor que preferir no momento. Diz que o papel fabriano recebe muito bem o extrato de nogueira, mas que muitas vezes não trabalha com papéis caros. Mostrou-me alguns testes que fez com folhas de ouro. Seus desenhos de 1984 quando estava na faculdade de artes nos trouxeram novamente para a questão da formação de seu desenho. Ana disse não poder me ajudar muito a compreender seu processo.

- Infelizmente eu fui aquela criança que os professores elogiaram (o desenho). Você acaba desenhando nos cadernos. Quando eu era muito pequena, eu fazia os mesmos desenhos das outras crianças.

Perguntei-lhe sobre algum processo mais sistemático que lhe poderia ter ajudado a desenvolver o traço na infância.

- Meninas sempre vão sendo empurradas para escolas de desenho. Na adolescência comecei a fazer cursos de desenho tradicionais.

Teve um repertório de imagens enorme na infância. Quando criança, sua mãe a levou para desenhar modelos, objetos, desenho de observação de naturezas mortas. Disse não haver nas atividades propostas a ela nessa fase nenhuma preocupação com linha e espaço.

- Fiquei desestimulada depois disso. Acho que é possível introduzir (o trabalho com linha expressiva) com a criança.

Perguntei-lhe se já havia lecionado na área de desenho. Disse-me que não, mas que tivera experiência na área da gravura.

- Tinha um atelier com varias artistas, fiz assistência na área de gravura. Infernizava alunas, eu que dava as bases. Polir chapas, se não aparecer o cílio dos seus olhos não tem branco! Hoje eu pego marca de polir de automóvel e mando bala. Não quero saber de nada do q eu ensinava.

Ana pensa que a dificuldade de se trabalhar técnica e expressividade com alunos iniciantes precisa ser enfrentada, e que não se deve ter uma em detrimento da outra, temendo se perder algo sempre importante do processo da arte.

- Deveria haver um meio termo entre o preciosismo e a linha expressiva pro iniciante. Algo que é muito difícil. É possível já buscar um “clima’ com o iniciante. Você quer algo que não seja sempre reconhecido como paisagem ou retrato, mas uma impressão.

Questionei-lhe sobre o significado de “clima” que havia citado.

- O clima eu aprendi com o Celo (Marcelo Grassmann).

Explicou-me que “o clima” é o fator que dá espaço para o sonho na imagem produzida. Um sentimento de algo não completamente finalizado. Prosseguiu explicando que, para atingir esse clima na obra, pode-se parar onde quiser. Acha que o cinema de hoje tem um verismo desnecessário. Levou-me para ver uma pintura em seu quarto onde o pintor deixa inacabada a pintura, deixa partes da tela.

- Quando o filme tem que mostrar tudo, seja desenho, pintura ou filme, eu me desinteresso. A Pietá no Vaticano é irritantemente perfeita, uma entidade divina em si. Mas há muitos trabalhos chatos que não oferecem espaço para a imaginação.

Marcelo Grassman foi um dos mestres de Ana. Muito mais tarde, casou-se com o artista, mas já o conhecia desde pequena.

- Dá para dizer que foi um mestre. Tenho fotos com ele, dos meus pais.

Com ele aprendeu sobre o processo do artista e sobre sua busca que percorre a técnica para além dessa mesma. Aprendeu a lidar com a dificuldade de se atingir a expressividade quando se tem muito domínio técnico. Sem tocar na expressão “talento”, Ana trouxe a questão de como o dom pode até mesmo desviar o caminho da expressão artística.

- A habilidade é um problema pro artista. Tenho facilidade em fazer o rosto perfeito e esqueço o grafismo.

Perguntei-lhe como fazia para lidar com essa dificuldade.

- Tem que desenhar muito, maciçamente. Chegar num lugar especial que só se chega quando se desenha muito.

Ana acredita que o desenho acontece no processo de construção do grafismo pessoal. Vencendo a técnica, não apenas dominando-a.

- Uma mancha sugere o próximo desenho. Existe o grafismo puro. Aquelas linhas, o fazer do desenho, que sugerem o próximo desenho. Alguém poderia explicar melhor, mas essa é a minha impressão.

Perguntei-lhe se via o desenho como uma maneira sua de pensar.

- Se é sem palavras, sim, o desenho é pensamento. O grafismo.

Ana disse-me que seus desenhos nos cadernos são próximos de um processo de diário de bordo, e que não possuem muita relação com sua busca artística. Descreveu a cirurgia da cadela Bergamota, que registrou em alguns croquis em um dos cadernos.

- O meu caderno é minha lembrança pessoal. É quando a doutora começa a raspar o pêlo, pega a serra e serra o osso. Nada a ver com “clima”. Minha idéia era somente acompanhar a decomposição da Bergamota.

Contou-me que havia uma pequena pinacoteca na casa de seus pais.

- A casa em si era uma lição de desenho, de estética com seus planos. O painel do império dava um nó na cabeça. Tínhamos o livro dos museus. Eu gostava dos livros infantis bem ilustrados. Lia fábulas, voraz, passava o recreio na

bibliotequinha do colégio, lendo. Fiz um desenho no Macunaíma, o livro da escola, que vergonha!

A despeito de todos ali terem um ambiente cultural bastante estimulante e cheio de referências de cultura clássica, Ana disse-me que dos quatro irmãos, somente ela se desenvolveu na área das artes visuais. Tornou artista gráfica, uma desenhista gravadora. Embora a irmã seja cantora de música popular. Ana estudou música durante a infância e ainda toca flauta transversal ocasionalmente.

- Passei catorze anos na mesma escola. Você acaba se apossando da escola. O ensino de arte não era legal. Tinha muito ensino de música, isto sim se destacava. Eu tinha um trio de flautas.

Na infância, Ana ia sempre à Bienal com os pais. Costumava ir tantas vezes ao MASP com seus pais que já tinha ali suas pinturas favoritas. Sua relação com as ilustrações era desde a época bastante intensa. Conta que um de seus passatempos era recortar os desenhos de personagens dos gibis que lia como da Mônica de Maurício de Souza e os levava às páginas de livros que lia nessa mesma fase. Fazia com que se movessem de acordo com a narrativa lida em cada livro e que conversavam entre eles a cada episódio. Montava a cena que imaginava dos livros, mexia os personagens de acordo com elas, como em lições de composição híbrida entre literatura e quadrinhos. Seus livros de fábulas de La Fontaine e suas revistas eram repletos de silhuetas de personagens alheios. Contou-me que se espantou aos saber que o ex-marido, Marcelo Grassmann também tinha essa mesma diversão na infância.

Com relação à música, diz que não teve tanto gosto nesse processo de aprendizado. Estudou sempre música clássica e teve um trio de flautas barrocas. Aos dezoito anos, fazia parte de um trio de flautas transversais na Vila Madalena.

- Odiava estudar piano. Não sou de claves diferentes, passei pro sopro e descobri que sou de uma clave só. Toco para mim, é parte de minha formação. Agora estou parada.

Ao mesmo tempo, sempre permanecia desenhando. Diz que seu berço sempre foi cheio de referências à cultura erudita. Suas lembranças da infância são sempre “emolduradas” pelo som do piano de sua mãe. Até hoje desenha escutando música, sem exceções. Geralmente ópera ou a radio cultura.

Ana recorda-se de um pintor brasileiro que seu pai, homem com grande contato com artes plásticas, gostava muito do trabalho. Chamava-se J. Hugo

Campos, um pintor acadêmico. Entretanto, Ana nunca havia visto seu trabalho, apenas ouvia falar as histórias e somente adulta teve a oportunidade de ver um de seus trabalhos.

Ana refletiu sobre o processo da gravura como conseqüência da descrença que havia na sobrevivência da obre feita em papel.

- Os gravadores do começo da gravura querem tomar por completo a chapa. Havia a idéia de que papel não sobreviveria. Mas o desenho na exposição de Michelangelo é a prova de que o papel vive. Os trabalhos de gravura vão evoluindo, pode-se presumir que estava acabada a (fase) anterior.

- Tento colocar sempre um pensamento.

- Agora eu acho que cheguei na linha, no mundo que quero representar. Agora sei a caneta que eu quero, Caneta tinteiro com nogueira fraca. Como vou traduzir a transparência do desenho com a gravura?

Ela mostrou-me também dezenas de seus desenhos de sapos, alguns mais fossilizados e outros mais humanóides. O trabalho de Ana explicita o fato de que não existiria uma obra pictórica sem um processo contínuo onde se combinam a prática manual – o desenho - e a busca – consciente ou inconsciente – de um objetivo estético particular.

Obsessiva, tanto com sua meta estética, quanto com o desafio do desenho em si, Ana, em certo ponto, questionou-se:

- Eu teria um dia paciência de copiar o pêlo de um *golden retriever*?

A questão da cópia foi novamente abordada por Ana.

- Só se vira artista vendo outros artistas. Não acredito nessa idéia, tem que ver outras pessoas, se deixar influenciar. As gravuras de Rembrandt, como eu aprendi vendo aquilo! Copiando você aprende.

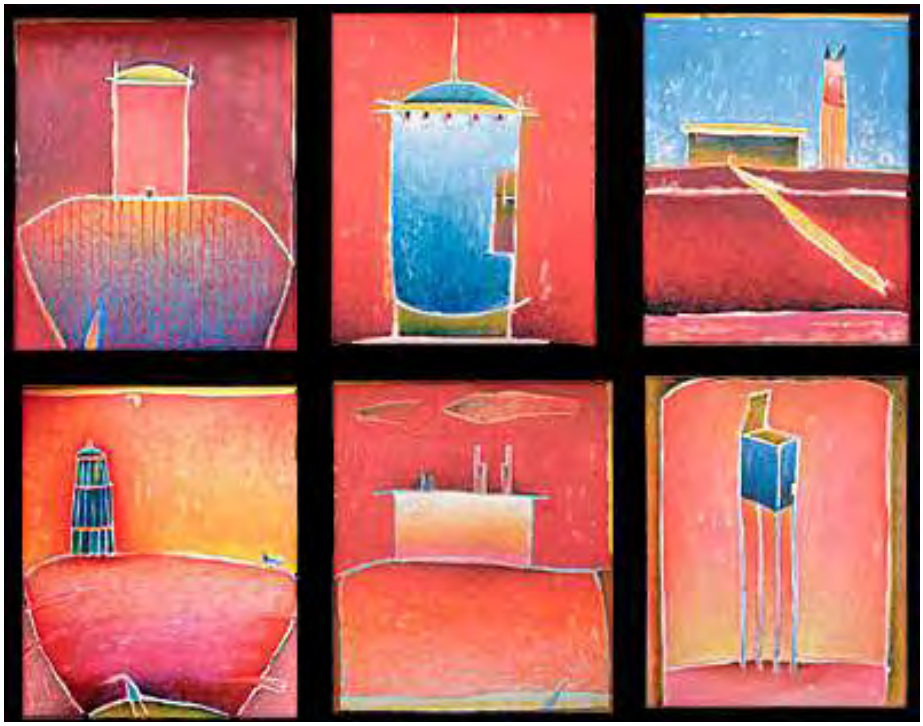
Ana vê a faculdade como um período bom, mas recorda-se especialmente das aulas de desenho que teve, entre 1983 e 1984, no museu Lasar Segall. Lembra-se de uma vez em que o professor deixou os alunos todos no mezanino e deixou a modelo em baixo. O professor passava dando-lhes dicas para perceberem as sombras.

- Até hoje eu me lembro de coisas que eles falavam.

Ana já tem mais de vinte anos de trabalho e uma obra reconhecida no meio. Realizou algumas exposições de desenho no salão Augusta 664. Nos Estados unidos, em Washington, realizou outra no Instituto Brasil Estados Unidos. Não

desenha diariamente, mas é constante. Lembra-se perfeitamente das cenas da época em que tinha apenas quatro anos. Gosta de desenhar paisagens, insetos e animais em decomposição. Faz alguns cadernos simultaneamente.

- Talvez a gente tenha que estar sempre insatisfeito. Quando vi que estava indo para as ultimas páginas, comecei a ficar tão triste... Dizem que isto parece livros de anatomia, livros de biologia. Eu nem concordo. Mas eu adoro esses desenhos. Sinto um prazer tão grande em fazer que não quero acabar.



Pintura de Maria Tomaselli

II. Maria Tomaselli

A Estética do Prazer

A pré-escola do desenho de Maria Tomaselli se deu na cozinha de sua casa em Insbruck, Tirol, na Áustria dos anos quarenta. Ali rabiscava, preparava lições de casa, tricotava e ajudava a mãe com os afazeres domésticos.

- Nós não tínhamos quartos com uma mesa que pudéssemos trabalhar, a cozinha era o lugar onde acontecia tudo. Nem bons papéis a gente tinha, eu desenhava em papeizinhos.

Sua família habitava uma casa simples de camponeses. Maria se lembra que a condição de seu país no período pós-guerra não lhe permitia o acesso à cultura de arte. No entanto, a família recebia alguns cartões postais com obras de arte, todos ainda em preto e branco.

- Já davam muita curiosidade.

Mas se não tinha dentro de casa referências de pintura e desenho em si, Maria diz que seu avô era escultor e tinha, além disso, o exemplo de seu pai que era um grande modelo de criação, produtividade e organização instrumental. Seu pai, para além de sua profissão de comerciante, possuía um grande talento para a

arquitetura e a construção – isto influenciou um dos irmãos de Maria que se tornou arquiteto por fim.

- Seu hobby era construir. Foi ele que restaurou a casa onde morávamos. Ele gostava de fazer imóveis. Diferente de mim, que sou muito desorganizada, meu pai tinha uma oficina cheia de ferramentas onde não tinha um prego fora do lugar.

Maria não se recorda de ter se destacado na infância por suas habilidades artísticas.

- Eu rabiscava com muita vontade, isso eu lembro.

Costumava desenhar sempre que podia, mas movida pelo puro sentimento de prazer na atividade. Lembra-se de um desenho com galinhas na escola. Porém, não lhe era uma atividade principal na infância. Não era do tipo de criança que passasse muito tempo em casa desenvolvendo seus dotes artísticos de maneira isolada.

- Não me lembro de ter desenhado muito na infância. Eu corria pelo mundo afora, fazia muita arte (arteirice) ao ar livre... esquiava, praticava esporte. A cidade toda a gente tinha como playground. Mas não me lembro de atividade dentro de casa como desenhar.

Pelo contrário, estava sempre interagindo com as pessoas e praticava esportes freqüentemente. Praticava alpinismo, andava de bicicleta e fazia constantes passeios na floresta junto à sua família. Todos os finais de semana, Maria e sua família visitavam os campos de neve para esquiar.

Em meio à nossa conversa, Maria lembrou-se dos passeios de esqui que faziam em áreas na época muito pouco habitadas e em que deixava linhas desenhadas na neve. Com seu sotaque meio austríaco, meio gaúcho (Maria se radicou há vários anos na cidade de Porto Alegre), Maria comentou-me a experiência do esqui em sua infância e juventude:

- Se tu entra na juventude, na neve com os esquis, e você olha para trás num gigantesco campo branco: parece que o mundo é todo teu. Só montanhas, não havia turismo. Era tu e a natureza.

Descia as montanhas nevadas e registrava seus movimentos em linhas que corriam o espaço em branco da neve, que tinham no máximo pegadas de cervos, como se fossem papéis em branco para o gesto de seu corpo.

- Acho que foram meus primeiros grandes desenhos! – espantou-se Maria. – Dava para ver as linhas que você deixava na neve. Descer as montanhas, deslizar ali era como uma dança. Indescritível.

Maria contou-me que, essa prática de esqui, recorda-se de ter desde a infância até os 24 anos, época em que se mudou para o Brasil.

- Dizem que tirolês nasce com os esquis nas pernas... – brincou Maria - A gente dizia que não existia tempo ruim, só roupas inadequadas. Eu ía com a família todo final de semana. Hoje está invadido pelos turistas.

No colégio, Maria teve que optar entre artes e música, pois era uma exigência de sua escola em Innsbruck.

- Sacanagem essa. Não se pode tirar isso das crianças. E eu, obviamente, optei pelas artes plásticas. Lembrando que eu cheguei no Brasil aos vinte e quatro anos de idade e falo de educação e colégios na Áustria pós-segunda guerra.

Como a família de Maria não tinha recursos financeiros para que ela pudesse estudar em Viena, único lugar da Áustria que possuía uma academia de artes, ela fez o curso de filosofia, apesar de já haver se decidido pelo trabalho nas artes desde os dezesseis anos.

- Para descobrir os segredos do mundo... – brincou Maria.

Entretanto a faculdade lhe dava a possibilidade de cursar outras disciplinas voltadas às ciências humanas como psicologia e arqueologia e, da mesma forma, pôde freqüentar o atelier de arte onde fez alguns cursos livres. Destaca principalmente o desenho com modelos vivos. Contudo, foi apenas no Brasil que Maria se dedicou prioritariamente às artes plásticas. Primeiro, de maneira autodidata e, em segundo momento, após conhecer o artista Iberê Camargo, que se tornou seu grande mestre e lhe deu aulas por dois anos, e o atelier livre da prefeitura de Porto Alegre. No período em que morou no Rio de Janeiro, teve também a oportunidade de ter outros dois anos de aulas com a gravurista Anna Letycia Quadros.

Maria acredita que o fator que a fez seguir nas artes foi o seu amor pelo fazer artístico. Mesmo não se recordando de uma vida intensa de desenhos na infância, nem apresentando uma especial habilidade ou virtuosismo em sua arte infantil, Maria contou-me que sempre adorou fazer toda forma de atividade artística e esse gosto permaneceu por toda a vida até os dias recentes. Perguntei-lhe porque ela achava que pessoas como ela se mantinham desenhando, enquanto a média das pessoas se desinteressa após os oito ou nove anos de idade.

- Porque eu amo desenhar, rabiscar, pintar, esculpir, modelar, gravar. E amo o computador também. Deve ser um caso de amor pela arte na sua mais ampla dimensão. Me dá uns calafrios quando vejo os desenhos de Dürer, Rembrandt, etc.

E penso: puxa, será que posso fazer algo também? Deixa eu experimentar, pelo menos.

Entre as oficinas em que realizou, destaca o curso que fez em São Paulo na Escola Brasil Dois Pontos onde estudou o desenho cego[16]. Questionei-lhe a respeito das aulas de desenho nas escolas. A despeito de Maria não lecionar desenho, ela me disse que acreditava que deveriam ensinar a desenhar para reaprenderem a olhar. E que deveriam partir de desenhos de temas que as crianças se aproximassem afetivamente.

- Deveriam ensinar a desenhar o que as crianças amam: monstros.

Sua primeira exposição aconteceu na galeria de arte de Haddock Lobo. Recebeu críticas bastante elogiosas em sua estréia de críticos como Arnaldo Pedroso Horta. Eram desenhos gigantescos de um metro e meio de dimensão. A artista disse-me sempre ter muita fluência com os diferentes tamanhos e espaços de trabalho. É capaz de preencher um galpão com uma obra, da mesma forma como também faz gravuras em metal de poucos centímetros de largura. Maria tem a qualidade expansiva, como disse já ter recebido a análise outrora, e se adéqua aos espaços e suportes sem dificuldades. Diz que o marido, o filósofo gaúcho Carlos Cirne Lima, costuma brincar sobre essa sua característica artística e social.

- Carlos sempre diz “tu é Napoleão”. Pois eu vou e ocupo espaços...

Ao mesmo tempo, uma coisa se mantém em sua obra: a linha.

A pintura de Maria jamais esconde o seu traço. Sua técnica precisa traz tons que se mesclam no sentido de uma brincadeira dos sentidos. Todavia, a despeito de Tomaselli se expressar primordialmente pela tinta aplicada delicadamente em suas telas, uma coisa parece ser o elemento principal para onde somos lançados a cada olhar sobre o trabalho da artista: o desenho de Maria.

Uma de suas maiores e assumidas influências é um artista que lhe é conterrâneo, o austríaco Egon Schiele. Na obra de Schiele, a linha é espessa, escura, sempre evidencia o desenho que origina a pintura. Ele tinha tanta relação com seu processo de desenhista que – assim como Leonardo Da Vinci, outro desenhista evidente - são comuns as suas pinturas em que não há preocupação com o preenchimento da área total em tintas. Tomaselli não age assim, entretanto; suas obras são de um acabamento impecável. Maria se preserva no lugar da

[16] Retomarei a explicitação dessa atividade no quarto capítulo.

pintura, tão íntima das tintas como de seus queridos cães. Não obstante – tanto como em Schiele -, a obra de Maria Tomaselli não esconde o gesto estrutural de seu desenho.

Em toda e qualquer obra de Tomaselli, a linha prepondera. Em muitos de seus trabalhos, podemos ver o desenho puro de seus personagens se dependurando na tela como se estivessem vivos e esperando por nosso olhar para nos retribuir com uma piscadela simpática. Pois tudo é bem humorado em Maria e todos os elementos de seu trabalho parecem brincar com nossos lados infantes por suas telas. Maria Tomaselli é uma inventora de criaturas. Tudo caminha, tudo tem membros, tudo se move. Suas portas, seus casas, suas caixas, janelas e chaminés, ou seja, suas criaturas desfilam suas longas perninhas pelo espaço fantástico erguido em suas pinceladas. A artista diz que o figurativo está sempre presente, pois ali é ela própria a se pronunciar.

- Tudo que eu faço sempre tem uma figura, mesmo que escondida.

Sua poética é, via de regra, narrativa - inclinação do desenho.

-Vejo desenho em tudo, até nas costuras e remendos das lonas de caminhão. – diz Maria.

É no desenho de Maria que o prazer da artista parece se perpetuar. Um prazer que tem sua *primeiridade* no desenho - para usar o termo semiótico que diz respeito ao primeiro contato perceptivo com os signos – na infância, pois é uma expressão da construção de linguagem inicial em nosso corpo. O desenho infantil, diferente do que se acreditava em certos momentos do pensamento sobre educação em artes, não quer representar mimeticamente coisa alguma. É exatamente quando ele começa a ter esse significado na vida das crianças, ou seja, uma associação entre as formas que se delineia à mão e as formas visualizadas pelo olhar, que os sujeitos passam a se desinteressar pelo desenho e desistem dessa atividade.

O desenho em Tomaselli tem a convicção do desenho infantil - tão perseguido por pintores como Miró, Klee e Matisse, entre outros -, onde nada pretende imitar algo, mas inventa e reinventa signos com os quais se descobre e constrói seu imaginário.

Perguntei-lhe se, nesse processo tão prazeroso de fazer arte que ainda mantém hoje em dia, Maria tinha estabelecido uma relação mais esteticamente analítica durante o processo de criação.

- Sim. Mas não é como nos concretistas, ou geométricos. É mais sensual, mas acho que tem uns vestígios de pensamento... – diz Maria, se divertindo e rindo da própria fala.

Perguntei-lhe se o desenho era para ela uma forma de pensar. Citou-me o filósofo Blaise Pascal[17] para responder.

- Se emoção é uma forma de pensamento, sim.

Assim como o desenho das crianças, Maria não faz, em suas obras, representações miméticas de objetos de nenhuma natureza; ela trabalha com signos próprios que nos remetem à infância, mas nunca à ingenuidade. O mundo inventado por Tomaselli não se atém a discursos isomórficos; tudo é novo, não poderia ser cópia. Nada está preso, nada se compromete e nada é pretensioso no desenho de Tomaselli. Processo por vezes oculto em sua presença de pintora, o desenho de Maria reacende o conceito do traço infantil na arte e se nos apresenta em uma obra incrivelmente prolífica em número de trabalhos e também nos diferentes estilos em que atua com maestria.

Não obstante, Maria diz que não foi sempre assim, pois tinha como sua maior referência a pintura expressionista do início do século, de artistas como o já citado Egon Schiele. A referência deste estilo que aqui associo ao desenho infantil teve outra fonte de inspiração, a arte indígena.

Contou-me que a aproximação com as figuras simplificadas – ao contrário do que eu supunha, que teria a ver com o desenho infantil - se deu em São Paulo, após uma visita a uma exposição de arte indígena cuja temática era a maneira como eles se viam a si próprios. A partir dessa data, passou certo tempo estudando os desenhos rupestres, e isto influenciou intensamente todo o seu trabalho.

