



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**

**DESENHO E RELEITURA:
Uma proposta para o ensino de artes visuais.**

Marcos Gonçalves Monteiro

**Porto Alegre
2º semestre
2014**

Marcos Gonçalves Monteiro

DESENHO E RELEITURA:

Uma proposta para o ensino de artes visuais.

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado para obtenção do título de
Licenciado em Artes Visuais, pelo curso de
Licenciatura em Artes Visuais da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Andrea Hofstaetter

Banca examinadora:
Prof^a. Dr^a. Teresa Poester
Prof^a. Dr^a. Laura Gomes Castilhos

Porto Alegre
2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Andrea Hofstaetter, que me apoiou e acreditou no meu trabalho, dispondo de seu tempo para me atender, nos diversos momentos, me orientando e prestando os esclarecimentos de que necessitei. Aos membros da banca examinadora Prof.^a Dr.^a Teresa Poester e Prof.^a Dr.^a Laura Castilhos, por terem aceitado o convite de fazerem parte da minha banca, levantando questões para a minha reflexão.

Àqueles professores que tive contato durante este período acadêmico, que compreenderam o meu trabalho e me mostraram as diversas 'leituras' da Arte, os diversos autores, os diversos caminhos a serem seguidos. Aos meus colegas de curso, com os quais pude trocar ideias e experiências ao longo destes anos e fazer grandes amigos.

A minha esposa e pedagoga Marcia Luchese Monteiro, pela companhia e pelo apoio teórico a toda minha pesquisa, meus filhos Yuri e Andrei pela presença carinhosa, força e pelo incentivo constante, e ao meu pai Pedro Monteiro, pelo apoio em muitos momentos da vida.

'In memoriam' a duas pessoas eternamente queridas, a minha mãe, Maria Monteiro, pela educação, noções de ética e respeito ao ser humano, e ao meu irmão, o arquiteto Zeca Monteiro, que me propiciou os primeiros contatos com a Arte e através de suas palavras me estimulou a seguir este caminho.

Enfim, um agradecimento a todas as pessoas, que de alguma forma tornaram este trabalho possível!

A arte é, então, 'uma disposição de produzir (*poiésis*) acompanhada de regras'. Produzir é "trazer à existência uma das coisas que são suscetíveis de ser ou não ser e cujo princípio de existência reside no artista."
(CAUQUELIN, 2005, p. 59)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo principal, fundamentar um projeto de ensino do Estágio de Docência em Artes Visuais. A pesquisa abordou possibilidades de aprendizagem com a linguagem do desenho, associada a práticas de releitura. Para isso se propôs investigar os processos e conceitos ligados à técnica do desenho, aos procedimentos de releitura, citação e apropriação, vinculados a uma apreciação imagética com referências na história da arte e na contemporaneidade. Refletir sobre as possibilidades de trabalhar com o desenho e a releitura de obras de arte no ensino de artes visuais, teve em vista uma abordagem ampla do tema, analisando e desenvolvendo questões ligadas ao desenho, como forma de acercar, problematizar e potencializar os conceitos de releitura, apropriação ou citação de imagens na educação escolar. Os principais referenciais teóricos são: Anne Cauquelin, Edith Derdyk, Fayga Ostrower, Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pillar, Ernst Gombrich e Giulio Carlo Argan. Como referenciais artísticos, utilizo o trabalho de vários artistas que se destacaram na utilização do desenho e da releitura na história da arte e também o meu próprio trabalho, já que tenho formação de bacharel em desenho, e faço uso de procedimentos de releitura, citação e apropriação no meu processo criativo. Proponho, assim, reflexões e diálogos sobre aprendizagens teóricas, experiências artísticas e impressões acerca da prática docente no estágio curricular, incluindo o planejamento do trabalho e seus resultados.

Palavras-chave: Desenho. Releitura. Citação. Apropriação. Ensino de Artes Visuais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. DO DESENHO: CONCEITOS, SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÃO.....	13
1.1. O Desenho: origem no espaço e tempo.....	15
1.2. O Desenho e suas possibilidades na arte contemporânea.....	40
1.3. O Desenho e o ensino da arte no Brasil.....	52
2. DA RELEITURA DE IMAGENS.....	64
2.1. A Releitura na história da arte.....	64
2.2. A Releitura na contemporaneidade.....	80
2.3. A Releitura em sala de aula: equívocos desta prática no ensino das artes visuais.....	89
3. DA PROPOSTA DO ESTÁGIO.....	92
3.1. Contexto do projeto.....	92
3.2. Planejamento do projeto.....	95
3.3. Resultados e análises.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE.....	124
1. Projeto da prática docente em estágio supervisionado.....	125
2. Outros desenhos realizados pelos alunos.....	145

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, apresenta a trajetória das investigações e reflexões teóricas, diretamente interligadas com o trabalho desenvolvido no estágio de docência supervisionado.

Com este projeto, analisei e desenvolvi questões ligadas ao desenho em relação aos conceitos de releitura, citação e apropriação. A partir desta relação abordei e problematizei o tema da releitura de imagens no ensino das artes visuais. Quais significados intrínsecos estão implícitos nesta prática de ensino? Por que as aulas que envolvem a práxis da citação e releitura se tornaram repetitivas, vistas com preconceito e na maioria das vezes são ministradas sem fundamentos pedagógicos?

Através de observações pessoais e relatos de vários autores sobre o tema, ficou evidente, durante a pesquisa e aproximação com o campo do ensino de artes visuais, que as práticas chamadas de releitura nem sempre são conduzidas de forma coerente. Não são realizadas as devidas contextualizações para que o aluno possa ter um ponto de congruência para suas possíveis reflexões. Podemos questionar também se a formação dos docentes de artes é determinante neste contexto, e se a metodologia usada consegue dialogar, contextualizar historicamente e culturalmente os objetos de estudo, enriquecendo o vocabulário visual e artístico dos alunos.

A palavra releitura está relacionada com o verbo 'reler', ler novamente. No caso de uma obra de arte, clássica, moderna ou contemporânea, reinterpretar ou apropriar-se de uma imagem é ter uma nova visão da obra original, podendo-se mudar as técnicas usadas, descontextualizando os significados que estas carregam nas suas propostas originais. Neste processo estão envolvidos diversos aspectos epistemológicos, transversais e interdisciplinares, já que podemos envolver nesta prática outras áreas do conhecimento.

No mundo atual, repleto de tecnologias ao alcance de quase toda a população, trabalhar com o desenho aliado à releitura pode ser um desafio, já que, talvez, muitos alunos instigados por celulares ou mesmo *smartphones*, nem mesmo

pensam em pegar uma simples folha de papel, um lápis e fazer uma linha, um risco, um rabisco ou um desenho, por mais simples que seja, visto que, este gesto primordial na maioria das vezes, perde para estas tentações da atualidade. Estes conceitos, se corretamente usados e explorados, podem ser aliados às tecnologias, e no caso da apropriação de imagens, a internet pode ser uma grande ferramenta para a preparação, articulação e desenvolvimento destas aulas.

Para a execução deste projeto, foi necessário pesquisar sobre as possibilidades de abordar o tema da citação através do desenho de forma mais ampla, contextualizando e estabelecendo relações com o desenho em suas diversas manifestações e linguagens, traçando alguns paralelos com o desenho da figura humana e suas variantes na história da arte, para assim, lograr resultados mais positivos acerca destas investigações com o desenho e a releitura.

Assim sendo, será que neste momento atual em que temos tantos outros meios de propor imagens, haveria espaço para trabalhar com o desenho, seus conceitos e a releitura de obras de arte? Estas e outras perguntas me instigaram a elaborar a atual pesquisa, para delinear aspectos que me parecem de vital importância à minha busca de saberes acadêmicos, intrínsecos e extrínsecos ao trabalho que desenvolvo atualmente.

A presente pesquisa teve como objetivo, fundamentar um projeto de ensino do estágio de docência, que abordou possibilidades de aprendizagem com a linguagem do desenho e apropriação de imagens. Para isso, foi imprescindível contextualizar e investigar os processos e conceitos ligados à educação escolar e ensino das artes, a fim de problematizar e desmistificar os procedimentos intertextuais como a citação, a apropriação e a releitura de imagens no ambiente escolar. O desenvolvimento de noções básicas do desenho, da percepção sensorial e da criatividade, contribui para valorizar a importância da técnica como instrumento de comunicação, independente do suporte, onde o aluno poderá se expressar segundo um procedimento gráfico de imagens, apreendidas da realidade ou mesmo de outros referenciais.

O desenho favorece a educação da observação, da composição e a aplicação da representação formal da realidade ou de uma ideia. Os aspectos da criatividade,

são elementos formativos indispensáveis para promover nos alunos a aquisição de uma sensibilidade estética.

Desta forma, elaborar possibilidades e alternativas para desenvolver o desenho, com estudantes de nível fundamental e médio da educação básica na disciplina de artes visuais, foi imprescindível para o desenrolar do projeto. Apontar as práticas do desenho como experiência geradora de impressões mentais e as estratégias para planificar estas imagens em um plano de trabalho, também foram importantes para apoiar a ideia inicial. Analisar o conceito de intertextualidade, citação, releitura e apropriação no contexto da arte contemporânea, utilizando o desenho, foram estratégias que permearam o projeto.

Meus primeiros contatos com arte se deram através do arquiteto Zeca Monteiro, meu irmão mais velho, infelizmente já falecido (1955/1989). Já nos anos setenta ele cursava Arquitetura na Faculdade Ritter dos Reis em Porto Alegre. Pelo interesse que tinha nas artes visuais, sempre trazia uma revista de arquitetura ou um livro de artes da biblioteca da faculdade. Desta maneira, comecei a formar lentamente meu léxico artístico. Eu penso que, o fato que me marcou mesmo foi um presente que Zeca me deu em 1984: um livro sobre Michelangelo. O livro de edição rara e com imagens de pinturas e esculturas do mestre *fiorentino*, proporcionou um encontro decisivo para minha formação artística; foi um dos primeiros contatos com o mundo do Renascimento, que depois vai configurar em toda a trajetória da minha produção em artes.

Foi neste mesmo ano de 1984 que comecei minha atividade artística; foi uma exposição coletiva em Porto Alegre, entre artistas brasileiros e portugueses. Depois segui com mais algumas exposições nos anos seguintes, sempre trabalhando muito intensamente com a linguagem do desenho, citação e releitura de imagens da história da arte. Contudo, foi somente a partir da primeira viagem à Itália, em 1993, que o desenho da figura humana e o interesse e desejo de apropriação destas imagens do passado, se transformam no meu principal objeto de estudo.

Desde então, investigo formas de trabalhar com o desenho e a pintura simultaneamente, procurando manter relações com a nossa contemporaneidade. Pesquiso na história da arte as referências para esta figuração que é proposta, buscando imagens, que são transportadas como fragmentos das obras de Caravaggio, Michelângelo, Bernini, por exemplo, ou da estatuária Greco Romana, para situarem-se, em nossa atualidade. O seu significado original é alterado, e é justamente esta desconexão e recontextualização de mundos, culturas e épocas, que me interessa.

Minha formação artística foi no Atelier Livre da Prefeitura de 1985 a 1987, e em 1988 ingressei no Instituto de Artes da UFRGS – Departamento de Artes Visuais - Bacharel em Desenho; após esta trajetória com quase três décadas de produção artística, percebi que poderia retomar os estudos e solicitei junto a UFRGS um ingresso de diplomado em 2012, para fazer a Licenciatura em Artes Visuais. Não foi fácil chegar a esta decisão, já que estavam envolvidos muitos fatores profissionais e emocionais.

Profissionais, porque já tenho uma trajetória nas artes, e seria de certa forma uma experiência nova, não queria tomar isso como se não tivesse alcançado êxito como artista, e sim como uma ‘virada’ total de paradigmas. Emocionais porque parece que depois de tantas ‘batalhas’, ir ao encontro de algo que me dê sustento econômico necessário e não me desvie do sonho de trabalhar com arte parece uma ideia mais concreta. Teria igualmente, que dar uma parada para esta retomada intelectual e estudantil na minha vida. Neste sentido, dar aula fica dentro de uma proposta que mantém o contato com o mundo artístico, e ainda aproveito minha experiência docente de mais de dez anos, em que ministrei cursos de artes em instituições culturais e em meu atelier, atualmente na Travessa dos Venezianos, no bairro Cidade Baixa, Porto Alegre.

Quanto ao desenho, este, é o gesto primordial do ser humano, a expressão mais pura deste gesto e faz parte do desenvolvimento da humanidade. Basta observar que os únicos ‘traços’ deixados pelo homem pré-histórico nas cavernas, são expressivos desenhos pintados ou pinturas desenhadas. O desenho, talvez,

seja a técnica mais próxima aos olhos destes alunos que teremos enquanto professores, a técnica que mais se aproxima de seus anseios com relação às artes. Temos igualmente a facilidade de trabalhar com o desenho, do ponto de vista de materiais que são acessíveis e da precariedade das nossas futuras escolas de atuação, que talvez muitas não tenham nem mesmo sala de artes, como é o caso da escola em que realizei minha prática docente do estágio.

Penso que o ato de desenhar responde às urgências expressivas, pois este possui uma característica natural de rápida execução, enfatizando o efêmero, sugerindo e evocando; estão implícitas relações de pensar e fazer, dentro e fora, espaço e tempo. Neste sentido, trabalhar com desenho em sala de aula está justamente ligado a estes conceitos; sua linguagem acessível e a facilidade com que se pode usufruir tecnicamente, tornam o desenho uma das técnicas artísticas mais próximas da realidade dos alunos de escolas públicas, onde foi realizado meu estágio.

A importância do desenho na escola hoje, enquanto técnica e linguagem expressiva, proporciona um resgate dos mais íntimos anseios pela forma simples como é trabalhado, e pelos materiais que estão envolvidos neste fazer, permitindo assim, um resgate do seu valor artístico. O desenho responde ao frenético mundo da sociedade contemporânea, contribuindo para que os alunos possam trabalhar com uma técnica mais próxima de suas realidades, necessitando apenas de um lápis grafite e/ou um pedaço de carvão vegetal e folhas de papel, mesmo que estas sejam de papel tamanho A4.

Com relação à releitura de imagens, apropriações e intertextualidade, são conceitos que igualmente vão ao encontro da minha própria pesquisa em artes. Evidencia-se nestas práticas, formas de abordar e contextualizar a história da arte e a reflexão acerca da leitura de imagens, fazendo com que estimule no aluno a fruição e a própria criatividade, já que se trabalha com a reinterpretação de uma imagem. Podemos também estabelecer relações interdisciplinares com História e Literatura, relacionando com os períodos artísticos e históricos; Português, com a questão da leitura e escrita; Geografia, de forma a mostrar para o aluno determinada

localização geográfica de um fato ou um período artístico; e Filosofia, pela relação de proximidade dos 'saberes' com as artes visuais. A releitura ou a apropriação de imagens são importantes práticas utilizadas por parte dos artistas, na arte contemporânea.

Partindo da premissa de que a minha formação, bem como a minha produção artística tem estreita relação com desenho e a apropriação de imagens da história da arte, penso que estejam aqui as minhas referências para trabalhar com estes temas. Acredito também, que esta pesquisa projetou as minhas reflexões e inquietações, já que o desenho pode ser um instrumento de apropriação ou aproximação com o estado mais puro do ser humano, aliado aos procedimentos intertextuais.

Desta forma, espero, enquanto professor de artes, ter instigado e passado aos alunos um pouco da cultura visual artística que de uma maneira geral é tão pobre e limitada nas escolas públicas. Neste sentido, procurei estimular o fazer artístico, para que desenhando e descobrindo novas formas de se expressar no mundo que os rodeia, talvez de uma maneira quase utópica, poderemos tentar uma mudança nos paradigmas de cada aluno, resgatando o humano do ser, bem como sua dignidade e sua ética com a expressão mais primordial do Ser, o Desenho.

1 DO DESENHO: CONCEITOS, SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÃO.

Como nem sempre é possível no domínio das artes visuais, estabelecer uma definição satisfatória para o Desenho, procurei defini-lo dentro de padrões bem específicos e que me pareceram de maior relevância dentro da minha trajetória enquanto artista plástico, e das pesquisas e leituras realizadas no decorrer da estruturação desta pesquisa.

Entretanto, não pretendo delimitar cada um dos conceitos, mas tentar contribuir para as possíveis elucidações sobre o tema. A reflexão sobre a representação plástica do desenho (através da análise da obra de artistas e de movimentos na história da arte), contribui para um debate mais amplo sobre os métodos da sua figuração na arte.

Através de um esclarecimento e sedimentação dos eixos conceituais que fundamentam este projeto, uma vez que a componente teórica se encontra estreitamente ligada à componente prática, e foi desenvolvida concomitantemente, o desenho passa a ser entendido como um exercício de destreza, que credita a segurança do olho e da mão, seja na cópia de um objeto ou de uma paisagem, seja como passo preliminar para uma pintura ou escultura; o desenho se constitui num estudo parcial e pode ser entendido como a representação gráfica dos contornos de objetos reais ou imaginários.

O desenho também pode ser compreendido como a representação da profundidade e do volume, sendo importante o entendimento dos conceitos de perspectiva, profundidade e luz e sombra, que extrapolam os limites entre a realidade e a metafísica. Já na arte contemporânea, o desenho também passa a ser uma linha no espaço tridimensional, um fio de cordão, uma corda, enfim, qualquer sequência de 'pontos' que se transforme em uma linha no plano.

Todavia, Rudel diz que o desenho,

...procura ser o mais preciso mediante um efeito "imitativo" que se apoia na memorização da coisa vista em seu essencial: uma silhueta, o galope de um animal, e conservada e transmitida como tal sob forma de "modelo" sacralizado. (RUDEL, 1980, p.10).

Neste sentido, é possível dizer que o ato de desenhar tem um caráter expressivo e individual. É a maneira pela qual uma pessoa imagina, conhece, cria e demonstra uma ação. Assim, o desenho é simplesmente a necessidade interna de um indivíduo se expressar graficamente; é a maneira mais fácil de se expressar, fazendo surgir diferentes valores lineares, resultantes de uma ação gráfica sobre o plano de trabalho; pode ser compreendido como uma linguagem artística que tem por procedimento, traçar linhas ou signos sobre uma superfície através de instrumentos específicos tais como, lápis grafite, carvão, caneta ou pincel com tinta; os suportes mais frequentes são papel, tela ou madeira. A atividade gráfica de uma pessoa é expressa através do desenho, sendo difícil defini-lo seja no plano teórico ou prático. Pode-se dizer que desenho é uma união de sinais, pontos e traços, que com diferente densidade, organizam uma superfície plana, sendo por excelência a expressão artística e humana de uma ação.

Conforme Wölfflin, no desenho “...tudo é linha, tudo é delimitado por contornos nítidos, sendo o contorno o elemento principal de expressão” (WÖLFFLIN, 1989, p.40). Sendo assim, a linha é subordinada à forma, e tem uma grande força expressiva; ela é controladora do sentido direcional da composição.

A palavra desenho aparece em nossa língua no fim do século XVI, com um significado diverso: desenho - desígnio, intenção. Conforme Edith Derdyk,

“Disegno.Desenho.Desígnio” – lugar possível para a composição de diferentes acessos e experiências com e a partir do desenho - projetando percursos inusitados para uma linguagem, tão antiga e tão permanente, em contínua resolução. Tal como o fluxo do rio de Heráclito, nunca se desenha o mesmo desenho, nunca o traço da linha será igual. Em permanente mutação, a natureza do desenho é sempre a mesma e sempre outra! (DERDYK, 2007, p.17)

Então, desenhar obedece a um desígnio. Tem uma intenção por trás desta ação, que leva o artista a gravar linhas e signos em uma superfície. Este conjunto de marcas, posteriormente, será chamado de desenho. Com relação a isso, Teresa Poester coloca que,

O traço é uma incisão sobre o suporte [...] O lápis não toca a superfície [...] ele agride, a desafia. O lápis, seco e pontudo, arranha a superfície. O

contato do grafite sólido sobre o papel estabelece uma resistência ao deslocamento do braço e da mão agindo como uma força contrária ao movimento. (POESTER, 2005, p.56)

Assim sendo, como podemos observar, o ato de desenhar pode ser entendido como uma técnica utilizada pelo artista para tomar posse da realidade, e fazer uma imagem objetiva; desta forma, a experiência do desenho ajuda o artista a expressar seus conceitos ou imagens que foram desenvolvidas a partir de sua mente; primeiro a ideia e depois o esboço, ou um estudo preparatório para uma pintura, uma escultura ou o próprio desenho como obra acabada. Então este gesto, é a fragilidade de um impulso criativo.

1.1 O DESENHO: ORIGEM NO ESPAÇO E TEMPO

Sobre a origem do desenho, pela primeira vez escreveu o escritor romano Plínio, o Velho (Caio Plínio Segundo, 23 d.c – Como, Itália/79 d.c -, Stabia, Itália), em seu tratado de “História Natural”. Em um dos capítulos, sobre arte, desenho, pintura e escultura, Plínio escreve sobre a origem do Desenho (fig. 1): ele descreve que Kora, a filha de Butades de Sícion, gravou com carvão vegetal em um muro o contorno da silhueta do amado, antes deste partir para uma viagem de longa duração. Naquele muro ficaram impressas linhas que deram forma a um desígnio e uma intenção que se plasmaram mediante àquele ato.



Fig.1 Joachim von Sandrart, gravura, 1675. Ilustração da Lenda de Plínio: A filha do oleiro Butades fixa com um desenho de carvão vegetal a sombra de seu amante na parede.

Ao longo dos séculos o desenho passou a ser utilizado de diferentes maneiras. Na Pré-História, um dos mais importantes legados que nos foi deixado, foram linhas traçadas nas paredes das cavernas, a chamada arte rupestre (fig. 2,3). Estes grafismos, alguns abstratos outros figurativos representando pessoas e animais, fixavam o essencial, o que de fato interessava àqueles homens. Não se sabe a verdadeira função destas manifestações, se eram sinais, passatempo ou magia, mas nos forneceram os primeiros meios de comunicação e de significação da humanidade antes mesmo do surgimento da escrita.



Fig. 2 Desenhos e pinturas rupestres - Gruta de Lascaux/França. Cerca de 17.000 anos.