Esse desenho se tornou característico na obra de Maria, tornando-a tão leve quanto densa. Nada em Maria parece lamentar, regulamentar ou entristecer. Nada ali é trabalho e nada é ócio. Ela se vale de seu virtuosismo de desenhista para transbordar seu inconsciente lúdico como quem deslizasse perpetuamente pelas neves de uma montanha austríaca. Ao olhar para a obra de Maria, duas vontades nascem de imediato em mim: a de brincar e a de desenhar.

Mas Maria não parece ver diferença alguma entre elas.

[17] Filósofo e matemático francês, autor da famosa frase “O coração tem razões que a própria razão desconhece”, síntese de sua doutrina filosófica: o raciocínio lógico e a emoção.

Desenho de Jonh Lennon

III. Prazer e construção de linguagem

A conversa realizada com Ana Elisa Dias Batista e Maria Tomaselli me trouxe a uma questão que, em um primeiro momento, eu não havia vislumbrado: o prazer do ato particular do desenho como elemento essencial para os processos, por um lado, de formação técnica e, por outro, da construção de linguagens pessoais dentro dos códigos pré-estabelecidos.

Desenho e Prazer

Parece-me que, se não fosse pelo imenso prazer com o desenho, muito pouco se produziria nessa linguagem. Aquilo que Maria chamou de amor, Ana definiu como prazer. No caso alguns de artistas, esse prazer se torna praticamente uma necessidade de expressão por via do desenho.

O acesso ao prazer do desenho me parece ser uma questão tão importante quanto o acesso ao seu campo de conhecimento. Aquilo que faz com que todas as crianças desenhem é o mesmo elemento que mantém os desenhistas nessa linguagem: o prazer de desenhar. Vejo que o desenho permanece para aqueles que gostam de desenhar. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas de fato não é se pudermos perceber as implicações que esta pode ter no pensamento sobre seu aprendizado.

Não encontrei autores que tratassem especificamente do prazer no desenho; todavia Roland Barthes dedicou um livro para a questão do prazer da leitura e da escrita, e gostaria de me remeter a ele para buscar idéias que me ajudem a compreender esse fenômeno sob a crença de uma semelhança entre os prazeres estéticos. Em “O prazer do texto”, Barthes refere-se ao “texto de prazer” como “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, ligado a uma prática confortável da leitura” (1987, p. 21) em contraposição ao que chama de “texto de fruição”, o texto que

> põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as base históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores, e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (1987, p. 22).

Penso que um paralelo com o prazer do desenho não seria indevido. Aquilo que move em primeira instância o sujeito à pratica do desenho é justamente esse prazer, muito antes da idéia de sua fruição como prática de análise crítica do trabalho. Mais adiante, Barthes refere-se ao texto como um “anagrama de nosso corpo”:

> O texto tem uma forma humana, é uma figura, um anagrama do corpo? Sim, mas de nosso corpo erótico. O prazer do texto seria irredutível a seu

> funcionamento gramatical (feno textual) como a prazer do corpo é irredutível à sua necessidade fisiológica (1987, p. 25)

Talvez mais que o texto, o desenho seja uma expressão ainda maior dessa idéia de Barthes; por depender do gesto do corpo, de seu peso e sua leveza, da pessoalidade caligráfica, seja o desenho em si o anagrama maior do corpo humano. O autor conclui o trecho expressando que "o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias idéias – pois meu corpo não tem as mesmas idéias que eu" (1987, p.26). Ora, nada mais adequado à ação do desenho, cujas idéias gráficas se dão à revelia da intenção inicial do desenhista, não por uma idéia inicial, racional, mas pela surpresa – ou "risco" – existente em cada ato de invenção da linha sobre a superfície em uma relação de mão, olho e instrumento. Esse prazer sensual verificado por Barthes no texto parece-me ser o elemento que une os desenhistas ao seu desenho. O autor se utiliza do termo "perversidade" para expressar esse prazer que "não tem função" (1987, p.26).

Igualmente não compreendo o prazer no desenho como uma manifestação simplesmente hedonista[18], mas como uma manifestação que é anterior à formação do desejo consciente, algo que definirei aqui como vontade artística - mais parecido com uma pulsão de vida do que com um princípio filosófico. Nessa vontade, há mais do que desejo de obra, percebamos; está presente nesse desejo um gosto pela ação do desenho, pelo gesto presente nessa ação e pelas criações narrativas geradas pelo mesmo.

Ao refletir pedagogicamente sobre a consciência que podemos ter dessa vontade no aluno, remeto a questão à fala de Jacques Rancière, que chamou a atenção – em seu livro *O Mestre Ignorante* – para o cuidado necessário em não se adotar uma relação de "dominação do mestre". Afirma que haverá "embrutecimento quando uma inteligência se subordina a outra e que essa sujeição é puramente de vontade a vontade" (2007, p.31). Rancière diz que essa relação é "embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências" (RANCIÉRE; 2007, p.31). A percepção sobre a vontade do outro é também o respeito ao seu prazer estético.

[18] Doutrina filosófica que vê o prazer e em sua potencialização como o bem supremo para a vida, em oposição ao sofrimento.

Não me alongarei nessa questão do prazer em consonância com o próprio Barthes quando afirma que - sobre o prazer - “nenhuma tese é possível; apenas uma inspeção (uma introspecção) que acaba depressa”. Particularmente, gosto de pensar essa vontade ou esse prazer - ou seja, esse ímpeto artístico - como uma ligação a uma forma particular de “magia”. Não como algo que simplesmente não se explica, mas como algo que brota aos olhos como uma surpresa maravilhosa. Vejo-a – esta “magia” - nos olhos de quem desenha, assim como nos de quem admira desenhos; e da mesma maneira que um artista se expressa ao fazer uma obra, um sujeito se expressa completando-a ao ler o mesmo trabalho.

Percebo que – como na definição de “texto de prazer” de Barthes - existe algo mais no gosto pelo desenho do que a compreensão sobre equilíbrio estético; há certo sentimento de “maravilhamento” diante dessas linhas que revelam imagens, sem se esconderem como linhas. Preservar o prazer e a vontade de arte nos sujeitos é, a meu ver, respeitar o que chamo aqui de “magia”. Porque percebo, ao conversar com artistas, que o desenho pode levar o sujeito a uma incansável experiência de encantamento.

Desenho e construção de linguagem

Outro aspecto essencial que me foi trazido pela conversa com as artistas Ana Elisa Dias, Maria Tomaselli foi o da construção de linguagem e a questão das poéticas pessoais.

No contexto da linguagem como “domínio das coordenações consensuais de conduta de coordenações consensuais de conduta” (2005, p.24), para usar a expressão de Humberto Maturana - ou seja, como código estabelecido pela cultura – surge, na discussão dos processos artísticos, a questão da “construção de linguagem”. Esta se refere à maneira como cada sujeito produz sua obra pessoal, abrindo caminhos dentro dos códigos da linguagem pré-estabelecida. Penso que um ponto importante ao falarmos de construção de linguagem é a questão do desenho criativo.

Para usar essa expressão tão complexa – a criatividade –, busco aqui respaldar minhas idéias na concepção de criatividade desenvolvida de Fayga Ostrower no livro *Criatividade e Processos de Criação* (2009). Segundo Ostrower, o ato de criar está associado à idéia de *formar*, ou seja, dar forma a algo novo. Para

se criar algo, diz ela, é necessário que antes se possa compreender para depois "relacionar, ordenar, configurar, significar" (2009, p.9).

Jean Piaget e Liev Vigotski foram contemplados em suas respectivas compreensões sobre os processos criativos no artigo "Sobre a palavra criatividade: o que nos levam a pensar Piaget e Vigotski" de Luiza Helena da Silva Christov (2006, p.9). Antes de conceituar criatividade Christov pontua a concepção de Piaget acerca da formação do conhecimento no interior do sujeito. Baseada na epistemologia genética, Christov explica que o conhecimento é uma ação que implica ação do sujeito em três momentos:

> Para Piaget, o conhecimento é processo que implica ação do sujeito que conhece para:
>
> - associar o novo ao já conhecido: *acomodar*
> - criar nova estrutura para incorporar o novo conhecimento: *assimilar*
> - superação da crise provocada pelo novo: *equilibrar.*
>
> (CHRISTOV; 2006, p. 10)

Piaget entende - nas palavras de Christov - que a criação de algo novo se dá por um processo de "abstração reflexiva". A autora explica, a seguir, os sentidos que Piaget atribui ao termo *reflexão*:

> Ele distingue dois sentidos para a palavra reflexão: sentido físico, que sugere reflexo no espelho e sentido intelectual que sugere alguém na ação de pensar, refletindo sobre algo. Piaget entende que a abstração reflexiva é um processo que inclui os dois sentidos, ou seja, no ato de refletir, de pensar, de criar condições para conhecer, o sujeito cria representações que refletem o objeto conhecido em sua inteligência, em sua consciência, como se um espelho mostrasse à consciência o objeto agora conhecido, representado.
>
> No plano da representação, é possível a elaboração de níveis mais abstratos de compreensão da ação, é possível distanciar-se da ação e tomar consciência sobre ela. (2006, p. 12)

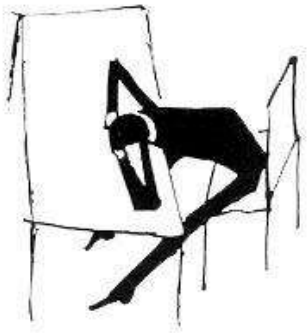
Christov expõe que a criatividade é vista por Piaget como "um processo que resulta de esforços de nossa consciência e de nossa capacidade de abstração e reflexão crescentes de acordo com nosso desenvolvimento cognitivo" (2006, p.12). Atribui, dessa forma, uma maior condição de criação na medida disso que chama de abstração reflexiva. Segundo a autora, ainda que Piaget se refira à palavra

criatividade tendo como referência suas hipóteses sobre conhecimento cognitivo "com foco mais centrado em pesquisas sobre conceitos lógico-matemáticos" (2006, p. 12), sua perspectiva serve de importante contribuição para a compreensão sobre os processos particulares de criação artística. Christov reflete que, para Piaget, todo processo de conhecimento é de certa forma um processo criativo, por tratar-se sempre da criação de "estruturas para conhecer" (2006, p.10).

Christov, em contrapartida, relembra a posição de Vigotski em que considera "incompreensíveis, inexplicáveis e ocultos à consciência" os processos de criação artística; ou seja, afirma que, apesar de toda a especulação científica possível sobre o tema, o mistério ainda prepondera. Igualmente considera que o ato artístico do sujeito, ainda que estimulado por professores e processos didáticos, tampouco poderia vir a ser "recriado por meio de operações puramente conscientes" (2006, p.15). Christov, ao final do artigo, expressa que "também para Vigotski, conhecer é criar". Na linha de pensamento que une Piaget e Vigotski – quer dizer, que crê que conhecimento é criação - penso eu ser igualmente possível a afirmação de que todo processo criativo é também um processo de construção de conhecimento. Dessa forma, criar é conhecer.

Ao me questionar sobre os processos criativos do desenho e, por conseguinte, os processos de construção de conhecimento pelo desenho, senti necessidade de identificar modos pelos quais se desenvolve a expressão criativa entre desenhistas. Pelo fato de o desenho se construir muito a partir da memória de outros desenhos – como discuti anteriormente – eu percebo que aquilo que comumente chamamos de construção de linguagem tem a ver com determinados aspectos da ação gráfica particular ligada ao desenvolvimento da criatividade. No desenho, constato que isso se dá de algumas formas.

Inspirando-me no artigo de Christov e em Ostrower, classificarei a seguir quatro deles que eu pessoalmente identifico mais comumente na linguagem do desenho.



Desenho de Franz Kafka

Modos de construção de linguagem no desenho

1. *Reconfiguração*: O desenhista reconfigura, a partir de sua própria gestualidade, o que já lhe foi dado pela cultura do desenho e de estruturas narrativas – vê-se no olhar criativo de ilustradores e quadrinistas em uma constante relação com a narrativa. Mesmo seguindo padrões de desenho como esquemas já conhecidos na cultura, o desenhista impõe seu estilo em consonância com o texto – verbal ou não - ilustrado.

2. *Desenvolvimento do grafismo pessoal*: neste caso, algo presente em todo processo do desenho; a criação do estilo do artista se dá sobre sua maneira particular de traçar linhas, tons e tramas. O processo de seu gesto pessoal constrói sua assinatura como ponto de partida para seu estilo de desenho. Aqui faz-se presente a linha como diferenciador de estilos particulares.

3. *Diálogo com símbolos*: O desenhista dialoga com os signos universais da cultura, ou seja, com os símbolos que interessem à sua discussão pessoal; o desenho, qual poesia, lida com metáforas visuais.

4. *Metalinguagem*: O desenhista traz no desenho a própria discussão de seus aspectos formais de linha e sua ilusão de representação, algo bastante presente na poética de artistas como Magritte, M. C. Escher e Saul Steinberg

Não há evidentemente uma separação tão clara no processo de muitos desenhistas e, tanto aspectos narrativos, como o desenvolvimento do grafismo, a metáfora e a metalingüística são inclinações da linguagem do desenho. Vejo também que a diferença que pode haver entre o que há de criativo ou de maneirista – ou seja, de uma maneira aprendida e repetida - em um desenho pode ser absolutamente sutil e, em ambos os caso, revelam-se ao longo do processo do desenhista. A compreensão desses modos me serviu, em certos momentos como docente, para o planejamento de atividades que visassem trabalhar com alunos por caminhos comuns de expressão na linguagem, respeitando-os em suas inclinações estéticas e, sobretudo, em suas maneiras pessoais de construção do conhecimento.

5. DO ENSINO DO DESENHO

Ilustração de Alexandre Jubran

I. Alexandre Jubran

Técnica e Ensino de Desenho

Ninguém desenhava na casa de Alexandre Jubran. Mas Alexandre desenha virtuosamente desde criança, realiza facilmente todo estilo de ilustração e outrora já desenhou super-heróis para a *Marvel Comics*.

Aos 12 anos - época em que seu traço já se destacava entre a família e os professores -, chamou a atenção de um tio que lhe ofereceu a possibilidade de estudar desenho e ilustração na Escola Panamericana de Arte. Já no primeiro ano de estudo recebeu os prêmios de Melhor Retrato do Professor, Menção Honrosa e Melhor Aluno do Ano. Hoje ensina desenho na Faculdade Presbiteriana Mackenzie. Ao longo de nossa conversa, pude observar trabalhos seus nas mais diferentes linguagens, das HQs à ilustração de enciclopédias coloridas, das aquarelas às pinturas digitais produzidas com o auxílio de softwares como o photoshop e o painter.

Alexandre disse-me ter vivido um processo isolado de desenho. Não perguntava a ninguém, nem tinha a quem recorrer sobre o tema. Apenas um tio gostava de desenhar, mas Alexandre diz que ele sabia fazer apenas três desenhos.

- Desde pequeno eu gostava de desenhar. Todas as crianças gostam. Mas cheguei a um ponto em que comecei a me dedicar, lá pelos nove, dez anos, em que

comecei a desenhar mais do que a média. Nessa fase, meu pai me deu uma lousa de brinquedo e eu desenhava o dia inteiro, máquinas carros, inventava. Tive essa possibilidade de explorar a linguagem. A partir daí, mudou bastante. Comecei a explorar materiais, lápis, canetinha, retratos meus dos meus pais.

Aos dez anos, Alexandre começou a se interessar por histórias em quadrinhos. Nessa mesma época fez uma história do super-homem. Não sabe precisar suas influências, mas recorda-se de, na infância, ter ficado fascinado com ilustrações da bíblia feitas pelo artista Gustav Doré, que viu certa vez, por acaso. Sua família começou a reconhecer nele o talento do desenho.

- Na época em que as pessoas param, eu comecei a desenhar mesmo. Tudo o que eu via eu desenhava.

Aos onze anos, o curso de desenho na Escola Panamericana de Artes provocou em Alexandre uma transformação ao ter contato com materiais como nanquim, aquarela e guache.

- Eu era o mais novo ali, era melhor que a média. Desenhos de mãos, pés, eu fazia mais rápido.

Após o primeiro ano em que ganhou todos os concursos principais de desenho da escola, ele perdeu o interesse. O módulo seguinte era voltado ao estudo de desenho em publicidade e propaganda, algo que o desestimulou ainda mais.

- Fiz o primeiro ano de desenho básico, o segundo ano de publicidade e um de ilustração. Acabei formando a técnica de ilustração. Ensinavam como fazer ilustração de layout, desenho de anúncios, tirou todo meu interesse. Fiz vários trabalhos de forma displicente. Virei vagabundo no segundo ano. Não tinha mais desafio. Nada me forçava a desenhar.

Nesse período, Alexandre contou-me que seu tio foi o elemento novamente essencial para seu crescimento. O tio, pessoa bastante rigorosa, percebeu sua falta de estímulo e aplicação no curso, e lhe afirmou que, se tinha mesmo desejo de desenhar, deveria desenhar todo dia. Contrariado a princípio, Alexandre seguiu o conselho do tio.

- Comecei a fazer figuras, buscar objetos, estátuas. Não concordei a princípio com ele, não fazia sentido, mas ele disse e eu fiz.

Foi nessa fase de aprendizado que Alexandre disse ter evoluído mais. Descobriu diversas questões técnicas por conta própria.

- A primeira vez que um professor disse coisas de estrutura, parecia uma formula mágica. Mas desenhar mesmo, eu praticamente aprendi sozinho. Busquei coisas que eu não sabia fazer direito. Pegava músculos em livros de biologia, livros de anatomia. Estava na Panamericana, mas fazia muita coisa sozinho.

O professor lhe dizia para buscar referências fora de aula e Alexandre começou a pesquisar por conta própria novas técnicas.

- Na aula já não tinha tanta coisa para mim. Meu foco era desenho.

Nesse momento, Alexandre me narrou seu processo de incorporação de conceitos de desenho em etapas:

- Quando sentia dificuldade em algum assunto, eu me esforçava para melhorar. Aprendi a fazer figuras, depois aprendi a fazer músculos. Não perecia real e aprendi a deixar com pele. Mas não parecia real ainda, fiz movimentos. Antes parecia uma figura sentada como robô. Aí percebi que eu não sabia nada de perspectiva. Aí fui aprender como na história da arte, nas aulas, com um, dois, três pontos de fuga. Sempre ia atrás. Nunca gostei de arquitetura, mas me forcei tanto a fazer que acabei dominando isto.

Começou a trabalhar aos 16 anos, ao final do curso da Panamericana, em uma agência de propaganda. Ali Alexandre fazia diagramação e montagem, trabalhos técnicos.

- Nesses anos parei de desenhar, não tinha tempo nem necessidade. Só voltei a me interessar por desenho na faculdade. Eu me destacava na faculdade no desenho. Fiz amigos que gostavam de quadrinhos, tive identificações com eles, fiquei estimulado outra vez. Descobri depois que a HQ não era realmente uma paixão. Eu me interessava era pelo desenho.

Não obstante, começou a trabalhar desenhando Histórias em quadrinhos aos vinte e um anos. A obra era uma adaptação do livro “O Alquimista” de Paulo Coelho.

- Mandei pelo correio, eles gostaram e comecei a fazer. Um dos meus amigos tinha contato com agência americana, levei meus trabalhos e comecei a fazer HQs para EUA. Histórias de terror. Fiz “Entrevista com o Vampiro” que depois virou filme.

O mesmo livro de Paulo Coelho recebeu ilustração de Jean Giraud, mais conhecido como Moebius, o famoso quadrinista francês.

- Eu tinha influência de Moebius, uma das coisas que mais me chamavam a atenção. Tive fase muito européia, traço, linha. No alquimista, fazia a linha clara –

refere-se à diferença de tratamento de luz e sombra que existe na arte final[19] dos quadrinhos americanos em que há mais contraste de pretos e brancos enquanto que a estética européia é mais limpa, sem tantas áreas em preto.

Ilustração de Moebius

Sobre o resultado artístico desse trabalho, Alexandre é crítico. Considera uma parte boa, mas percebe que seqüência final, por conta de questões de prazo, teve muitos problemas. Com a relativa pressão que sofria da editora, a pintura dos trabalhos foi passada a outros profissionais.

- Ficou um resultado desfigurado, diferente das primeiras páginas que eu desenhei e pintei. Levei cerca de um ano fazendo. Hoje, acredito que poderia ser feito em dois meses. Nessa época não tinha ritmo de produção. O pessoal parava por meses.

Alexandre foi enfático ao expressar o cansaço de se trabalhar com histórias em quadrinhos.

- Trabalhando com *comics*[20] mesmo, há um *deadline*, vinte e oito páginas ao mês, você tem que fazer uma página por dia. É extremamente cansativo. Não há milagres, se não tiver disciplina de produção, não consegue fazer o trabalho.

[19] Aplicação de nanquim sobre o desenho feito a lápis.
[20] Nome dado às histórias em quadrinhos super-heróis nos EUA.

Alexandre não soube indicar ao certo suas influências dos quadrinhos. Contou-me que em 1993 era a fase do crescimento da indústria de quadrinhos norte-americana, conseqüência do sucesso das chamadas "Graphic novels"[21]. Contou-me um pouco da história das *graphis novels* e do *boom* de quadrinhos em geral nos anos 90.

- Jim Lee[22] vendeu oito milhões de exemplares. Alguns ficaram ricos, da noite pro dia.

Desenho de Jim Lee

Por volta de 1995, Alexandre explica ter acontecido uma espécie de bolha especulativa. Muitos lojistas compravam revistas para revender para colecionadores, porém, com o sucesso das vendas e do mercado em expansão, os mesmo lojistas encomendavam um numero cinco vezes maior de exemplares para ter em estoque com a expectativa da supervalorização. Em alguns anos a especulação levou o mercado à queda vertiginosa. A editora Marvel, para a qual Alexandre desenhava, demitiu duzentos de seus quatrocentos funcionários e reduziu seu espaço de trabalho.

[21] Graphic Novels ou romances gráficos: como são chamadas as publicações de histórias em quadrinhos adultas em edições mais refinadas e voltadas ao público adulto. O nome graphic novel criado por Will Eisner em 1979.

[22] Famoso quadrinista coreano, ganhador do prêmio Harvey por novo talento em 1990 e conhecido por seu estilo rico em detalhes e dinamismo desenvolvido na *Marvel Comics*.

- Nessa época parei de fazer HQs, pois estava desgastado. Tinha vinte e oito anos, por aí.

A despeito de ter apreço por histórias em quadrinhos, o real interesse de Alexandre era o desenho, e não as histórias em si. Na faculdade de artes, começou a discernir as linguagens de desenho. Mais tarde, mudou para o curso de desenho industrial com habilitação em programação visual.

Sobre a didática aplicada nas aulas que teve na Panamericana, Alexandre contou-me que todos aprendiam com eixos e ovais para desenvolverem a forma e as proporções. Usavam também esculturas como modelos, em estilos neoclássicos em gesso. Faziam croquis a partir das esculturas.

Alexandre citou-me um dos professores do último ano que considera importante por ter lhe apresentado a aerografia[23] e, sobretudo, por explicar todas as fases de seu processo de trabalho nas ilustrações.

- Isso foi um passo importante no meu processo didático.

Nas agências em que começou a trabalhar, Alexandre vivia uma fase, em suas próprias palavras, de pré-computação. Havia dois tipos de ilustrador: aquele que sabia fazer no aerógrafo a imagem hiper-realista e o outro, que fazia layouts. Este fazia marcação e pintura de letras. Foi nessa fase que ele começou a trabalhar usando aerógrafo, em busca do efeito fotográfico. Por necessidade do trabalho, posto que não havia o auxílio de softwares como o *photoshop* à época. Disse-me ter vivido ali a transição para a era digital.

- Agência de design e de propaganda era tudo junto. Na época não me parecia estranho trabalhar nessas agencias, era o que se aproximava de desenho. Depois fui trabalhar com quadrinhos, mas já fazia *storyboard*[24] para agências. Queriam um plano americano e isto era natural para mim.

Alexandre trabalhou para a *Marvel Comics* por quatro anos. Mostrou-me algumas das histórias desenhadas por ele e publicadas no exterior. Disse-me que os desenhos, dependendo da situação, eram de memória, porém alguns possuíam referências prévias. Vi também vários de seus estudos no início da formação de seu desenho. Desde os treze anos já tinha um traço virtuoso.

[23] A técnica de pintura e ilustração que utiliza o aerógrafo (aparelho particular de *spray*) ligado a um compressor de ar e que executa pinturas através de pressão do ar, criando jatos de tintas.
[24] A transcrição de roteiros de cinema para desenhos em quadrinhos, tecnicamente muito similar às HQs tradicionais de super-heróis

Disse-me que não fica maravilhado com suas ilustrações; ele as faz, pois sabe fazer e ter prazer com o trabalho manual, ao contrário do trabalho digital que não dá prazer. E o hiper-realismo ainda é um desafio.

Alexandre entrou a faculdade de artes plásticas na FAAP em 1986. Entretanto, após dois anos, mudou-se para o curso de desenho industrial. A despeito de gostar muito das técnicas desenvolvidas ali, uma das razões centrais que fez com que desistisse do curso de artes foi o tratamento que teve de alguns professores que o desestimularam pela forma como se referiam à sua habilidade no desenho. Lembrou-se de um caso ocorrido com uma professora de gravura:

- Achei uma técnica maravilhosa, a possibilidade de explorar aquilo. Tinha que levar uma gravura, fazer trinta cópias e levar dez para serem avaliadas. Sempre fui figurativo. Consegui fazer algo em alto contraste, textura na madeira. Era um pássaro com floresta ao fundo. Levei um mês fazendo. A professora disse que estava muito bom, mas ia me dar nove, pois não gostava de “passarinho, abelhas e essas coisinhas”. Fico revoltado até hoje com o que ela disse, a maneira como ela falou. Foi sarcástico.

Disse-me que evidentemente o problema não era a nota, que era boa, mas o “tom” dado pela professora, em que ridicularizava a escolha de seu tema em frente à classe. Diz que ainda hoje se recorda bem das posturas de alguns dos professores e agora as toma como contra-exemplo em suas aulas. Outro caso ilustrou bem o que ele me contava.

- Lembro de outro professor que me disse que eu tinha a “mão de ouro e a cabeça de merda”. Todos rindo da sua cara. Não é algo que o incentive a fazer algo.

Mais do que tê-lo feito mudar de curso, as experiências com tais professores o fizeram desenvolver um senso crítico com relação ao ofício do professor e igualmente sobre sua responsabilidade como estimulador dos alunos.

Alexandre começou a dar aulas de forma pouco planejada. Iniciou dando aula de HQs, desenho, ilustração e narrativa de quadrinhos. Começou a construir sua didática nessa fase e, a seguir, começou a dar aulas de ilustração e desenho artístico. Alexandre já havia desenvolvido muito em seu desenho a linguagem narrativa, mas sem consciência das técnicas envolvidas. No entanto fazia os desenhos sem dificuldades, mas de maneira intuitiva. Ao começar a lecionar de forma sistemática, reviu os conceitos de sua própria ação no desenho.

- Depois de professor, eu comecei a “saber” mais da linguagem (refere-se à consciência que ganhou sobre os processos técnicos que anteriormente sabia sobretudo intuitivamente), mas não tenho tempo agora. Passei a me dedicar às aulas. Minha carga horária é muito grande. Mas tem a ver com o prazer de dar aulas. E não é sufocante, tenho horários alternados. E me dá mais sensação de liberdade, tenho às vezes dias, tardes livres. Dou também aulas de design gráfico. Mas, como método, eu ligo a questão do projeto ao desenho. Você tem que desenhar, você pensa com desenho.

Explicou-me sua fluência nas diversas áreas do desenho.

- Quando aprendi a desenhar, não aprendi a desenhar um estilo em si. Tive liberdade de aprender a linguagem do desenho como um todo, mas sem a limitação de estilo. Veio um pouco do processo didático que tinha na Panamericana.

Perguntei-lhe sobre o desafio de dar aulas e ensinar desenho para turmas numerosas.

- Infelizmente, para puxar o potencial de alguém, só se for em particular. Em grupo, fica tudo meio na média. Saí um pouco prejudicado nisto.

Alexandre explicou-me que sua prática com ensino de desenho se fez especificamente com jovens e adultos.

- Não tenho didática para crianças, comecei a dar aula a adultos. Só dou aulas hoje na faculdade. Antes dava aula na faculdade de design, mas agora dou aula em publicidade. E há uma diferença grande com alunos de design que já vinham com o desenho, interagir com eles, levá-los a se desenvolverem, conversava de igual para igual. Evitei sempre a tendência da educação antiga em que o professor é visto acima de você. Mas eu não vejo dessa forma. Vejo (o professor) como alguém que sabe mais, por ter mais experiência, e está orientando as pessoas, mas não alguém detentor do conhecimento.

Alexandre diz ter precisado se adaptar aos sistemas de avaliação, onde não acreditava simplesmente em julgar trabalhos de alunos e, por outro lado, também não constatou a maturidade necessária nas turmas para uma auto-avaliação.

- Seria necessário que houvesse uma reavaliação de toda a estrutura escolar para haver uma auto-avaliação. Hoje os alunos o vêem (o professor) como um funcionário que está sendo pago por eles.

O professor desenhista me disse que a grande dificuldade é ser construtivista em um espaço onde, por um lado vigora o pensamento pedagógico tradicional e, por

outro há grande desvalorização da autoridade e da imagem do professor na sociedade.

- Somos hoje orientados para dizer como faremos a avaliação e os pressupostos desde a primeira aula. Os alunos reclamam muito da maneira como professores avaliam, algumas são sem sentido, mas algumas são justificadas. O que eu percebia, somando as experiências, é que é extremamente complicado, mas você pode ter uma postura positiva. A maneira como se fala muda tudo.

Com relação a essa mesma questão, a avaliação de seus alunos nas aulas, perguntei-lhe se havia desenvolvido um método eficaz e como lidava com a questão de ensinar conceitos e técnicas para alunos que possuíam claras dificuldades nessas atividades. Alexandre explicou-me a delicadeza de cada processo e que havia modificado sua forma de trabalho com o passar dos anos por conta das instituições onde trabalhou e do próprio resultado com os alunos a cada turma;

- Num primeiro momento, em uma linha construtivista, eu tinha postura mais complacente. Mas vi que o resultado não era bom. Achavam (os alunos) que podiam passar de qualquer jeito. Eu era visto como um cara que gostava de dar aulas, sabia o que fazia, mas que “dava para enganar” sem fazer nada. Isso era contra normas da faculdade, como funcionário eu devia seguir certas regras. A maneira era positiva, mas alguns alunos agiam de má fé, pois não entregavam trabalhos inventando desculpas. Mudei, estabeleço datas agora. Dou notas de zero a dez. E sempre explico o porquê. Já fiz a experiência de dar a opção a alunos que já tinham médias (notas suficientes para serem aprovados) a não virem mais à aula. Foi bom por um lado, pois fiquei com turma de dez alunos que estavam dispostos, pois tinham interesse. Mas por outro lado, isto foi mal interpretado. Por alunos e pela direção. Não posso fazer esse acordo, pois é fora das regras da faculdade. Hoje eu diminuo o ritmo com turmas assim.

Voltei à questão do estímulo, questionando-lhe se as notas, caso fossem baixas, não seriam um fator desestimulador para o aluno.

- Nunca uso falas despreocupadas. Já vi muita gente ficar bloqueada. Já vi muitos professores agirem de forma humilhante (para os alunos). Tenho uma postura intermediaria com relação à nota. Vejo de maneira positiva os aspectos todos, vejo o processo. Às vezes ele foi além do que ele faria antes. Em minha opinião, mesmo sem um resultado bom, não darei nota dois. Pessoas com notas melhores do que os trabalhos em si muitas vezes melhoram. Outros com notas ruins

desanimam totalmente. Dou exemplo neste semestre. Primeiro semestre para um pessoal de dezoito anos. Dezoito anos a gente acha que é adulto, mas são adolescentes bagunceiros. O pessoal de publicidade não quer desenhar. Acham que vão chegar lá e vão resolver tudo. A primeira coisa é “professor não sei desenhar” e digo “você vai aprender agora”. Ou “eu não consigo”, respondo “você deve tentar”. Estou em uma questão difícil, pois não sei o que forçar num grupo desses. Tem alunos com quem não sai nada legal quando não há interesse. Eu faço a regra. Faço os trabalhos e eles devem aprender pelo processo mecânico, eles devem desenhar porque é o que vai dar nota. E eles assim aprendem no processo.

Perguntei-lhe se achava que todos poderiam vir a desenhar. Alexandre fez a comparação com a caligrafia.

- O ato de escrever é um desenho. Desenhar é natural, não devem ter medo. Desenhar para ver o que acontece. Antes eu desenhava, mas assustava os alunos. Faço aos poucos, procuro dosar. Desenho sempre na aula. Ajudo, prefiro forçá-los assim a produzir a vê-los não fazendo nada. Dependendo da turma, é muito infantil, chega a ser frustrante.

Em suas aulas, a dinâmica costuma variar entre o desenho de observação e o desenho estrutural. Contou-me que, diferentemente de professores de formação mais clássica que somente adotam o desenho de observação da natureza com os alunos, Alexandre introduz a técnica, pois pensa diferente.

- Técnicas podem ser muito úteis, agilizam o aprendizado, aceleram. Cada aula é uma coisa. Observação numa aula. Numa é de noções de perspectiva. Noutra eu dou noções de plano, noutra são noções de proporções da figura humana. Ali eles não estão buscando formas de expressão diferentes. Não é aula de artes, é conhecer a linguagem. E para isso há técnicas boas, conhecidas.

Também passa diversos desenhos de figuras a partir de referências. Como muitos alunos não levam material para as aulas, ele leva as referências e, às vezes até papel para que eles desenhem. Diz que, no curso de publicidade em que dá as aulas de desenho – disciplina obrigatória, disse-me – há muitos alunos desinteressados.

– Agora uso rédeas curtas.

Disse-me que, durante muito tempo, ficou cansado de desenhar, desanimou-se. Mas que, de uns tempos para cá, recuperou o gosto. Dar aula fez voltar-lhe o interesse em desenhar. Hoje desenha novamente em cadernos ou em qualquer

folha que tiver à mão, por puro prazer. Tem agora uma sobrinha de onze anos que gosta de desenhar, tem sua influência.

Como professor, diz hoje escolher as disciplinas que leciona de acordo com seus interesses.

- Quero que vejam que eu gosto do que estou ensinando. Procuro falar de forma natural. Tive professores explicavam, mas não faziam nada para gente, não mostravam nada.

A despeito de seu apreço e desenvolvimento na linguagem, Alexandre disse-me não se considerar um artista.

- Não me considero um artista. Considero-me mais um técnico de desenho.

Alexandre disse-me que, quando pensa hoje em trabalho autoral, pensa-o como professor, em trabalhos sobre ensino do desenho. Pela editora Nobel, o desenhista publicou em 2002 os livros Manual Prático de desenho, volumes I e II, junto com Dario Chaves. Compreendi que, mesmo atuando por muitos anos na linguagem do desenho, não havia até hoje constituído obra pessoal expressiva o suficiente para que julgasse ter um trabalho próprio como artista.

Contudo, sua fala me chamou a atenção. Alexandre explicou que não considerava arte aquilo que costuma produzir como ilustrador por não ter constituído seu estilo próprio, ainda que tenha domínio técnico sobre vários estilos de desenho. Ao reler esse trecho da entrevista com Alexandre, lembrei-me de uma senhora cearense que fez meu curso de desenho no SENAC e que me contou também ter se formado em artes na FAAP; disse-me ela que, em certo momento do curso, ouviu de uma professora de pintura que “jamais se tornaria uma artista”. Ela contou-me ter ficado “complexada” após esse fato e que por pouco não abandonara o curso. Curiosamente, após algumas aulas em minha oficina, ela conseguiu desenhar um rosto a partir de uma fotografia e exclamou: “parece um milagre”. A mesma escola de artes que a julgou artisticamente incapaz por meio do discurso promovido por uma de suas professoras não pôde sequer provê-la tecnicamente das noções básicas de desenho. Até mesmo por ter cursado a mesma faculdade – formei-me ali em 1996, época em que essa aluna minha ingressara ali -, tive conhecimento da postura elitista e pouco pedagógica de alguns de seus professores à época.

Dessas falas, entretanto, atento principalmente ao fato de que o discurso da arte pode tornar-se um discurso de exclusão; algo que, se para a instituição *arte* pode não ser um tópico importante, penso que para a educação torna-se uma

questão primordial. Mais complexa do que em qualquer outra época é uma elaboração definitiva do significado dessa palavra – arte - no século XXI. No momento em que discutimos a negação do nome artista a um sujeito fluente em sua linguagem, é preciso estar atento ao fato de que não estamos discutindo a arte em sua linguagem em si, mas sim o poder sobre o conceito de arte em nosso tempo. Mario Pedrosa (1975), em seu artigo “Arte Culta e arte Popular” tratou a arte em sua dimensão de aparelho político, e de como a passagem à modernidade tecnológica – transferindo o aparelho político aos meios de comunicação – possibilitou a arte moderna e de como esta permaneceu ainda em seu caráter de afirmação de uma superioridade hierárquica sobre a arte popular. A concepção que define a arte popular como inferior – atribuindo-lhe nomes como arte *naif* ou ingênua – apenas chama de artistas os sujeitos que por ventura se encaixem em sua visão. Ilustradores, artesãos, técnicos; esses são termos usados para distinguir aqueles que, a despeito de conhecerem a linguagem, não participam do espaço político que ganha o nome de arte.

Sob tal perspectiva, Alexandre não é artista. Mas vem praticando, aprendendo e ensinando o refinamento de sua técnica – uma das concepções possíveis de arte – no desenho já há muitos anos.

Ilustração de Alexandre Jubran

II. Edith Derdik: a linha didática da artista-propositora

- Eu vou falar bastante até chegar ao ponto. É que nem novelo de lã, todo agarradinho e você precisa achar a linha até chegar ao miolo. Impossível você separar a experiência de você como artista em busca de uma linguagem e a experiência de você sistematizar um processo de aquisição de conhecimento de linguagem, desvinculado de sua própria experiência.

Com essa frase Edith Derdik iniciou uma fala sobre sua relação com a linha do desenho e em seu espaço como professora de desenho. A linha, para a artista, está presente desde a pesquisa até a sua presença metafórica. Em contrapartida à afirmação de Edith, constatei em meu processo uma consciente dissociação entre meu lugar de educador e minha *persona* artística, algo que inevitavelmente definiu a maneira que sempre fui levado a pensar a minha prática pedagógica – não relacionado particularmente ao meu processo pessoal e artístico, mas ao germe do processo que constatava em cada aluno. A narrativa de Edith sobre seu processo e posicionamento nas oficinas de desenho que realiza no Instituto Tomie Ohtake - em conjunção com seu pensamento sobre o lugar do desenho na contemporaneidade - fez-me perceber, já nessa afirmação de abertura, o cerne de sua singular concepção sobre o lugar de docente no campo do desenho.

Edith Derdyk é artista plástica, ilustradora e autora de diversos livros dedicados à questão do desenho e de sua educação como *Formas de Pensar o Desenho (1988), O Desenho da Figura Humana(1989)* pela editora Scipione *e Linha de Costura (1997), pela Editora Iluminuras, entre outros. Em 2007,* lançou como organizadora o livro *Disegno, Desenho, Desígnio* pela Editora SENAC em que diversos artistas desenvolveram textos/imagens a respeito do tema desenho. Tais publicações apenas ilustram a trajetória de Edith, artista que dedicou sua vida ao desenho e à pesquisa sobre a linha que lhe é estrutural.

- A linha sempre foi uma espinha dorsal que foi me costurando todas as pesquisas. Como disse o Mario de Andrade, o desenho é muito mais do que essa coisa de lápis e papel.

Desde os dezesseis anos, trabalha com aulas de arte. Edith disse-me ter constantemente trabalhado com os professores em busca da potência do desenho de cada um. Reconhecer-se. Ela percebeu que a questão da linha sempre foi, em suas palavras, o núcleo poético de seu trabalho. Contudo, Edith não gosta sequer da palavra “professora”. Contou-me preferir “propositora”, pois afirma que, mais do que ensinar desenho como um conteúdo, faz proposições gráficas aos alunos em busca de um novo sentido de desenho, uma desconstrução dos modelos de desenho que fazem parte do imaginário geral do senso comum acerca do tema.

- Eu crio proposições para convocar, na pessoa que está ali disponível e disposta, ações gráficas que a gente possa pesquisar o desenho como linguagem expressiva e poética.

Edith explica que o desenho vem hoje carregado pela influência do neoclassicismo francês, assim como o próprio formato de escola e que vem dessa aproximação a idéia do desenho como uma cópia do real.

- Nesse sentido, a linha acabou virando submissão. Ela está em função de uma representação.

Edith explica que toda sintaxe do desenho é oriunda da linha, dando-lhe enfoque maior do que a contrapartida neoclássica que submete a idéia de desenho artístico à noção de pura representação mimética. Através da linha, Edith disse-me ser possível poder compreender a dicção gráfica de cada época, a relação corpo-espaço em cada período.

- A linha no renascimento, a linha clássica, a linha romântica, a linha abstrata, a linha egípcia. Cada linha vai revelar a relação *mão-gesto-instrumento,*

que relação o homem tinha com seu tempo e com seu espaço. Pois se a linha é fruto dessa relação, o corpo está absolutamente envolvido.

Segundo Edith, sem representar como no modelo neoclássico ou apresentar como no modernismo, o contemporâneo traz outro paradigma.

- A arte é. – diz Edith.

A experiência da arte contemporânea trouxe a Edith essa possibilidade de trabalhar com os alunos o desenho não como representação e tampouco como uma apresentação, mas como uma ação gráfica sobre o papel que não envolve apenas o olho, mas o corpo inteiro. A relação mão-gesto-instrumento parte da experiência do "sensível".

- A partir do momento que você percebe que a relação do seu olhar não é mais cartesiana, não é mais iluminista, nem mais neoclássica, mas uma visão multifacetada, cacofônica, transitiva, transitória, rizomática. O desenho deixa de ser submisso à idéia de representação, de duplo do real.

Para Edith, pelo fato de o desenho ser uma linguagem do efêmero - uma linguagem do emergente -, ele se aproxima do pensamento. Por isso está tão presente em diferentes campos científicos. Edith argumentou que, geralmente, os alunos buscam – no lugar de simplesmente desenhar - o ato de desenhar uma idéia de desenho; e que é necessário romper esse padrão de expectativa.

Edith contou-me que busca "rebater" em seu método o modelo de desenho como representação. Perguntei-lhe como ela lidava com o público formado por alunos leigos que ainda não teriam essa maturidade.

- É preciso haver uma cumplicidade. Mas sempre tem gente que vai gostar e gente que não.

Edith disse-me que devemos lembrar que estética tem a ver com a capacidade de se ver com todos os sentidos, e não apenas com o olho, Lembrou-me que, na concepção da palavra, *estética* significa acordar os sentidos, da mesma maneira que o termo *anestesiar* significa dormir os sentidos. Edith explicou-me que, em sua concepção de oficina de desenho, o desenvolvimento da percepção que se dá com o desenho não deve se restringir ao momento do desenho, mas num segundo momento a pessoa passa a levar a questão para sua vida.

Nas atividades que desenvolve com os alunos em aula, Edith não gosta da palavra exercícios; por considerar que não se pode pensar em erro em uma atividade artística, ela prefere e renova o termo proposições. Acredita que, a partir

do momento que se começa a desenhar, tudo é processo e nada é preparação para o desenho, mas já o desenho em si.

Perguntei-lhe sobre o público que faz esse seu curso no Instituto Tomie Ohtake. Edith contou–me que o público é bastante heterogêneo. Perguntei-lhe especificamente sobre atividades que costuma fazer nessa oficina. Ela me respondeu que uma proposição que costuma fazer no início de seu curso é a de os alunos buscarem, através de linhas traçadas, passar uma sensação térmica - como de frio ou de calor. Outra possibilidade seria a de passarem com linhas a idéia de leveza ou de peso. Para cada sensação, a idéia é de criarem um repertório de linhas próprias a partir de sua própria gestualidade pessoal.

- Começamos a montar algo como um dicionário de linhas.

Ela disse-me ser algo próximo às pantomimas e que, após essas experiências, abre-se a percepção para um resultado diferente no espaço do papel. Edith ressalta que o conceito de desenho passa então a se modificar, e a linha vai avançando ao campo dos outros sentidos.

- Como a potência expressiva da linha pode ser conquistada através do reconhecimento das diferenças, (o aluno) começa a desenvolver um olhar “tátil”. Não há como conhecer o mundo, senão pelos sentidos.

A artista vê na linha uma extensão do corpo e crê que, nesse processo, a relação com o desenho acaba por criar uma propriedade onde há uma quebra de sistemas de crenças, de paradigmas. Em seu livro “Formas de Pensar o Desenho”, ela também expõe alguns exemplos de atividades.

Explica que o suporte de cada atividade pode ser qualquer coisa; papel, madeira, parede, chão, um filme, areia. E o instrumento pode ser o lápis, mas ainda uma vareta, uma pedra ou até mesmo a ponta do dedo.

- Aí o desenho sai dessa coisa de lápis e papel.

Edith entende o desenho não apenas como o ato de desenhar, mas também como um processo desencadeador de imagens mentais.

- Somos fábricas de imagens mentais.

Igualmente pensa o desenho como uma expressão que pode se afastar do campo particular da linha grafada e se tornar uma gestualidade percebida no espaço tridimensional. Ela cita um caso do artista e professor Flavio Motta ocorrido certa vez que fora com seus alunos de arquitetura visitar o Vale da Paraíba. Nessa ocasião, um dos alunos perguntou a um homem simples, um nativo da região, a respeito de

algumas figuras de barro que estavam ali expostas. O homem, analfabeto sem educação formal, ao ser perguntado sobre a autoria da obra, responde “O desenho é meu mesmo”. Edith explica que, nesse momento, Flavio Motta, ficou perplexo com a resposta daquele homem de baixa instrução em que concebia a idéia de desenho àquela forma tridimensional. Motta, segundo Edith, acaba por concluir que esse homem - exatamente por não ter passado por uma educação formal - era herdeiro de uma idéia de desenho anterior à missão francesa.

- A idéia de que desenho é muito mais do que uma coisa de lápis e papel. O desenho é a maneira que você se veste. O desenho é a maneira como você olha o espaço e circula. O desenho é quando você pensa um trajeto daqui para sua casa e você faz uma imagem mental. O desenho é muita coisa. A partir daí você começa a se aproximar de um ideário mais contemporâneo do entendimento do espaço.

Edith insiste que se deve partir do sensível e não de modelos predeterminados de desenho. Acredita que não pode pensar nada fora do corpo. Em seu livro Formas de Pensar o Desenho, Edith inicia um parágrafo com o título “O CORPO É A PONTA DO LÁPIS”. Expressa a seguir que “o corpo inteiro está presente na ação, concentrado na pontinha do lápis” (DERDYK; 2008, p.63).

- O corpo é o começo, meio e fim de tudo. Até pensamento é corpo, nasce de um corpo, sangue, respiração, ritmo.- enfatiza Edith para mim.

Contei-lhe de minha dificuldade de lidar com essas questões conceituais com os alunos iniciantes. Edith diz não ter nenhum problema em frustrar as expectativas dos alunos.

- Eu não tenho medo nenhum de frustrar aluno. É aí que começa a coisa. Quando dá o conflito é que está começando. É da crise e do atrito que o trabalho começa a acontecer.

Perguntei-lhe sobre o risco de perder o aluno, algo que Edith diz não se preocupar.

- O aluno hoje quer respostas prontas. Está difícil aceitar os cortes, a dor, as mudanças.