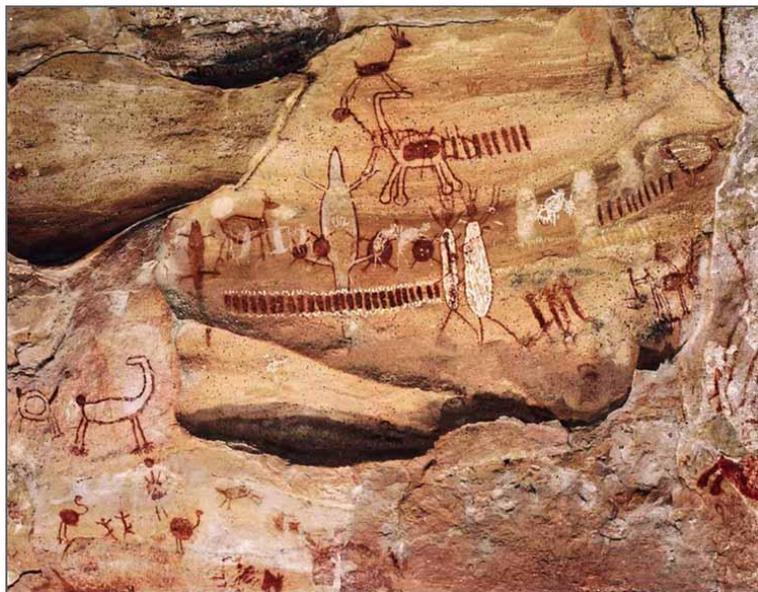


Fig.3 Desenhos e pinturas rupestres na Toca do Boqueirão da Pedra Furada. Serra da Capivara, Piauí/Brasil. Cerca de 50.000 anos.

Na antiguidade, como no Egito antigo, o desenho ganha status de sagrado (fig. 4), onde é usado para decorar tumbas e templos. Sua função também já estava

inserida na escrita, como nos hieróglifos, que transmitiam ideias e conceitos; desta maneira, este, teve funções bem definidas, como por exemplo na comunicação e decoração. Os Mesopotâmicos, Chineses e povos do continente Americano desenvolveram cada qual um sistema diferente de desenhar, com significados próprios e que caracterizaram cada população. Da mesma forma ocorreu na antiguidade clássica, quando gregos e romanos utilizaram o desenho para representar seus deuses, cenas idílicas e cotidianas.

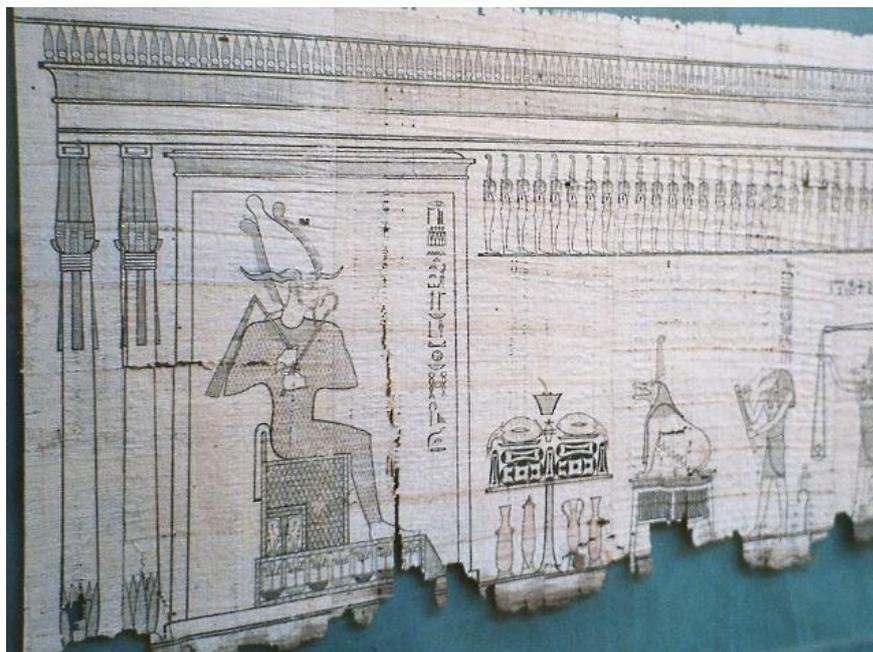


Fig.4 Desenho do 'Livro dos Mortos', 1040 a.c/945 a.C.

Do desenho no período greco-romano, poucos exemplos ou quase nada foram deixados para a posteridade. Na cultura grega, o que mais se aproximava ao desenho eram as pinturas murais e as pinturas em vasos e ânforas. Podemos observar, que a linha ocupa um lugar importante, era pintura, mas muito linear. (fig. 5,6). O pincel tinha uma função quase de lápis, em determinadas pinturas se observam traços e linhas quase como num desenho, como na figura 5.



Fig. 5 Pintura/afresco dos túmulos reais macedônios.
O Rapto de Perséfone por Plutão.
Segunda metade do século IV a.c. Vergina/Grécia.



Fig. 6 Pintura em vaso grego. Apolo e Artêmis - 470 a. C - Louvre/Paris.

Assim, o desenho na antiguidade, como no período greco-romano, foi o que definiu a forma e evoluiu para um sistema de hachuras a pincel (fig. 5,7), ou no estilo linear do Grotesco (fig. 8), como podemos observar nas pinturas murais encontradas em Roma e Pompéia.



Fig. 7 Cena do casamento de Aldobrandine, séc. I a.c. Afresco: 92 x 242 cm (detalhe).
Museu do Vaticano/Roma.

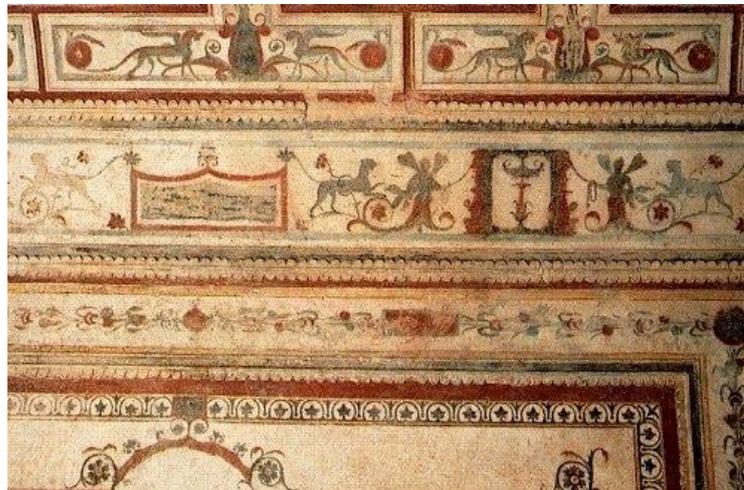


Fig. 8 Pintura/afresco romano – séc. I - Grottesco do 4º estilo, Domus Áurea/Roma.

Da mesma forma, que as pinturas rupestres ficaram ‘seladas’ nas cavernas por milhares de anos, e com isso ganhamos com a conservação das mesmas, as pinturas murais da cidade italiana de Pompeia, soterrada pela erupção do vulcão Vesúvio em 79 d.C., igualmente ficaram preservadas. Neste sentido, graças ao trabalho arqueológico das escavações, pode-se descobrir muito das técnicas pictóricas do afresco (pintura feita com a argamassa ainda úmida), e o processo de como era realizado; assim, foi descoberto que existiu na pintura mural um tipo de desenho subjacente, chamado de *sinopia*, nome derivado da cidade turca de Sinop, no Reino do Ponto, um antigo Estado helenístico, localizado ao norte da península da Anatólia, na atual Turquia. Desta região vinha este pigmento vermelho-amarronzado, semelhante ao ocre, que os pintores realizavam o esboço prévio da pintura para o afresco. (fig. 10)

O pintor *fiorentino* do *trecento* italiano, *Cennino Cennini*, em seu “*Il libro dell’arte*”, escrito entre os séculos XIV e XV, descreve a *sinopia* da seguinte forma:

Il termine sinopia ci è giunto attraverso Plinio (XXXV, 13), che con sinopis identificava una terra rinvenuta per la prima volta a Sinope, nel Ponto. Siamo nel campo delle ocre rosse, vale dire dei pigmenti che devono il loro colore a ossidi di ferro...è costante nei ricettati antichi e medievali...Oltre al consiglio di usar la sinopia in tavola e in muro...Cennino ne descrive l’uso per abbozzare le figure da eseguire a fresco. (FREZZATO, 2003, p. 267).¹

Portanto, a *sinopia* é uma etapa das técnicas do afresco ou do mosaico, e consiste em desenhar com um pigmento vermelho um esboço preparatório. Uma vez completada esta fase, o desenho vem coberto pelo reboco. (fig. 9,10).

¹ Versão do autor para o texto original:

O termo *sinopia* chegou até nós através de Plínio (XXXV, 13), que identificou *sinopis* como uma terra encontrada pela primeira vez em *Sinope*, em Ponto. Estamos no campo do ocre vermelho, ou seja, dos pigmentos que devem a sua cor para os óxidos de ferro ... é constante nas preparações antigas e medievais ... Além do conselho de usar a *sinopia* em tela e na parede ... Cennino nos descreve o uso para desenhar figuras na realização do afresco.



Fig. 9 Milão – Basílica de S. Lorenzo - Capela S. Aquilino - Apoteose de Elias. Neste mosaico do século IV d.C., onde caiu parte da estrutura se evidencia a *sinopia*.



Fig. 10 Desenho em sinopia. Ermida de Montesiepi/Itália. Antigo esboço com pintura vermelha sobre parade.

A técnica da *sinopia*, teve um amplo uso até os primeiros anos do século XVI, quando foi substituída gradualmente pelo *grafito*, desenho obtido pressionando sobre o papel o contorno do esboço preparatório; e pelo pó, desenho feito em papel, em seguida, perfurado ao longo das bordas e polvilhado com pó de carvão de modo a mostrar as linhas pontilhadas do esboço na parede.

Na Idade Média, a arte fica subjugada ao mecenato da igreja; com a escassez de materiais e papel, muitos desenhos eram reaproveitados, reutilizados ou jogado fora, assim, chegaram raros esboços até a atualidade (fig. 11). Contudo, o desenho neste período da história aparece como primeira formulação da imagem, são estudos para mosaicos e afrescos sobretudo em igrejas e ganha um significado mais espiritual ligado aos monges copistas com suas iluminuras (fig.12). Esse trabalho era minucioso e extremamente detalhado, exigindo dos artistas muita observação, um olhar acurado, e a mente sempre voltada para questões espirituais. Na verdade, mesmo na Idade Média, o processo de criação artística começava a partir de desenhos preliminares de pequeno formato.



Fig. 11 Villard de Honnecourt.
Estudo de animais (Urso e cisne), e de uma arquitetura. 1230.
Biblioteca Nacional/Paris.

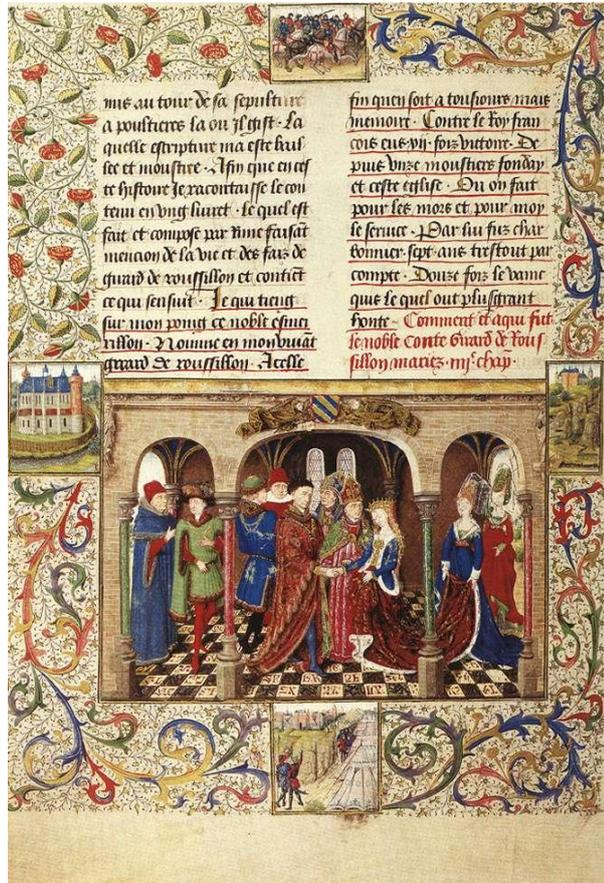


Fig. 12 Manuscrito. 1450. 395 x 300 cm.
 Girart de Roussillon em Roma.
 Biblioteca Nacional de Österreichische, Vienna.

Com as mudanças ocorridas a partir do século XIV na Europa, no campo das artes, da economia e da política, começa uma nova era de valorização do homem e dos novos paradigmas do pensamento humano. O ato de desenhar torna-se importante instrumento para as novas buscas científicas do mundo. Um dos artistas mais importante do *quattrocento* italiano, e que abriu as portas do pensamento científico usando a técnica do desenho e da gravura, foi Antonio Pisanello (1395-1455). Este, conseguiu ampliar o conceito do desenho a uma nova dimensão, observando a natureza com um olhar mais atento atraído pela fauna e flora das

paisagens italianas, sendo igualmente considerado como influenciador do método científico de análise de Leonardo da Vinci (1452-1519).

Pisanello é considerado um dos maiores desenhistas de sua época, muito desta vastíssima produção estão reunidos no *Codice Vallardi*, hoje conservado no Gabinete dos Desenhos do Museu do *Louvre*. Este rico material foi um verdadeiro caderno de esboços onde estão reunidos diversos estudos, cópias e projetos arquitetônicos, na sua maioria de Pisanello; acredita-se que era um livro de modelos usados em ateliers artísticos da época. (fig. 13,14).



Fig. 13 Antonio Pisanello, desenhos.
Letras árabes e dignitários bizantinos, durante o concílio di Ferrara, 1438.
Codice Vallardi.

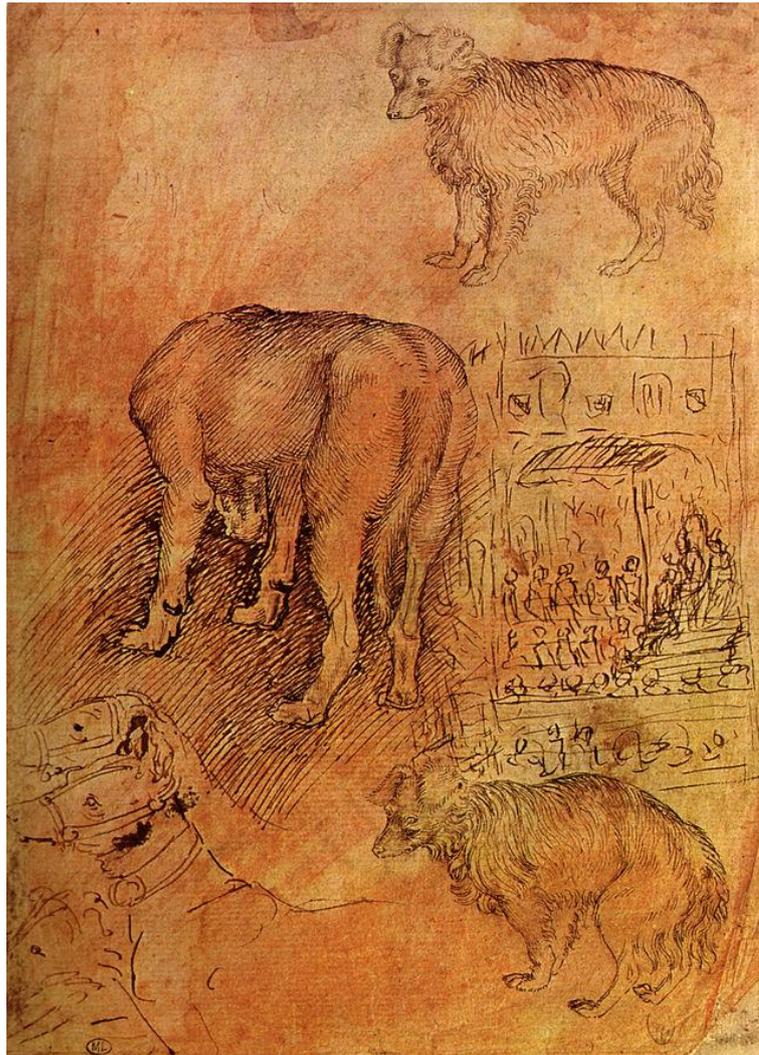


Fig. 14 Pisanello, Estudos de cão. 1414/1422 aprox.
Caneta tinteiro sobre papel.
Codice Vallardi.

Contudo, é somente no século XV, no Renascimento com o revalorização da cultura clássica greco-romana, que o desenho passa a ocupar um lugar de muita importância no cenário artístico europeu. Os artistas desenhavam muito, visto que as oficinas de arte tinham seus ensinamentos baseados no desenho de observação e na incessante atividade gráfica, que girava em torno de cópias de estampas, estudos dos mestres, e ao final, desenho do real. Somente quando o aprendiz

adquiriria habilidade com desenho, era permitido pegar nos pincéis e se defrontar com as cores. O desenho era um dos fundamentos mais importante da arte. Este, era considerado, a base para a pintura, a escultura e a arquitetura. Concomitantemente, o seu estudo se desenvolveu através das décadas e através de várias áreas disciplinares, tais como: geometria, perspectiva, anatomia, arquitetura, o estudo da luz, e o estudo das cores. É por isso que para ser artista, desde a idade média, era necessário ser um grande desenhista, no sentido de domínio da forma e representação da realidade.

No renascimento nórdico alemão, Albrecht Dürer (Alemanha. 1471- 1528), talvez seja o expoente com uma maior produção gráfica. Dürer, apresenta um desenho mais contundente com a realidade e com uma carga expressiva quase naturalista (fig. 15), em que mostra uma eloquência de significados expressivos e catárticos, típico dos povos do norte da Europa, que enfrentam um clima mais hostil em contraposição ao refrescante e luminoso sol mediterrâneo da Itália.



Fig. 15 Albrecht Dürer. Desenho *conté* (carvão).
Retrato da mãe, 1514.

No Renascimento o desenho adquire autonomia, ganha perspectivas e passa a retratar mais fielmente a realidade ao contrário do que ocorria, nas ilustrações da Idade Média, quando a falta de profundidade criava cenários completamente impossíveis. Surge também um conhecimento mais aprofundado da anatomia humana e os desenhos ganham em expressão e realidade. Mestres da pintura na época eram também exímios desenhistas que usavam os conhecimentos da anatomia para dar mais realidade as imagens através do uso de sombras, proporções, luz e cores. O desenho se torna traçado, risco, mediador para expressão de uma ideia a realizar, é a permanência do instante criador. (fig. 16,17, 18).



Fig. 16 Leonardo da Vinci. Itália, Vinci. 1452-1519. Estudo para a "Última Ceia".
26x29 cm. Sanguínea sobre papel. 1495-7.
Galleria dell'accademia/Veneza



Fig. 17 Leonardo da Vinci (1452-1519) – Estudo de Mãos Femininas, c. 1476.
Desenho, ponta de prata sobre papel preparado, 21,4 x 15 cm.
Castelo de Windsor, Inglaterra.



Fig. 18 Michelangelo Buonarroti. Itália, Caprese. 1475-1564.
Desenho, *conté* (carvão) sobre muro. 1529.
Basílica de San Lorenzo/Florença, Itália.

Entretanto, estes desenhos eram somente testemunhos das buscas desses artistas e artesãos, e se constituíam numa etapa para uma ideia posterior. O desenho era ainda considerado um estudo para uma pintura ou para uma escultura, e posteriormente, depois que estes tomaram valor com o tempo, foi possível observar que estes ‘estudos’ eram de uma expressividade as vezes superior do que a própria obra acabada. (fig. 19, 20).



Fig. 19



Fig. 20

Fig. 19. Michelangelo Buonarroti. Itália, Caprese. 1475-1564. Sibila Líbica. Afresco. 1511-12. 395x380 cm. Capela Sistina. Museu do Vaticano/Roma.

Fig. 20. Michelangelo. Estudos para Sibila Líbica. Sanguínea sobre papel. 1510-11. 28.9x21.4cm. The Metropolitan Museum of Art/New York.

No período compreendido entre Renascimento e Barroco, houve a primeira ruptura do estilo linear (fig. 21), para o estilo pictórico (fig. 22), que pensava em termos de massa. Depois de compreendida e dominada a representação da natureza, foi natural o surgimento de uma nova forma de expressão. O Barroco por sua vez, foi responsável pela dissolução das formas conquistadas no Renascimento, sobre esta transformação complementa Sánchez, “[...] *il valore della linea in se stessa va diminuendo, cedendo il posto all’interesse per la macchia di luce e per il volume [...]*”.² (1970, p.9). O estilo linear no Renascimento desenvolveu valores

² Versão do autor para o texto original:

O valor da linha em si mesma vai diminuindo, cedendo lugar ao interesse pela mancha de luz e pelo volume.

próprios, que desapareceram depois com o estilo pictórico do Barroco. Segundo Wölfflin (1996), o estilo linear vê em linhas, o pictórico em massas; e, ver de forma linear significa procurar o sentido e a beleza do objeto primeiramente no contorno, ou seja, na linha.



Fig. 21



Fig. 22

Fig. 21. Sandro Botticelli. Itália, Florença. 1445-1510. O Nascimento de Vênus. Têmpera sobre tela. 172.5x278.5 cm. 1483. *Galleria degli Uffizi*. Florença/Italia.

Fig. 22. Michelangelo Merisi da Caravaggio. Itália, Milão. 1571-1610. A Ceia em Emaús. Óleo sobre tela. 139x195cm. Galeria Nacional de Londres.

Antes, a figura era delimitada e contrastava com seu fundo (fig. 21); depois, as massas se 'perdem' num fundo quase sempre escuro, e os limites da figura se fundem com esta obscuridade, assim, a linha e o plano transformam-se em massa e espaço respectivamente (fig. 22).

De acordo com a concepção neoplatônica do *cinquecento* italiano, o desenho supera o perceptível e reproduz a beleza da natureza, sendo elemento determinante e mediador da harmonia. O desenho é reflexo imediato da inspiração, aquilo que é plasmado de uma ideia, e alcança seu valor máximo com o esboço. Lichtensten observa que

O desenho é sempre definido como uma representação abstrata, uma forma de natureza espiritual cuja origem reside unicamente no pensamento; a marca de uma atividade intelectual que prova, aos olhos de quem condena a pintura, que esta obedece sempre à ordem de um 'designio', isto é, de um projeto. Seja qual for a época, questionar a supremacia do desenho é atacar as condições intelectuais que fundamentam a inteligibilidade da representação pictórica e, portanto, arruinar qualquer possibilidade de vinculá-la ao universo do discurso. (LICHTENSTEN, 1989, p.151)

Já no barroco, com a dissolução das formas e conseqüentemente da linha, o desenho se torna mais emoção e menos razão como toda a cultura suntuosa e ornamentada da época. Produziu artistas como Caravaggio, Rembrandt, Rubens e Velázquez, que deixaram um indelével legado de obras para a posteridade. Desenvolveram e trabalharam as descobertas anteriores, e o elemento comum das variações rítmicas da linha, era a sensibilidade e o domínio absoluto da luz para obter o máximo de impacto expressivo e emocional.