Edith acredita na experiência de desenho em suas aulas como ato de resistência. Seu processo no desenho, narrou-me Edith, foi muito natural. Desde pequena freqüentava ateliês de arte.

- Eu era muito inquieta. A maneira de me deixar quieta era desenhando.

Edith não acredita em métodos de ensino de desenho.

- Não aceito nada que seja fórmula.

Para Edith, não existe exercício. Porque ela tem clareza de que na arte, assim como em seu aprendizado, não pode haver erro. Trata-se de percepção e, para ela, isto não pode ser corrigido. Edith contou-me que a oficina tem o ponto de partida no sensível, mas passa pela observação do que se vê. Todo o processo é vinculado no real.

- Chega um determinado momento que você vai sacando as dinâmicas do grupo e você vai aprofundando em questões pessoais. Sempre a idéia é cada um buscar a sua singularidade máxima. No final do curso nunca tem um conjunto de trabalhos igual ao outro. É incrível. Porque a idéia é cada um buscar a sua dicção, a sua digital: o que é intransferível.

Em suas aulas, depois de buscar as sensações, Edith faz proposições sobre objetos em suas múltiplas características sensoriais.

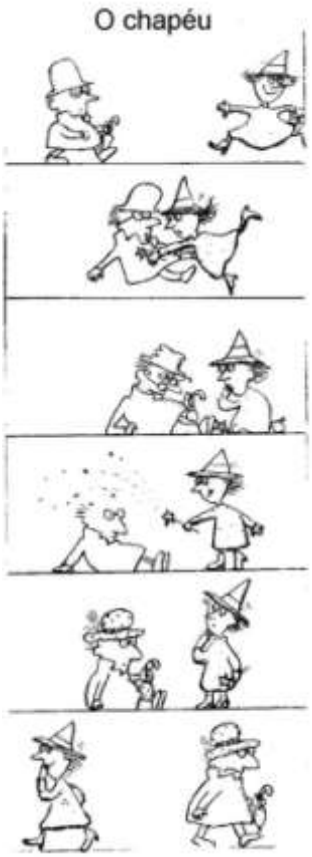
Perguntei-lhe sobre o ensino das chamadas técnicas de desenho, como perspectiva, luz e sombra, etc. Edith disse-me não trabalhar sob nenhuma hipótese com esses sistemas de representação.

- De jeito nenhum. Isto se conquista com o tempo.

Edith acredita que esses conceitos devem vir com o repertório, e como conseqüência do desenvolvimento da percepção.

Conversar com Edith Derdyk me colocou em contato com uma série de questões que antes não se faziam presentes. Lidar com uma artista-propositora trouxe às minhas indagações uma nova perspectiva. Uma maneira bastante distinta da concepção que costumava abordar em meus cursos livres – a de trabalhar a partir de seus gostos para estimulá-los ao desenho.

Em vez de observar os alunos em suas inclinações e gostos para ajudá-los a se desenvolverem na linguagem, a proposta de Edith permitia generosamente aos sujeitos uma nova experiência: a de adentrarem, por meio de sua oficina, a poética pessoal dessa artista, cujas teorias estéticas formuladas ao longo de sua vida formam agora a base de sua pedagogia.



Tira de Eva Furnari

III. Eva Furnari

Arte e Vontade

Eva Furnari é responsável por boa parte do imaginário da ilustração infantil brasileira. O desenho é o elemento fundamental de suas criações. Sua personagem "A Bruxinha" é uma das pontes existentes entre a história em quadrinhos e a ilustração de histórias infantis. Essencialmente sem utilizar-se dos recursos textuais em suas primeiras histórias, Eva tratou o desenho, realizado em quadros como nas HQs, de maneira a desenvolver um trabalho de linguagem visual em que a personagem "brincava" com o espaço da página em uma narrativa que questionava todo o tempo o seu lugar de desenho e sua relação com o leitor das imagens. Surpreendentemente, encontrei uma artista que, muito além de tratar de seu próprio processo, tinha um pensamento bastante estruturado e engajado a respeito dos processos da educação de artes.

Em suas estantes, pude ver livros de plantas, anjos e gnomos, flores e fadas, livros de arte e de moda. Perguntei-lhe, logo no início de nossa conversa, se tinha lembrança de quando começara a desenhar.

- Eu me lembro do dia que eu descobri que eu não sabia desenhar. Eu fazia homem-palito, cabeça redonda. Um dia eu achei que ele tava muito magro e fiz uma roupa... - riu Eva.

A prática de desenho era constante na infância de Eva. Ela desenhava em todos os cadernos, todos os dias. Nunca teve aulas de desenho propriamente. Todavia tinha em casa uma coleção para aprender a desenhar. Um era desenho de criança e outro de adulto. Desde os 6 anos, Eva somente se lembra de copiar desenhos desses livros. Depois de certo tempo começou a copiar pessoas, fazer caricatura dos professores. Aos quinze anos começou a fazer aulas com um senhor que lhe ensinava aquarela. No entanto, disse-me que pouco recebia indicações precisas sobre a técnica em si.

- Ele só falava que a aquarela minha era dura. Ele nunca me disse que era a quantidade de água. Mas tudo vem com a experiência.

Eva diz não ser retratista, mas que faz alguns retratos ocasionalmente. Mas destaca no seu trabalho a importância do traço desenhista.

- No meu trabalho, o desenho é o mais importante. A aquarela é o complemento. Guache também.

Na faculdade, Eva usava caneta-marcador. Com o tempo, já profissionalmente, por conta da evolução das gráficas, a qualidade da impressão dos livros melhorou e Eva passou a usar essencialmente os lápis em seus trabalhos.

- Canetinha é ingrata, o traço fica duro. Quando passei aos lápis, a qualidade do meu desenho melhorou muito. Eu me formei em 72. Abandonei as canetinhas uns quatro anos depois. Há 25 anos.

Sua personagem Bruxinha começou a ser publicada no jornal A Folha de São Paulo, no suplemento infantil Folhinha. Nessa época a personagem era desenhada ainda a caneta.

- No Jornal não funcionava lápis. Ali eu já tava dominando a caneta. Lápis deixa tudo mais sutil.

Eva sempre foi artista plástica, mexia com pintura a óleo e fazia exposições. Sua família era composta de diversos químicos e físicos. Por conta dessa influência, Eva foi fazer a faculdade de física, mas cursou apenas um ano.

- Quando eu me deparei com os cálculos, vi que não era a minha...

Mudou-se para o curso de arquitetura da USP, espaço onde teve uma nova formação e outros ambientes sociais.

- A FAU era uma faculdade maravilhosa. Tinha convivência com artistas, aulas de arte. Mas eu não tinha a ver com Arquitetura também.

Dentro da FAU, Eva conheceu o professor Flavio Motta, que começou a fazer pequenos livros com desenhos impressos na própria gráfica da faculdade.

- Gostei da brincadeira, comecei a fazer livrinhos com histórias, seqüências de desenhos.

As histórias produzidas por Eva eram livretos de desenhos. Não eram pensadas para o público infantil ainda. Eva já trabalhava no museu Lasar Segall.

- Me convidaram para fazer a montagem do atelier dentro do museu Lasar Segall.

Eva contou-me que Mauricio Segall, filho do Lasar, era muito politizado e consciente. Estava preocupado com a cultura do elitismo que dominava as artes.

- Ele montou um pequeno atelier de fotografia e um de artes plásticas. Dentro do de artes tinha um de gravura, a gente, eu e alguns montamos esse atelier, formatamos.

O formato abordado pelo grupo foi pensado para que sempre houvesse um orientador, mas que ainda assim o aluno sempre teria a liberdade de optar por qualquer técnica que desejasse. A formatação se deu nos anos de 1975 a 1977. A filha de Eva nasceu em 1976.

- Eu era orientadora lá por 4 anos. Mas antes fizemos muitas reuniões para formatar. Viktor Lowenfeld estava lá. O aluno teria a liberdade de escolher com um atendimento individualizado. Dávamos suporte técnico, mas com liberdade total. Tinha um mezanino grande.

Perguntei-lhe se era um formato que surtia bons processos individuais, se o projeto realmente funcionava como um modelo para a educação em artes. Disse que relativamente tinha bons resultados.

- Mas dando atendimento solto, é difícil sistematizar o ensino da arte.

Eva disse-me acreditar que na possibilidade de se sistematizar uma técnica artística, mas não o ensino de artes de uma maneira geral. A experiência de Eva como professora do Museu Lasar Segall fez com que começasse a desenvolver um pensamento próprio, respaldado por teorias e práticas educacionais, a respeito da

educação em artes. Acompanhou de perto um momento importante do pensamento sobre a educação artística no Brasil, em que a idéia de auto-expressão artística viria a modificar as práticas nessa área pedagógica.

- Tinha a Escola Brasil, historicamente. Havia um trabalho de soltura do traço. Somente com adultos. Soltar, soltar, soltar. Era o oposto do Liceu, que era técnico e acadêmico. Com o tempo virou um maneirismo. Você nem aprende a desenhar as proporções, nem nada. Qualquer coisa fica bonita, mas tudo muito parecido, muito igual. Isso é tão nefasto como um ensino só acadêmico.

Atendiam ali no atelier somente a jovens e adultos. Em geral jovens. Referiu-se ao pensamento de Viktor Lowenfeld, autor que era referência da arte/educação nessa época.

- Lowenfeld fala muito do trabalho com crianças. Mas é outro sistema. Até oito a onze anos, ela começa. Até sete anos é espontâneo, sem julgamento sobre seu trabalho, garatujas, os esquemas todos. A partir dos oito anos, ela desenvolve a capacidade de abstração e julgamento sobre o próprio trabalho e vê que seu desenho não é igual ao que ela vê e ela acha que o desenho está ruim e não atende a necessidade dela de fazer a realidade. A maior parte das pessoas estaciona nessa fase. Um comando de censura, ela trava. Entra num circulo vicioso. Não produz, trava, fica prisioneira de um julgamento severo.

Eva explicou-me que, segundo Lowenfeld, todo mundo poderia ser artista. Bastaria que se libertasse a pessoa desse bloqueio que a impedia de desenvolver seu trabalho. Nessa época, Eva disse-me que boa parte dos cursos de arte da época seguia nesse mesmo sentido, buscava desbloquear as pessoas para poderem fazer arte, desenvolver sua impressão. Não obstante, Eva falou-me que agora já não pensa nessa linha.

- Hoje em dia eu acho que isso seja um pouco diferente. Continuo achando que há o bloqueio, mas acho que, diferentemente do que se discutia no Lasar Segall, o artista tem um compromisso diferente. Acho que, vou falar uma coisa suspeita agora, mas acho que tem a ver com a alma da pessoa. É um impulso natural que faz aquela pessoa trabalhar muito. Arte vem dessa insistência. O próprio Van Gogh não era especialmente hábil, mas sua capacidade de busca e de mergulhar na obra era tão intensa que ele ia além. Já tive muitos artistas com habilidade e que não eram artistas, não tinham o interesse. Isso se dá na música, na literatura...

Uma sentença de Eva marcou definitivamente minha pesquisa.

- A arte não é questão de talento, mas de vontade. E não é vontade racional. Você não domina.

Ao tratar da questão do desenho, é difícil separar a técnica do próprio conceito de arte. Conceito este que faz com que o senso comum se expresse constantemente em frases como “desenho é para quem tem dom” ou “quem não tem talento nunca vai aprender a desenhar”. Lidar com a questão do desenho como área de conhecimento específica é, ao mesmo tempo, enfrentar o fato de o desenho estar culturalmente ligado à idéia de arte para poucos. Eva prosseguiu nessa linha de argumentação.

- O livro “O Codigo do Ser”, do Hilman (1997), fala de uma criança que queria tocar e fica bravo por receber um violino infantil, pois ele queria um violino de adulto. Essas pessoas excepcionais mostram para gente que alguma coisa há além da nossa racionalidade. Ele quer tanto algo que supera as barreiras. Ele fica insatisfeito, mas vai com uma garra que supera as barreiras.

Eva diferencia duas formas distintas de crítica. A primeira, essa que faz com que crianças parem de se desenvolver no desenho, ela chama de “crítica de julgamento”.

- Quando você olha e condena, manda ao céu ou inferno. Ela julga, inclui ou exclui.

Em contrapartida, Eva acredita que se pode desenvolver no sujeito um outro aspecto da crítica que é a capacidade de discernimento.

- E esse é fundamental pro artista. Não é traduzível em palavras. São muitas camadas de percepção. Precisa eliminar a crítica julgadora, mas desenvolver a crítica de discernimento.

Eva alertou-me para o perigo de se “cair em um pensamento auto-ajuda” em que você busca melhorar a relação de auto-estima do aluno.

- A questão não é apenas sentir-se melhor, mas ganhar critérios de discernimento.

Contou-me de uma pessoa que lhe havia pedido ajuda em seu desenho – em uma aula particular -, pois considerava muito ruim o seu trabalho.

- Ela disse que se achava horrível. Perguntei: “você acha ruim o que você faz”? Não sabia se ela queria um elogio ou se ela estava acreditando que o trabalho dela era ruim. Percebi que sim, que ela achava ruim, e era. Então fomos ver o que

poderia ser feito para melhorar o trabalho dela. Não é para ser bonzinho, mas derrubar crenças equivocadas, dar força para o que ele tem de talento.

Eva disse-me que, se hoje tem um pensamento bastante articulado e fluência argumentativa, nem sempre foi assim em sua vida. Era tímida e quieta, algo que se refletia igualmente em seu trabalho. O início de suas ilustrações não tinha texto, eram imagens de figuras em movimento em uma brincadeira com a própria condição de personagens desenhados.

- Eu era uma pessoa que não falava. Comecei a falar com quarenta e cinco anos, de maneira bem estruturada. Só depois de dez anos de carreira, comecei a falar. E a ter textos nas histórias.

Eva explicou-me que, aos poucos, foi considerando seu desenho um tanto estereotipado. Uma coisa interessante foi o contato que teve com o desenho de crianças copiando os desenhos de Eva. Isto aconteceu em visitas a escolas onde percebeu ser bastante comum que os alunos tinham suas figuras como modelos de desenho. E as interpretações trazidas pelo traço das crianças acabaram por modificar o seu próprio desenho. Eva conta nesse trecho da conversa como se deu o início desse processo:

-Tenho um livro chamado “Os Problemas da Família Gorgonzola”. Vi que crianças copiavam muito os meus desenhos. E eles reproduziam de um jeito muito mais gostoso do que meus originais. Ver isso me influenciou e foi me soltando. Aquela soltura, sujeira, liberdade...

Outra questão que levantei foi a respeito de seu processo como escritora de histórias, sobre como isto ocorreu na inserção dos textos em suas ilustrações. Eva refletiu que a chegada de sua “voz” de escritora levou-a a perceber que, como autora de textos e, ao mesmo tempo, ilustradora, ela atuava em duas áreas diferentes de criação. E com processos bastante separados.

- O departamento (de mente) que faz histórias e o que desenha são distintos.

Nesse momento, Eva comparou sua obra híbrida ao seu estudo na faculdade de arquitetura:

- É engraçado. Na arquitetura, percebo a relação com o que faço hoje. As artes plásticas são soltas, não devem nada a ninguém. Já a arquitetura tenta juntar um pensamento sólido ao pensamento artístico. E a literatura é uma arte que tem que ter a sensibilidade artística e um pensamento lógico bem estruturado. Posso

desenhar e pintar com música, mas não escrever. Para ilustrar há uma estruturação lógica, mas há boa parte da criação visual que não é racional.

Ao mesmo tempo em que sabe que o ato de escrever tem um viés mais racional do que o ato de desenhar, Eva também compreende que, sem a intuição artística, não produziria de maneira expressiva.

- A coisa mais difícil do mundo é você não ir pelo caminho racional, é realmente uma arte. Você pode escrever uma história fria, bem construída e, no entanto, o caminho mais árduo é deixar aquele ser interno falar.

Questionei Eva sobre sua formação técnica no desenho em si, sendo que ela não teve preparação formal nessa área, assim como a maior parte dos desenhistas com quem conversei. Eva mostrou-me que essa preocupação sempre foi e ainda é constante. Disse-me que em um de seus livros recentes ela se aventurou em ilustrações com cuidados técnicos de perspectiva.

- Sempre busquei técnica para reconquistar a espontaneidade. Técnicas e técnicas, diagramação, rascunhos, guache. Fui usando papel que não era de aquarela.

Eva vive hoje como autora, dos direitos autorais de sua obra.

- Eu só ilustro meus textos.

Prepara um livro de desenhos há dois anos. Possui no andar de cima de sua casa um escritório simples, onde faz todas as ilustrações em proporções pequenas. De uma forma geral, são feitos em tamanho A4, no exato tamanho que serão impressos os livros.

Mostrou-me sua prancheta inclinável.

-Quando você desenha o dia todo, fica com dor no pescoço.

E alguns originais. Explica que faz também todo o projeto de diagramação e conta, para isto, com a ajuda da filha, designer. O texto, imprime da maneira que quer combinar com os desenhos e aquarelas.

Perguntei a ela sobre a maneira como havia descoberto de estilizar seus personagens, se havia ali um pensamento deliberado, já que as crianças tendem a se interessar por figuras em proporção não realista e que se aproximem mais ao seu próprio imaginário e sua própria ação de desenho, que tende a ser, geralmente, mais simbólico do que mimético. Menos sistemática, Eva respondeu-me do lugar de sua experiência e sabedoria de uma criadora de imagens infantis.

- Não faço a menor idéia de como surgem. Uma bússola: se você tem prazer naquilo. Quanto mais eu me divirto e acho graça, mais funciona com o outro.

Retirando-as das gavetas de seu escritório, Eva mostrou-me aquarelas, guaches, pasteis secos seus, além de diferentes papéis com que costuma desenhar. Prosseguiu explicando sobre a maneira como constituiu seu estilo.

- É um tipo de busca pessoal, não dá para vender a alma pro inferno.

Mostrou-me o livro que havia antes citado onde o planejamento estético e o uso de técnicas de perspectiva trouxeram ao livro um desenho que considera mais sofisticado.

- Mas é difícil sofisticar e manter a pureza.

- Como faz para conseguir isto? – perguntei a Eva.

- Essa é grande briga.

Vi por fim alguns de seus desenhos não-infantis, retratos e abstrações. Eva diz não pegar referências de livros diretamente, mas se alimenta delas constantemente. Outra prática de desenhista: seus cadernos de desenhos.

- Com idéias, coisas costuradas.

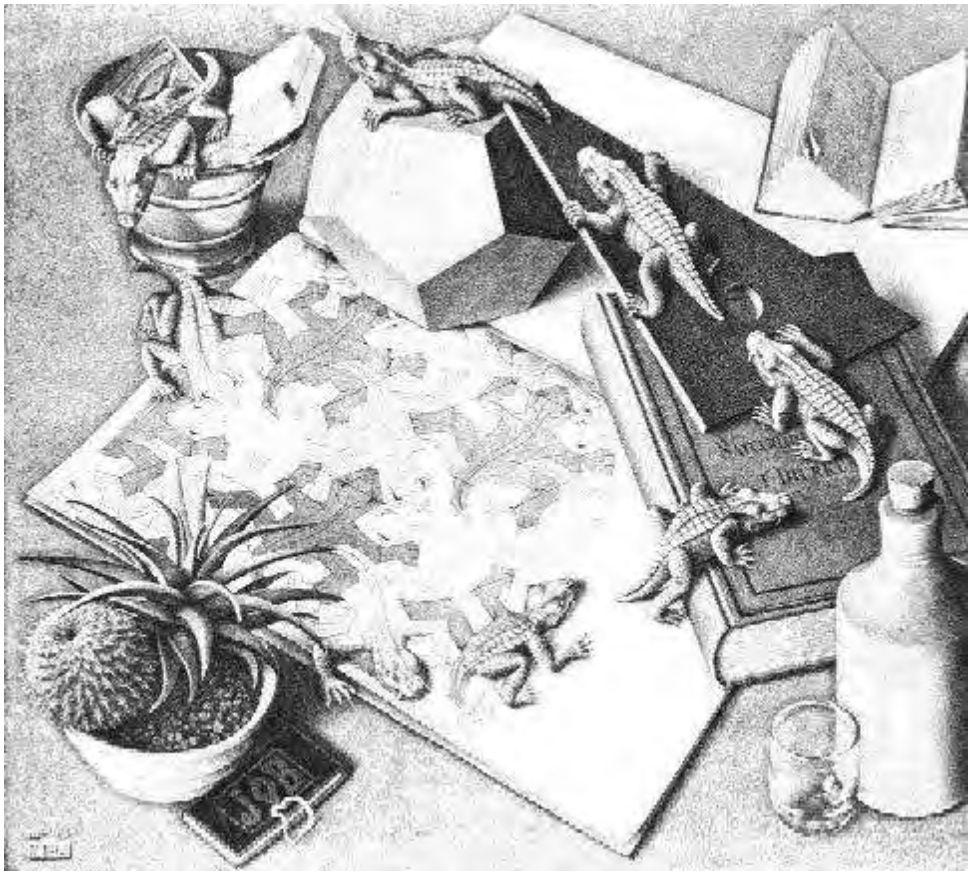
Entre as grandes influências, Steinberg é uma das maiores. Olhava o trabalho do desenhista todos os dias na época da faculdade de arquitetura. Também copiou Picasso, Klee e Miró. A referência maior vem das artes plásticas e não da ilustração.

De dentro de um caixa com velhos pertences, Eva retira uma série de desenhos não publicados. Uma das histórias me chama muito a atenção. Era uma de suas primeiras histórias mudas, muito antes de inventar a Bruxinha. Feita com finos traços de canetinha preta. Ela contou-me que era das histórias que iam para as publicações da FAU, bem antes de começar a desenhar para crianças. Pois Eva somente começou a desenhar para crianças após o nascimento de sua filha.

Ao final, perguntei se todo aquele pensamento sobre a educação de artes não lhe havia levado a lecionar desenho.

- Não dou mais aula. É uma pena.

Concordei com Eva, em meu pensamento.



V. Desenho e Pensamento

Uma das questões que me surgiram a partir de minhas leituras que precederam as entrevistas era a de o desenho como ação de pensamento a partir de linhas (algo que busco refletir em minhas aulas), e que esse processo pudesse ser trazido à tona pelo discurso dos artistas para trazer-me referências para a pedagogia das salas de aula e das oficinas de desenho. Uma das razões que me levaram a essa hipótese era justamente a maneira como eu sempre costumei me relacionar com o desenho. Desenhar para mim sempre foi uma atividade altamente intelectual; assim era na infância e dessa forma ainda permanece, sendo que, a cada desafio gráfico que me proponho, preciso parar e pensar em um processo de olhar, gesto e superfície, onde o plano e as linhas me desafiam como em um jogo de xadrez.

Não obstante, no contexto das entrevistas com os desenhistas, essa percepção de desenho vinculado intrinsecamente ao pensamento não se confirmou

realmente, sendo que a maior parte deles distinguiu imediatamente o conceito de desenho do conceito de pensamento; tinham-nos como ações distintas e, para minha surpresa, quase incompatíveis na forma. Para cada um dos entrevistados, perguntei em determinado ponto da conversa a respeito da relação que, como desenhistas, mantinham com o pensamento. Dos nove artistas entrevistados sobre seu processo de formação no desenho (Edith Derdyk recebeu outro foco, o de sua pedagogia), sete deles distinguiam a sua atividade do desenho de sua atividade "pensante". Isto se deu pela concepção presente no senso comum que atribui à palavra pensamento a idéia de articulação discursiva: equacionadora, mas verbal.

Na contrapartida, ao relatar esse fato em um artigo que foi lido no contexto de meu grupo de pesquisa, houve professores que se manifestaram enfaticamente com relação a essa distinção. Uma colega chegou a expressar que considerava um absurdo que pensamento e desenho não fossem pensados como a mesma ação. Penso ser curioso como o óbvio e o incompreensível podem ser por vezes tão vizinhos e, ao mesmo tempo, passarem uma ao lado da outra – tais quais tantos sujeitos vizinhos em edifício metropolitanos - sem sequer expressarem um único aceno que lhes permita a consciência da mútua presença nessa vizinhança.