O período do barroco começou em Roma quando os papas se dispuseram a financiar magníficas catedrais e grandes trabalhos de artistas importantes do período como o italiano, Caravaggio. Este mecenato tinha o propósito de manifestar o triunfo da fé católica depois da Contrarreforma, e para atrair novos fiéis com a dramaticidade das obras de arquitetura. Entretanto, de Michelangelo Merisi da Caravaggio (Milão, Itália. 1571-1610) e Diego Velázquez (Sevilha, Espanha. 1599-1660), não ficaram registros de desenhos, por outro lado, Peter Paul Rubens (Siegen, Alemanha. 1577-1640) e Rembrandt Harmenszoon van Rijn (Leida, Holanda. 1606-1669), tiveram uma vasta produção gráfica de desenhos e gravuras. (fig. 23,24).

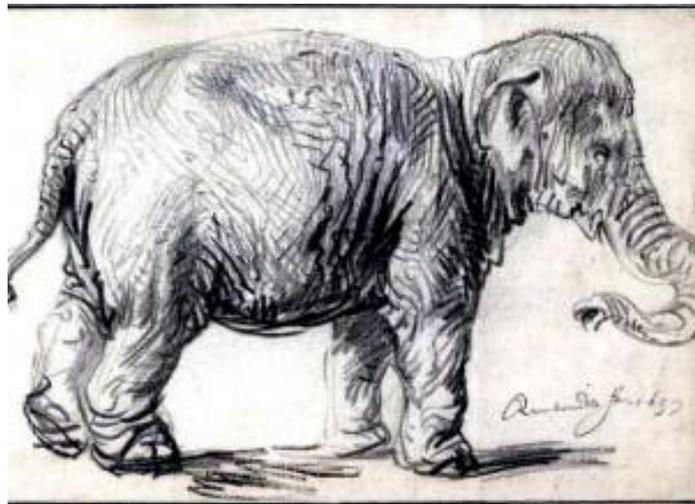


Fig. 23 Rembrandt, Elefante, 1637.



Fig. 24 Peter Paul Rubens, *conté* preto e sanguínea. Retrato do filho Nicola, 1620. Museu Albertina, Viena.

Nos períodos compreendidos entre o século XVII e o século XVIII, com a criação das academias a maneira francesa, o ensinamento sistemático das técnicas gráficas e a sua concepção do desenho são modificados. Estes, muitas vezes, já vem realizado com uma finalidade fechada, como uma obra completa e válida em si mesma. É neste século, que a criação gráfica é mais valorizada e a linha fica mais autônoma; é frequente achar belíssimos desenhos inspirados na cultura clássica e muitas vezes, na cópia de pinturas renascentistas, sobretudo de Rafael. Geralmente, a figura vem em primeiro plano sem profundidade, as linhas são suaves e enfatizavam o desenho; já a linha tinha um apelo para o intelecto, ao invés da cor, que explorava os sentidos. O Desenho era construído com formas claras e exatas da beleza idealizada. Dois artistas que representam a virada do século XVIII para o XIX, são os pintores e desenhistas franceses, Jean Auguste Dominique Ingres (Montauban, França. 1780-1867), e Eugène Delacroix (Saint-Maurice. França. 1798-1863). (fig. 25, 26).



Fig. 25 Jean Auguste Dominique Ingres.
Estudo para 'A Grande Odalisca', 1814.
Grafite, 18.5 x 25.4 cm. Galeria Courtauld, Londres.



Fig. 26 Eugène Delacroix (1798-1863), Estudo para 'Liberdade Guiando o Povo'.
Grafite e conté branco sobre papel.
Réunion des Musées Nationaux/Art Resource, NY.

Após a dissolução da forma pelos impressionistas, artistas como Paul Cézanne (Provença, França. 1839-1906), Claude Monet (Paris, França. 1840-1926), Paul Gauguin (Paris, França. 1848-1903) e Vincent Van Gogh (Groot Zundert, Holanda. 1853-1890), procuraram “uma síntese na qual a estrutura do desenho organiza o plano da cor, como a passagem do valor, necessária, através da realidade tonal.” (RUDEL, 1980, p. 36). (fig. 27, 28).



Fig. 27



Fig. 28

Fig. 27. Vincent Van Gogh (1853-1890), Rua em *Saintes-Maries*. Arles, 1888. Desenho a caneta, 24,5 x 31,8 cm. *The Museum of Modern Art*. Nova York.

Fig. 28. Vincent Van Gogh. Dois autorretratos - outono de 1886, Paris - Lápis e caneta com tinta sobre papel - 31,6 x 24,1 cm. *Rijksmuseum Vincent van Gogh*, Amsterdam.

A importância do desenho para Vincent Van Gogh, geralmente obscurecidos pela fama de suas pinturas, era evidente pela quantidade que trabalhou com essa técnica; muitos desenhos de Van Gogh permanecem desconhecidos, embora eles estejam entre suas criações mais expressivas e marcantes. Em grande parte autodidata, Van Gogh acreditava que o desenho era a base de tudo. Suas razões para desenhar eram inúmeras.

No início de sua carreira, ele sentiu a necessidade de dominar o preto e branco antes de tentar trabalhar em cores. Assim, desenhos formaram uma parte inseparável de seu desenvolvimento como pintor. Houve períodos em que ele

preferia não fazer nada, além de desenhar. Às vezes, era uma questão de economia: os materiais que precisava para criar seus desenhos - papel e tinta comprados em lojas próximas e canetas que ele mesmo cortava com um canivete, enquanto que as tintas e telas caras tinham que ser encomendadas e enviadas de Paris. Quando os violentos ventos Mistral tornaram impossível para ele montar um cavalete, ele descobriu que podia desenhar em folhas de papel pregado com segurança a uma tábua.

Van Gogh usou desenho para praticar temas interessantes ou capturar uma impressão no local antes de se aventurar na tela e preparar uma composição. No entanto, na maioria das vezes, ele inverteu o processo, fazendo desenhos depois de suas pinturas para dar a seu irmão e seus amigos uma ideia de seu mais recente trabalho. Van Gogh produziu a maioria de seus maiores desenhos e aquarelas durante os pouco mais de dois anos que passou trabalhando na Provence.

Quando desenhavam, os impressionistas tinham uma necessidade de um retorno ao essencial e à expressão elementar da linha. Foi nesta época que os artistas deixaram seus estúdios e partiram em busca da luz natural, desta forma, pintar e desenhar a *plein air* se tornou um hábito entre os pintores, e estes esboços foram rápidos registros e captavam o indispensável. Os impressionistas, buscavam a captura de um momento espontâneo, se utilizando de pinceladas rápidas e estudando a influência da luz sobre as cores. Van Gogh, foi um dos representantes deste período que teve uma maior produção gráfica de desenhos, e era visto constantemente pintando ou desenhando nos campos aos arredores de Arles, no sul da França.

Já na arte moderna, período que compreende o fim do século XIX e metade do século XX, o desenho começa por adquirir uma independência enquanto procedimento artístico; o surgimento da fotografia também contribui para uma reflexão sobre o modo de pensar a arte, enquanto pura cópia do real. Com a fotografia substituindo a representação do visível na pintura, cabe aos artistas repensarem os propósitos da arte. No modernismo, os artistas queriam romper com

o passado e buscavam novas formas de expressão, já que, tinham alcançado uma liberdade poética e formal conquistadas nos ismos do início do século passado.

Assim sendo, o Surrealismo, com os desenhos de René Magritte (Lessines, Bélgica. 1898-1967) e Salvador Dalí (Figueres, Espanha. 1904-1989), o Dadaísmo, o Expressionismo Abstrato e o Cubismo com os desenhos de Pablo Picasso (Málaga/Espanha-1881-1973), manifestavam a necessidade de um tipo novo de organização, no qual a mancha, o ponto e a linha tomavam um lugar e uma grandeza novos. Desta forma, o desenho se torna puro gesto, e a expressão primordial do artista se transforma cada vez mais até sua plena valorização. (fig. 29,30,31, 32).



Fig. 29 René Magritte, Sem título. Cachimbo, 1944.
Desenho, lápis sobre papel.



Fig. 30 Salvador Dalí. Desenho, lápis e tinta sobre papel.
55.8x43.2 cm. 1952.
Birmingham Museum of Art, Alabama, USA.



Fig. 31 Pablo Picasso (1881-1973). Homem com pirulito.
Desenho grafite s/ papel – 1938. 30,8X23,2 cm
Metropolitan Museum – Nova York.

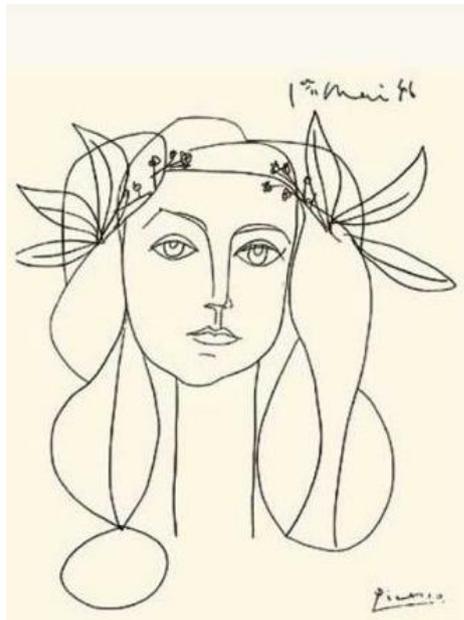


Fig. 32 Pablo Picasso (1881-1973). Françoise Gillot.
Desenho, conté sobre papel. 1946.

1.2 O DESENHO E SUAS POSSIBILIDADES NA ARTE CONTEMPORÂNEA

A arte sofreu diversas mudanças de paradigmas no decorrer dos séculos, transformando-se de acordo com as mudanças sociais e culturais de cada época. Na contemporaneidade se dá a confirmação do desenho como linguagem autônoma; a *mimesis* é sobrepujada pela representação mais espontânea da realidade; a arte abstrata e a arte conceitual, vão tomar a frente como formas de expressão na atualidade. Por outro lado, conforme Cauquelin,

[...] a *mimesis* não é cópia de um modelo, pálido decalque da ideia, afastada na verdade em muitos graus, como era o caso para Platão [...] produz do mesmo modo como a natureza produz, com meios análogos, com vista a dar existência a um objeto ou a um ser; a diferença se deve ao fato de que esse objeto será um artefato, que esse ser será um ser de ficção. (CAUQUELIN, 2005, p. 61).

Com a consolidação da Arte Contemporânea, a partir dos anos 50 e 60, a *Pop Art* e a Arte Conceitual seriam as mais novas formas de manifestações artísticas. Essas novas tendências, na maioria das vezes, valorizam mais a intenção do artista do que um produto final; desta maneira, o desenho passa a ter uma maior especificidade em relação a sua etapa de criação artística, se constituindo em mais um procedimento possível de ser adotado pelos artistas, como forma de ter a obra acabada, mesmo que esta, seja um desenho inacabado. Então, a arte contemporânea resgata a importância do desenho enquanto procedimento artístico, este, já não é somente um estudo, um esboço para uma pintura ou escultura, mas passa ser também o produto final do artista.

Contudo, o contemporâneo na arte já era prenunciado no princípio do século XX, a arte conceitual dava seus primeiros passos com o artista francês, Marcel Duchamp (Blainville-Crevon, França. 1887 – 1968), ao propor vários exemplares de trabalhos, como os Ready-made, que se tornariam modelos para os artistas conceituais na contemporaneidade. O termo ready-made, foi criado por Marcel Duchamp para indicar um tipo de objeto, de uso cotidiano e industrial, que podia ser produzido em massa, selecionado sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços legitimados como museus e galerias. Esse paradoxo, eleva os objetos à categoria de obra de arte, uma vez que se trata de uma apropriação de algo que já está feito, escolhendo como alvo, produtos industrializados, realizados com finalidade prática e não artística, como por exemplo o urinol de louça e a roda de bicicleta com banquetas. (fig. 33,34).



Fig. 33



Fig. 34

Fig. 33. Marcel Duchamp. Roda de Bicicleta. 1913

Fig. 34. Marcel Duchamp. A Fonte. 1917.

Sobre 'O Grande Vidro' (fig. 35), obra de Duchamp, Edith Derdyk diz que:

Trata-se de uma apologia ao caráter mental e “seco” da arte como ideia. Como projeto, o desenho, assim como a linguagem (escritura), é índice de uma obra ausente e ocupa um lugar híbrido, intermediário entre a obra de arte e sua documentação. (DERDYK, 2007, p.141).



Fig. 35 Marcel Duchamp. O Grande Vidro. 1915/23.
Museu de Arte Filadelfia, EUA.

Com a obra "O grande vidro", o desenho extrapola os limites do suporte e da expressão gráfica, alcançando patamares de obra finita e autônoma. Nesse trabalho, Duchamp utiliza tinta a óleo sobre placas de vidro, deixando transparecer formas 'desenhadas' no vidro que junto com a simetria das rachaduras sofridas em um acidente de transporte, compõe e finaliza a obra, já que, o próprio Duchamp achou que o destino, tinha por fim, terminado a sua obra.

Nos anos 60, a *Pop Art* aparece como a grande tendência artística do momento. Artistas como o norte americano Andy Warhol (Pensilvânia, EUA. 1928-1987) se destacou no cenário das artes como sendo o artista de maior relevância do período. Com raízes no dadaísmo de Marcel Duchamp, a pop arte começou a tomar forma no final da década de 1950, quando alguns artistas, após estudar os símbolos e produtos do mundo da propaganda, passaram a transformá-los em tema de suas obras. Era a volta a uma arte figurativa, em oposição ao expressionismo abstrato que dominava a cena estética desde o final da segunda guerra.

A iconografia da pop arte era, a televisão, a fotografia, os quadrinhos, o cinema e a publicidade. A defesa do popular traduz uma atitude artística adversa ao hermetismo da arte moderna, com o objetivo de criticar e bombardear a sociedade capitalista pelos objetos de consumo da época, ela operava com signos estéticos de cores inusitadas massificados pela publicidade e pelo consumo. (fig. 36). O período da pop arte foi de intensa produção gráfica, já que, os artistas tinham no desenho um rápido e dinâmico procedimento para plasmar suas ideias acerca do mundo consumista que os rodeava. (fig. 37,38).



Fig. 36 Andy Warhol. Latas de Sopa Campbell. Serigrafia sobre tela. 50,8x40,6 cm. 1962. Museu de Arte Moderna, Nova York.



Fig. 37



Fig. 38

Fig. 37. Andy Warhol. Garota pensativa com a mão na cabeça. Desenho sobre papel, 1951. The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts, NY.

Fig. 38. Andy Warhol. Face repetida oito vezes, 1958. Desenho sobre papel, 1951. The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts, NY.

Após os anos 60, a arte contemporânea passa a não ser mais construída com o novo e o original, como ocorria no Modernismo e nos movimentos vanguardistas. A contemporaneidade se caracteriza, principalmente, pela liberdade de atuação do artista, que não tem mais compromissos institucionais, não tem mais o limite, e assim pode exercer seu trabalho, sem se preocupar em imprimir nas suas obras um determinado cunho religioso ou político. Os artistas passam a questionar a própria linguagem artística, e a arte passa a se desenvolver igualmente nas ruas, influenciada pelo *grafit*, fora de galerias e museus, tentando uma aproximação com um público que talvez, infelizmente, não tenha a 'cultura' de visitar esses espaços legitimados, mesmo que esses tenham entrada franca. É na esteira das intensas transformações vigentes, neste período, que a arte contemporânea se consolida.

Da mesma forma, pode-se dizer que desenho não é mais visto como uma simples relação bidimensional entre lápis e papel, mas sim, algo de natureza mental, que pode percorrer o espaço, até mesmo tridimensionalmente, rompendo os limites da representação pura. O desenho pode assumir várias formas, assim como pode adotar vários suportes.

Mesmo que não esteja configurado na contemporaneidade, e mostrando o artista atemporal que foi Duchamp, a instalação '16 Milhas de Fios', (fig. 39), de 1942, criada para a abertura de uma exposição em Nova York sobre arte surrealista, é um exemplo claro desta passagem do desenho, do bidimensional para o tridimensional. Nessa obra o artista utiliza 1.610 metros de fio contínuo entrelaçados entre as obras expostas, interferindo no espaço da galeria, formando uma espécie de desenho com as linhas. Esta intervenção realizada por Duchamp tinha como objetivo ressaltar a força da linha (fio) de avançar sobre e tomar o espaço, dividindo-o e guiando o espectador. O espaço da galeria também determina o caminho percorrido pela linha. Mais uma vez esse artista estava à frente de sua época.

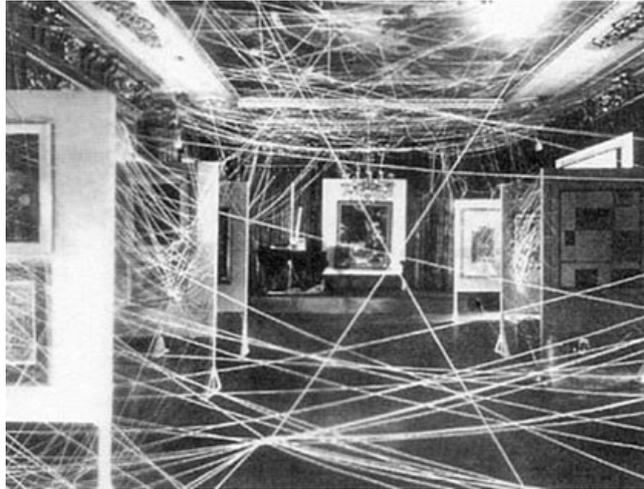


Fig. 39 Marcel Duchamp. 16 milhas de fios, 1942. Instalação.

O artista agora aceita a efemeridade da obra; ela é algo perecível, assim como o próprio artista. A instalação enquanto linguagem pode apresentar esse caráter não duradouro, pois a mesma é uma construção que depende do espaço para existir.

Nesta mesma linha de pensamento, os artistas Christo (Gabrovo, Bulgária. 1935) e Jeanne-Claude (Casablanca, Marrocos. 1935/2009), tinham como ponto de partida, a fragilidade e efemeridade da obra de arte. O casal ficou conhecido pelas instalações de arte ambiental, no qual, 'embrulhavam' monumentos ou paisagens para ressignificá-los e elevá-los à condição de arte. No entanto, segundo os artistas, não é a questão do embrulho que é importante nas suas obras, mas sim, que realmente traduzem o caráter temporário de uma obra de arte. Podemos observar essas características no trabalho Valley Curtain, instalado entre duas montanhas no Colorado em 1972 (fig. 40). Nota-se nos desenhos de Christo, que ele tem o domínio da forma e detém os códigos necessários para fazer um projeto, um estudo ou um desenho representando a sua verdadeira intenção, concretizando e materializando as ideias para as instalações propriamente ditas. (fig. 41, 42).

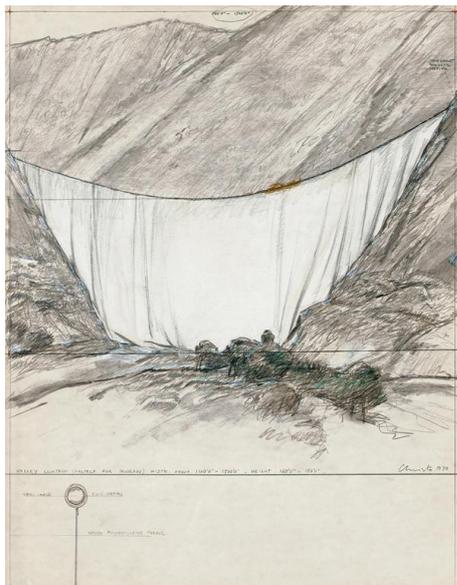


Fig. 40 Christo e Jeanne-Claude.
Desenho/estudo para a instalação, Valley Curtain,

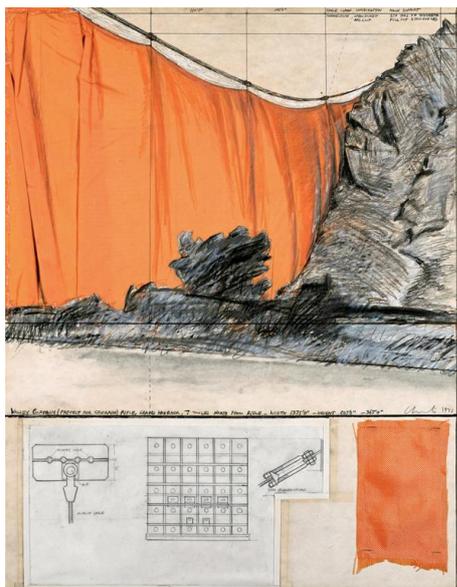


Fig. 41 Christo e Jeanne-Claude.
Desenhos/estudos para a instalação, Valley Curtain,



Fig. 42 Christo e Jeanne-Claude. Valley Curtain, Instalação entre duas montanhas no Colorado. 1972.

Assim, pode-se compreender o desenho como uma primeira manifestação do pensamento, uma tentativa de externá-lo, de forma visual. Através do ato de desenhar se é capaz de expressar, de maneira ágil e totalmente particular, ideias com as mais diversas finalidades, seja uma simples inquietação ou um projeto, ou mesmo uma explicação que não cabe no âmbito da linguagem verbal. Dentro deste entendimento percebe-se também a natureza efêmera do desenho, que acompanha a rapidez do pensamento e responde às urgências expressivas do mundo contemporâneo.

Interessante observar o que Teresa Poester diz sobre o artista contemporâneo:

O artista contemporâneo conta com uma abundância crescente de meios de expressão e suas escolhas se tornam o próprio conteúdo de seu trabalho.

Sua filosofia se revela na forma de expressão escolhida e na maneira como esta se inscreve no sistema de arte. Pintar ou desenhar, hoje, representa uma tomada de posição, uma atitude a ser sustentada. (POESTER, 2005, p.53)

Neste sentido, as diversas linguagens da arte atual criam novos códigos de expressão, onde o desenho se manifesta através de representações, se materializando mediante diferentes materiais e suportes; o desenho, agora pode ser representado por uma linha no espaço tridimensional, não necessitando mais estar configurado em um plano bidimensional, como uma folha de papel.

Nas práticas artísticas atuais, se observa também que a linguagem do desenho surge aliada a outras técnicas como a pintura, a colagem e a fotografia. Neste sentido, desenhar agora surge também como processo criativo nos procedimentos de releitura, citação e apropriação de imagens. Nesta mesma esteira pós-moderna, e procurando estabelecer uma relação dialógica com o tema, proponho no meu trabalho uma analogia com o desenho e os processos intertextuais. Na minha pesquisa, busco interagir com a história da arte, trabalhando com os procedimentos de citação e apropriação, ressignificando e contextualizando, imagens de períodos artísticos específicos que considero importante para minha pesquisa. (fig. 43, 44, 45).



Fig. 43 Hô Monteiro. Desenho e pintura sobre tela. 2010.
Madonna col Gesù. 100X140
Pinacoteca Aldo Locatelli e Ruben Berta. Porto Alegre.

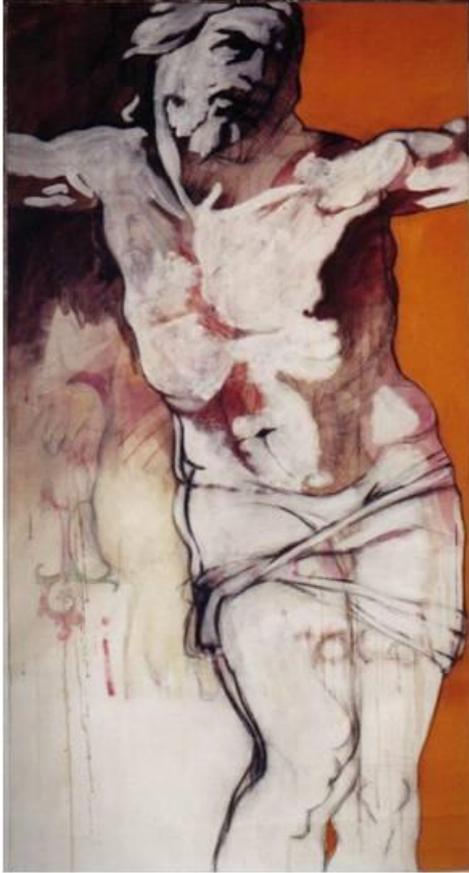


Fig. 44



Fig. 45

Fig. 44. Hô Monteiro. *Padre perdona loro perché non sanno quello che fanno*. 2003. Desenho, grafite e pintura sobre tela. 100x170. Coleção particular, Bergamo, Itália.

Fig. 45. Hô Monteiro. *La Vittoria-Parte I*. 2010. Desenho, carvão e pintura sobre tela. 60x130. Coleção particular, Porto alegre, Brasil.

Assim, na arte contemporânea, onde 'tudo' é permitido, onde a intenção do artista tem, muitas vezes, maior valor do que o objeto artístico, o desenho adquire o *status* de obra de arte; esta autonomia é confirmada através da produção atual de certos artistas contemporâneos, que permitem assim, uma maior abrangência, e buscam infinitas possibilidades enquanto procedimento e expressões artísticas. Então, desenhar corresponde a um ato que pode ser entendido, como um processo ou como um fim em si mesmo.

1.3 O DESENHO E O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

O desenho é a primeira representação gráfica utilizada pelo ser humano. Desde a pré-história, o homem desenha e se expressa através de signos e símbolos, como podemos ver na arte rupestre que nos foi legada.

Observamos em toda a história da arte, momentos alternados em que a importância do desenho foi mais acentuada no desenrolar histórico-artístico. Na contemporaneidade, o desenho readquire sua importância enquanto procedimento autônomo.

As primeiras expressões gráficas de uma criança quando pega um lápis ou uma caneta, nada mais são que expressivas linhas ou grafismos plasmados em um plano qualquer. A linguagem do desenho é parte inerente da formação de qualquer indivíduo e em qualquer período histórico. Desta maneira, entende-se que o ato de desenhar possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem do ser humano, estimulando a criatividade e o pensamento, podendo ser uma ferramenta importante e um motivador na construção do conhecimento. Desenhar, é representar, é colocar forma e sentido aos nossos pensamentos. O desenho é um instrumento essencial do processo de desenvolvimento do aluno, faz parte do desenvolvimento e do crescimento do ser humano, auxilia no processo cognitivo e leva ao raciocínio criativo e intuitivo.

Entretanto, a história do ensino da arte e do desenho no Brasil, está deliberadamente marcada pela dependência cultural em relação ao continente europeu; e já no período colonial estava ligado a tutela dos Jesuítas, que por sua vez eram europeus. Trazido de Portugal, o Barroco sofre uma 'releitura' tropical, na qual, seu conceito é reelaborado deixando como legado um barroco mais colonial. Os artistas e artesãos brasileiros, criaram um barroco com distinções formais em relação ao barroco europeu. Desta forma, temos no Barroco o primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita. O ensino da arte barroca, tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época.

A Aula Régia de Desenho e Figura, foi a primeira instituição de ensino de Artes Plásticas a ser instituída no Brasil, já no final do período colonial. Instalada no Rio de Janeiro, em novembro de 1800, foi nomeado para dirigi-la, Manuel Dias de Oliveira, um pintor brasileiro com formação europeia. Esteticamente, destacou-se por romper com a cópia de modelos pré-estabelecidos, até então praticada, instaurando a cópia com modelo vivo.

A primeira institucionalização do ensino de arte nas escolas no Brasil, foi com a chegada da Missão Francesa em 1816, trazendo consigo o modelo neoclássico em voga na Europa. Foi também com D. João VI a criação da Academia Imperial de Belas Artes, que após a proclamação da República se transforma na Escola Nacional de Belas Artes. Os conteúdos aprendidos eram o retrato, a cópia e o desenho de partes do corpo e objetos como bustos de gesso.

Posteriormente, em 1856 foi criado o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, com o objetivo de difundir o ensino das belas-artes aplicadas aos ofícios e indústrias. Este é um período histórico de grandes mudanças culturais, econômicas e industriais. Desta maneira, o ensino de arte tinha um papel de formação de mão de obra especializada, e o conteúdo abordado era matemática aplicada, desenho geométrico e escultura de ornatos. O Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890 aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, no qual, o ensino das escolas primárias de 1º grau abrangia três cursos: Desenho, Elementos de Música, Trabalhos Manuais e Trabalhos de Agulha, sendo estes para os meninos e meninas, respectivamente.

No mesmo Decreto nº. 981, também deixava explícito que do primeiro ao quinto ano haveria duas horas de aula tanto para Desenho quanto para Música, e no sexto ano, apenas uma hora para Desenho, assim como, determinava os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina. Entre os conteúdos para Desenho destacavam-se: linhas retas e suas combinações, princípios de desenho de ornato, circunferências, polígonos, rosáceas estreladas, curvas tiradas do reino vegetal, caules, folhas, flores, elementos de perspectiva, desenho de figura, desenho de máquinas simples e desenho de paisagem.

Devemos também à figura ilustre do político, diplomata e filósofo Ruy Barbosa (1849-1923), o incentivo em prol do ensino do desenho no sistema educacional brasileiro. Em seu discurso de 23 de novembro de 1882, num sarau artístico, no liceu de artes e ofícios, no Rio de Janeiro, enaltecia o desenho e seu ensino. Apresentou avanços e deixou claro que se o ensino não valorizasse a disciplina de desenho, deixaria de acompanhar o desenvolvimento industrial daquele final de século. Em outros países, como Inglaterra, França e Alemanha a obrigatoriedade do ensino do desenho já era uma realidade nas escolas populares. Segundo Ruy Barbosa, o ponto de partida para promover a expansão da indústria nacional, seria incluir o ensino do desenho em todas as camadas da educação popular, desde a escola até os liceus.

Até o início do século XX, o ensino do desenho é visto como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais. São valorizados o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico. Mesmo com as ebulições culturais das manifestações da Semana de Arte Moderna, o ensino segue as tendências da escola tradicional, que defende a necessidade de copiar modelos para treinar habilidades manuais. A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, evidenciava a busca e a predominância de reprodução naturalista e figurativa das formas.

Por outro lado, é também com a Semana de Arte Moderna, que temos a valorização das correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas; estas, valorizavam a estética da arte mais primitiva, ingênua e infantil. Assim, começam a surgir novos métodos no ensino da arte como a valorização da expressão e espontaneidade da criança.

Nesta mesma esteira da livre expressão, foi criada em 1930 a Escola Brasileira de Arte de São Paulo. Conforme Ana Mae Barbosa, foi a

...primeira escola de arte para crianças numa rede pública de ensino no Brasil. Naquela época, os ricos ainda não haviam nomeado sua filantropia de “terceiro setor do poder”, mas já financiavam a arte/educação, que também não tinha esse nome. O resto era muito semelhante: os professores se esforçavam, e quem aparecia era o patrocinador. Tarsila do Amaral chegou a dizer que a iniciativa da escola foi de Isabel von Ihering,

quando foi um projeto e um sonho acalentado por doze anos pela professora Sebastiana Teixeira de Carvalho, que conhecia o que havia de melhor em educação da época, de Claparède a John Dewey. Sua filha, Susana Rodrigues, fundou o primeiro ateliê para crianças em um museu brasileiro, no Masp, em março de 1948. E seu genro, Augusto Rodrigues, foi quem criou, também em agosto de 1948, em parceria com a artista educadora americana Margaret Spencer, a Escolinha de Arte do Brasil, célula inicial do movimento de escolinhas de arte, que considero a primeira institucionalização do ensino modernista de arte em nosso país. (BARBOSA, apud Ações Singulares, p.20)

É de extrema importância saber que a oitenta e quatro anos atrás, uma escola de arte funcionou na rede pública de ensino. Era coordenada por profissionais de alta qualidade e tinha como foco o ensino do desenho. Ainda segundo Ana Mae,

Algumas notícias falam em ensino de pintura, mas a escola se destinava mesmo ao ensino da escultura e do desenho, no amplo sentido desse termo, englobando desenho artístico, desenho decorativo e desenho industrial, especialmente as “artes gráficas”, que era um dos pontos altos da escola. Sua estrutura pedagógica correspondia à da “*art and design education*” da qual falavam os ingleses, propagada durante a Primeira República, e às escolas de artes decorativas dos franceses...Considero a Escola Brasileira de Arte uma escola pré-moderna, pois apesar de Sebastiana valorizar nas crianças a “*maneira individual de expressarem a forma por que compreendiam o mundo exterior*”, era àqueles considerados “talentosos” pelos testes de aptidão para ingresso que a escola era destinada. (BARBOSA, apud Ações Singulares, p. 20,21)

Desta forma, o movimento modernista valorizou a expressão pessoal, fez crer que todos eram capazes de se expressar através da arte, e que a sua práxis, era importante para desenvolver a criatividade de todos os seres humanos.

Na mesma época, surgindo na década de 1930, a Escola Nova, foi um movimento de renovação do ensino que surgiu primeiramente na Europa no século XIX e tomou força no Brasil a partir do início do século XX. O expoente máximo da Escola Progressista (Escola Nova) foi John Dewey (1859, Vermont, EUA – 1952. Filósofo e pedagogo norte-americano); a pedagogia usada no movimento estava centrada no aluno, e as aulas de artes eram direcionadas a um trabalho de livre expressão, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento do aluno. Os anos 50 e 60, ainda influenciados pela tendência escolanovista, as experimentações

marcam a sociedade e influenciam o ensino de Arte nas escolas de todo o país. É a época da tendência da livre e auto expressão se expandir pelas redes de ensino.

Logo depois, Viktor Lowenfeld (Linz, Áustria. 1903/1960), professor de arte educação do estado da Pensilvânia, EUA, publica em 1947 o livro *Creative and Mental Growth*. Este, foi o livro mais influente na arte educação durante a última metade do século XX. Este livro descreve as características das produções artísticas das crianças em cada faixa etária, portanto, conforme Lowenfeld o desenvolvimento gráfico infantil se divide em 06 etapas principais: Fase das Garatujas, Fase Pré-esquemática, Fase Esquemática, Fase do Realismo, Fase Pseudonaturalista, Período de Decisão. Muitos trabalharam com o conceito de que o desenho era uma questão de livre expressão. Após este período, o Desenho fica entre o fazer fortuito e o desenho técnico. Esse conceito tinha como objetivo fundamental facilitar o desenvolvimento criador da criança, entretanto, como resultado, desencadeou-se uma descaracterização progressiva da área. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, [...] “Esses e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar o aluno fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção”. (PCN-ARTE, 1997, p. 22)

No início da década 60, foi aprovada a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no governo de João Goulart, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa lei, educadores lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da livre expressão artística e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. Na nova lei de 1961, no seu Art. 26, Parágrafo único, determinava que os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade, e mais, no Art. 38, item IV, a organização do ensino de grau médio deveria observar as normas e incluir atividades complementares de iniciação artística.

A brusca interrupção da democracia, com o golpe militar de 1964, causou indeléveis marcas no cenário cultural e, como não poderia deixar de ser, na educação brasileira. Os avanços até então conquistados são deixados de lado, e é introduzido no ensino o que ficou conhecido como a tendência pedagógica liberal tecnicista. Essa corrente pedagógica desenvolveu-se a partir da década de 1950 nos Estados Unidos, e tinha como principal objetivo a formação de pessoas para a intensa industrialização daquele país; assim, o ensino passa a favorecer a formação de técnicos, que possam ser úteis à produção.

Outra colaboração que podemos destacar nesse período militar foram as ideias e conceitos desenvolvidos pelo pedagogo e filósofo brasileiro, Paulo Freire (1921-1997). Seu trabalho repercutiu politicamente pelo seu método revolucionário de alfabetização de adultos, voltado para o diálogo educador-educando e almejando à consciência crítica, inspirando os movimentos populares e a educação formal. Atualmente é denominada de pedagogia libertadora, e propõe uma educação crítica a serviço da transformação social.

Após dez anos da aprovação da lei anterior de 1961, foi aprovada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no governo de Emílio G. Médici. Segundo esta nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Artística que inclui artes plásticas, educação musical e artes cênicas, passa a fazer parte do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, todavia, ainda era considerada “atividade educativa” e não disciplinar. O ensino e aprendizagem ainda centram na prática da cópia e no fazer expressivo dos alunos. Em 1973, criaram-se os primeiros cursos de licenciatura em Arte, com dois anos de duração e voltados à formação de professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico.

Igualmente nessa década de 70, Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, apoiados em John Dewey, foram responsáveis pela mudança de rumo do ensino de arte nos Estados Unidos, e afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar

essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem pelas questões que se apresentam ao aluno no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens em um objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e, nisto consiste sua contribuição para a educação no campo da arte. Todavia, ainda nos anos 70, no ensino e aprendizagem da arte, foram mantidas as decisões curriculares vindas dos conceitos escolanovistas, com ênfase na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos.

Na efervescência dos anos 80, e o fim da ditadura militar, tivemos os movimentos voltados para o ensino de Arte no Brasil e o movimento de Arte-Educação que ampliaram as discussões junto aos professores de artes nas escolas. Em 1980, um encontro em São Paulo, reúne quase 3 mil professores para discutir as questões políticas da Arte-Educação. Em 1983 é criado o curso de pós-graduação em Arte-Educação na Universidade de São Paulo, sob a orientação da professora e educadora brasileira Ana Mae Barbosa. Uma das principais contribuições de Ana Mae é a “Proposta Triangular”, que tem como conceito e princípio a integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística. Esta proposta foi expandida no país por meio de projetos, dentro os quais em São Paulo, no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP), e em Porto Alegre, com o Projeto Arte na Escola da Fundação lochpe e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Neste sentido, Analice Pillar afirma que a metodologia triangular,

[...] inter-relaciona o fazer artístico, a leitura de imagem e a história da arte, concebe a arte como uma forma de conhecimento e procura evidenciar os conteúdos específicos da arte-educação. Nesta metodologia a imagem é imprescindível em sala de aula para se poder, como enfatiza Ana Mae Barbosa, consultora do Projeto Arte na Escola, “ensinar arte através da arte, imagem através da imagem. (PILLAR, 1992, p. 1-2)

Os pressupostos conceituais dessa abordagem de ensino da arte, foi concebida na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos anos 60, por professores de arte como Richard Hamilton (Newcastle University, Inglaterra), Manuel Barkan (Universidade do Estado de Ohio, EUA) e Elliot Eisner (Universidade de Stanford,

EUA). Entretanto, a sistematização dessa proposta ocorreu somente em 1982, com a criação do *Getty Center for Education in the Arts*, que teve como objetivo melhorar a qualidade e o *status* da arte educação das escolas nos EUA, já que estas, ocupavam uma posição marginal no currículo escolar.

Ainda conforme Pillar,

Os pesquisadores concluíram que era necessário adotar uma abordagem mais substancial e abrangente para elevar a qualidade do ensino da arte nas escolas. Foi então desenvolvida uma proposta que trata, de forma integrada, a produção, a crítica, a estética e a história da arte, denominada "*Discipline-Based Art Education*" (DBAE). (PILLAR, 1992, p.3).

O DBAE (Arte-Educação como Disciplina), não é uma receita padrão para o sucesso, mas um conjunto de recursos desenvolvidos a partir de convicções, teorias e fatos sobre como as crianças aprendem, o que é importante ensinar e como o respectivo conteúdo pode ser organizado; valoriza a produção artística como uma das vertentes da construção de conhecimentos em arte e está embasada na epistemologia da arte. A adequação da proposta do DBAE para a realidade brasileira, foi realizada por Ana Mae Barbosa em meados dos anos 80.

As ideias e conceitos que apoiam a Arte-Educação ampliam-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades e associação de arte-educadores, com o objetivo de analisar e propor novos rumos na ação educativa em Arte. Já em 1988, com a promulgação da Constituição, começam as discussões sobre a nova LDB, que seria aprovada apenas oito anos mais tarde em 20 de dezembro de 1996.

Com a nova LDB, Lei Nº 9394 de 1996, a Arte passa a ser obrigatória na educação básica. Conforme o artigo 26, parágrafo 2º, "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Desta forma, no final dos anos 90, com as novas conquistas e reivindicações para identificar a área por Arte e não mais por Educação Artística, evidencia-se as mudanças de rumo que a Arte enquanto disciplina poderá alcançar na próxima década. Estas novas diretrizes já

são percebidas com o ensino da Arte sendo incluída no currículo como área, não apenas como atividade, mas uma disciplina de conteúdos próprios.

Entre as várias propostas que estão sendo divulgadas no Brasil neste século XXI, podemos destacar aquelas que tem se confirmado pela abrangência e por envolver ações, que estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte; como estudos sobre estética, que complementam a formação artística dos alunos. Uma proposta de artes visuais, pode ser rica em sala de aula quando devidamente embasada. Os benefícios da aprendizagem são transmitidos aos alunos, e quando entramos no campo do processo criativo, constatamos nos trabalhos destes, uma melhoria dos resultados, bem como das experiências com os conceitos apreendidos e devidamente contextualizados. Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira, reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório na educação básica.

Podemos portanto, observar depois desta panorâmica histórica, que a linguagem do Desenho, esteve sempre presente em todos os períodos da construção do ensino da arte no Brasil. Seus métodos de aplicabilidade foram mudando no decorrer dos tempos, assim como, a importância de modificar a maneira de propor o ensino das artes visuais em sala de aula. Cada momento histórico, exigiu suas próprias mudanças e conceitos que mais se adaptavam à sociedade com relação ao ensino da arte. A evolução deste processo educativo, que no Brasil teve sua origem no século XIX, culmina após quase cem anos, com a valorização da arte educação no final do século XX. Desta forma, é interessante perceber também, a importância que a Arte tem na história da humanidade e na formação intelectual desta. Assim, espero que este processo continue sua evolução, e a educação pela Arte possa se equiparar no currículo e na carga horária, às outras disciplinas que compõem o quadro curricular de ensino escolar.

Diversos pesquisadores, artistas e arte-educadores têm colaborado para o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil. Todavia, a debilitada formação do docente, somado as dificuldades com a falta de material, de espaço físico e o

sucateamento das escolas públicas, nos deixam em alerta sobre o futuro do ensino da Arte Educação no País. Por outro lado, ainda com todas estas adversidades, vejo boas perspectivas com algumas mudanças de direção; como o foco na formação do professor, salientando a necessidade de aprofundar os estudos e a pesquisa, fortalecendo a formação intelectual deste profissional da educação. Acredito que, necessitamos de maiores ações de políticas públicas por parte dos governos, como uma maior valorização salarial para o professor e menos descaso patrimonial com as escolas públicas do País.

Com relação ao sistema das artes visuais, percebe-se que os artistas já não se alicerçam nas técnicas artísticas tradicionais, como a pintura ou a escultura, e o desenho de representação da realidade. Na arte contemporânea, muitas vezes, vale mais o conceito e uma ideia original e inovadora para plasmar uma obra de arte, do que um virtuosismo representativo e domínio de técnicas artísticas. Da mesma forma, o ensino da arte e do desenho, não seguem mais determinadas técnicas de representação; agora vale mais estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos, desenvolver o pensamento artístico e criativo, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN, 1997, p.15).

Já pessoalmente, penso que o ensino do desenho tenha que abordar todos os conceitos básicos que envolvam os elementos fundamentais deste, tais como, o ponto, a linha e o plano. Desta forma, posso estabelecer uma conexão com alguns parâmetros básicos, já que, nosso público será o aluno que não tem um conhecimento de história da arte, o que conseqüentemente, implica em uma limitada cultura visual e estética. Portanto, penso que começar abordando conteúdos acessíveis, pode ser mais contundente. Verifica-se também, que o desenho está presente nas escolas por ser de fácil realização, e os recursos e materiais são

acessíveis aos alunos, e talvez por isso o desenho passou a ser banalizado em sala de aula, por falta de uma contextualização iconológica e iconográfica. Acredito, que 'ensinar a desenhar', a ver e a perceber a realidade de diversas formas, tenha uma importância ímpar no aprendizado de um indivíduo em qualquer idade. Em sala de aula, os alunos raramente partem para uma abordagem abstrata, ao contrário, sempre buscam este 'dom de desenhar bem', de saber representar determinada cena, paisagem ou pessoa.

Da mesma forma, no ensino informal do meu atelier, as pessoas me procuram geralmente para 'aprender' desenhar ou pintar; mas o que leva os alunos buscarem esta habilidade? Por que ainda hoje as pessoas, não generalizando, se impressionam mais com uma obra de arte que representa a nossa realidade, do que uma obra abstrata ou conceitual? Tenho alunos com profissões diversas, desde, arquitetos querendo 'melhorar' o traço, até pessoas que já se aposentaram, e então agora querem se dedicar a algo que lhes dê prazer: pintar ou desenhar. Mas a Arte dá prazer? Será o prazer mágico de poder representar algo fidedigno? Será a mesma magia que levou os nossos antepassados pré-históricos a desenharem e pintarem nas paredes das cavernas?