Pois bem, nesse momento percebi que a questão entre pensamento e desenho era ainda menos evidente do que me parecia; quando pessoas se relacionam com a mesma questão de forma contrária e igualmente categórica, acredito que há nessa questão um tema importante de discussão. Por um lado por não se tratar de nada óbvio, considerando que pessoas experientes em arte mantinham essa percepção sem necessidade de problematizá-la; por outro, por também acreditar que o desenho deva ser compreendido em sua dimensão intelectual. Para discutir essa relação e buscar compreender não somente a relação entre pensamento e desenho, mas também a fácil dissociação dos termos - ainda que entre desenhistas -, traçarei um breve paralelo com conceitos do livro *Pensamento e Linguagem* de Liev Vigotski (2005).

O texto de Vigostski trata sobretudo da linguagem verbal, ou seja, da linguagem como aquisição do domínio da palavra e de seus sistemas. Criticando os estudos de psicologia sobre o tema em que era comum a separação entre o estudo sobre questões fonéticas – como se a fala pudesse existir sem significado - e o

estudo isolado sobre questões semânticas – como se o sentido das palavras pudesse existir sem sua fala -, Vigotski se utiliza de um método que chama de *análise de unidades,* considerando como unidade "um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca" (VIGOTSKI; 2005, p. 5). Como unidade para sua pesquisa, o autor estabelece como unidade do pensamento verbal o *significado* da palavra como lugar de união no pensamento verbal. O autor expressa que os aspectos vocais e semânticos seguem em direções opostas, não coincidem em suas etapas de desenvolvimento e, todavia, não são independentes entre si (VIGOTSKI; 2005, p. 158). Sem a intenção em adentrar o complexo terreno de conceitos abarcados por Vigotski nessa obra, gostaria de – a partir dessa breve citação - traçar um paralelo com a questão do desenho e que pode talvez trazer novas diretrizes para a compreensão do desenho na contexto de sua aprendizagem.

Se a unidade que une pensamento e palavra é o seu significado, poder-se-ia dizer o mesmo da relação entre pensamento e desenho. Um risco de tijolo sobre o cimento pode ser somente um gesto do acaso até o momento em que alguém lhe atribua um significado. Parece-me importante, ao fazer tal paralelo, buscar uma interação com a palavra significado e ter o cuidado – até mesmo irônico, por assim dizer – com o significado que lhe possa ser atribuído. O próprio sentido da palavra significado pode ser capturado somente em sua dimensão verbal, algo que me sugere aqui enfatizar que o significado das coisas não está nas palavras, mas naquilo que o leitor é capaz de compreender dessas palavras.

O artista holandês M. C. Escher (2004) afirmou certa vez que era pelo desenho que se permitia comunicar "imagens de pensamento", essas, impossíveis de tradução em palavras. Assim como na fala de Vigotski, Escher nos traz a idéia de que o pensamento existe na mente, mas somente é capaz de se materializar na linguagem. Ainda que lidando particularmente com a palavra, o texto de Vigotski ajuda a elucidar a questão quando diz que "cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com a outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema" (2005, p.157). No trecho citado, não há referências à palavra, tudo pode ser relacionado à linha do desenho.

Percebo, porém, que o processo de aprendizado e até mesmo o processo de desenvolvimento de poéticas pessoais por parte dos artistas não passa, na maioria dos casos, por processos racionais e se dão de maneiras bastante particulares em cada caso e, na maior parte deles, o processo é lúdico e sensível, muito antes de se intelectualizar e se buscar uma auto-reflexão sobre sua obra e muito menos pela forma que se deu o aprendizado da linguagem.

Essa identificação consciente de desenho como forma de pensar é presente somente nos discursos de Paulo Ito, Guto Lacaz e, mais tarde, Edith Derdyk, no diálogo sobre sua forma de pensar o ensino de desenho. Para esses, pensar com linhas de desenho era natural - algo que pude notar na obra dos três artistas em que a experiência com a linha é sempre um jogo ou uma brincadeira com sua presença gestual no espaço livre da folha, da parede ou, no caso de Derdyk, no próprio espaço de uma sala.

Outra razão que julgo afastar ainda mais os desenhistas da compreensão do desenho como prática intelectual é o fato de o desenho ser compreendido boa parte das vezes em seu mero caráter ilustrativa de determinada idéia textual, como no caso de ilustrações de livros, histórias em quadrinhos, caricaturas ou charges. Em muitos casos, os próprios ilustradores trabalham e modificam sua linguagem gráfica de maneira bastante expressiva, mas a hierarquia sugerida dessa relação texto escrito/ilustração pode vir a reforçar a impressão de que o pensamento está dado apenas pelas palavras e não pelas imagens.

Ao mesmo tempo em que essa relação me parece constante na maneira como artistas resolvem intelectualmente suas linhas em cada suporte, verifico que tal processo - por não passar por um discurso verbal, mas uma experiência estética não verbal – pode ser absolutamente inconsciente na maior parte dos desenhistas. Isto me faz concluir que não é realmente necessário que se estabeleça essa relação *pensamento/desenho* ao longo das oficinas; o que também não signifique que a mesma não possa ser discutida em sala de aula – como no caso de minhas próprias aulas -, caso haja alguma proposta didaticamente interessante ou uma inclinação reflexiva nesse sentido pela turma ou por algum sujeito em particular. Com isto, pretendo dizer que, ainda que seja claro para mim que a linguagem do desenho

possua uma forma própria de pensamento, esta discussão não é fundamental ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

6. A SOMBRA DA TÉCNICA:

Uma reflexão acerca de turmas de desenho livre formadas por jovens e adultos

Desenho negativo – aluna A., 28

"Viver é desenhar sem borracha".
Millôr Fernandez

I. Notas iniciais

- Quando eu era criança gostava muito de desenhar, mas depois na escola me desencorajaram muito e então, como achei que não tinha mesmo jeito pra desenhar, larguei (SCHENBERG; 1985, p.63).

Essa fala poderia ter sido proferida por inúmeras pessoas que não tiveram estímulo na época escolar e cessaram precocemente suas atividades de desenho. Todavia, ela foi dita por um dos maiores intelectuais e cientistas da história do país – e também fotógrafo e crítico de arte -, o físico Mario Schenberg. Essa declaração abre a sexta entrevista do livro *Dialogos com Mario Schenberg* (1985), publicado pela editora Nova Stella em 1985, em um diálogo com Patrícia Mattar. A seguir ele conta que somente veio a retomar seus desenhos por conta própria depois de formado, quando realizou alguns desenhos a mão livre para um livro de física que estava preparando.

O desenho está na base de todo aprendizado das artes visuais e seu ensino no Brasil se confunde com a própria história do ensino de arte no país, ao mesmo tempo em que hoje pouco se discute a questão do aprendizado efetivo de sua técnica, dentro ou fora dos espaços escolares. Nessa linha, uma questão me chama a atenção acerca do bloqueio que se dá sistematicamente no desenho das pessoas em determinados momentos da infância, fazendo com que a grande maior parte delas cesse sua relação com o desenho, posto que todas desenvolvem essa relação até certo ponto da vida. A respeito dessa questão, Rosa Iavelberg observou, em seu livro O Desenho Cultivado (2008), que se faz necessário, no ensino do desenho, uma série de conhecimentos e práticas que, se não houver, poderá fatalmente vir a gerar o bloqueio dessa linguagem no processo do sujeito.

Em conversa que tive pessoalmente com a educadora, Iavelberg referiu-se a esse bloqueio do desenho como uma "invenção didática", ou seja, que o próprio momento em que as pessoas param de desenhar se dá de forma praticamente planejada; isto porque, o momento em que o sujeito cria critérios de julgamento estético de seu trabalho - e precisaria de tais conhecimentos para apurar seu desenho de acordo com seus novos critérios – é exatamente quando a escola não lhe fornece esses conceitos e práticas no currículo. O desenho, segundo Iavelberg, deve ser cultivado culturalmente e em sua dimensão cognitiva. A autora afirma que "no plano subjacente das gêneses singulares do desenho, age uma base cognitiva" (2008, p.28). Imaginei – a partir desse termo "invenção didática", que não está em seus textos, mas na fala de Iavelberg - como seria uma escola que não viesse a alfabetizar a criança no momento em que ela tivesse desenvolvendo a fala e a relação com os escritos.

Nessa linha, eis a pergunta que subjaz a esta pesquisa: como "desinventar" didaticamente o bloqueio gráfico dos sujeitos?

II. Luz e sombra

A sombra é um dos maiores desafios do desenhista. Com isto, fica claro que assim também o é igualmente a luz – uma é mãe da outra, e vice-versa. O título deste trecho foi inspirado na fala de Luiza Christov, que me alertou de que é preciso ter coragem para lidar com essa sombra que se abre sobre o ensino da técnica, ainda mais se tratando do campo da arte/educação. Penso ser preciso, ao abrir

espaço para o aprendizado sistemático de conceitos e técnicas – e, especialmente em uma disciplina pertencente à área de artes visuais – um cuidado conceitual acerca da forma como serão conduzidas as atividades e discussões nesse sentido.

A coragem à qual me refiro tem a ver com aquilo que Paulo Freire (2007) definiu como "o equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade" (2007, p. 89). Freire expressa em seu livro Pedagogia da Autonomia a atenção que se deve acerca das eventuais rupturas em favor de uma ou de outra e que levariam ao autoritarismo – esta em favor da autoridade contra a liberdade -, ou à licenciosidade – esta em favor da liberdade contra a autoridade. O autor afirma ainda que autoritarismo e licenciosidade são "formas indisciplinadas de comportamento". Diz que "somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais" (2007, p. 89).

III. Técnica e "magia" - Gilbert Simondon

O filósofo Gilbert Simondon, bastante envolvido com questões de técnica e tecnologia no mundo contemporâneo, possui concepções que acredito importantes para uma nova compreensão do conceito de técnica hoje - para além da idéia utilitarista e pragmática do termo, tão rejeitada por certos meios ainda hoje. O artigo *Gilbert Simondon: Cultura e Evolução do Objeto Técnico* de Edvaldo Souza Couto analisa o discurso de Simondon a respeito da cultura técnica contemporânea. Se expressa ali que é "no intervalo que separa a técnica da ciência que se instaura a correlação entre a fase artesanal primitiva e a industrial" (p.2). Essa frase em particular me parece ser muito apropriada para a compreensão do desenho em si por sua natureza de expressão pessoal e projeção de idéias. Para Simondon - avalia Couto -, "a evolução técnica de um objeto não diz respeito apenas ao funcionamento do próprio objeto, mas aos diversos modos como ele se insere e se naturaliza na cultura" (p.3). Os objetos de minha pesquisa são as maneiras de se desenhar, essas correspondem, da mesma maneira como entende Simondon, aos diversos modos da inserção e da incorporação dessas práticas e concepções na cultura do desenho. Couto enfatiza que o filósofo entende a técnica, acima de tudo, como um "conjunto

de estratégias que inclui tanto o pensamento e o imaginário como as ações sociais voltadas para as diversas e complexas realizações humanas" (p.9).

No livro *Politizar as novas Tecnologias* de Laymert Garcia dos Santos, o autor também dedica alguns momentos de seu texto analisando as idéias de Simondon. Remete-se, em certo ponto, ao apelo feito por Simondon em uma entrevista no sentido de se "salvar o objeto técnico do estado de alienação em que ele é mantido pelo sistema econômico" (2003, p.66); ali, considera o fato de ecologistas tentarem salvar o homem, sem darem atenção à técnica. Santos, a partir das idéias de Simondon, conclui que o primeiro técnico era o pajé - o *medicine man* –, o xamã "que surge na mais primitiva e originária fase da relação entre o homem e o mundo" (2003, p.70). Ao relacionar o técnico ao xamã, Simondon expressa a união possível entre técnica e "magia" – expressão que utilizei na discussão sobre o prazer do desenho.

Essa concepção de técnica expressa por Simondon se aproxima muito da maneira como busquei assimilar o conceito em minha prática como docente. Por trazer uma relação menos alienada e mais sistêmica e imersa no contexto cultural, identifico dessa forma o uso de sua palavra no contexto do aprendizado estético; algo jamais dissociado da cultura e absolutamente vinculado à expressão pessoal e coletiva.

Algo associado ao domínio mágico que há em uma linguagem.

IV. Método

A questão da técnica seria relativamente simples se o desenho em si pudesse ser definido por apenas uma única concepção. No entanto, o desenho se apresenta em tantos contextos que a procura por seu aprendizado pode igualmente ter expectativas diversas; e creio que seria antipedagógico, a meu ver, julgar qualquer uma dessas expectativas de antemão como um equívoco. Um aluno pode vir a guardar interesse em desenvolver-se em alguma linguagem que observa em histórias em quadrinhos por ter admiração pela obra de algum quadrinista como Moebius ou Robert Crumb.

Por outro lado, assim como se define no processo com Edith Derdyk, o desenho pode ser pensado como uma linguagem possível no contexto da arte contemporânea. Ao mesmo tempo pode haver igualmente uma razão pragmática na procura pelo aprendizado do desenho, como aprender a perspectiva a mão livre – outra disciplina que já lecionei no SENAC – para poder esboçar projetos arquitetônicos ou cenários em uma situação profissional. Nada impede também de o interesse no desenho surgir por meio do acaso e por uma questão de oportunidade; e a mera vontade de desenhar para passar o tempo tenha sido o elemento motivador para a procura por um curso de desenho. Todas essas visões não apenas coexistem entre alunos – e, diga-se, também entre profissionais – de desenho. Sob o ponto de vista da arte contemporânea, aprender a fazer arte por puro entretenimento pode ser algo desprezível. Pessoas que acreditassem seguir a cartilha dessa mesma instituição talvez também não levassem a sério um desenhista de HQs – e muito menos alguém que viesse a almejar tal ofício.

Entretanto devo dizer que nenhuma dessas visões é inválida, a meu ver. Por isto, não penso na arte, ao pensar a pedagogia do desenho, mas em seu lugar, direciono meu olhar para o desenho dos alunos. Antes de adentrar qualquer concepção, penso no desenho dos alunos da mesma forma que o penso para mim mesmo: como uma experiência estética, pessoal e intransferível que deve ser assim respeitada em seu caráter de experiência.

O espaço da educação não distingue artistas e não-artistas; o desenho, assim como todas as linguagens artísticas, deveria ser acessível a todos. Até mesmo porque acredito que artistas não são formados por escolas, eles se descobrem à revelia delas.

O estudo da técnica entre as linguagens artísticas quer dizer muito mais do que aprender uma ferramenta. Vejamos, na Grécia antiga, o nome dado para arte era Techné, ou seja, já trazia em si o princípio de ser algo invariavelmente mediado por uma técnica. A etimologia da palavra desenho vem do latim *designo* (de-signo), que assim como outras palavras ligadas a essa origem etimológica, caracteriza a idéia de intenção e de significação. Dessa forma, adentro aqui essa questão tão essencial quanto delicada ao pensarmos os processos de aprendizado do desenho. A técnica é aquilo exatamente que possibilita a arte. Mas qualquer artista desenvolve sua técnica. O estudo da técnica poderia ser melhor descrito como o estudo de técnicas, ou seja, dessa maneira ficaria claro que a intenção seria somente ampliar o repertório prático na linguagem e abrir portas para que o sujeito se descubra em sua própria forma técnica e sua poética pessoal.

Quando tratamos das técnicas de pintura, nos referimos ao uso dos pincéis de certas adequadas para cada meio, do tempo de secagem das tintas, etc. Se tratarmos da gravura nós poderemos lidar com o polimento correto das chapas para evitar “ruídos” no momento da impressão e com processos específicos de gravação como água-forte, ponta seca, entre tantas. No caso do desenho, essa questão é ainda mais delicada, pois, diferentemente de outras linguagens visuais, o termo “técnica” em desenho diz mais respeito aos conceitos a serem apreendidos pelos sujeitos do que a forma correta de manusear o instrumento e os materiais. É sobre o desenvolvimento desses conceitos e o refinamento da percepção que busquei um método para o aprendizado do desenho em grupo. Prefiro o termo “aprendizado” ao “ensino”, pois me parece mais justa a expressão, sendo que um método de ensino pressuporia uma fórmula que pudesse se adequar a todos as experiências, e no entanto o método de aprendizado em grupo já denota a idéia de processo individual em cada experiência, ainda que coletiva.

Neste trabalho, pretendi refletir a respeito de algumas questões relativas ao aprendizado do desenho baseando-me centralmente em minhas experiências como docente de 6 turmas do curso livre de *Fundamentos do Desenho Artístico* em que lecionei pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC) nos anos de 2007, 2008 e 2009. Os cursos tiveram curta duração, algumas turmas com duração de 36 horas – divididas em encontros de 3 a 5 horas -, e outras ainda mais curtas de 24 horas – divididas em encontros de 3 horas. Os alunos participantes têm origens, idades, formações e segmentos sociais bastante heterogêneos e buscaram o curso por

razões distintas, da preparação para provas específicas de vestibulares de artes, arquitetura e design a motivações pessoais – artísticas ou não. As oficinas têm a proposta de proporcionar aos alunos um primeiro contato com a técnica, para que possam, em segundo momento, se orientarem a outras áreas de criação estética. Os nomes serão aqui omitidos e as idades aproximadas, buscando preservar o anonimato de cada aluno citado no processo.

Para uma compreensão dos fatores implicados na educação do desenho e de sua técnica, partirei de uma reestruturação do conceito de desenho e de técnica, e de considerações relativas a seu gesto, sua mecânica e sua poética para, depois, formular conceitos e hipóteses para a construção de uma pedagogia do desenho baseado em experiências com algumas turmas de desenho em que lecionei.

Quero deixar claro a todos os que, por ventura, vierem a redesenhar seus olhares nessas linhas – professores, alunos ou meros curiosos de alma aprendiz - que essas a seguir são visões particulares e minhas sobre o tema, e que toda elaboração de conceitos proposta aqui é uma busca em sentido aberto ao novo e que tem por definição incorporar o erro como elemento enriquecedor do todo caminho de ação e pensamento na educação.

V. Conceitos de desenho

Eu não nasci professor; entretanto a impressão que eu tenho é a de que já nasci desenhando. Exagero aqui para tentar expressar como pode ser complexo passar-se à tarefa de educador de uma área que faço parte após a vida adulta e em que precisei – e ainda preciso – descobrir como ser leal ao que acredito ser desenhar e o que acredito ser ensinar. Eu cresci desenhista, mas tenho me formado professor. É a diferença entre olhar para sua essência e descobrir uma vocação.

Pois bem, precisamos partir de um ponto. Esse ponto se liga a outro e a outros mais e um padrão se desenha em nosso trabalho – temos um método. Expressar meu método ou o “como eu fiz” é o que me trouxe a este texto. Vamos lá.

Como professor, busquei um método que agregasse às praticas do desenho uma maneira de embasar conceitualmente o estudo para que cada sujeito pudesse refletir sobre seu próprio processo de aprendizado, ainda que após o término do curso. Ao longo das aulas, alguns conceitos a respeito do desenho se abriram para mim e serviram de base para a estruturação de meu método de ensino que

apresento neste texto. Discorrerei sobre eles antes de tratar de experiências particulares dos cursos, para justificar certos procedimentos adotados por mim nas mesmas.

a. Desenho como Ilusão

"O design de uma alavanca engana a gravidade".
Villém Flusser

O ato de desenhar poderia quiçá ser definido como a maneira de se iludir a visão por meio de linhas. A brincadeira com o conceito de ilusão presente na linha do desenho foi claramente expressa no trabalho de artistas como M. C. Escher, tão admirado por matemáticos, e Saul Steinberg, famoso ilustrador da *New York Magazine*.

Desenho Saul Steinberg e gravura de M. C. Escher

Toda vez que representamos algo pelo gesto do lápis sobre uma superfície reconstruímos uma imagem por um princípio de falsidade e, dessa maneira, a negamos como verdade absoluta. O filósofo Villém Flusser(2007) discorreu sobre o

desenho em sua dimensão de ilusão por meio da técnica e, assim, redefiniu o desenho em expressões como “enganador da natureza” ou “o design na base de toda cultura”. Com efeito, toda técnica tem na raiz de seu conceito a idéia de dominação da natureza, e o desenho ao longo da história não abandonou tais pressupostos, considerando-se as suas diversas concepções e utilizações nos mais diferentes campos de trabalho sempre aliadas à noção de pré-arquitetura ou de manipulação das formas.

Desenho de modelo vivo do aluno M., 32

Explico: a construção da linha - gesto primeiro e principal elemento constituinte do desenho enquanto tal - é a primeira ação que mente o objeto de sua representação, sendo que essa linha, na maior parte das imagens reais, não existe como tal, é apenas a forma como o desenho é capaz de “enganar” os olhos trazendo-lhe a impressão de distinção entre a figura central do desenho e o fundo que a contrapõe como plano.

O desenho traz ilusão de ritmo, de movimento, de tridimensionalidade, de vida. Você vê linhas rabiscadas, mas enxerga um corpo deitado à sua frente.

Enganar os olhos, eis a tarefa essencial do desenhista - e revelar-se enganador, se couber a ironia formal, como nas obras de Escher e Steinberg.

b. Desenho como Signo

Toda forma de aprendizado do desenho passa por alguma forma de se apropriar da maneira como o desenho está manifestado dentro de cada cultura. O desenho de memória é, na realidade, a memória dos desenhos anteriormente produzidos pelo sujeito. E até mesmo a percepção do olhar na atividade do desenho de observação é aprimorada pela experiência de se desenhar objetos semelhantes a novos modelos.

No artigo já citado de Brent e Marjorie Wilson (1999) - no capítulo *O Problema da Cópia* -, os autores conceituam o desenho como uma construção de signos a partir de algo que se vê ou se imagina. Para além da representação isomórfica, o desenho se funda na linha – como bem expressado por Edith Derdyk em sua entrevista – e é sobretudo pela leveza e pela densidade dessa linha que se desenvolve a poética do desenhista.

Todavia, ao mesmo tempo em que ganhamos consciência sobre essa linha expressiva e a respeito dessa concepção de desenho como signo, é preciso ter clareza como professor de que as pessoas que buscam cursos de desenho estão comumente em busca de desenvolver seu traço no sentido de uma interpretação isomórfica dos objetos reais. Por essa razão, mesmo apresentando o desenho em suas diferentes manifestações, percebo que se faz importante a percepção dos motivos que levam os sujeitos a cursarem uma oficina de desenho.

c. Desenho como Inconsciente gráfico

Como citado na entrevista com José Glilton, o filósofo Walter Benjamin (1996) desenvolveu o conceito de *inconsciente óptico* ao atribuir à fotografia e ao cinema o papel de reveladores de imagens ocultas na mente humana. Glilton demonstrou possuir intuitivamente essa percepção ao declarar que, em seu método, gosta de fotografar seus desenhos para ter certeza de sua satisfação com o resultado final dos trabalhos.

Por outro lado, percebo o desenho em um eterno caráter de síntese; contrapondo-se, em certa medida, ao conceito de Benjamin. O desenho não parte do plano, como a fotografia que, por conseqüência, forja o cinema e o video.

Tampouco parte do ponto, elemento mínimo de si mesmo e base de toda imagem digital que toma o *pixel* – o mini-quadrado que se constitui em algo próximo de "átomo da imagem" – como um possibilitador quase ilimitado de manipulação de imagens, em softwares como o *photoshop* ou no contexto do cinema digital. Por sua vez, o desenho parte da linha, ou seja, do detalhe – que não é elemento mínimo – para a engenharia do todo; não revela o inconsciente óptico, imagens que vimos, mas não guardamos de forma consciente na memória, ficam afundadas e resguardadas em lugares ocultos da mente.