Atualmente, após três anos cursando Licenciatura em Artes Visuais e há um ano de estágio em escola pública, cumprindo a carga horária em sala de aula, posso dizer que é flagrante um estado de desânimo entre os professores. Talvez muito deste quadro negativo por parte dos docentes, seja por fatores salariais, já que, um profissional que não é valorizado e ainda chega num ambiente de trabalho igualmente sucateado, dificilmente estará satisfeito em cumprir seu trabalho com entusiasmo. Temos também, uma triste realidade no país com avanço da pobreza que carrega consigo, geralmente, populações inteiras com má educação, sem princípios morais e éticos, e que chegam nas escolas sem o mínimo de respeito para com os docentes, que se desgastam tentando reverter de alguma forma este processo. Então, este quadro negativo de desvalorização do profissional da educação, ambiente de trabalho sem a mínima infraestrutura necessária para se colocar um projeto em prática, e o desrespeito por parte dos alunos, deixa nossos

profissionais à beira de um abismo, que urge mudanças significativas por parte das autoridades competentes, para que ainda possamos resgatar a qualidade de vida das futuras gerações de professores.

Assim sendo, quase que utopicamente, espero que a Arte como um todo, tanto na produção artística como educacional do País, possa realmente violar o equilíbrio social do sistema educacional, no sentido de promover a urgência de se considerar a disciplina de Artes como fundamental na formação de um indivíduo em todos os seus intrínsecos aspectos.

2 DA RELEITURA DE IMAGENS

Podemos definir a releitura como uma nova interpretação de uma obra de arte com um novo estilo, novos materiais ou técnicas, mas sem fugir da composição e do tema da obra original. Na releitura de uma pintura, por exemplo, podemos utilizar outras formas de expressão artística como o desenho, a fotografia ou a colagem. Ao recriar uma obra não é necessário empregar a mesma técnica usada pelo artista na obra que se está tomando como referência.

O mais importante é criar algo novo que mantém um elo com a fonte que serviu de inspiração, a essência da obra referencial deve ser reconhecida imediatamente. Portanto, a releitura de imagens é diferente de uma simples cópia, é totalmente distinto de apenas reproduzi-la, pois, é preciso interpretar aquilo que se vê e exercitar a criatividade.

Diversos artistas colocaram o seu próprio estilo inspirados em obras de outros artistas, recriando obras de arte completamente novas e originais. A releitura pode ser utilizada, nas mais diversas formas de expressão artística como a pintura, a escultura, o teatro, a fotografia, a música e o cinema.

Assim, como existem diversas interpretações de uma obra de arte, existem várias possibilidades de releituras dessa obra. A releitura dependerá de uma boa compreensão na leitura e apreciação da obra. Uma proposta de releitura se baseia em um conhecimento prévio do artista e da obra, a época em que ele viveu, sua biografia, outros artistas de seu tempo, o tema da obra e de outros trabalhos seus e a técnica utilizada. Enfim, quanto mais domínio sobre os aspectos que estão envolvidos na obra a ser relida, melhor o resultado final da releitura.

2.1 A RELEITURA NA HISTÓRIA DA ARTE

Na história da arte, vários artistas incluíram o procedimento de releitura, nas suas produções artísticas. Imagens, objetos do cotidiano, conceitos, textos, partes ou até mesmo obras inteiras de outros artistas consagrados, podem servir de

inspiração para recriar novos trabalhos. A releitura, bem como a apropriação e a citação são procedimentos análogos, e estes são usados por artistas e civilizações, para incorporar determinados aspectos e conceitos de uma obra de arte ou de culturas diversas.

Tadeu Chiarelli diz que

Apropriar-se não significa, em princípio, apropriar-se de apenas um ou dois objetos ou imagens de uma mesma natureza, ou com uma ou várias características comuns. Apropriar-se é matar simbolicamente o objeto ou a imagem, é retirá-los do fluxo da vida – aquele contínuo devir, que vai da concepção/produção até a destruição/morte -, colocando-os lado a lado a outros objetos, com intuitos os mais diversos. (CHIARELLI, 2002, p.21)

Ainda citando Chiarelli,

O artista que se apropria de objetos e/ou imagens e os coleciona, transformando essas atividades em elementos estruturais de suas poéticas, subverte, na base, aqueles conceitos românticos de originalidade e de autoria. (CHIARELLI, 2002, p.21)

Neste sentido, as práticas intertextuais vão ao encontro da necessidade de ressignificar conceitos pré-estabelecidos e tomar posse de algo que não nos pertence. É retirar determinado objeto, ideia ou obra de arte do *locus* originário para fazê-lo reconfigurar em outro tempo e espaço, trocando assim, seu significado para então seguir o fluxo de uma nova existência. Analice Dutra Pillar, afirma que, “As citações são jogos intertextuais que o artista faz para se amparar, para gozar, para legitimar-se. Os cientistas citam muito para legitimar-se. O artista, quando cita, o faz para criar.” (PILLAR, 2011, p.15).

Neste sentido, temos desde a antiguidade exemplos de releituras, apropriações e citações acerca de culturas e conceitos artísticos que foram incorporados por civilizações no decorrer da evolução artística do ser humano. Começamos com a incorporação da cultura egípcia pela civilização grega, no qual os escultores gregos se apropriam da estética de frontalidade da estatuária egípcia, após a ampliação comercial da Grécia que entra em contato com os povos e as culturas do Egito e do oriente. Conforme Woodford, “Essas antigas e brilhantes

civilizações letradas, com suas ricas e amadurecidas formas de arte, causaram grande espanto aos gregos e mereceram sua atenta admiração”.

Desta maneira, os artesãos gregos começaram a se apropriar do estilo e dos conceitos estéticos da escultura egípcia. Os egípcios igualmente, forneceram a técnica da escultura em pedra, já que, esculpir uma figura em tamanho natural num bloco de pedra não é tarefa simples, e os gregos sabiam que os egípcios, muitos séculos antes, tinham inventado um método para esculpir figuras em pedra. O escultor grego, assim como o egípcio, apreciava a simetria natural do corpo humano, com os pares de olhos, orelhas, braços e pernas, e enfatizava a simetria mantendo a figura ereta, em posição frontal, com o peso igualmente distribuído sobre as duas pernas. (fig. 46).



Fig. 46 À esquerda, estátua egípcia, Ranofet, 2.450 a. C. Museu Egípcio, Cairo. À direita, estátua grega, kouros, 600 a. C. Metropolitan Museum of art, Nova York.

Todavia, em apenas algumas gerações, os gregos conquistaram inigualáveis avanços estéticos na técnica da estatuária em pedra. Esta evolução tem seu apogeu no século V, o período clássico da escultura grega. Os artistas gregos trabalhavam com o conceito do idealismo. Para esse conceito a figura representada numa escultura seria tão perfeita como os deuses gregos. (fig. 47).



Fig. 47 Cópia romana do Doriforo de Policleto, o original data de ca. 440 a. C.,
Altura: 199 cm. Museu Nacional, Nápoles, Itália.

Na sequência da história da arte, após o apogeu da cultura grega no período chamado de clássico, veremos a ascensão de uma outra grande civilização. O Império Romano, se sobrepujará à Grécia, apropriando-se, dominando e assimilando toda a cultura grega, sobretudo nas artes, na escultura e na arquitetura. Em um determinado período em Roma, a última moda era se vestir como os gregos. E é justamente o estilo e conceito das esculturas do período clássico que os romanos irão se apropriar e copiar, e graças a estas 'cópias', é que hoje conhecemos muitas das esculturas gregas, já que, a maioria dos originais foram

perdidos. Entretanto, os romanos também se apropriaram das técnicas de engenharia, construção e estilo arquitetônico gregos.

Seguindo nossa linha do tempo iconológica, vamos passar por aproximadamente 1.000 anos após a queda do império romano, para chegar no século XV, o renascimento italiano. Este período foi marcado pelo renascer da cultura clássica greco-romana, e portanto, mais um período com evidentes características de apropriações estéticas. O Renascimento, busca suas raízes numa inter relação com a cultura clássica, absorvendo toda a estética do idealismo, da simetria das formas, reformulando dados e atualizando-os para o mundo renascentista.

Talvez a obra mais emblemática deste período, que traduz o ideal de beleza clássica do idealismo greco-romano, e nos dá pistas do conceito de releitura, seja a escultura David, de Michelangelo Buonarroti (fig. 48); podemos igualmente traçar um paralelo formal e estético com o Doríforo de Policleto. A posição das duas estátuas, o braço relaxado, o braço que está levantado e a famosa posição 'policletana', em que uma perna está tensionada com o peso do corpo e a outra mais descontraída, são semelhantes e também deixa claro esta aproximação estética das duas esculturas.



Fig. 48 Michelangelo Buonarroti.
David. 1501/04. 517 cm.
Galleria dell'Accademia, Florença.

Sáímos do século XVI e entramos no século XIX, onde encontramos outro exemplo de apropriação de imagem. A pintura “Almoço na relva” de Manet (fig. 49), faz referências a obras antigas. Manet foi buscar a ideia na tradição, as suas figuras baseiam-se em parte de uma gravura do século XVI, de Marcantonio Raimondi (fig. 50), que por sua vez é cópia de um detalhe da pintura “Julgamento de Páris” (hoje perdida), de Rafael, e o quadro Concerto Campestre atribuído a Tiziano (fig. 51). Embora a pintura de Rafael tenha desaparecido, a gravura do século XVI, revela que o próprio Rafael também inspirou-se na tradição, pois seus deuses fluviais são claramente sugeridos pelas figuras do relevo de um sarcófago, que ele deve ter estudado e visto em Roma. (fig. 52).



Fig. 49



Fig. 50



Fig. 51

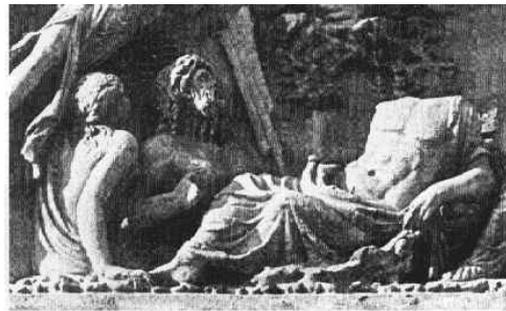


Fig. 52

Fig. 49. Édouard Manet (1832-1883, França). Almoço na Relva, 1862/63. Óleo sobre tela. 213x269 cm. Museu do Louvre, Paris.

Fig. 50. Marcantonio Raimondi (1488-1530, Itália). O Julgamento de Páris (detalhe), ca. 1520. Gravura baseada em Rafael. Metropolitan Museum of Art, Nova York.

Fig. 51. Tiziano Vecelli (1473/1490 – 1576, Itália). O Concerto Campestre (1505-1510). 110 X 138 cm. Museu do Louvre, Paris.

Fig. 52. Detalhe de um sarcófago romano, mostrando deuses fluviais. Século III d.C. Villa Medici, Roma.

Observando as imagens acima, constatamos que parece ser inerente aos artistas, buscar inspirações para suas criações, se debruçando na perspectiva da história; se apropriando desta, como se tivessem ali um leque de possibilidades imagéticas e ideias disponíveis para serem usadas e reaproveitadas.

Foi no mesmo período que Vincent Van Gogh (Holanda. 1853-1890) começou a fazer uso de citação e apropriação de imagens. Van Gogh, tinha uma admiração pela obra de Jean-François Millet (França. 1814-1875), e fez diversas releituras das obras deste artista. Sobre a obra “O Semeador” de Millet (fig. 53), Van Gogh fez pelo menos oito releituras. (fig. 54, 55, 56)



Fig. 53

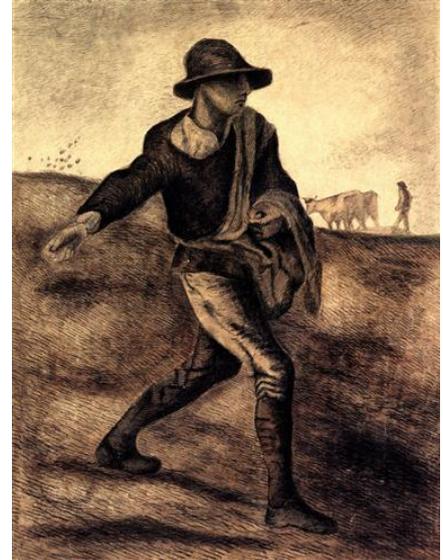


Fig. 54



Fig. 55



Fig. 56

Fig. 53. Jean-François Millet. O Semeador, 1850. Museum of Fine Arts, Boston, EUA.

Fig. 54. Vincent Van Gogh. O Semeador, 1881. Lápis, nanquim e aquarela sobre papel. 64 x 55 cm. Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterlo, Holanda.

Fig. 55. Vincent Van Gogh. O Semeador - 1888 - Lápis, caneta, caneta de cana e tinta marrom, sobre papel tecido - 24,4 x 32 cm - Museu Van Gogh, Amsterdam, Holanda.

Fig. 56. Vincent Van Gogh. O Semeador, 1889/80. 80,8 x 66 cm. Coleção Niarchos. Grécia.

Desta forma, podemos perceber a importância do referencial iconográfico na produção de Van Gogh. “O Semeador” se transforma em cada estudo e a figura muda sua expressividade a cada desenho. O contexto formal que envolve a imagem do semeador, dá um equilíbrio na obra de Vincent van Gogh. Algumas obras foram produzidas com fortes grafismos, outras são mais coloridas e diluídas.

Na história da arte alguns movimentos artísticos se relacionam de forma mais intensa com a releitura, a citação e a apropriação. O Cubismo, o Dadaísmo, o Surrealismo e a Pop Art, foram movimentos artísticos que exploraram de maneira mais contundente esses procedimentos. Artistas como Marcel Duchamp (1887-1968), Pablo Picasso (1881-1973), Salvador Dalí (1904-1989), René Magritte (1898-1967) e Andy Warhol (1928-1987), se transformaram em ícones do seu tempo, e foram responsáveis por rupturas nos paradigmas da história da arte.

Em 1907, origina-se na França, o Cubismo. Esse período artístico caracterizou-se pelo bidimensional e pela representação figurativa através da simplificação do volume dos objetos e da geometrização das formas. Pablo Picasso foi um dos principais mentores deste movimento, que tem como características, a ênfase da composição de planos e a fusão de elementos diversos, através da decomposição das formas. A última fase do cubismo é a representação dos objetos na sua essência, e foi marcada pela simplificação da composição e pelo uso de cores mais intensas e variadas, bem como pelo aparecimento das primeiras colagens.

Picasso igualmente olhou para os mestres do passado, e realizou diversas releituras de obras desses artistas; produziu 44 pinturas e centenas de esboços e desenhos sobre ‘As Meninas’ de Velázquez (fig. 57), uma das séries mais conhecidas do artista. (fig. 58, 59, 60, 61).



Fig. 57 Diego Velázquez. *Las meninas*. 1656/7.
Óleo sobre tela, 318x276 cm, Museu do Prado, Madrid.



Fig. 58



Fig. 59



Fig. 60



Fig. 61

Fig. 58. Picasso. As Meninas, 1957. 194x260 cm, óleo sobre tela. Museu Picasso, Barcelona.
Fig. 59. Picasso. As Meninas, 1957. 129x161 cm, óleo sobre tela. Museu Picasso, Barcelona.
Fig. 60. Picasso. As Meninas, 1957. 129x161 cm, óleo sobre tela. Museu Picasso, Barcelona.
Fig. 61. Picasso. As Meninas, 1957. 162x130 cm, óleo sobre tela. Museu Picasso, Barcelona.

Picasso também debruça seu olhar sobre Manet, e a obra “O almoço na relva” (fig. 49), ganha entre desenhos e pinturas, vinte e sete obras (fig. 62, 63). O artista sempre deixava evidente as características marcantes do cubismo como a geometrização e a abstração das formas. Dessa maneira, Picasso partia do referencial original, mas no fim ele criava uma outra obra, deixando transparecer em alguns casos, a mesma composição entre objetos e figuras da obra original. As releituras eram uma tradução da obra original para o estilo antropofágico de Picasso.



Fig. 62



Fig. 63

Fig. 62. Pablo Picasso. Almoço na Relva, 1961. Coleção particular.
Fig. 63. Pablo Picasso. Almoço na Relva, 1960. Museu Picasso, Paris.

Surge então, quase na mesma onda dos movimentos vanguardistas, o Dadaísmo. O movimento Dadá, foi um movimento artístico iniciado em Zurique, em 1916, com a chamada vanguarda artística moderna, durante a Primeira Guerra Mundial, no clube artístico chamado *Cabaret Voltaire*. No dadaísmo, alguns artistas trabalharam com releitura, citação e apropriação de imagens. O próprio Duchamp, com seus ready-made, se apropriava de objetos descartados pela sociedade de consumo e os delegava status de obra de arte. É interessante observar que a

apropriação enquanto procedimento artístico, surgiu com o Dadaísmo. Os artistas usavam entre outras técnicas, a colagem; que fez parte do processo criativo de artistas como, Max Ernst, Marcel Duchamp e Pablo Picasso. Duchamp usou a apropriação nas obras a “Roda de Bicicleta” de 1913, e o urinol intitulado “A Fonte” de 1917, os chamados *ready-made*; esses objetos, são apropriados do cotidiano e reapresentados em outro contexto e se transformam em obras de arte.

Entretanto, Duchamp também citou e releu o passado com a obra “L.H.O.O.Q.”; aqui o artista se apropria de uma das pinturas mais conhecidas e icônicas da história da arte, a *Monna Lisa*, de Leonardo da Vinci. A *Gioconda* recebe um bigode e cavanhaque. Abaixo da imagem o artista escreveu as letras “L.H.O.O.Q.”, que lendo em francês fica, “*Elle a chaud au cul*”, e que em português significa, ‘Ela tem o rabo quente’.

Embora aparentemente possa parecer uma provocação, a transformação operada por Duchamp, demonstra mais uma vez o uso da irreverência pelos dadaístas. É outra dessacralização, embora não se possa excluir que na frase, esteja escondido sob um tom irônico, outros significados herméticos, deixados ocultos por Marcel Duchamp (fig. 64).



Fig. 64 Marcel Duchamp. L.H.O.O.Q., 1919. 19,7X12,4 cm.
Coleção privada. Nova York, EUA.

Subvertendo os conceitos da arte e jogando com a ação do inconsciente, o Dadaísmo preparou o terreno para o Surrealismo. Este, também desconstruiu os paradigmas artísticos criados até o momento. Salvador Dalí e René Magritte são exemplos importantes desse movimento; Dalí trabalhou com o onírico e Magritte com o metafísico, todavia, ambos buscavam expressar a ausência de racionalidade humana e as manifestações do subconsciente. Questionavam as crenças culturais então vigentes na Europa, bem como a postura humana vulnerável, frente a uma realidade cada vez mais difícil de compreender e dominar.

Entretanto, a releitura da obra “O balcão” de Manet, realizada pelo pintor belga René Magritte, fortemente influenciado pelas teorias psicanalíticas de Freud, enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa. Ao explorar o inconsciente, o artista, se utiliza de associações irrealis, bizarras e provocativas. Na pintura de Magritte, “Perspectiva II, O balcão de Manet”, as três figuras são substituídas por três caixões na mesma posição (de pé o homem e uma das jovens, sentada a outra jovem, atrás o jovem criado), como se talvez estivesse questionando a finitude da vida; o resto da composição obedece a mesma configuração, deflagrando uma atitude quase antropomórfica.

A pintura de Manet foi com certeza inspirada na obra “As majas no balcão”, de Goya; pintado quase setenta anos depois e com as mesmas intenções de pessoas posando para um registro, aqui também são representados três personagens que parecem não ter nada em comum entre eles: Berthe Morisot (sentado à esquerda), que se tornou, em 1874, a cunhada de Manet, tem o ar de uma heroína romântica, enquanto a jovem violinista Fanny Claus e o pintor Antoine Guillemet, parecem imerso em seus pensamentos e em seu mundo. O verde profundo das persianas e da grade, na época foi considerado excessivo, e não deixou de suscitar polêmicas e críticas.

Nas imagens que seguem, (fig. 65, 66, 67) vemos uma sequência de possíveis apropriações na história da arte, evidenciando que essa prática está presente no processo criativo de diversos artistas em períodos diferentes. Temos um século e meio entre as três obras, perpassando três momentos artísticos distintos e

importantes para o desenrolar da arte na virada do século XIX para o XX, contribuindo significativamente na passagem do moderno para o contemporâneo.



Fig. 65



Fig. 66



Fig. 67

Fig. 65. Francisco Goya (1746-1828). As majas no balcão, 1800/10. Óleo sobre tela. 194,9 x 125,7 cm. The Metropolitan Museum of Art, Nova York, EUA.

Fig. 66. Édouard Manet (1832-1883). O Balcão, 1868. Óleo sobre tela. 170X124 cm. Museu d'Orsay, Paris, França.

Fig. 67. René Magritte, (1898-1967). Perspectiva II, O balcão de Manet. 1950. Óleo sobre tela. 80X60 cm. Museum van Hedendaagse Kunst, Bélgica.

Em Goya, que representa o pré-romantismo e com claros aspectos do barroco, evidencia-se um conturbado momento histórico na Europa, que está ainda fragmentada e enfraquecida pela recente transformação de ordem religiosa, a reforma protestante; em Manet, entramos no impressionismo, em que os artistas deixam os ateliers para pintar a *plein air*, afim de buscar freneticamente o estudo do efeito da luz sobre os objetos e a natureza, e o estudo das primeiras teorias sobre a cor; por último em Magritte, que realizou a pintura cento e cinquenta anos após Goya, o mundo respirava os novos ares da contemporaneidade e o Surrealismo vem de encontro com o homem do século XX.

Conforme Teixeira Coelho,

O modernismo é, antes de mais nada [...] um estilo. Uma linguagem, um código, um sistema ou um conjunto de signos com suas normas e unidades de significação. Implica uma visão de mundo – o que levou Henri Lefebvre a escrever que por “modernismo” pode-se entender a consciência que cada uma das gerações sucessivas teve de si mesma. (COELHO, 1986, p. 10)

Marcel Duchamp já tinha extrapolado os limites artísticos, elevando à categoria de arte, um urinol e uma roda de bicicleta assemblada em um banquinho. Neste sentido, para Anne Cauquelin,

O fenômeno Duchamp tem de interessante o fato de sua influência sobre a arte contemporânea crescer à medida que passam os anos. De um lado, o número de trabalhos que lhe são dedicados é cada vez mais importante; de outro, ele é referência, explícita ou não, de numerosos artistas atuais. Por quê? Porque esse artista – que declarava não sê-lo – parece expressar o modelo de comportamento singular que corresponde às expectativas contemporâneas. (CAUQUELIN, 2005, p. 89).