Desenho de tons puros a partir do aluno T., 18

O desenho revela os eventos que percebemos para além do objeto representado, ou seja, revela nossa capacidade de produzir signos a partir de linhas para realizarmos nossa interpretação gráfica das imagens à nossa volta. Exemplifico: se tivéssemos uma paisagem - contendo uma montanha sobre o oceano, um barco e um pôr do sol - retratada por dois desenhistas de estilos diversos, poderíamos obter desenhos absolutamente distintos em termos de linhas e tonalidades; do primeiro poderia surgir um desenho em tons de cinza focando apenas o barco e o mar; enquanto que o segundo poderia optar por retratar em poucas e velozes linhas a cena completa, mas de forma gestual.

O desenho é uma forma de estruturação formal da realidade física aparente, e que não passa necessariamente pela lógica cartesiana organizadora da linguagem

verbal. Nesse momento, atrevo-me aqui a sugerir um novo conceito, inspirado pela leitura de Walter Benjamim. Penso o desenho como ação reveladora de outro lugar de nossa mente; algo como nosso inconsciente gráfico. Mas não há outra forma de acessá-lo, a não ser produzindo-o. O desenho se dá por uma re-organização de imagens mentais que se revelam por linhas e tons.

A memória do desenho é ativada por meio do instrumento – lápis, caneta, etc – e contemplo-a como um aprendizado do corpo: a mão e o braço que traçam a linha e o olho que constata a imagem realizada. Não há desenho sem o gesto do instrumento gravador sobre a superfície – o gesto de um corpo. O desenvolvimento do olhar habilita o gesto do traço do desenhista, e o traço – gesto material de um corpo - é o elemento que possibilita o desenho.

Desenho de modelo vivo da aluna D., 24

É no acesso à memória do corpo – prefiro associar aqui o desenho e a sua memória particular ao corpo todo e não apenas a uma parcela do cérebro que se ocuparia de tais funções sensório-motoras - que se possibilita o desenho. Desenvolver parâmetros em desenho é aumentar o repertório dessa memória de ações, e que somente se dá pela prática constante e pode ser potencializada por um método de aprendizado (eu tratarei como método de aprendizado e não de ensino, pois trabalho no sentido de auxiliar o aluno na descoberta de seu próprio método, sem a pretensão de inventar um processo único para todas as pessoas).

É dentro desse repertório e dessa maneira de aprender de um corpo que se configura o inconsciente gráfico – meu atrevimento conceitual - capaz de reproduzir

tecnicamente a cultura do desenho onde se está inserido e também duvidar dela, ou seja, ser capaz de inventar novos mundos a partir da reorganização dos elementos assimilados. É nessa ação que acredito se dar a chamada auto-expressão criativa, assunto que – pela complexidade da questão - opto por não tratar nesta pesquisa.

VI. Por uma Pedagogia do Desenho

Ao longo das sete turmas de desenho em que lecionei, pude constatar que três concepções de desenho prevaleciam no imaginário do senso comum: o desenho como representação hiper-realista da natureza; o desenho como projeto e o desenho como criação de bonecos em movimento – o desenho de personagens de histórias em quadrinhos e de animações. Exemplifico: boa parte dos participantes do curso vinha com a expectativa de conseguir desenhar um objeto, por meio de observação direta ou de memória; um outro perfil, formado muitas vezes por pessoas ligadas ao design e à arquitetura, possuíam a demanda de criar situações espaciais para demonstração de projetos de objetos e ambientes tridimensionais; outra parcela considerável e formada majoritariamente por jovens apreciadores de HQs e desenhos animados buscavam em meu curso alguns fundamentos que lhes ajudassem a produzir desenhos nessas linguagens. Essas três concepções geram por conseguinte uma demanda por determinados conceitos de desenho – chamados comumente de técnicas de desenho - são um importante ponto de partida para a construção de uma pedagogia e de uma didática do desenho, sendo que é a partir delas e através delas que costuma surgir o interesse do sujeito na busca por um aprendizado sistemático nessa área. Sob essa percepção é que pude conceber meu curso; ao abrir-me para a descoberta desses sujeitos – sem idealizá-los nem tentar formatá-los à minha concepção de desenho -, busquei agregar ao conteúdo prático – e teórico, conseqüentemente – os seus gostos, expectativas e desejos.

Desenho a partir de foto do aluno H., 23

Quase todos os artistas entrevistados por mim sobre seu processo de aprendizado demonstraram, de uma forma ou de outra, como sua formação técnica os possibilitou a delineação seus estilos. Marcelo Grassmann fez, muito jovem, a escola de entalhamento; Paulo Ito se desenvolveu – de forma autodidata e, posteriormente, em cursos – na técnica da perspectiva; José Glilton não escondeu o apreço pela técnica que havia desenvolvido com a caneta BIC; Eduardo Kickhofel desenvolveu sua poética a partir da técnica naturalista; Guto Lacaz se formou "copiando" atributos técnicos de artistas que admirava; Alexandre Jubran adolescente cursou a Escola Panamericana de Artes; Eva Furnari aprendeu ainda criança a fazer aquarelas; Ana Dias Batista se revelou à família como artista por sua habilidade virtuosa no desenho nas oficinas que realizou; Maria Tomaselli fez todos os cursos técnicos que dispunha em sua cidade. Obviamente – reforço desde já para não haver más interpretações – que a técnica é o elemento que possibilita a arte, mas ela não é a arte em si. Para além da técnica, é necessário adquirir a cultura da linguagem que se estuda, além de buscar, por conseguinte, o desenvolvimento de sua própria maneira de fazê-la – voz, poética, assinatura.

Alunos de desenho, acima de todas as expectativas, esperam desenhar nas oficinas. Dessa forma, as atividades de desenho é o elemento central de cada aula,

e os momentos de reflexão e apreciação estética servem de motivos para as atividades em questão. Para tratar delas, penso ser necessária uma primeira reflexão sobre essa questão que se revelou – até de forma surpreendente para mim – uma questão bastante delicada e merecedora de enorme atenção conceitual. Como já citado na introdução – em *O tempo e o lugar desta pesquisa* – a reação modernista com relação à forma do ensino de artes no Brasil pós Missão Francesa levou a uma resistência e, a meu ver, até mesmo um preconceito contra a palavra técnica.

Em desenho, como em outras áreas da educação, o ensino de questões técnica ou de conceitos científicos – para usar a expressão de Vigotski - exige cuidados com a didática, quer dizer, um princípio que pressupõe uma série de ações facilitadoras do aprendizado, e por parte do professor, método - domínio da técnica em si e conhecimento sobre os alunos. Didática é o campo da educação que lida com algo como a "técnica do ensino" – que a própria expressão grega *techné didaktiké* que dá origem à palavra *didática* já sugere: arte ou técnica de ensinar.

Isto não significa, de forma alguma, que o método possa ser explicado como se fosse uma espécie de fórmula de ensino, sendo que cada grupo e cada aluno apresentam processos específicos de interação e aprendizado e isto deve ser levado em conta a cada momento de atuação pedagógica. Isto segue de acordo com a atual perspectiva fundamental da didática, que assume a multifuncionalidade do processo de ensino-aprendizagem, englobando à dimensão técnica, a humana e a política, no sentido da ampliação do sentido da palavra didática.

As turmas de meus cursos livres tinham em média de 5 a 15 alunos, e sendo o curso de brevíssima duração e tendo a maior parte de seus participantes com pouca vivência artística, optei cada vez mais por focar o curso na apresentação de diferentes técnicas do desenho. Percebi, desde o início que precisaria de uma constante reflexão pedagógica a cada grupo, a cada aula e com cada aluno, sendo que as turmas eram sempre heterogêneas, e cada aluno vinha com expectativas específicas e diferentes níveis de experiência no tema.

No livro *Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais*, organizado por Ana mãe Barbosa (2005), há um artigo produzido por dois professores doutores em arte da Universidade do Texas, Maurice J. Sevigny e Marguerite Fairchild (2005, p.388)), chamado de *Aprendizado Visual: uma análise sócio-linguistica sobre acrítica de arte no ensino de artistas* em que analisam o

discurso de educadores, e buscam compreender como o discurso dos professores de arte é assimilado pelos alunos e suas conseqüências na formação. Em certo trecho do texto, eles apresentam uma tese sobre eventuais “comandos de instrução” (2005, p. 392) que consideram fazer parte de um comportamento persuasivo que acreditam estarem comumente presentes entre os professores de ateliês.

Segundo o artigo, três “comandos pedagógicos” (2005, p.392) servem para nortear a ação dos professores de arte dos ateliês: o comando *prescritivo*, aquele que diz o que deve ser feito a cada atividade; o comando *proscritivo*, que diz o que não deve ser feito nas mesmas; e o comando *direcional*, que diz como elas devem ser executadas, no sentido de acelerar o processo e evitar as dificuldades. Os autores do texto consideram ali que professores de ateliê se interessam pela questão da persuasão, como um uma forma de manter a ordem nos grupos e manter a sua própria autoridade.

Não obstante, ao ler essas classificações, constatei que são ações bastante comuns em todo ensino de técnica, ou seja, na orientação ao uso de algum instrumento, seja ele para finalidades artísticas ou não. Esses comandos foram também presentes nas atividades em que precisei trazer noções técnicas particulares de desenho como perspectiva, proporções e luz e sombra; sem tais “comandos”, tornar-se-ia difícil o contato com tais práticas e conceitos, sobretudo pela natureza do curso, seu público e ainda mais pela curtíssima duração. Para tanto, duas coisas se fizeram necessárias: 1. Que eu tivesse pleno domínio dos conceitos e das fases de cada atividade e; 2. Que eu tivesse flexibilidade para mudar o plano de aulas de acordo com o desenvolvimento e interesse de cada grupo.

Imagino que a rejeição à incorporação de tais comandos em sala de aula deva ocorrer, sobretudo, em espaços educacionais onde não estão previstos pressupostos de técnica no programas de suas disciplinas. Como músico, a questão da técnica nunca me foi algo a ser repelido; muito pelo contrário, sempre tive clareza de que a técnica é exatamente aquilo que permite que o artista se desenvolva na linguagem. O problema, a meu ver, é a forma como se aborda o tema, a favor ou contra sua pedagogia. O instrumental – palavra por vezes repelida em certas concepções didáticas – não me soou jamais algo mecânico e frio, sendo que, em música, toca-se com “instrumentos”.

Contudo, mesmo adotando tais escolhas pedagógicas, percebi evidentemente o risco das aulas se tornarem extremamente mecânicas e cuidei para que a questão expressiva do desenho em si não viesse a se perder diante das dificuldades individuais no confronto com os conceitos. Por conta dessa preocupação, desenvolvi uma discussão prévia com os alunos sobre o que viria a ser o desenho para cada um e, em seguida, trouxe uma discussão sobre a história do desenho acompanhada de slides com trabalhos de artistas em ordem não cronológica. Busquei trazer as atividades de forma que cada questão técnica a ser desenvolvida fosse experenciada nas atividades como apenas mais uma forma de ação gráfica – um sistema particular entre tantos; em consonância com Edith Derdyk, penso que a linguagem se aprende com uma ampliação do repertório; nessa linha, constatei que o repertório de conceitos de desenho viria a partir de um repertório de ações de desenho.

Assim como sou admirador de desenhistas de gêneros e épocas distintas como Goya, Robert Crumb e Saul Steinberg, eu busquei conduzir nos grupos uma discussão que sempre trouxesse à tona a relação de tradição e contemporaneidade, técnica e expressão, naturalismo e modernismo, para que, em nenhum momento, houvesse algum direcionamento de valores puramente tradicionalistas, evitando a idéia de que um desenho tecnicamente sofisticado pudesse ser considerado "melhor" do que um outro mais livre de questões técnicas como proporção, luz e sombra e perspectiva. Desenhos de artistas como Leonardo Da Vinci e Michelangelo Buonarrotti se mesclavam no *powerpoint* a gravuras de Düher, desenhos de histórias em quadrinhos e desenhos de "não desenhistas famosos" como Jonh Lennon e Franz Kafka. Busquei abrir ali uma pergunta para que, ao longo das aulas, pudéssemos reconstruir o conceito de desenho no grupo.

Outra questão foi importante para a construção do grupo e para a conclusão da experiência, o registro dos desenhos feitos em classe. Os trabalhos dos alunos foram – em maiores ou menores números – fotografados ou escaneados por mim e, ao final do curso, apresentados de maneira a demonstrarem o processo individual ao grupo, no sentido de uma compreensão de que o desenvolvimento do curso era fruto de um processo, e que, para além da idéia de um domínio técnico, pudessem ser percebidas as evoluções pessoais e o enriquecimento do traço de cada aluno.

VII. Percepção, Técnica e Pensamento

"Ninguém pode dizer que viu alguma coisa até vir a desenhá-la".
Guto Lacaz

Três palavras renovaram seu sentido para mim, fundamentando e norteando minha prática pedagógica assim como minha própria reflexão sobre o desenho: percepção, técnica e pensamento.

a. Percepção

Quando percebemos algo, dizemos que vemos aquilo. Perceber é ver, ver é inventar, inventar é perceber. Em desenho, percepção diz respeito à forma como somos capazes de notar uma imagem, sobretudo pelo sentido da visão, ou seja, percebê-los em suas características visuais (mais adiante discorrerei sobre a questão do desenho de deficientes visuais).

O conceito de "leitura de imagens" adquire diversas significações dependendo do contexto em que se é referido. Pode-se falar no contexto da história da arte de uma imagem artística, saber sobre a técnica, a escola e o estilo pessoal do artista. Por outro lado, é possível também referir-se à leitura histórica em um sentido mais abrangente, buscar-se entender o período social e político em que se situa a compreensão da imagem. Mais próximo de uma leitura da forma em si, pode-se, pela mera observação, perceber as características visuais presentes na imagem - ou signo – observada. Isto diz respeito, entre outras coisas, à relação figura/fundo, à relação de proporção entre os objetos, na forma percebida dos detalhes presentes na imagem e às diferenças apreendidas pelo olho das superfícies de diferentes componentes materiais que estão concretamente apresentados ao olhar.

b. Técnica

No desenho, a imagem precisa ser re-concebida à sua linguagem, quer dizer, faz-se necessária uma abstração que traduza o objeto observado por meio de linhas e tons. E posso afirmar que não se descobre o desenho pelo olhar puro, sem o gesto do traçado sobre uma superfície. Não há possibilidade de se desenvolver o

olhar do desenhista sem o desenvolvimento do gesto desenhista. Por conta disso, o trabalho de cópia, tanto de imagens reais quanto de outros desenhos não foi jamais censurada por mim, enquanto docente; ao contrário, procurei demonstrar como é a partir desse trabalho de cópias que a mente desenvolve seu repertório de imagens a serem re-organizadas em futuros desenhos. Como o presente texto se referirá aos grupos em processo inicial do desenho, apesar dos alunos serem todos adultos, não poderia deixar de tratar desse primeiro momento do aprendizado que se situa no enfrentamento com a técnica.

Em desenho, como já comentado anteriormente, a técnica não se desenvolve essencialmente por regras e etapas no sentido de um domínio do material, como no de outros meios artísticos como a gravura, a pintura ou a escultura. O mais importante ao se começar a desenhar é que o sujeito adquira essa abstração capaz de traduzir as imagens percebidas em linhas traçadas. É exatamente nesse início que os alunos costumam se deparar com a maior dificuldade, a auto-estima. Por ser tão elementar, por assim dizer, o desenho leva constantemente à impressão de que, se não sai “bonito”, está dada a prova de uma eventual falta de talento.

c. Pensamento

“Desenho é desenho. Pensamento é pensamento, ué?” “Desenho é sensibilidade, pensamento é outra coisa”. “Quando eu desenho, não penso em nada”. Essas são falas comuns e presentes no discurso de boa parte dos de desenhistas. Para quem estuda e trabalha com educação em artes, as afirmações podem até vir a causar estranhamento, diante do que já se estudou dentro da psicologia da educação. A despeito de já ter dedicado um capítulo para essa questão na parte anterior desta pesquisa, retomo-a aqui no sentido de inseri-la na maneira como planejei minhas aulas.

Uma aluna me disse certa vez que percebia um processo bastante mental no curso e que era interessante, pois antes ela pensava o desenho como um impulso mais puro do que um trabalho ligado ao intelecto. Isto me fez perceber que eu realmente seguia um caminho do pensamento para contornar certas frustrações de alunos ligadas à técnica.

Penso que esse caminho deve ser fruto de uma clareza cada vez maior de que o desenvolvimento do desenho não poderia ser concebido apenas um

fenômeno da percepção. Ele não existe sem ela, mas – assim como em outras áreas de expressão – também não se resume a um trabalho de “pura sensibilidade”. Para o desenvolvimento de certos conceitos, recorri aos grupos a trabalhos em que se envolve diretamente um busca reflexiva sobre a forma observada, ou seja, um pensamento.

O desenho desconstrói a imagem e organiza a forma pelo gesto do traço, descobrindo em si uma nova forma de interpretação do mundo - estruturada e sistemática - mas sob uma dimensão cognitiva própria, de produção de pensamento fora da linguagem verbal, e que não necessariamente precisa ser transcrito para ela, algo que explicaria a fala usual de diversos desenhistas profissionais que não compreendem o desenho como meio de pensamento.

Desenho da aluna E. , 43

A maior parte dos desenhistas não atribui o desenho a uma forma de inteligência e sim, a um trabalho da sensibilidade. A palavra *pensamento* costuma ser usada para descrever atividades discursivas e raciocínios lógicos que, geralmente, passam pela construção de estruturas matemáticas, lógicas ou lingüísticas. Por outro lado, ao imaginarmos uma cena dentro de nossas mentes, podemos fazer com que coisas aconteçam, podemos descrever detalhes de imagens mentais; se houver experiência anterior de desenho, poderemos até mesmo traduzir de alguma forma aquilo que imaginamos. Isto tudo é trabalho de

pensamento, contudo o processo de composição por linhas parece passar por outras áreas da mente diferentes daquelas em que acostumamos juntar idéias verbais para sintetizá-las em forma de discurso.

O desenho se dá sob outra forma de pensar. O pensamento não é como o senso comum costuma concebê-lo, apenas um campo da mente humana exclusivo da linguagem verbal e de códigos lingüísticos, mas também um processo que se dá à margem das palavras. O desenvolvimento de um grafismo particular pode, dessa forma, ser concebido como uma maneira de pensar do artista. Não há desenho sem pensamento; e não haveria ensino de desenho sem um pensamento estruturado sobre os seus processos**.**

Desenho negativo da aluna R., 39

VIII. Howard Gardner: Desenhos de deficientes visuais como evidência conceitual

O olhar também é outro ponto inerente a todo processo de desenhar. Mas deixemos claro que olhar não é sinônimo do sentido da visão. Desenvolver o olhar é desenvolver sua própria forma de perceber o mundo. Olhar é metáfora para a poética individual de cada artista, sendo ele desenhista, escritor ou músico –, mesmo que este não possua o sentido da visão. Desenvolver o olhar é desenvolver a forma de se perceber o mundo e, na arte, uma maneira de se expressar no mundo.

Howard Gardner, em seu livro *Estruturas da Mente – A Teoria das inteligências Múltiplas*(2002), discutiu a questão do desenho de deficientes visuais no capítulo sobre a *Inteligência Espacial*. Ao discutir formas incomuns de capacidade e incapacidade espacial, Gardner(2002, p.143) cita os estudos de desenhos realizados por Suzanna Miller da Universidade de Oxford em que observa que "as crianças cegas apresentam em seus desenhos muitas das mesmas característica e problemas apresentados por crianças mais novas com visão. Por exemplo, as crianças cegas mostram-se incertas quanto a onde e como colocar objetos numa tela. Inicialmente elas não reconhecem como representar o corpo em duas dimensões, nem como alinhar figuras na parte inferior da página plana; uma vez, porém, que reconheçam ser possível desenhar com uma linha e que determinadas experiências conhecidas pelo tato podem ser efetuadas por essa linha, seus desenhos vêm a assemelhar-se aos de sujeitos com visão. Millar conclui que desenhar depende da aquisição de regras para as quais a experiência visual anterior é um facilitador, mas não uma condição necessária; a ausência de *feedback* visual durante o desenho arruína efeitos principalmente no grau da articulação e precisão no desenho"(2002, p.144)

Dessa forma, o próprio desenho de deficientes visuais pode servir para corroborar a idéia de que desenhos são feitos a partir de uma percepção de seus conceitos – como a linha capaz de representar a distinção entre figura e fundo; ou os diferentes níveis de cinza produzidos por grafite para expressar a idéia de luz e sombra.

Da mesma maneira como deficientes visuais - por não possuírem a visão - podem ser auxiliados no desenvolvimento da linguagem do desenho, percebo que

muitos alunos podem vir a ser ajudados da mesma maneira, considerando-se ainda que boa parte deles tem pouquíssima experiência na linguagem e, ainda que possibilitados de olhar desenhos de paisagens ou retratos e formar inúmeras imagens mentais, igualmente não têm acesso aos conceitos que lhes permitiriam a realização de desenhos próprios da mesma natureza.

Foi nesse sentido que busquei desenvolver, ao longo das oficinas, uma maneira pessoal minha – um método – para aproximar os alunos de tais conceitos. Uma das premissas apresentadas por Descartes (2005) em seu "Discurso do Método" é a da divisão. Esse princípio me serve de norte para explicar as opções pedagógicas que me levaram às propostas de atividades que contemplassem cada conceito em momentos específicos. A cada aula propus aos alunos atividades focadas em um conceito por vez e, somente nas aulas finais, é que os conceitos seriam trabalhados no mesmo desenho.

Linha, Leveza, Proporção, Perspectiva e Textura – dentre os variados elementos que podem ser discutidos no desenho, foram esses os conceitos em que me foquei na construção das atividades que descreverei aqui.

IX. Didática por 5 Conceitos

Ainda que consciente de que o desenho se dá pela prática e que se incorpora pela memória de suas ações, a reflexão e o estudo sistemático sobre cada conceito envolvido no ato de desenhar serviu-me nas oficinas para ajudar os alunos em seus processos, no sentido de superarem certas limitações técnicas que pudessem a lhes frustrar ou até mesmo a bloquear seu processo.

Em um contexto de dificuldades iniciais do desenvolvimento do gesto do desenhista, fazem-se fundamentais alguns cuidados didáticos no lidar com os sujeitos. E, para tanto, é essencial que compreendamos os processos envolvidos nas diferentes fases de aprendizado dessa técnica.

Além das atividades práticas manuais em si, o aprendizado do desenho se potencializa por meio de uma série de conceitos que, se não apreendidos, costumam causar frustração ao final das atividades.

A *Gestalt* (2004), ou a psicologia da forma, avalia – em seu conceito de *pregnância* - que nossos olhos captam a imagem como um todo e somente em

segundo momento é que se atêm a detalhes, ou seja, que tudo pode ser percebido em seu caráter formal mais simplificado. No processo de construção da imagem, o movimento se dá de maneira contrária, da parte para o todo. Ao propormos uma atividade de desenho de observação, o aluno se depara com uma série de questões ocultas a ele e que, muito comumente, o impossibilitam de obter os resultados que julgariam satisfatórios. Por essa razão, é necessário buscar-se atividades que contemplem essas dificuldades em se lidar com o "todo" da imagem.

Conceito 1: A Linha

Muito do que se percebe na beleza de um desenho tem a ver com a beleza da linha cultivada pelo desenhista. Ao observar certos desenhos de Marcelo Grassmann, Ana Elisa Dias e Eduardo Kickhöfel - três figuras tecnicamente virtuosas – ficou-me claro que, a despeito de muitas de suas obras trazerem um trabalho muito grande com figura humana e luz e sombra, era exatamente a sua linha – por vezes densa em tonalidades, por vezes solta como passo de dança – que me fazia achar os trabalhos tão fascinantes.

A linha é o elemento mínimo do desenho e o início do curso se fez sempre a partir da reconstrução do conceito de linha. A linha, ao ser definida como algo irreal – aquilo que separa a figura do fundo -, precisa ser redescoberta pelo aluno. É nessa redescoberta da linha que comecei com as turmas a discussão que deu início às atividades de desenho em sala de aula. Porém, antes de redescobrirmos a linha no papel fez-se necessária a redescoberta do olhar, no sentido agora não apenas de constatar um objeto, mas de perscrutá-lo para deixá-lo revelar-se em minúcias diante desse olhar.

Inicia-se assim o olhar qualificado que, na verdade, fundamenta-se, no desenhista, em dois olhares: o olhar perceptivo, capaz de ver de forma qualificada uma imagem; e o olhar gerador, capaz de projetar uma imagem nova sobre um fundo escolhido. É no desenvolvimento desse primeiro olhar que percebo a maior dificuldade das pessoas que ainda não estão familiarizadas com a linguagem do desenho: aprender a olhar aquilo que já se vê. A dificuldade de se perceber os elementos visuais, sobretudo diante de outras pessoas que são capazes de fazê-lo, costuma gerar nos sujeitos a impressão de um embaraço de uma limitação pessoal, ou seja, não ser capaz de olhar para aquilo que se apresenta à sua frente.

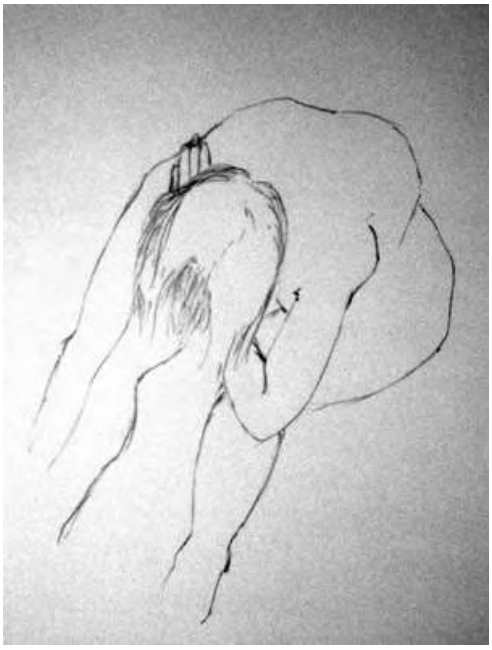
Esta é das principais barreiras a atravessar: o embaraço.

Não há nada de óbvio na ciência do desenho; tão natural quanto uma criança capaz de absorver a cultura do desenho de sua época sem prévias mediações pedagógicas, por uma afinidade ou habilidade específica pessoal, é um adulto incapaz de se relacionar com as imagens, sendo que essa é orientação “natural” de nosso aprendizado escolar.

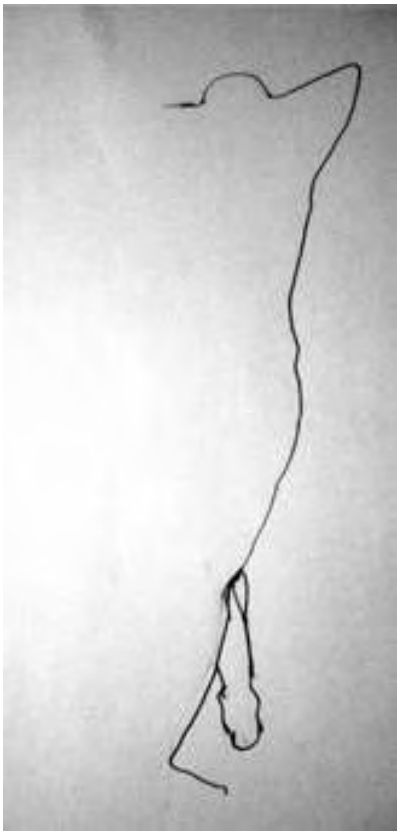
Nesse momento do aprendizado, utilizei com as turmas uma atividade já comum no ensino de desenho, o desenho “cego” ou “semi-cego”, em que evita-se ao máximo o olhar para o desenho e sim para a imagem para captar, em linhas, as irregularidades apresentadas pelos limites das figuras concretas e o fundo que os distingue. Dessa forma nascem as linhas possibilitando o desenho.

O desenho foi apresentado primeiramente pelas linhas que montam as formas e, posteriormente, pelas linhas criando tramas, ou seja, formas de esboçar texturas diferentes com traços. Pela linha, traz-se a idéia de movimento, pelo simples gesto de uma linha começar em certo ponto e acabar em outro.

A percepção das linhas abre uma nova maneira de se olhar o mundo. Pelo desenho: reconstruí-lo por linhas.



Desenho de modelo vivo da Aluna T., 24



Desenho de modelo vivo do Aluno H., 23

Conceito 2: Leveza

O segundo conceito a ser abordado por todo o curso é o de leveza. Parafraseando o poeta Paul Valéry – citado por Ítalo Calvino(1990) nas seis propostas para o Milênio (proposta 1: Leveza), poderia dizer que no desenho é necessária “a leveza do pássaro, não da pluma”.

Para evitar os traços descontínuos e a preocupação com o desenho “certo” – que costuma ser, para os alunos, aquele em que as linhas se fecham -, desenvolvi atividades em que eles deveriam desenhar de forma veloz, traçar elipses múltiplas e correr os lápis pelo papel até que tivessem a impressão de o lápis sair de seu controle racional.

Desenho a partir de fotografia da aluna E., 43

Essa questão foi abordada direta ou indiretamente em todas as aulas, em atividades específicos ou meras observações sobre a maneira como os alunos trabalhavam em suas imagens – a pressão sobre o lápis, a maneira como o seguravam, o cuidado com o papel e a percepção sobre o traço de desenhistas foram assuntos relevantes a essa área de estudo.

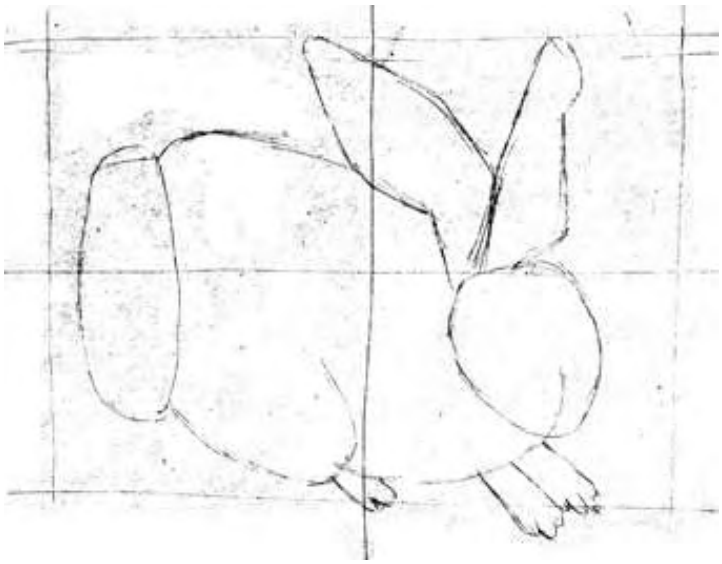
Desenho a partir de foto da aluna M., 19

Conceito 3: Proporção

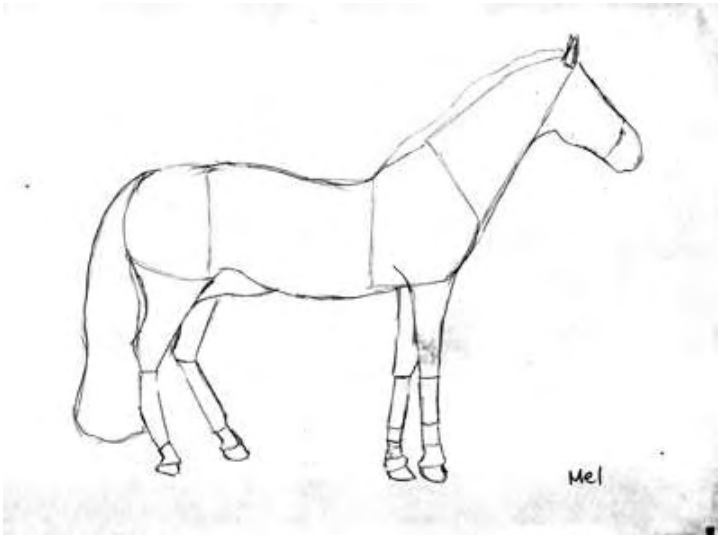
No início do aprendizado técnico do desenho - sobretudo na fase adulta, que é o caso dessas experiências de formação - o trabalho se dá majoritariamente pelo desenho de observação. Na maior parte das vezes em que alguém se frustra com seu próprio desenho, o elemento principal que o leva a julgar ruim o seu desenho é a proporção. Ao desenhar um nariz muito grande ou um queixo pequeno demais para o rosto, o aluno se desaponta com sua criação e, por não ser capaz de perceber com clareza o conceito de proporção, atribui sua imperícia a sua falta de "dom" (idéia esta de dom que costuma dificultar o processo de aprendizado do desenho).

Para dar conta dessa dificuldade, propus às turmas um desenho de observação de outro desenho, mas somente focado nas relações de proporção entre as partes da figura. Após o final do desenho, deveriam repetir algumas vezes a mesma atividade, até se aproximarem mais das proporções da imagem observada.

Ao se preocuparem apenas com essa questão, os alunos puderam desenvolver melhor as formas e a maioria dos estudantes conseguiu chegar a um resultado próximo das proporções reais da figura-modelo.



Atividade de proporção da aluna B., 17



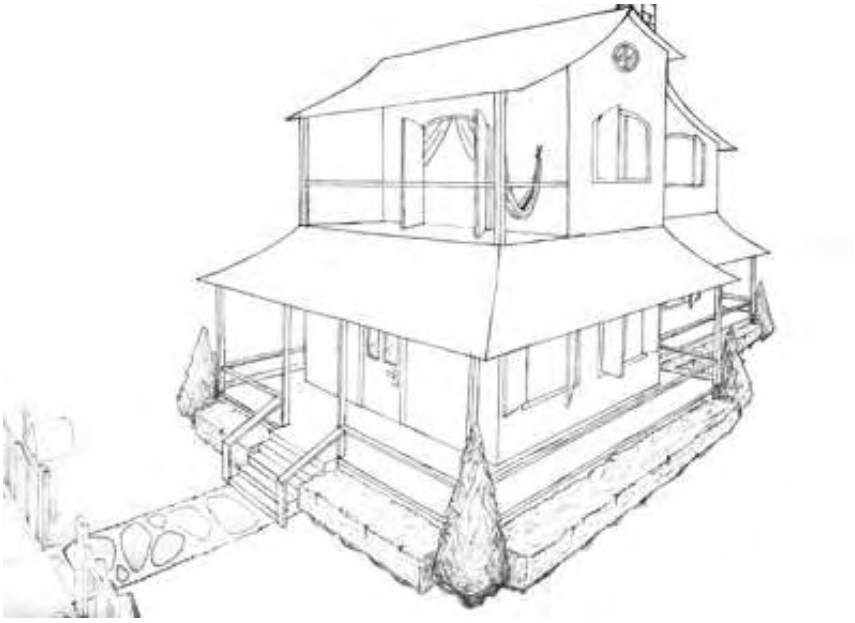
Atividade de proporção da aluna M., 18

Conceito 4: Perspectiva

O trabalho de perspectiva foi realizado através de uma conversa sobre a evolução da idéia de perspectiva através da história da arte, e de como a técnica de perspectiva desenvolvida no renascimento tem sua importância relativa, dependendo da intencionalidade e do conceito de cada meio ou trabalho artístico.

Como exemplos nos slides, foram apresentadas imagens de ilustrações orientais e de *games* – jogos de interface digital - onde se expressa a perspectiva isométrica, quer dizer, desenhos que não alteram o tamanho das figuras ainda que em posições que apresentam diferentes distanciamentos entre elas. As ilustrações de histórias em quadrinhos juvenis foram exemplos recorrentes nessa atividade, pois se utilizam sempre da perspectiva clássica para a construção de cenas.

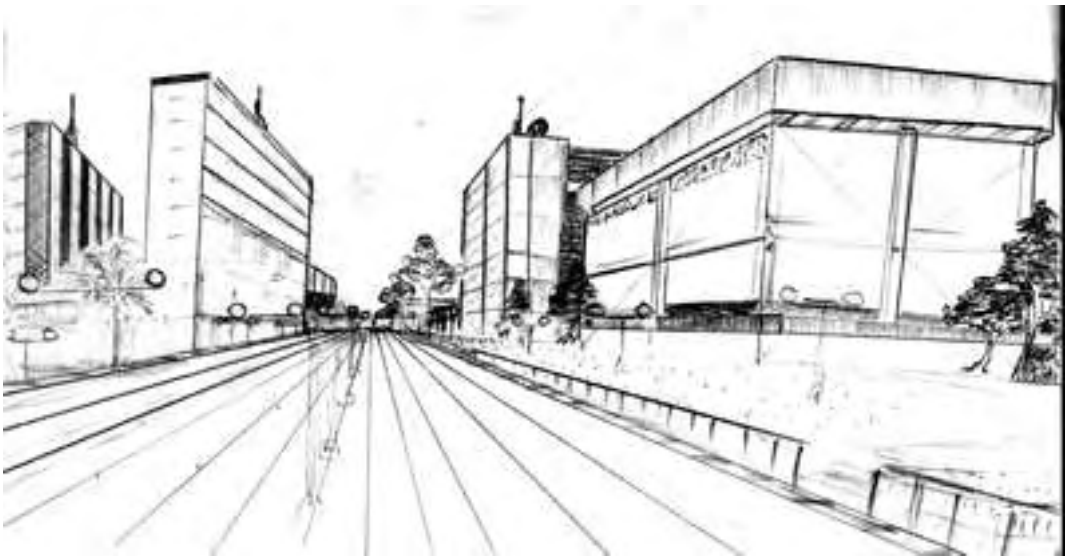
A técnica de perspectiva clássica foi apresentada em apenas um dos encontros em atividades com 1, 2 e 3 pontos de fuga, mas a atividade principal se focou na construção de um cômodo, casa ou cena com apenas um ponto de fuga ou na re-construção de um ambiente a partir de um fotografia. Por meio de slides, a história da perspectiva foi abordada por meio de imagens de obras de arte que agregam o conceito perspectiva por modelos distintos, da pintura egípcia e da gravura do cordel nordestino que trabalham de maneira elementar por perfis e visões frontais, passando pela gravura japonesa que traz a perspectiva chamada isométrica (em que não há hierarquia de tamanhos entre as formas mais distantes ou mais próximas do olhar de quem vê), pelas imagens renascentistas que trazem a descoberta da técnica de perspectiva por pontos de fuga até imagens modernistas que trabalham a expressão em detrimento dessa técnica, mesmo que consciente de suas possibilidades.



Atividade de perspectiva do aluno I., 23

Alguns alunos apresentaram fluência na atividade, enquanto outros demonstraram grande dificuldade em lidar com a abstração das linhas retas que compunham cenários de profundidade. Minha intenção primeira foi de apresentar a técnica apenas, por isso não me preocupei que todos tivessem a mesma compreensão desses conceitos, dado o tempo do curso – que não tinha isto como ponto central – e a complexidade da tarefa.

O principal no tratar do conceito de perspectiva ao longo do curso foi discutir a noção daquilo que lhe a palavra em si faz analogia no contexto prosaico: o ponto de vista como elemento estruturador do discurso do desenhista.



Atividade de perspectiva do aluno G., 35

Conceito 5: Textura

Foi a partir do trabalho de desenho de texturas em grafite que trabalhei conceitos mais avançados do trabalho do desenho, como a impressão de profundidade e a de produzir sensações de diferentes materiais. Demonstrei as diferenças de tratamento com linha pura (formas geradas apenas por linhas, sem impressão de tons), com tons de linha (impressões de tonalidades e texturas geradas por tramas feitas a partir de linhas), e com tons puros (camadas de cinza feitas com grafite).

Essas atividades foram realizadas a partir da segunda metade do curso, quando já estavam mais íntimos das linhas puras e puderam mais facilmente

compreender a ação artística dos tons de cinza na construção das sombras e luzes. Para isto, realizei com os alunos basicamente duas atividades: o trabalho com cinzas em *degradés*, que mais tarde viriam a preencher todo o desenho final em tons de cinza; e o trabalho de alto contraste – primeiro do preto sobre o branco e depois em desenho negativo, ou seja, de giz pastel branco sobre papel preto -, onde o branco expressaria as partes mais iluminadas do desenho.

O trabalho de cópia de fotografias - ou mesmo de outros desenhos - trouxe em muitos casos uma facilitações para o processo de desenho de observação. Serviu igualmente como preparação para o desenho de observação de modelo vivo – realizado na penúltima aula, geralmente, em que tinham inicialmente pouco tempo – 1 minuto a 5 minutos - para realizar os esboços e somente aos últimos desenhos era dado um tempo maior de até meia hora. A despeito de o atividade com modelo vivo ser uma atividade praticamente insubstituível em sua natureza, o trabalho sobre fotos e desenhos garantia uma calma e facilitava o processo de percepção das linhas e tons a serem traçadas em cada desenho.

Desenho de tons puros a partir de foto a aluna N., 47

Auto-retrato de tons puros a partir de foto do aluno I., 23

Desenho de tons puros a partir de foto do aluno C., 49

O trabalho de desenho com tons puros – tonalidades de cinza da grafite – serviu também para revelar estilos pessoais de grafismo, onde cada aluno invariavelmente imprimia uma maneira própria de tratar a questão. Nessa atividade, pude perceber o avanço individual dos alunos que, com raras exceções, desenvolveram-se de forma evolutiva. Dessa forma, os alunos se iniciavam em uma nova forma de olhar as figuras, não apenas pelas linhas geradas pela distinção figura-fundo, mas pelo olhar para os detalhes subjacentes, ou seja, as texturas formadas fora dos limites das linhas.

Atividade de giz branco sobre papel preto
a partir de foto da aluna N., 24

Atividade de giz branco sobre papel preto
a partir de foto da aluna R., 25

X. O lugar do construtivismo na aula técnica – O "Aberto"

Diante de um curso dirigido, sobretudo, a um primeiro reconhecimento da linguagem e para um público com uma expectativa de evolução técnica, a tarefa de um ensino construtivista se torna um tema muito delicado e requer cuidados constantes. Um olhar educacional construtivista compreende o sujeito em suas características peculiares e inserido em uma cultura específica onde há uma transformação recíproca. Igualmente pressupõe um método aberto onde educador e educando aprendam entre si continuamente, e dessa forma modifiquem o próprio conteúdo estudado. Não obstante, isto se torna bastante complexo quando tratamos de aprendizados técnicos e em grupo, onde cada aluno tem um ritmo próprio, porém todos perseguem o mesmo objetivo.

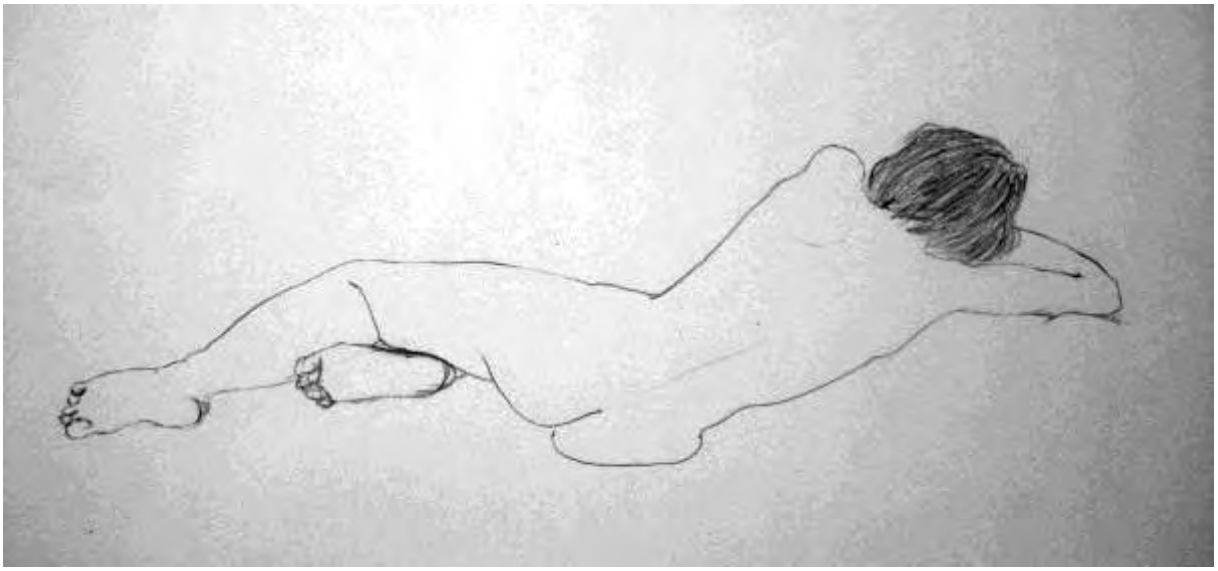
Ao refletir sobre essa questão, percebi que um processo aberto em um curso técnico só poderia acontecer se não se desviasse o foco geral, mas se respeitasse as diferentes inclinações e diferentes níveis de dificuldade apresentados por cada aluno, individualmente. Vários alunos não se identificaram com o desenho de observação da natureza e outros tantos não tiveram afinidade na construção de perspectivas com a técnica renascentista. Em sua maior parte, isto foi devido à dificuldade de realizarem trabalhos que eles mesmos considerassem razoáveis.

Percebi que a única maneira de se trabalhar em grupo é falando a todos, mas modificando detalhes em cada processo pessoal percebido.

Um dos pontos que ajudaram o processo foi exatamente estimular no grupo o constante diálogo sobre os esboços alheios. A cada atividade, as observações feitas pelos alunos foram de grande valia como estímulo geral para a turma e em consonância com a consolidação do grupo, algo difícil em aulas técnicas de curta duração.

Foi interessante notar como, após as primeiras aulas, todas as turmas desenvolviam um sentido de alta concentração no desenho, a ponto de não perceberem o período longo de cada encontro passar. Algo que eu costumei definir a eles como a chegada ao “tempo do desenho”, que seria algo bastante avesso à realidade veloz dos nossos tempos.

Esse processo foi observado e analisado aula a aula e terminou, em todas as turmas, com uma avaliação coletiva dos trabalhos que, escaneados ou fotografados, foram expostos em projeções pelo computador a uma tela, onde todos puderam conferir parte dos processos individuais e discutir sobre seus desenvolvimentos ao longo do curso. Esse momento foi planejado para uma efetiva realização da experiência de aprendizado do curso e se mostrou, em todos os casos, um momento importante para o fechamento da experiência de cada aluno na oficina.



Desenho de modelo vivo da aluna T, 24

XI. Observações sobre processos individuais

Foram diversos os casos de alunos que tiveram ao longo desses quase dois meses um desenvolvimento muito grande e que, ao se compararem os desenhos do início e os desenhos finais, a diferença em termos técnicos foi notável. A média dos alunos realizou com bom aproveitamento as atividades e revelaram avanço técnico expressivo na ação de desenhar. Dentre eles, citarei alguns deles aqui.

Uma das alunas – M. 19, – vinha de uma reprovação em uma disciplina da faculdade de Design e um sentimento de humilhação diante de um professor rígido. Em primeiro momento, quis apreender os conceitos e, feito isto, teve desejo de soltar mais seu traço estimulado pelo desenho de uma colega. Ela teve uma das maiores aplicações que pude presenciar nessas turmas e, ao final do cursos, não apenas tinha conseguido ser aprovada na disciplina, mas superou suas próprias expectativas. “Acho que minha mão soltou”, disse-me ao final do curso.

Outro caso que me chamou a atenção foi a do aluno C., 49, que se empenhou durante todas as aulas, mas somente a partir da penúltima aula – de modelo vivo – percebeu seu desenho crescer muito em expressão e técnica, e disse para mim na última aula, após fazer um belo desenho sobre uma foto do recém-eleito presidente dos Estados Unidos Barak Obama: “agora comecei a ver”.

Outra aluna, F, 47, espantou-se ao ver seus desenhos feitos a partir de modelo vivo projetados. Disse à classe “são meus, mas estão tão bons que não me reconheço neles!”.