Desta forma então, para um artista surrealista era plausível substituir os personagens das pinturas anteriores por caixões, já que para estes artistas, era frequente usar um tom provocativo de deboche contra a sociedade de consumo emergente daquele período. Esta mesma sociedade, ainda enfrentaria mais tarde nos anos 60 a censura da Pop Art, que trazia em seu código genético uma arte crítica e posicionada com relação a apropriação dos objetos de consumo, que seria um dos focos dos artistas.

Na década de 60 os artistas que fizeram parte da Pop Art, normalmente realizaram um determinado deslocamento do significado e se apropriaram de uma imagem/objeto da sociedade de consumo, descontextualizando e rerepresentando com uma nova aparência. Foi assim que Andy Warhol, concebeu um dos seus trabalhos mais conhecidos, as “Latas de Sopa Campbell” de 1962. Warhol faz em serigrafia, aquilo que seria um simulacro da imagem da marca de sopa estadunidense, tornando-a famosa e imortal para a posteridade como um objeto artístico.

Desta forma, constata-se que estes procedimentos como a releitura, a citação e apropriação de imagens, são englobados pelos artistas de diversos períodos artísticos. Intertextualidade, como também são conhecidas estas práticas, é a relação que se estabelece entre dois 'textos' quando um deles faz referência a elementos existentes no outro. As primeiras ideias sobre intertextualidade surgiu com Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo, que no começo do século XX abordou as questões dialógicas entre obras e autores. O termo intertextualidade foi criado pela filósofa búlgaro-francesa, Julia Kristeva em 1966, que aplicou tais relações em outras mídias como o cinema e as artes plásticas. Segundo Kristeva todo o texto é um mosaico de citações de outros textos.

Conforme Pillar,

A intertextualidade rompe, dilata as fronteiras entre textos. A intertextualidade em linguagens não verbais mostra uma leitura das imagens de outros artistas sem dizer uma palavra. Picasso não escreveu sobre Velázquez, mas a relação que ele fez de Velázquez é específica, não verbal. (PILLAR, 2011, P.16)

No Brasil, uma intertextualidade já se faz notar com a vinda da família real portuguesa para o Brasil ainda no século XIX. Quando aqui chegaram, os portugueses encontraram um país com uma estética colonial, o barroco mineiro, que gradativamente foi sobrepujado pelo neoclassicismo, movimento artístico europeu do século XVIII e XIX. O estilo neoclássico foi uma das primeiras manifestações artísticas europeia, incorporado e 'digerido' pela cultura brasileira.

Vamos observar também práticas de apropriações se manifestando no modernismo brasileiro, com o Movimento Antropofágico. Trata-se de um movimento que tinha por objetivo a 'deglutição' da cultura dos Estados Unidos e da Europa, e teve como líderes Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Mario de Andrade, dentre outros, e é considerado um dos movimentos mais importantes da história da arte nacional.

Neste sentido, Susan Woodford diz que,

Os artistas não criam no vazio. Eles são constantemente estimulados por outros artistas e pelas tradições artísticas do passado. Mesmo ao reagirem contra a tradição, os artistas mostram sua dependência dela. É o solo de onde eles brotaram e no qual se desenvolveram e é dele que eles extraem seu alimento. Eles sabem disso e admitem-no sem constrangimento; o próprio Lichtenstein disse: “As coisas que tenho manifestamente parodiado, na verdade, eu as admiro”. (WOODFORD, Susan apud ROSSI, p.2)

Nos conceitos da pós-modernidade também se observa a utilização dos procedimentos intertextuais, sobretudo nas artes visuais e na arquitetura. Segundo Teixeira Coelho, no pós-moderno, o

Ecletismo, citação, fuga dos padrões habituais do bom gosto, mistura de elementos expressivos. “Volta” ao passado, mas sem submissões a estilos-fonte, a estilos modelares. Não é, na verdade, um simples retorno ao antigo, não se trata de mais um caso do “eterno retorno”. A linguagem agora é a *decomposição* (onde antes valera a *composição* modernista tão cara aos mestres modernos), linguagem da visão contemporânea sobre o passado. (COELHO, 1986, p. 74).

Desta forma, concluímos que, nos séculos de história da arte tivemos diversos períodos artísticos e históricos, em que determinada civilização se apropriava da cultura de outras nações. Esse processo nada mais é que reler, se apropriar e citar. Os motivos nos quais civilizações ou artistas se apropriaram de conceitos que não pertencem ao seu universo são diversos, desde conquistas militares no caso da antiguidade como a Grécia em relação ao Egito e Roma em relação a Grécia; ou então por pura apreciação estética por determinada cultura, como o fez o Renascimento e o Pós-moderno em relação a cultura clássica greco-romana, somente para citar alguns exemplos e ilustrar mentalmente esses, que foram importantes e efervescentes períodos artísticos da nossa milenar história da humanidade.

2.2 A RELEITURA NA CONTEMPORÂNEIDADE

Em nossa contemporaneidade, temos igualmente artistas trabalhando em diversas mídias com procedimentos de releitura, citação ou apropriação. A pesquisa em pintura e desenho que desenvolvo a mais de duas décadas, se debruça no

passado, relendo, citando e se apropriando de imagens, que de alguma forma instigam meu olhar a fim de recriar e ressignificar períodos bem delimitados que me interessam na história da arte. É uma pintura onde entra também o desenho, que dialoga com esses procedimentos. (fig. 68, 69, 70, 71).



Fig. 68



Fig. 69



Fig. 70



Fig. 71

Fig. 68. Hô Monteiro. Caravaggio, 2003. Desenho e pintura sobre madeira. 130X180 cm. Coleção do artista.

Fig. 69. Caravaggio, 1595. Pintura a óleo sobre tela. 85X95 cm. *Galleria degli Uffizzi*, Florença.

Fig. 70. Hô Monteiro. David, 2009. Desenho e pintura sobre tela. 50X100 cm. Coleção privada, Porto Alegre.

Fig. 71. Michelangelo Buonarroti. David, 1501/04. 517 cm. *Galleria dell'Accademia*, Florença.

Encontramos nestes desenhos/pinturas sinais axiomáticos de intertextualidades. Nestes trabalhos eu releio, me aproprio e cito imagens da história da arte, trocando assim, o significando, a temporalidade e o lugar que originalmente foram produzidos. São determinadas imagens que estimulam o meu olhar, acerca daquilo que quero transmitir. Por exemplo, na figura 68, uma pintura de 2003, que rele a obra “Baco”, do artista Caravaggio, pintor do barroco italiano, os elementos que identificam a transversalidade entre estas duas imagens, estão claros na iconografia que foi retrabalhada de maneira diferente; a minha pintura é bem mais escura, e tem uma espécie de pátina com lavadas de tintas escorridas, deflagrando aos poucos, os elementos compositivos que estão presentes na obra.



Fig. 72



Fig. 73

Fig. 72. Hô Monteiro, *Madonna col Gesù*, 2010. Desenho e pintura sobre tela, 100X140 cm. Pinacoteca Aldo Locatelli e Ruben Berta. Porto Alegre.

Fig. 73. Andrea della Robbia, “*Madonna col Bambino che tiene un uccellino*”, 1470/75 ca. Relevo em terracota vitrificada, cm 90 x 50. Arcispedale de Santa Maria Nova, Florença.

A *madonna* da figura 72 está envolta em um marrom lavado e escuro quase âmbar, que cria uma maior dramaticidade na obra. No entanto, ao mesmo instante

ela irradia uma forte luz quase branca se destacando do fundo escuro. Foi usado a mesma iconografia da obra de Andrea della Robbia (1435, Florença, Itália-1525), mas existe uma inversão técnica, já que, a obra citada é um baixo-relevo em terracota, portanto é uma imagem tridimensional, contrapondo com a minha pintura que é bidimensional.



Fig. 74



Fig. 75

Fig. 74. Hô Monteiro. Estasi di Santa Teresa D'Avila. 2003. Desenho e pintura sobre tela. 77X180 cm. Coleção particular Porto Alegre.

Fig. 75. Gian Lorenzo Bernini. Êxtase de Santa Teresa. 1645/52. Escultura em mármore. Capela Cornaro, Igreja de Santa Maria della Vitória. Roma.

Já na pintura acima, de 2003, aproprio-me de uma obra de Gian Lorenzo Bernini (1598, Nápoles, Itália-1680), a escultura em mármore do “Êxtase de Santa Teresa”. Na figura 76, observa-se que, sobrepujado pela imagem da santa está

desenhada a figura de um anjo, que ficou propositadamente cancelado atrás das manchas e escorridos alaranjados. Neste sentido, dá-se uma valorização da imagem da santa, envolta em uma coloração de tons terrosos, e em uma composição triangular que a eleva em uma ligeira levitação, forçando o olhar do espectador até a parte superior da pintura, onde está escrito as referências da obra original, como título, autor e procedência. É quase como um *banner* ou um pôster, com as referências do que está sendo mostrado.



Fig. 76



Fig. 77

Fig. 76. Hô Monteiro. Schiavo. Pintura acrílica e desenho sobre tela. 50X100. 2009. Coleção do artista.

Fig. 77. Michelangelo. Escravo Moribundo. Escultura em mármore. Altura 2,28m. Museu do Louvre, Paris.

Evidencia-se em diversas das minhas pinturas esta inversão da reinterpretação de obras tridimensionais, como esculturas, e ‘transformá-las’ em obras bidimensionais pictóricas e gráficas. Na figura 76, também faço uma releitura da obra escultórica “Escravo Moribundo” de Michelangelo, transformando a figura

lânguida e branca de mármore em imagens coloridas, dentro de uma composição que sobrepõe azuis, laranjas e rosas.

Para 'citar' outros artistas contemporâneos que trabalham igualmente com o processo de releituras, temos o artista e fotógrafo brasileiro, Vik Muniz, e a também fotógrafa estadunidense, Cindy Sherman. Vik faz algumas citações de obras de artistas da história da arte como por exemplo a obra "Medusa Marina" de Caravaggio (fig. 79); na imagem da figura 78, o artista trabalha, dentre outros referenciais, com o lixo reciclável e descartado pela sociedade, montando em tamanhos grandes, as imagens que posteriormente serão fotografadas e transformadas na obra propriamente dita; nota-se na fotografia de Vik (fig. 78), diversos móveis como armários, cadeiras e todo o tipo de restos de sucatas fazendo parte da montagem para 'formar' a imagem desejada, podendo assim, nos dar a dimensão da montagem feita para ser fotografada.

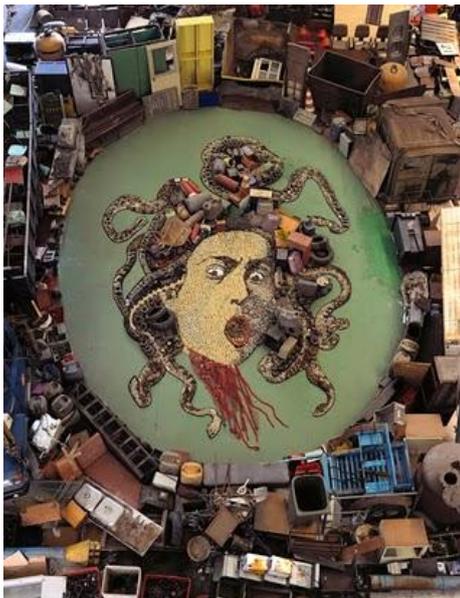


Fig. 78



Fig. 79

Fig. 78. Vik Muniz (São Paulo/Brasil – 1961). Medusa (after Caravaggio). Fotografia-2009

Fig. 79. Michelangelo Merisi da Caravaggio (Caravaggio/Itália-1571/ 1610). Escudo com cabeça de medusa – 1597. Óleo s/ tela. 60X55 cm. Galleria dele Uffizzi – Florença/ Itália

Por outro lado, Cindy Sherman trabalha com a questão do autorretrato. A artista se fotografa em diversas situações e cenários, assumindo muitas identidades com esta forma de trabalhar. Na figura 80, a artista se fotografa como o “Baco Doente” de Caravaggio (fig. 81).



Fig. 80



Fig. 81

Fig. 80. Cindy Sherman (Nova Jersey/EUA-1954). S/ título No. 224 (como "Baco doente" de Caravaggio). Da série History Portraits-1990.

Fig. 81. Michelangelo Merisi da Caravaggio (Caravaggio/Itália-1571/Monte Argentario- 1610). Bacco doente - 1593/94. Óleo s/ tela, 67X53 cm. Galleria Borghese - Roma/Itália.

A obra do artista gaúcho Alfredo Nicolaiewsky, também se caracteriza pela apropriação de objetos e imagens da cultura popular; são desenhos, pinturas e fotos, muitas vezes reinterpretados, apropriados ou citados, tanto da história da arte quanto do nosso cotidiano. Na figura 82, que mostra a obra “Este é mais cerebral”, Nicolaiewsky cita as obras de dois artistas da história da arte aparentemente sem nenhuma relação entre si, e de períodos diferentes; a primeira a se evidenciar é a escultura de Rodin, “O Pensador” (fig. 83), e a segunda, é a pintura “Composição em vermelho, azul e amarelo” (fig. 84), do holandês Piet Mondrian.

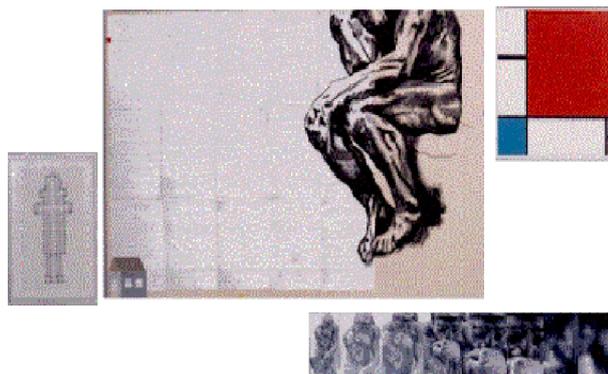


Fig. 82

Fig. 82. Alfredo Nicolaiewsky (Porto Alegre, 1952).
Este é mais cerebral – 1995/96.
Técnica mista/130X252-col. do artista.



Fig. 83

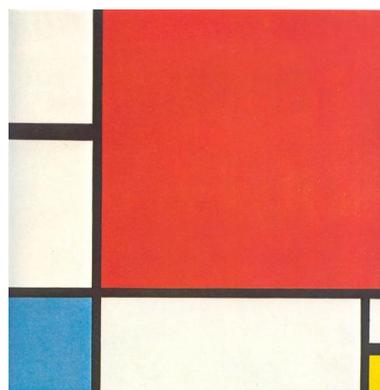


Fig. 84

Fig. 83. Auguste Rodin (Paris, 1840/Meudon, 1917). O Pensador – 1904. Escultura em bronze/186 cm. Museu Rodin/ Paris – França.

Fig. 84. Piet Mondrian (Amersfoort/Holanda, 1872 - Nova Iorque/EUA, 1944). Composição com vermelho, azul e amarelo, 1930. Óleo sobre tela, 86 X 66 cm. Coleção particular.

No *gráfit*, igualmente vem se destacando o artista, pintor e ativista político inglês, Banksy. Sua arte de rua, satírica e subversiva, combina humor sarcástico e *gráfit*, com pitadas de citações da história da arte, como por exemplo, a Mona Lisa

de Leonardo da Vinci (fig. 85), com fones de ouvido e segurando um tipo de arma de guerra nos ombros. (fig. 86).



Fig. 85



Fig. 86

Fig. 85. Leonardo da Vinci. Gioconda, óleo sobre madeira, 1503-06. 77X53 cm. Museu do Louvre.
Fig. 86. Banksy. Grafite sobre muro. Londres.

Maria Helena Wagner Rossi afirma:

Segundo Tadeu Chiarelli, “uma das características mais marcantes da produção artística dos últimos anos é o cacionismo”, isto é, a produção de imagens através da utilização de imagens preexistentes, tais como obras de arte (de qualquer época), história em quadrinhos, cinema, televisão, ou qualquer outro meio de produção de imagens. Ao contrário da visão modernista, a visão de mundo do pós-moderno exige um olhar retrospectivo ao universo das imagens já produzidas. Estas imagens são usadas como referência para a produção de novas obras. (ROSSI, p.3)

Como podemos observar, os procedimentos intertextuais são atemporais no momento em que deflagramos seu uso em diversos períodos da história da arte, seja de maneira empírica e inconsciente na antiguidade ou como processo criativo de muitos artistas em diversos períodos artísticos. A banalização e o excesso de

imagens do mundo atual, fomenta o reaproveitamento e a reciclagem imagética que alguns artistas atuais usam como meio de (re) criar suas obras.

Desta forma, releitura, citação e apropriação são todos procedimentos que tem como base o mesmo conceito de referenciar algo já existente. Como podemos observar, o ser humano sempre demonstrou esse interesse pela apropriação de culturas alheias e diferentes daquela originalmente sua. Talvez pelo mesmo motivo que um arqueólogo lança seu olhar à civilizações distantes, àquela em que este vive, os artistas igualmente fazem a sua pesquisa de campo, a sua etnografia, coletando seus dados conceituais e estéticos, para em um processo posterior, antropofagicamente rerepresentar uma nova interpretação e visão daquilo que foi assimilado. Assim, estas atitudes criadoras deflagradas pelos artistas, denotam o comportamento pós-moderno do nosso mundo contemporâneo.

2.3 A releitura em sala de aula: equívocos desta prática no ensino das Artes Visuais

No ensino da arte, a questão da releitura começou a evidenciar-se enquanto procedimento de trabalho em sala de aula, nos anos 80 com a difusão da Proposta Triangular. Esta proposta foi desenvolvida pela arte educadora Ana Mae Barbosa, e se propunha desenvolver o fazer artístico, a leitura da obra de arte e sua contextualização. Os princípios dessa proposta caracterizou não só o movimento de arte educação, mas também suas referências culturais; e a atenção aos processos de aprendizagens dos alunos foi determinante no tipo de pensamento presente, no discurso educacional das escolas na década 90. Conforme Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, citando sua própria mãe Ana Mae Barbosa,

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto [...]

O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.

Assim estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo [...] e nos tornando contemporâneos. (BARBOSA *apud* BARBOSA, 2005, p. 144).

A Proposta Triangular tem suas referências embasadas no DBAE - *Discipline-Based Art Education* - Educação Artística como Disciplina, como já apontado. Neste sentido, fica claro que este conceito é também mais uma forma de apropriação cultural, visto que, foi concebida em realidades educacionais e culturais diferentes como Inglaterra e EUA. Nesses países, a acessibilidade a museus, grandes coleções de artes e escolas seguramente mais qualificadas do ponto de vista estrutural, contrasta com a realidade de um Brasil carente de museus e com sérios problemas educacionais, econômicos, políticos e institucionais.

A leitura de uma obra de arte vem seguida da contextualização, o fazer e a criação. Desta forma, é estabelecida uma diferenciação entre os termos leitura e releitura na prática de sala de aula: leitura é considerada uma atividade de reflexão teórica sobre as imagens, enquanto a releitura remete às ações práticas de interpretação e reconstrução de uma obra.

Conforme Analice Dutra Pillar, no ensino da arte a releitura tem sido concebida como “[...] um fazer a partir de uma obra. Rer ler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados [...] é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido [...]” (PILLAR, 2011, p.14).

Esse tipo de abordagem guiou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Um ano após, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também seguiram os princípios da Proposta Triangular de forma clara na apresentação dos conteúdos de arte do Ensino Fundamental: “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a contextualização.” (PCN-Arte, 1997, p. 55).

No entanto, constata-se alguns enganos na prática do ensino de artes no que tange à utilização deste enfoque. Entre os equívocos apresentados em relação ao entendimento da Proposta Triangular, está o fato de que restringiram o fazer artístico à releitura de obras e se estabeleceu uma hierarquia de atividades; primeiro a leitura da obra de arte, depois a contextualização e finalmente o fazer. Neste sentido, a releitura em sala de aula também está sendo trabalhada e confundida com a cópia; Valeska Bernardo Rangel diz que a cópia também é um recurso didático possível mas é diferente da releitura. Essa confusão pode ser causada talvez por uma equivocada interpretação da Proposta Triangular. Releitura não é cópia, ainda conforme Rangel, a releitura “requer não copiar a obra escolhida, mas recriá-la sob um novo olhar do observador, e não somente do artista”. (RANGEL, 1999, p.34).

É possível que esta incompreensão metodológica esteja num dos pilares da proposta de Ana Mae, a contextualização histórica entre obra e artista. A proposta foi difundida entre os professores de Arte no Brasil, que em determinados casos a adotaram sem uma reflexão sobre a adequação à realidade brasileira.

Passados alguns anos, já podemos evidenciar uma maior preocupação com a qualidade do processo de formação dos professores de artes. Desta forma, esperamos com isso, um maior engajamento por parte destes em relação as práticas das aulas de artes. Que não sejam aulas desinteressantes, mas aulas em que o aluno sinta vontade de estar e assistir.

Assim sendo, espero que cada profissional da educação em Arte, possa conduzir seus processos de ensino com atividades culturais, práticas, teóricas e interativas, contribuindo para o enriquecimento da cultura visual do aluno, efetivando desta maneira, a transformação do olhar deste. E por conseguinte de toda a sociedade, mesmo que seja um ideal, podemos pensar que é possível transformações e mudanças de paradigmas culturais através do efetivo e comprometido ensino de Artes!

3 DA PROPOSTA DO ESTÁGIO

3.1 O Contexto do projeto

A proposta de estágio supervisionado foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Santos Dumont, situado na Vila Assunção, um nobre bairro da zona sul da capital. A fundação da escola foi no mês de outubro de 1964.



Fig. 87 Vista no Google Maps da localização da escola no bairro Villa Assunção na zona sul da capital.



Fig. 88 Vista da entrada principal da escola.

A localização considerada privilegiada, em um bairro da capital, banhado pelo Guaíba e cercado por árvores, não deixa de ter problemas sociais como a falta de segurança. Na frente da escola ainda tem uma agradável praça, que poderia ser

mais aproveitada se não tivéssemos tantos assaltos, tornando-se um lugar perigoso para a população. Assim, com um público sócio econômico um pouco mais elevado, contei com alunos mais comedidos a nível comportamental.



Fig. 89 Vistas internas do pátio.

No dia 16 de novembro de 1964, realizou-se uma reunião solene para dar caráter oficial a campanha pró-construção do prédio e criação do ginásio. No dia 7 de janeiro de 1965 foi iniciada a demarcação do local para construção do primeiro bloco do prédio.



Fig. 90 Construção do 1º bloco do 1º pavilhão – 1965

Os prédios de construção em alvenaria, são dois edifícios de dois andares cada, com laje, telhado de amianto, área interna, no pátio amplo tem duas canchas poliesportivas descobertas, conforme imagem abaixo.