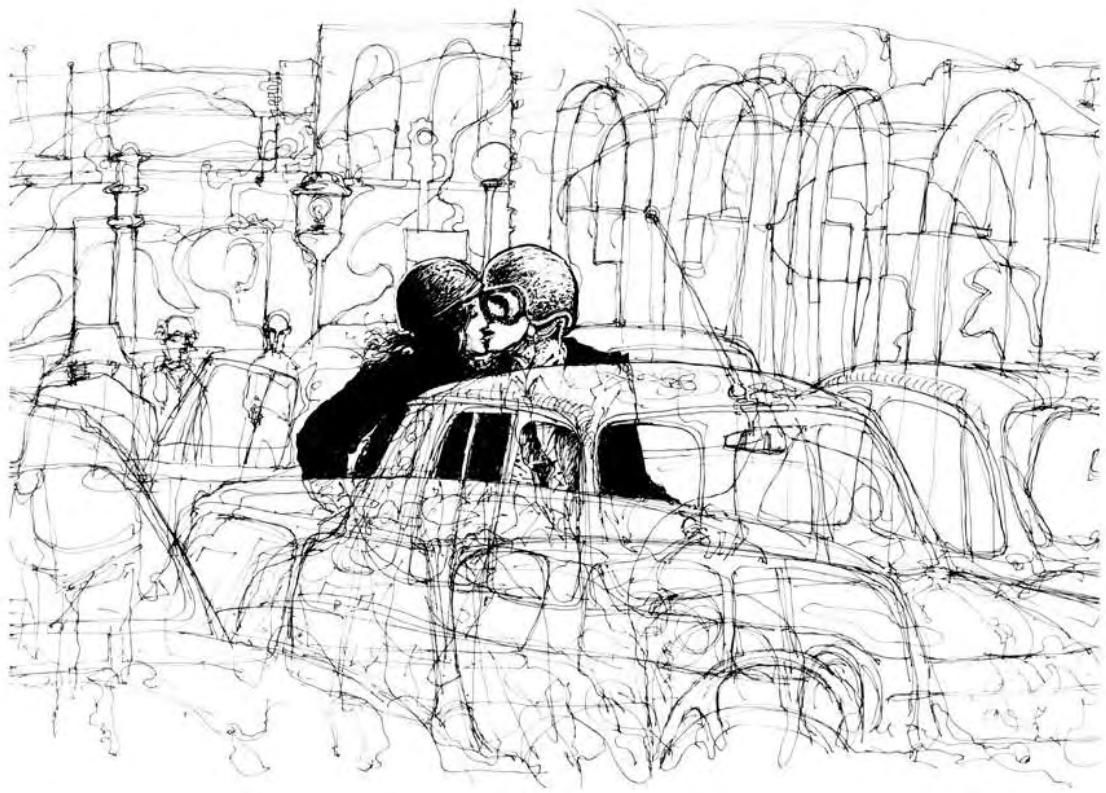
Ainda outro caso interessante de se relatar aqui foi o de L., 62, uma professora e doutora em Biomedicina já aposentada, mas que ainda prestava consultoria na área. Essa pessoa tinha um trabalho em pintura, porém considerava muito elementar o seu desenho, algo que dificultava a realização de certas de suas obras. Por essa razão, disse-me ter sempre optado pela pintura abstrata – não figurativa – e resolvera fazer o curso para desenvolver-se no desenho. Sua aplicação foi grande e teve um avanço que diz ter, ela mesma, se surpreendido com os retratos feitos a partir de fotografias em sala de aula. Essa pessoa disse-me ter ficado muito feliz com o processo da oficina. Citei anteriormente o caso de minha aluna já formada em artes pela FAAP, e que se surpreendeu com a forma “milagrosa” que conseguiu realizar um de seus desenhos de observação.

Em contrapartida, cito agora os dois únicos casos em que percebi certa postura refratária ao meu método. Curiosamente, percebi que essas duas alunas, de turmas diferentes eram justamente jovens que apresentavam maior experiência em estudos acadêmicos, – uma em sociologia e a outra em filosofia - dentro das suas respectivas turmas. Diferentemente de L., as duas não trabalhavam em suas áreas e estavam em momentos profissionais bastante indefinidos. Ambas sentiam-se constantemente desconfortáveis diante de intervenções técnicas feitas por mim em determinadas atividades, com certo embaraço diante de colegas bem menos escolarizados, mas muito mais velozes no desenvolvimento das atividades. Em ambos os casos, houve muito boa evolução do desenho, a meu ver. A primeira seguiu até o final do curso e teve uma evolução bastante visível, porém não compareceu à aula de conclusão do curso. No segundo caso, a aluna não apresentou animosidade alguma comigo, mas não quis realizar algumas das atividades; seguia vindo ao curso e desenhava a partir de desenhos de Rembrandt. Decidi não interferir e ela seguiu no curso e evoluiu sobre a mesma atividade, refazendo desenhos de artistas que admirava e busquei auxiliá-la nesse processo; algo que me pareceu positivo, pois – apesar de sua autocrítica ser muito rigorosa – ela realizou desenhos bastante expressivos.

Das seis turmas analisadas, cerca de aproximadamente 60 alunos, tive apenas um caso de uma aluna a permanecer no curso sem uma evolução aparente; contudo, essa aluna teve falta em aulas importantes do início e apresentou grandes dificuldades de compreensão de praticamente todos os conceitos trabalhados nas aulas. Ainda assim, essa aluna – R., 45 – disse-me que gostaria de cursar o módulo novamente e que a experiência lhe havia sido boa.

Outro ponto que acho interessante reiterar é o da aula final onde observamos, por meio das imagens de desenhos digitalizados e projetados em um telão; dessa maneira, a idéia de avaliação do aluno deu lugar, em minhas oficinas, à observação coletiva de processos individuais, onde as qualidades dos desenhos são discutidas com as turmas no sentido de notar-se a evolução e a impressão da experiência do desenho de cada participante ao longo do curso.

7. NOTAS ÍNTIMAS FINAIS



Um de meus desenhos realizado no tempo desta pesquisa

"O desenho não é uma brincadeira.
É muito grave e misterioso o fato
de que um traço possa representar um ser.
Não apenas sua imagem,
mas sobretudo aquilo que ele representa,
aquilo que ele realmente é.
Que maravilha!
Não seria isso mais surpreendente
do que todas as prestidigitações
e coincidências do mundo?"

Pablo Picasso

Iniciei a introdução citando a questão do mistério que há na formação dos desenhos nos sujeitos. Devo enfatizar que esta escritura não tem ou teve, de maneira alguma e em nenhum momento de seu processo de construção, a pretensão de desvendar o mistério da formação do desenho nos sujeitos. Pretende quiçá abrir novas formas de problematização e questionamento nessa área,

contemplando-a como linguagem artística específica e – reitero – área especial de conhecimento, sobretudo no campo de sua pedagogia.

Realizar esta pesquisa sobre o aprendizado do desenho me fez lembrar constantemente de uma frase que um amigo escritor, Evandro Affonso Ferreira, costuma falar sobre o tema da literatura (e que li na biografia de Chico Buarque que o compositor/escritor usa a mesma expressão, mas para se referir ao futebol):

- Sou passarinho, não ornitólogo.

Entretanto, investigar os processos de construção do desenho me trouxe a uma nova posição em relação a essa linguagem. O contato com os artistas e a reflexão contínua sobre o processo dos alunos me transformou a maneira de pensar e perceber os eventos estéticos em geral. Mais do que isto, afetou profundamente o meu próprio desenho. No momento em que fui me dando conta desse fenômeno, igualmente repensei a minha relação de pesquisador com meu objeto de pesquisa.

A oportunidade em si de ouvir Marcelo Grassmann criando *in loco* a sua história do desenho já me alterou a percepção sobre meu próprio lugar de pesquisador e artista; Aprofundar-me no processo de desenho de tantos artistas brilhantes não apenas me trouxe à tona fundamentos teóricos, mas igualmente não pude sequer traçar novamente uma linha sem me reencontrar com os relatos da vida gráfica dos desenhistas que conheci nesse processo.

Ao conhecer o trabalho de desenhos de memória/imaginação de José Glilton, percebi não ser capaz de realizar desenhos daquela natureza. Ao refletir sobre seu desenho, propus-me a desenvolver técnicas para fazer paisagens de memória – estilo que jamais havia realizado anteriormente - e compreendi coisas novas sobre a forma como aprendemos e, por conseguinte, podemos ensinar arte. O contato com o incrível processo de José Glilton fez-me ser mestre e aprendiz sem a necessidade de eliminar nenhum dos dois papéis em nenhum momento. A seguir, um dos desenhos dessa época da pesquisa.

Um desenho que fiz, inspirado no trabalho do entrevistado José Glilton

Curiosamente, os nomes mais citados entre as influências dos desenhistas entrevistados eram nomes de minha íntima afeição na história do desenho e das artes em geral. O pintor desenhista Egon Schiele, o lilustrador Saul Steinberg. o artista renascentista Leonardo Da Vinci e o gravador Gustav Doré aparecerem em momentos diferentes das entrevistas e serviram para que eu revisitasse a admiração e a paixão por seus trabalhos.

A pesquisa me trouxe por fim a uma compreensão maior do próprio título que precedeu seu desenvolvimento, ou seja, que o desenho de uma pessoa é a extensão de sua vida – ou como expressado por Derdyk – uma extensão do próprio corpo do sujeito.

Uma imagem ainda é muito forte em minha mente na minha infância de desenhos com meu pai: ao resolver certo dia retratar um palhaço, meu pai abriu espaço ao seu lado na prancheta para que eu e meu irmão desenhássemos algo que nos trouxe imediatamente o desejo de sua temática, ou seja, o de desenharmos palhaços. Enquanto meu pai se abria em linhas à poética do pierrô, recordo que

minha referência estética de palhaços à época era o palhaço Bozo. Não foi uma festa de fogos, mas um ritual silencioso. A imagem lúdica da figura do palhaço me traz hoje a medida da diversão – ainda que de forma constrita - que havia, naquele momento e no espírito gráfico que, daquele ponto em diante, me acompanhou para a vida**.**

Paul Valery, em seu livro *Introdução ao método de Leonardo Da Vinci* (1998), apresenta como "vício essencial da filosofia" o fato de esta ser algo pessoal, e não querer sê-lo. Afirma que a filosofia "quer constituir, como a ciência, um capital intransferível e que se acumule. Daí os sistemas, que pretendem não ser de ninguém" (1998, p.31). Ora, minha intenção na maneira como busquei conduzir esta pesquisa foi seguir o caminho oposto a essa visão científica identificada por Valery. Pretendi apresentar não sistemas, mas imagens; não um capital intransferível, mas uma experiência dialógica; não uma obra intelectual acumulativa, mas formar quiçá um desenho de unir pontos diversos sem finalizar a linha.

Fayga Ostrower defendeu a idéia de que a criatividade é um fenômeno da consciência humana; em contrapartida a visões tradicionais sobre o conceito de consciência, compreendia que

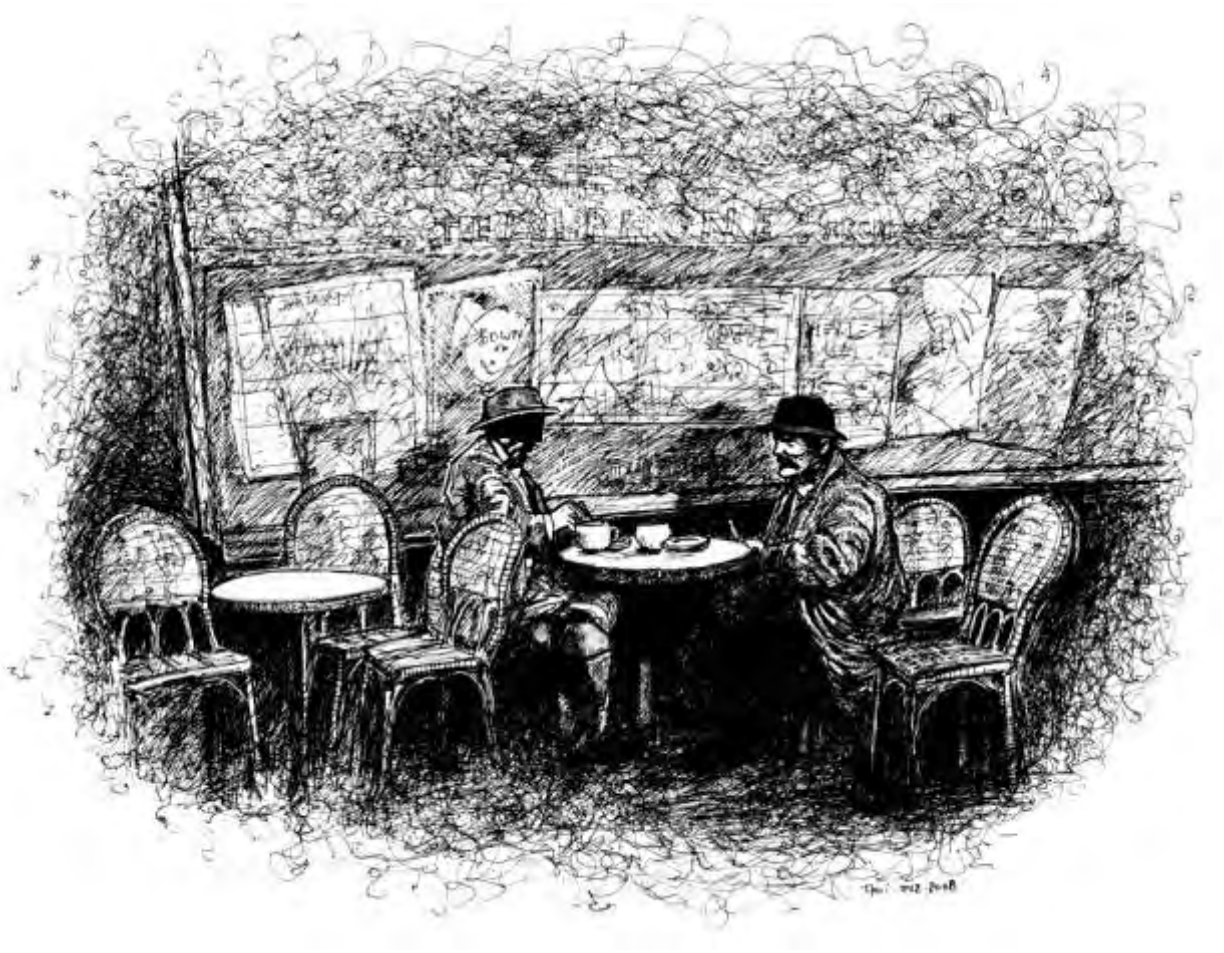
> mesmo que a sua elaboração permaneça em níveis subconscientes, os processos criativos teriam que referir-se à consciência dos homens, pois só assim poderiam ser indagados a respeito dos possíveis significados que existem no ato criador (2009, p.10).

Nessa linha, vejo o desenho – como ato criativo que é - não somente como uma prática pedagógica que ajuda a desenvolver a cognição humana. Muito mais do que um tema de pesquisa cognitiva ou estética, penso que o desenho pode ser contemplado como uma experiência de consciência**.**

E uma experiência precisa ser vivida, ou não será uma experiência. Por essa razão, penso que um professor que não é capaz de desenhar com suas crianças deve saber – pelo menos - que elas sabem muito mais sobre desenho do que ele racionalmente poderia supor. Na última conversa que tive com Eduardo Kickhöfel, o biólogo/filósofo/desenhista me contou uma história de Picasso que eu não conhecia – e tampouco ele sabia se era real e, por essa razão, não posso citar fontes -, mas que penso ilustrar bem essa idéia. Kickhöfel narrou-me que, em meio a uma

exposição dos trabalhos de Picasso, uma mulher disse ao artista “esses seus desenhos o meu filho pode fazer!” com o que o artista espanhol respondeu “O seu filho pode, mas a senhora não”.

Após processo desta pesquisa, jamais olharei desenhos da mesma forma, jamais pensarei o desenho da mesma forma e, mais importante, jamais desenharei da mesma maneira.



Desenho realizado por mim ao longo desta pesquisa

Recordo-me que, em certo momento da conversa com Marcelo Grassmann, ele deixou por um instante seu posto de entrevistado e me perguntou sobre como particularmente eu pensava o professor de desenho. Um tanto surpreso com a pergunta – pois que não me lembrava de ter sido indagado diretamente sobre isto por ninguém em todo o processo -, eu lhe disse o que acredito ser a base de minha pedagogia: o estímulo ao fazer.

Como na maior parte das oficinas, tenho clareza de que a grande maioria das pessoas que vem a freqüentá-las não virá a seguir uma carreira artística ou sequer virá a desenvolver obra pessoal. Contudo é claro para mim que a arte não deve ser pensada na educação somente para artistas, mas como um processo revelador e construtor do ser humano em qualquer meio.

Como bem expressado por Eva Furnari, constato que a diferença básica que vejo entre a experiência de arte vivida por artistas e a experiência de arte vivida por pessoas que não se encaminham para isto se percebe no desejo do sujeito. Respondi a Grassmann que todas as minhas ações como docente nos cursos livres visavam somente uma única finalidade: estimular os alunos a desenharem ao máximo, ou seja, estimular ao máximo o desejo de desenho de cada um dos alunos.

Acima de tudo, não creio em desenvolvimento de linguagem sem uma experiência intensa, nem creio em uma suposta qualidade estética sem uma larga quantidade de produção (algo improvável de ocorrer em um curso de 24 horas de duração como foi o caso de minhas turmas observadas).

Minha experiência de docência nos cursos livres de fundamentos do desenho com grupos heterogêneos de curta duração me fez entender a delicada questão que se situa entre técnica e expressão pessoal. Abordar esse tema com tão pouco tempo para o desenvolvimento de processos é travar constantes e múltiplos conflitos: do amor à arte com a idéia da aplicação utilitária; da expressão artística individual com o aprendizado de conceitos; da liberdade como princípio com a disciplina como método. A fala de Alexandre Jubran me fez perceber a dificuldade de inserção do ensino técnico do desenho no contexto de instituições de ensino superior. E a conversa com Edith Derdyk me apontou outra forma de pensar a educação do desenho, sob a perspectiva do artista como propositor a partir de sua própria teoria e poética pessoal.

Marcelo, Paulo, José, Guto, Eduardo, Ana, Maria, Alexandre, Edith e Eva descobriram o desenho de maneiras bastante particulares. Estou certo que, se fosse possível a pesquisa sobre a intimidade do aprendizado de tantos artistas mais, outras questões viriam quiçá a se multiplicar nesse texto.

Estimular e não obstruir o desejo (ou o que venho chamando de sentimento de “magia” do desenho) - não importando por que vias pedagógicas - é o que creio ser a principal função de um professor de artes. Igualmente não constato o desenvolvimento de estilos pessoais – ou a dita auto-expressão - sem um processo

no qual se é arrastado pelo seu próprio desejo. E esse desejo só se encontra na descoberta pessoal de uma vontade – para usar a expressão trazida à tona por Furnari - de linguagem.

Desenho feito por mim / fevereiro de 2010

O desenho não deveria ser o privilégio de desenhistas, assim como o pensamento não pode ser privilégio de filósofos e intelectuais. Um professor de artes não precisa ser um artista, mas penso ser fundamental que ele entenda de que se trata a vivência de suas linguagens. O professor que se nega o fazer artístico em absoluto não pode ser o mesmo a imaginar que sabe mais de desenho do que a criança que começa a desenhar; por outro lado, aquele que se depara com a linguagem aprende a aprender - e aprende igualmente a ensinar - com seus alunos, pois cada experiência pessoal nos mostra novas formas de aprendizado.

Sinto que só terei verdadeira alegria e satisfação com este trabalho caso ele possa, por qualquer instância, estimular em seu leitor – muito antes do trabalho pedagógico ou da pesquisa estética - a vontade de desenhar. Há entre nós um medo de desenhar, muito parecido com o medo de recomeçar. Seria bom se todos pudéssemos provar novamente do desenho como quem prova de um doce, como

quem prova um beijo, como quem redescobre a mágica da vida com seus odores e suas dores.

Finalizo este texto como se estas últimas palavras pudessem ser retoques finais em nanquim sobre uma folha de papel que se torna testemunha de meu trabalho e apreço por seu tema. Meus traços errantes somente tiveram uma busca e um desejo: expressar minha crença de que o único sentido de buscar-se o aprendizado de uma linguagem é o da própria liberdade de ser, pensar e agir em seu meio.

O último desenho que fiz no período de revisão deste texto

8. BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário de. Do desenho. In: **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. São Paulo: Martins, 1965.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica / Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COUTO, EDVALDO SOUZA. **Gilbert Simondon: Cultura e Evolução do Objeto Técnico**. Trabalho apresentado no III ENECUT – Encontro de estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado na Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador – Bahia – Brasil, 2007.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Considerações sobre a construção do ideário da Arte Infantil. In **Arte, Educação e Cultura**. Oliveira, Marilda Oliveira de (org.). Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007. P.301-320
- CHRISTOV, LUIZA HELENA DA SILVA / MATTOS, SIMONE AP. RIBEIRO DE. **Arte-Educação: experiências, questões e possibilidades**.São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.
- EDWARDS, Betty. **Desenhando com o Lado Direito do Cérebro**. São Paulo: Ediouro, 2003.
- DERDYK, Edith. **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Senac, 2007.
- DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho.** São Paulo: Scipione, 2008.
- DEWEY, John. A Arte como Experiência, in **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1974.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.
- FILHO, JOÃO GOMES. **Gestalt do Objeto**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
- FLUSSER, VILÉM. **O Mundo Codificado**. São Paulo: Cosacnaif, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação para a Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das inteligências Múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegra: Artes Médicas Sul, 1994.
- HILMAN, James. **O Código do Ser**. Rio de Janeiro: 1997.
- IAVELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado**. São Paulo: Editora Zouk, 2008.
- LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- M.C.ESCHER, **Gravuras e Desenhos**. Paisagem Distribuidora de Livros Ltda, 2004.
- MALVERN, S. B. **Inventing "Child Art": Franz Cizek and Modernism.** British Journal of Aesthetics, vol 33, n°3, July, 1993.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- OSTROWER, FAYGA. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- PEDROSA, Mario. **Arte Culta e Arte Popular**. Seminário de Arte Popular, 1975.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- RANCIÉRE, Jacques. **El Inconsciente Estético**. Buenos Aires: del estante, 2006.
- RANCIÉRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RONCA, Vera de Faria Caruso. **Docência e Ad-miração (da imitação à autonomia).** São Paulo: Edesplan, 2007.
- SANTOS, LAYMERT GARCIA DOS. **Politizar as vovas tecnologias – o impacto sócio-técnico da informação digital e genética.** São Paulo: Editora 34, 2003.
- SCHENBERG, MARIO. **Diálogos.** São Paulo: Nova Stella Editorial, 1985.

- SEVIGNY, MAURICE / FAIRCHILD, MARGUERITE. BARBOSA, Aprendizado Visual: uma análise sócio-linguistica sobre acrítica de arte no ensino de artistas. In **Arte/Educação Contemporânea – consonâncias Internacionais**. BARBOSA, ANA MAE (org.). São Paulo: Cortez, 2005.
- VALÉRY, Paul. **Degas, Dança, Desenho**. Trad. Christina Murachco e Célia Evaldo. São Paulo: Cosacnaify, 2003.
- VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo Da Vinci**. Trad. Geraldo Gérson de Souza – Ed. bilíngue. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WILSON e WILSON, BRENT E MARJORIE. Uma Visão Iconoclasta das Fontes de Imagem nos Desenhos das Crianças. In: **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos (org.) São Paulo: Editora Cortês, 1999.
- WILSON e WILSON, BRENT E MARJORIE / HURWITZ, AL. **Teaching Drawing form Art.** Worcester, Massachussetts U.S.A.: Davis Publications, 1987.
- ZELDIN, Theodor. **Uma História Íntima da Humanidade**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Link do video

"Dutch Masters for Noobs" de E. J. Gold´s da série "Draw Good Now"

http://br.youtube.com/watch?v=3s79uN4d0VE

Link do artigo **"**João Montanaro: 12 anos e já faz tiras de gente grande"**:**

http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2009-04-01_2009-04-30.html#2009_04-23_00_27_53-135059040-25