Fig. 91 Vista dos dois edifícios da escola, bem como vista do pátio com sua infraestrutura.

A escola possui 17 salas de aulas, 03 banheiros para alunos e dois para os professores; possui 01 sala de professores, 01 salão de festas, 01 auditório e não possui sala de artes; a instituição conta com aproximadamente 640 alunos e 40 professores.

Atualmente a clientela da escola pode ser caracterizada como heterogênea, compondo-se de alunos de classe média baixa, alguns poucos moradores do bairro, alunos carentes e moradores de favelas próximas.

Interessante ressaltar aqui, a mudança que esta escola teve durante os trinta anos que se passaram, desde quando eu estudei nesta mesma instituição de ensino. O público da escola mudou, desde aqueles distantes anos oitenta. Naquela época, também estudavam na escola alunos das famílias de classe alta do bairro. Da mesma forma que o público foi alterado, obviamente que a sociedade como um todo também mudou desde então. Temos por exemplo, a desgastada relação professor/aluno, que resulta na falta de respeito pela figura do docente, tendo como consequência a perda de sua autoridade.

As turmas, uma do ensino médio e outra do ensino fundamental, segundo e oitavo ano respectivamente, responderam positivamente ao plano de aula proposto, mesmo com todos os problemas de ministrar uma aula de artes em um período de cinquenta minutos. Tive muitas aulas bem sucedidas, como em uma expositiva em que fomos para a sala de vídeo e mostrei um documentário sobre Pablo Picasso:

“Os Mistérios de Picasso”; eles ficaram tão atônitos que mesmo durante o momento que estávamos assistindo, eles já começaram a me fazer diversas perguntas tais como: “Como ele ficou tão famoso com este tipo de pintura?”, “Ah!! Mas isso até eu faço!”, “Quanto vale um quadro dele?”. Nesse sentido, fiz algumas contextualizações sobre o artista, como qual o país de origem, onde viveu, como chegou a ser o ‘Picasso’, e porque chegou naquela síntese de criação com o Cubismo.

Outra aula que ‘deu certo’ foi também na sala de vídeo, com um material que preparei sobre história da arte e releitura. No primeiro, mostrei imagens desde a pré-história até a contemporaneidade, e na releitura mostrei os períodos artísticos que se debruçaram no passado, e artistas que se utilizam desta prática como procedimento criativo. Eles gostaram tanto que me perguntaram se podiam ficar e não ir para a aula de matemática, eu fiquei contente com o desejo deles! Confesso que depois fiquei pensando, se era porque a próxima aula era matemática ou porque realmente eles estavam gostando. Fico com a segunda opção.

As aulas de desenho também foram bem proveitosas, todos queriam participar, desenhar e se expressar, salvo um ou outro que ficava meio sem vontade de fazer as atividades.

3.2 O Planejamento do Projeto

O projeto foi desenvolvido em duas turmas, uma do segundo ano do ensino médio, e outra do oitavo ano do ensino fundamental. Embora com idades não muito próximas, os alunos da turma do ensino médio não demonstravam mais maturidade em relação à turma do ensino fundamental, nos quesitos de comportamento e também da produção artística. Em ambas as turmas, haviam alunos com desenhos que conservavam claramente os estereótipos e paradigmas do desenho infantil, assim como também haviam aqueles com desenhos mais elaborados no sentido de percepção dos modelos propostos.

A presente pesquisa, teve como objetivo fundamentar um projeto de ensino do estágio de docência que abordou possibilidades de aprendizagem com a linguagem do desenho. Para isso, investiguei os processos e conceitos ligados à

técnica do desenho, vinculados a uma apreciação imagética com referências na história da arte e na contemporaneidade. Neste sentido, procurei contextualizar possíveis intertextualidades na educação escolar e no ensino das artes visuais, a fim de problematizar e desmistificar o método de ensino baseado na releitura de imagens.

O desenvolvimento de noções básicas do desenho, da percepção sensorial e da criatividade, contribui para valorizar a importância desta técnica como instrumento de comunicação, independentemente do suporte, onde o aluno poderá se expressar, segundo um procedimento de tradução gráfica, das imagens captadas da realidade ou mesmo de outras referências. Desta forma, o desenho privilegia a educação da observação, composição e aplicação da representação da forma da realidade ou de uma ideia. Os aspectos desta criatividade são elementos formativos indispensáveis, para promover nos alunos a aquisição de uma sensibilidade estética.

A metodologia do projeto de estágio se desenvolveu em três etapas. Na primeira parte com quatro aulas, explanei a importância da educação do olhar no ensino da arte, procurando definir de maneira sintética e objetiva a prática do desenho. Foram exercícios variados com lápis grafite 6B e papel tamanho A4, para soltar o traço. Trabalhei alguns exercícios tipo desenho cego, desenho rápido, desenho sem tirar o lápis do papel, desenho com o referencial de cabeça para baixo e desenho dos espaços negativos e positivos. O conceito de trabalhar somente com grafite e papel tamanho A4, vem da necessidade de produzir com um material bastante familiar para os alunos, e também de saber, depois do longo processo de observação, da problemática por parte destes de trazerem materiais com regularidade. Desta forma, eu mesmo me prontifiquei de fornecer o papel durante o estágio, e somente solicitei o lápis 6B, que muitos não trouxeram até o final, e eu por precaução levava alguns lápis para o bom desempenho das aulas.

Na segunda parte, com cinco aulas trabalhei conceitos do desenho da figura humana, já que os meus referências artísticos tinham a figura como tema principal. Comecei na primeira aula deste módulo mostrando o documentário “O Mistério de Picasso”, de Henri-Georges Clouzot, em que mostra Picasso desenhando em seu

atelier nos anos cinquenta. Na aulas seguintes, seguiram-se exercícios de desenho abordando o cânone da cabeça humana, desenho da metade de um rosto com referências de revistas e desenho de retrato do colega.

Para ingressar na terceira e última parte, comecei mostrando em PowerPoint um enfoque da história da arte deste a pré-história até a contemporaneidade. Na segunda parte deste material analisei a releitura e apropriação de imagens no decorrer da história, mostrando que desde a antiguidade essa prática já era estabelecida como um processo criativo. Através dos conceitos de releitura de imagem, procurei fazer com que eles compreendessem como podemos construir determinados conhecimentos e aprendizagens ao observar e analisar uma imagem ou obra de arte. Após mostrar o que é releitura, e que esta prática não é somente cópia mas sim uma reinterpretação de uma obra, seguiram-se exercícios de diversas imagens da história da arte, previamente selecionadas, para que cada aluno expressasse aquilo que havia compreendido com relação ao tema que tinha sido abordado.

3.3 Resultados e análises

A presente pesquisa teve resultados satisfatórios com relação aos temas abordados e atividades propostas. Na sua maioria os alunos corresponderam às expectativas, com uma minoria que não colaboraram com o andamento da proposta, mas que não chegaram atrapalhar. Desde as primeiras aulas eles demonstraram uma vontade e interesse para trabalhar com artes visuais, no caso com o desenho e releitura de imagens.

Já nas primeiras atividades, consegui fazer com que os alunos se empenhassem nas propostas das aulas, e produzissem significativos desenhos. Nas imagens abaixo (fig. 92), as primeiras aulas abordei questões básicas dos elementos constitutivos do desenho.



Fig. 92 Exercícios básicos de desenho

Neste ritmo seguiram-se exercícios ligados a coordenação motora, visto que após o período de observação, constatei uma carência de princípios básicos com relação ao desenho em ambas as turmas. Desta forma, se fez necessário começar do 'zero', e introduzir o tema do projeto com exercícios muito básicos para desenvolver coordenação motora, conforme imagens a seguir (fig. 93).

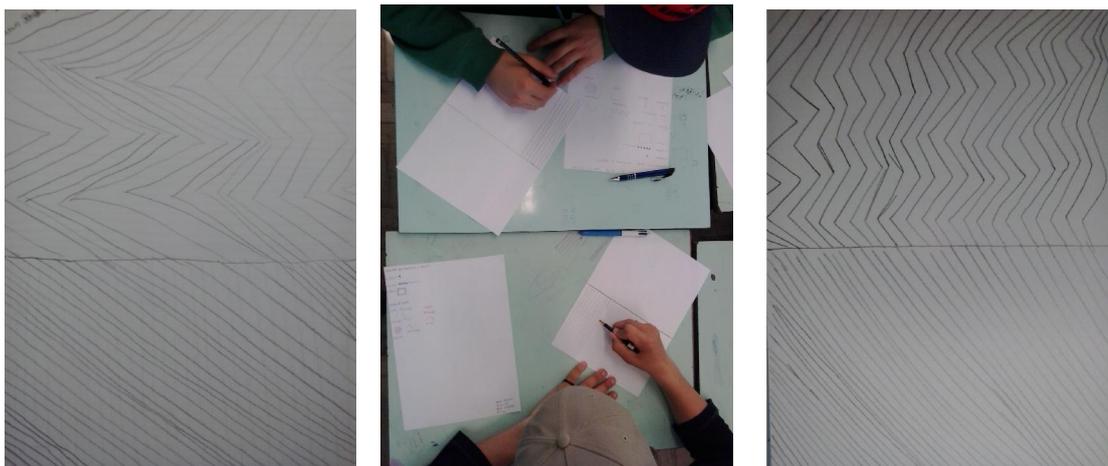


Fig. 93 primeiros desenhos para trabalhar a coordenação motora.

Após essa breve introdução, começamos os exercícios de observação com objetos. Levei para aula um lampião antigo para servir de modelo (fig. 94). Então comecei com desenhos de percepção tátil, colocando o objeto em um saco fechado e solicitei que o tocassem através do saco sem vê-lo e logo depois desenhá-lo. Os resultados aqui não foram muito satisfatórios, já que eles ficaram um pouco contrariados com o fato de desenharem sem ver o estavam desenhando, típica resistência de quem nunca havia realizado atividades com este tipo de conceito.

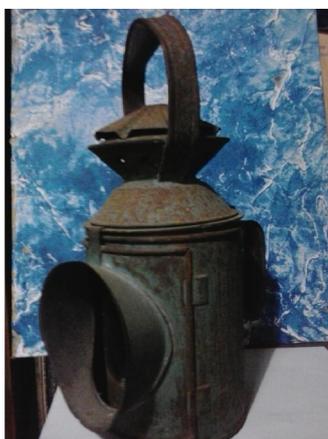


Fig. 94 Objeto que foi desenhado.

Entretanto, o processo do exercício foi divertido, eles tentavam adivinhar que objeto era, e ficaram bastante agitados e barulhentos com os comentários.

Os exercícios que seguiram-se com o lampião, foram de desenho 'cego' e desenho de observação. O desenho 'cego' é sempre bem apreciado (fig. 95), e alguns desenhos foram bastante adequados.

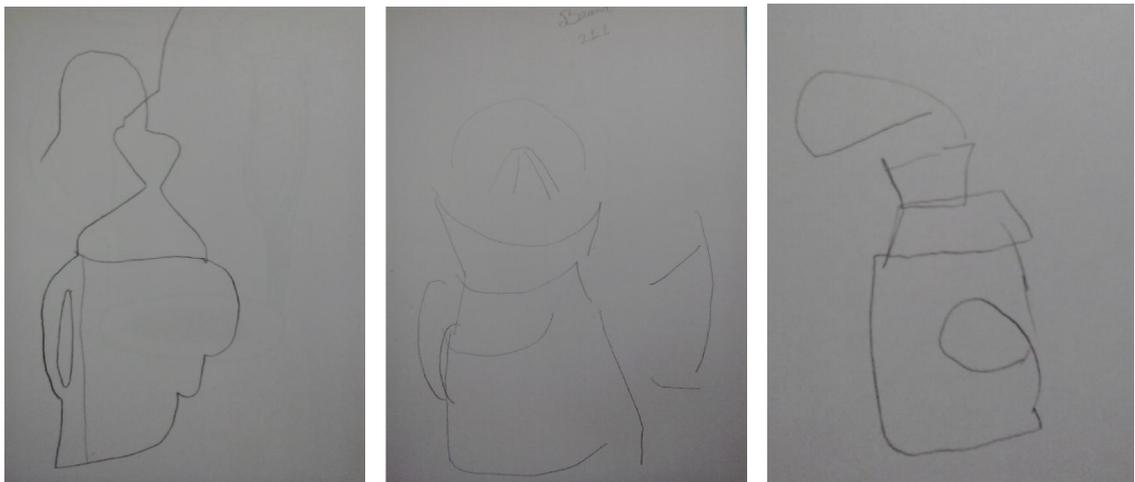


Fig. 95 Exercícios com desenho 'cego'.

Abaixo a turma 211 desenhando o objeto (fig. 96); já os desenhos no qual eles observaram o lampião (fig. 97), tiveram resultados irregulares, com desenhos interessantes formalmente e outros com fortes traços estereotipados do desenho infantil.

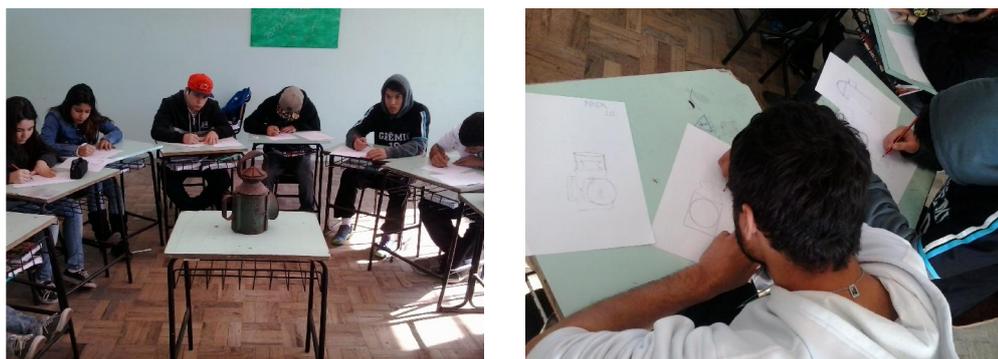


Fig. 96 Exercícios com desenho de observação. Objeto: lampião antigo.



Fig. 97 Desenhos de observação

A partir do segundo módulo do projeto, se dá a introdução ao desenho da figura humana, no qual começo trabalhando com o cânone da cabeça, seguido do desenho da metade do rosto de uma pessoa. Essa imagem foi retirada de uma revista e, os alunos tinham que desenhar a parte que faltava. Depois teve o desenho de retrato do colega, e por fim o documentário “O Mistério de Picasso”. No exercício de retrato dos colegas também, com relação a produção gráfica, os resultados não foram muito bons do ponto de vista formal e estético. Já o documentário sobre Pablo

Picasso, foi bastante apreciado e comentado inclusive durante o vídeo. Perguntas do tipo: “como ele ficou tão famoso?”, “mas isso até uma criança de cinco anos faz”, “quanto vale uma pintura dele?”. O curioso é que esse comportamento foi do oitavo ano do fundamental, já que o segundo ano do ensino médio, teve uma reação mais apática ao assistirem o documentário. Com a reação da turma 81, poderia ter desenvolvido um trabalho a partir deste vídeo, tive algumas ideias, mas sairia muito do meu projeto inicial, quem sabe mais adiante quando estiver atuando como professor, eu possa desenvolver um plano de aula a partir deste documentário.

Abaixo alguns desenhos do exercício sobre o cânone da cabeça (fig. 98), seguido dos desenhos da metade da face do rosto humano (fig. 99).

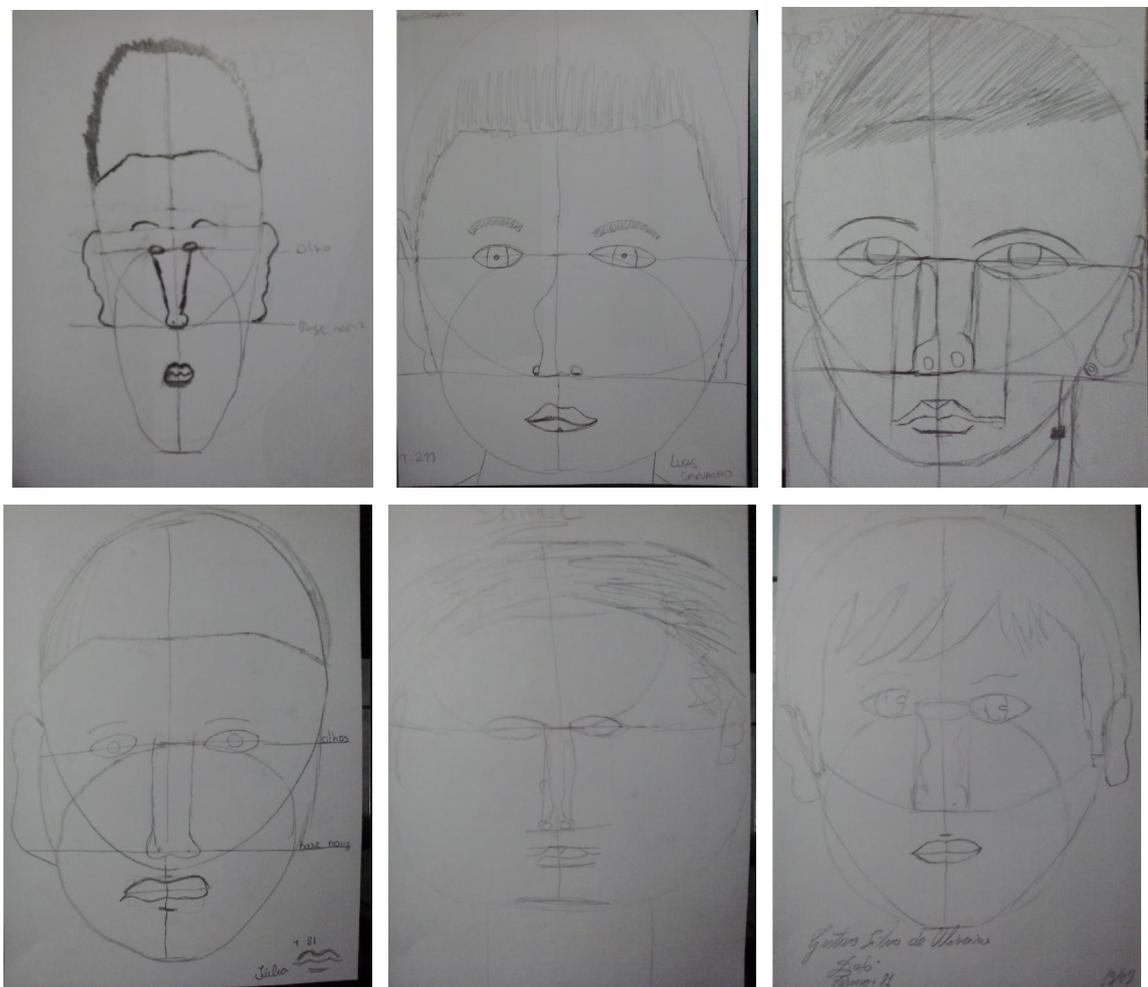


Fig. 98 Desenhos do cânone da cabeça.

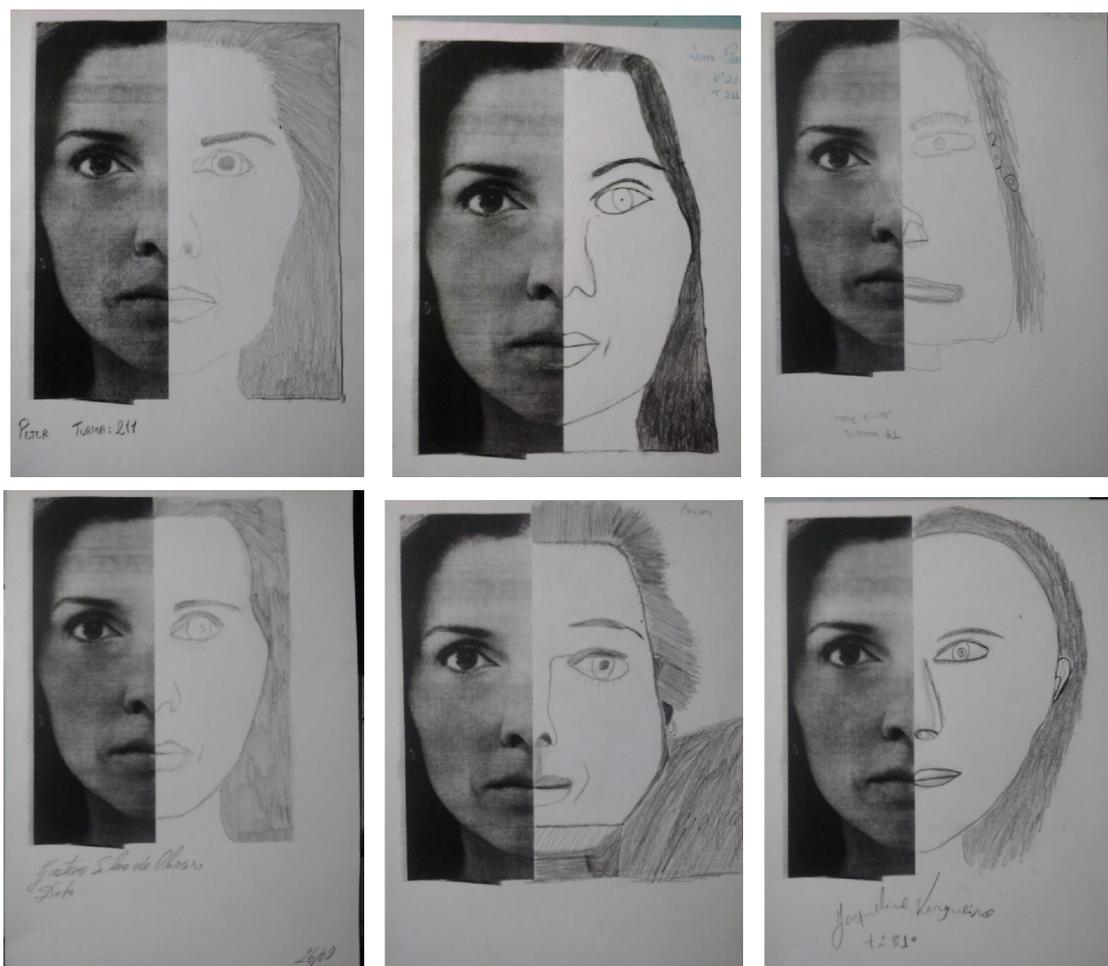


Fig. 99 Desenhando uma face do rosto.

Abaixo mostro a turma 81 desenhando (fig. 100), e alguns desenhos do exercício de retrato do colega (fig. 101). Penso que essa questão do retrato seja um mote para um projeto 'solo', pois com o tempo curto senti que não consegui desenvolver esse conceito como deveria. Este tema do retrato, envolve questões que para esse público de escola requer uma introdução mais trabalhada, tanto do ponto de vista conceitual quanto visual, mostrando o retrato na história da arte e artistas na contemporaneidade que trabalham com este conceito. Contudo, creio que conseguiram bons resultados.

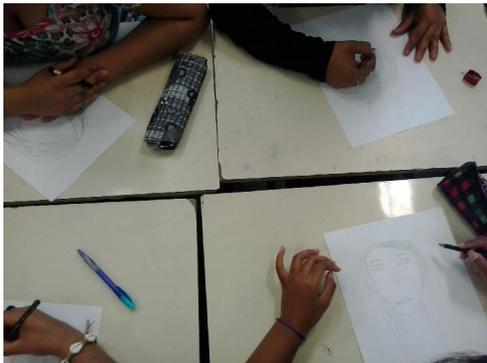


Fig. 100 Desenhando o retrato do colega.

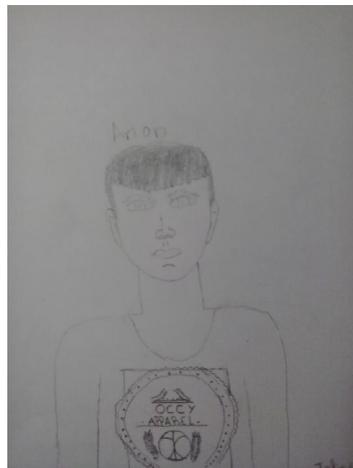


Fig. 101 Desenhos de retratos dos colegas.

Nos desenhos acima existe uma busca pela semelhança do modelo que está sendo observado, pois nos três exemplos evidencia-se alguma particularidade do colega que está sendo desenhado.

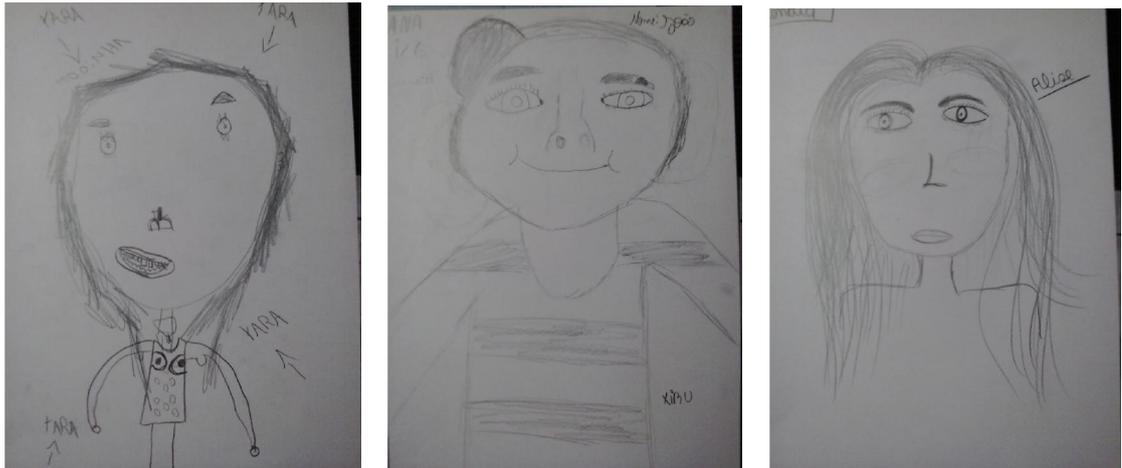


Fig. 102 Desenhos de retratos dos colegas.

Nestes três exemplos acima (fig. 102), observa-se que o aluno estava descomprometido com o modelo, evidenciando novamente os arquétipos do desenho infantil, sobretudo no primeiro desenho do lado esquerdo. E estamos falando de oitavo ano do ensino fundamental, alunos com média de 14/15 anos de idade.

Neste próximo e último módulo do projeto, entro no desenho de releitura de imagens. Aqui obtive resultados bem satisfatórios com relação aos desenhos. Entretanto, também fica evidente a baixa carga horária de artes para desenvolver mais esta proposta, já que num período de cinquenta minutos é complicado para o professor conseguir desenvolver uma continuidade de um tema tão amplo. Digo amplo, para indivíduos que não tem em suas vidas um contato aprofundado em artes, e neste sentido, o docente tem que se desdobrar para atingir o máximo possível com o mínimo de tempo.

Comecei abordando a história da arte com imagens desde a pré-história até a atualidade. Posteriormente, mostrei a releitura no decorrer da história com apreciação imagética dos principais períodos e artistas do passado e contemporâneos que abordam esta prática em suas produções artísticas. Penso que esta preparação cultural e visual seja de suma importância para a compreensão de todo o projeto, e para a os exercícios que se seguiram, fazendo-se entender também

o que é releitura e a suas relações e diferenças entre reinterpretar e copiar, ou seja, o fato de que releitura não é cópia. Abaixo mostro os referenciais artísticos que eles trabalharam (fig. 103, 105, 107, 109, 111, 113, 115, 117, 119, 121) e também alguns desenhos desta etapa da pesquisa (fig. 104, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 122), para ilustrar o que foi abordado teoricamente até o momento.

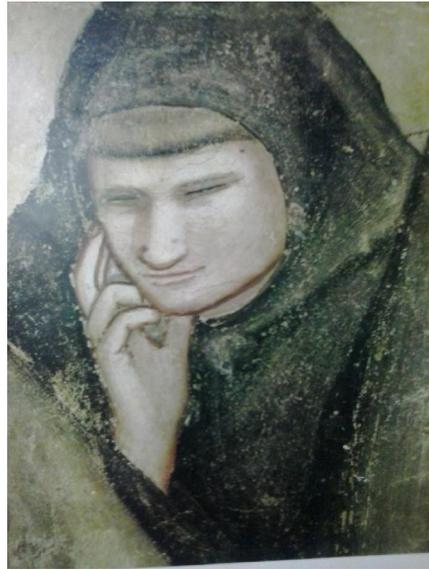


Fig. 103 Giotto. Afresco. Aparição de São Francisco no Capitólio de Arles (Detalhe). Igreja de Santa Cruz, Capela Bardi, Florença/ Itália.



Fig. 104 Desenhos dos alunos com releituras da obra de Giotto.



Fig. 105 Filippino Lippi. Retrato de um jovem, ca. 1485.
The National Gallery of Art, Washington, DC, USA.



Fig. 106 Desenhos dos alunos com releituras da obra de Filippino Lippi.



Fig. 107 Albrecht Dürer. Autorretrato, 1498.
Museu do Prado, Madri. Espanha.



Fig. 108 Desenhos dos alunos com releituras da obra de Dürer.



Fig. 109 Leonardo da Vinci. Anunciação (detalhe).
Galeria degli Uffizzi, Florença. Itália.

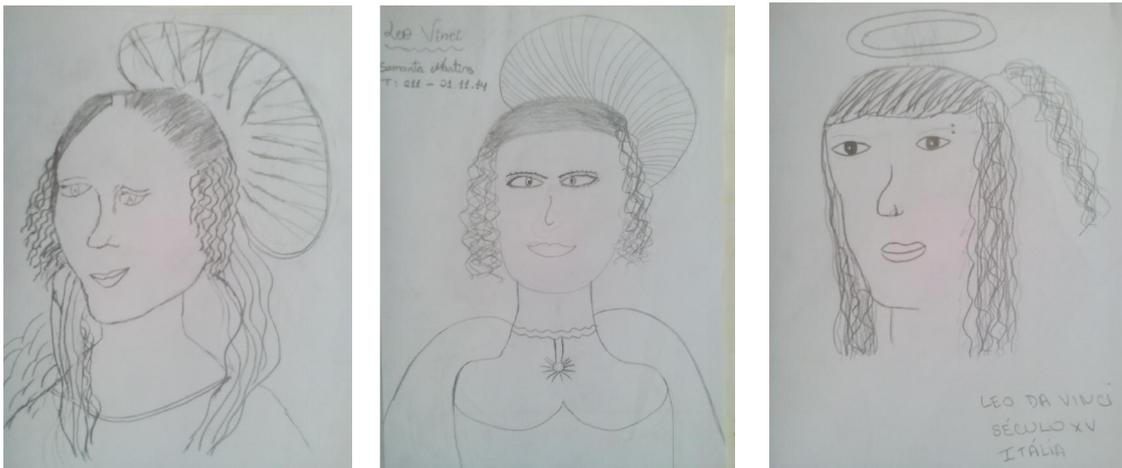


Fig. 110 Desenhos dos alunos com releituras da obra de Leonardo da Vinci.



Fig. 111 Leonardo da Vinci. La Gioconda (Mona lisa), 1503/17. Museu do Louvre, Paris, França.



Fig. 112 Desenhos dos alunos com releituras da obra de Leonardo da Vinci.



Fig. 113 Caravaggio. Baco, 1595.
Galeria degli Uffizzi, Florenca. Itália.



Fig. 114 Desenho da aluna Natacha, da turma 81, com releitura da obra de Caravaggio.
Obs.:Esta foi a única releitura feita desta obra, pois, acharam muito difícil.



Fig. 115 Edouard Manet. O modelo do bar do Folies-Bergère, 1881. Museu de Dijon. França.



Fig. 116 Desenhos dos alunos com releituras da obra de Manet.

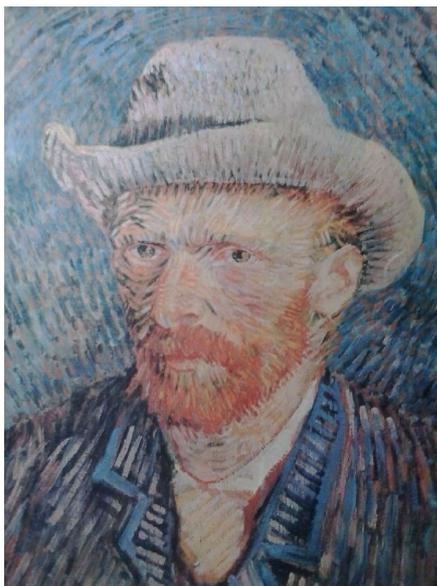


Fig. 117 Vincent van Gogh. Autorretrato, 1887.
Museu van Gogh, Amsterdam. Holanda.



Fig. 118 Desenhos dos alunos com releituras da obra de van Gogh.



Fig. 119 Pablo Picasso. Autorretrato, 1906.
Museu de Arte da Filadélfia. EUA



Fig. 120 Desenhos dos alunos com releituras da obra de Picasso.

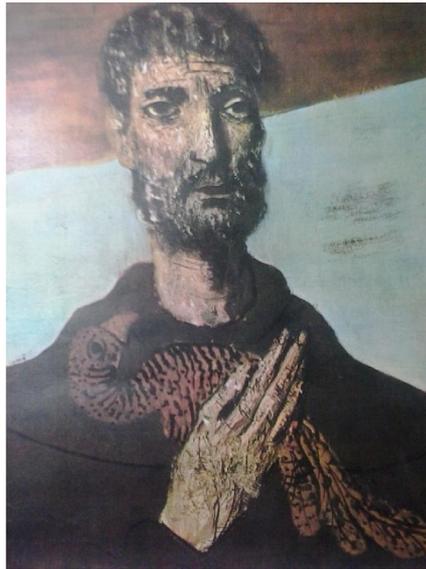


Fig. 121 Cândido Portinari. São Francisco, 1944.
Museu de Arte de São Paulo. São Paulo.



Fig. 122 Desenho do aluno Alysson da turma 211, com releitura da obra de Portinari.
Obs.:Esta obra de Portinari também foi considerada difícil, assim, ficou somente esse registro.

Nestes últimos exercícios, com os desenhos de releitura de imagem, penso que os resultados foram positivamente alcançados. Abordar conceitos amplos como o de releitura, citação e apropriação, em que tenta-se explicar em uma ou duas aulas a diferença entre reinterpretação e cópia, levam a resultados que podemos considerar importantes dentro do processo de formação artística de alunos desta faixa etária na qual eu desenvolvi esse projeto de pesquisa. Senti que foi difícil fazer com que eles percebessem esta tênue diferença, e todos na hora de desenhar acabavam tentando mais copiar do que refazer outra obra. Entretanto, alguns alunos quando estavam desenhando, e outros colegas falavam: “ah, mas o teu desenho não tá igual!”, e eles me questionavam: “né professor que não é pra copiar igual?”; então acho que para alguns ficou mais evidente a ideia, de que releitura não seja necessariamente cópia.

Neste sentido, penso que os objetivos deste projeto de pesquisa em sua grande maioria, tenham sido atingidos. Considero os desenhos e resultados dos alunos bastante positivos, levando em conta a carente cultura visual e o pouco tempo para se trabalhar e desenvolver conceitos tão distantes da realidade deles. Através do trabalho com estes alunos, tive o prazer de mediar e transmitir um pouco daquilo que acredito seja primordial para o desenvolvimento cognitivo do Ser Humano, a Arte!

Considero que a metodologia usada foi apropriada de acordo com o contexto e as turmas desta escola. Claro que pode ser lapidada e melhorada, tendo como experiência estes quatro meses de estágio supervisionado, para que as minhas ações futuras como docente, tenham cada vez mais êxitos e aproveitamentos. Espero de uma maneira geral, que a escola e os alunos venham ganhar e serem gratificados com boas aulas de arte; boas aulas no sentido de contextualização e contundência tanto no tema quanto no conteúdo.

Mesmo que o projeto inicial tenha sido alterado em algumas aulas e referenciais, conforme pode ser visualizado no apêndice I, acredito que isso faça parte deste processo, já que nos deparamos com diversas dificuldades logísticas, tais como, no meu caso, ‘feriados’ pré-eleitorais e pré Enem (no caso desta escola), turma que resolve boicotar o dia de aula, escola sem infraestrutura (esta escola não

tinha sala de artes), enfim, uma série de outros contratempos, inclusive o próprio plano de aula que na teoria parecia funcionar, mas na prática teve que ter certas readaptações.

Acredito que esta experiência realmente enriqueceu o meu repertório enquanto docente, tanto no ensino informal em meu atelier, quanto depois quando for atuar no ensino formal. Foi gratificante o contato com estes jovens, poder transmitir um pouco do que conhecemos e sabemos, mostrar meu trabalho e fazer prosperar a ideia do professor/artista ou artista/professor. Desta forma, agradeço também a E.E.E.M. Santos Dumont, pelo apoio dado até as últimas aulas no final de novembro. Abaixo (fig. 123), uma fotografia com a turma 81 no último dia de aula. Para conhecer mais detalhes do projeto, o original está na íntegra, no apêndice I.



Fig. 123 Última aula com a turma 81.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do tema escolhido, o ensino do desenho e a releitura de imagens em sala de aula, foi possível perceber a carência que estes alunos tinham em relação a esta questão. Talvez por falta de oportunidade, já que ambas as professoras de artes da escola são da área do teatro. E também outro dado relevante, seja porque a arte realmente não faz parte da vida destes indivíduos. Desta forma, o projeto de estágio supervisionado foi desenvolvido através da observação das turmas durante o primeiro semestre de 2014, na qual foram constatadas essas possíveis carências e possibilidades que foram posteriormente trabalhadas. A pesquisa do TCC acompanhou esta proposta.

Trabalhar com o procedimento do desenho e da releitura de imagens veio ao encontro da minha própria pesquisa em arte que aborda estas questões, e considerando essa carência artística constatada nos alunos. Tive assim, a possibilidade de instigá-los a desenhar a cada aula com exercícios variados, e depois na última etapa no trabalho com a releitura, consegui fazer com que eles tivessem contato com os artistas que foram referência na minha pesquisa.

Entretanto, mesmo que a maior parte de nossa aprendizagem artística se processe por meio do olhar, as imagens que povoam a nossa mente e os nossos pensamentos, quer sejam reais, imaginários ou virtuais, estão presentes em nossa contemporaneidade. Esta, é invadida por imagens através de propagandas nas mais variadas mídias e sobretudo nos celulares que cada vez mais passam a fazer parte da nossa vida. E os alunos não são diferentes. Desta forma, foi possível desenvolver uma pesquisa apoiada nos conceitos do ver, olhar e perceber, no caso do desenho de observação. E a proposta de mostrar imagens da história da arte, enriquecendo a cultura visual de cada aluno com o procedimento da releitura; já que para isso tivemos ricas aulas expositivas sobre arte e leitura de imagens de diversos períodos artísticos e, isto contribuiu para a ampliação de referenciais na trajetória de cada indivíduo.

É importante que saibamos utilizar essas estratégias em prol da aprendizagem dos alunos, pois a imagem tem o poder de comunicar e precisamos aprender a fazer bom uso desse meio de expressão. Assim, a prática de releitura de imagem nas aulas de artes, propiciou ao aluno ver, ler, interpretar e contextualizar tais imagens.

O plano de aula se desenvolveu em três etapas. Na primeira parte, explanou-se a importância da educação do olhar no ensino da arte, procurando definir de maneira sintética e objetiva a prática do desenho. Foram exercícios variados com lápis grafite 6B e papel folha A4, para soltar o traço. Na segunda parte, trabalhou-se algumas questões do desenho da figura humana, já que os meus referências artísticas tinham a figura como tema principal. Na terceira e última parte desenvolveu-se a questão da releitura de imagem, buscando para isso, compreender como podemos construir determinados conhecimentos e aprendizagens ao observar e analisar uma imagem ou obra de arte.

Por outro lado, nem tudo foi fácil. Esbarrei em algumas dificuldades como os cinquenta minutos que tinha para cada aula. O tempo de um período realmente foi pouco para desenvolver melhor este projeto, já que, muitas vezes tinha que abortar determinadas ideias como ir para a sala de vídeo assistir documentários, na qual gostaria de ter mostrado mais alguns para eles, sempre pensando nesse enriquecimento da cultura visual, tão importante para o desenrolar de uma aula de artes. Tive outros problemas também com a carga horária, pois nesta escola teve eleições e prova do Enem, ou seja, como o estágio de ambas as turmas era na sexta-feira, nestes três dias que antecederam as eleições e o Enem não teve aula. Isso para não falar que a sexta-feira é o dia mais propício para os alunos 'matarem' aula, e muitas vezes não conseguia ministrar as aulas, ou então passava o conteúdo para dois ou três alunos. No entanto, no final o saldo foi positivo, já que eles gostaram das aulas, e externavam isso fazendo os exercícios propostos com vontade e com ótimos resultados.

Acredito que alfabetizar em sentido amplo é ensinar a ler. Ler, no entanto, é compreender e entender o mundo que nos cerca. Ler um texto, uma imagem, uma

música, também é alfabetizar. O ensino da Arte nos propicia a fruição dessas linguagens e nos integra ao nosso contexto, à nossa cultura. Atualmente, a imagem é um ícone da sociedade moderna, está por toda parte e por isso precisamos exercitar o olhar, para que possamos entender as diversas formas de representação artística que fazem uso da Arte para comunicar. A televisão, o cinema, a internet, a fotografia, a pintura, o desenho, dentre outros, fazem parte desse arsenal midiático pelo qual somos bombardeados diariamente. Desta forma, creio que a educação do olhar aliada a uma cultura visual estimulada, é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo em qualquer área que um aluno venha seguir profissionalmente.

O desenvolvimento desta pesquisa teórica, enfatiza a importância da leitura de imagem no contexto escolar, sendo que para isso as ideias de alguns teóricos como Ana Mae Barbosa e Analice Dutra Pillar foram fundamentais para a comprovação do presente estudo. Assim, espero que a realização dessa pesquisa possa contribuir para ampliar aprendizagens, experiências e descobertas adquiridas ao longo desse processo de construção do conhecimento em Artes Visuais, esperando igualmente que o presente estudo possa contribuir para que professores de arte reflitam sobre a importância da alfabetização visual por meio da linguagem do desenho e da releitura de imagem em sala de aula.

Pessoalmente, a pesquisa contribuiu para a minha própria reflexão, ligada ao meu processo de trabalho artístico e na construção da docência na área de artes visuais. Ao pensar nas possibilidades de uso do desenho no ensino, a partir do estudo da história do desenvolvimento e transformações desta linguagem no decorrer dos tempos, e de sua abordagem na educação, foi possível ampliar minha própria compreensão sobre as potencialidades pedagógicas, nesta forma de expressão!

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte e crítica de arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

_____. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Salvezza e caduta nell' Arte Moderna**. Milán: Casa Editrice il Saggiatore, 1964.

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

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. Ana Mae Barbosa (org.) – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação Ioschpe, 1991.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: editora C/Arte, 1998.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CALABRESE, Omar. **A Idade Neobarroca**. Lisboa: Edições 70, 1987. (Série Arte & Comunicação, n.42).

_____. **A linguagem da arte**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CATTANI, Icleia. **O desenho como abismo**. Revista Porto Arte: Porto Alegre, v.13, nº 23, novembro/2005. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27916>> Acesso em: 13 abr. 2014.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea. Uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005.

CHIARELLI, Tadeu. **Apropriações/Coleções**. Catálogo de exposição. Porto Alegre: Santander Cultural, 2002.148 p.

CHIPPA, Herschel Browning. **Teorias da Arte Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COELHO, Teixeira. **Moderno/Pós-moderno**. Porto Alegre, LPM, 1986.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. (org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

- FREZZATO, Fabio. **Cennino Cennini – Il Libro dell'Arte**. Vicenza: Neri Pozza editore, 2003.
- GOMBRICH, Ernst H. **Arte e ilusão**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- _____. **La imagen y el ojo**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- _____. **La Storia dell'Arte**. Milano: Arnoldo Mondadori Editore S.p.A., 2000.
- GONÇALVES, Flávio. **Um percurso para o olhar: o desenho e a terra**. Revista Porto Arte: Porto Alegre, v.13, nº 23, novembro/2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27917>> Acesso em: 13 abr. 2014.
- HERNÁNDEZ, Fernando - **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto alegre: Editora Artes Médicas, 2000.
- KEHRWALD, Maria Isabel Petry. **Ensino da Arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar**. 2009. 181 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18263/000727751.pdf?sequence=1>> Acesso em: 16 jun. 2014.
- KNAAK, Bianca. (org.). **A(própria)ação entr&tantas**. Santa Maria: Autor, 2005.
- LICHTENSTEN, Jacqueline. **A cor eloquente**. São Paulo: Siciliano, 1989.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PILLAR, Analice Dutra. (org.). **Leitura e releitura**. In: PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes. – Porto Alegre: Mediação, 2011.p.7-21.
- POESTER, Teresa. **Sobre o desenho**. Revista Porto Arte: Porto Alegre, v.13, nº 23, novembro/2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27919/16528>> Acesso em: 13 abr. 2014.
- PREISS, Pavel. **Miguel Angel: dibujos**. Barcelona: Ediciones Polígrafa, S.A,1982.
- POPHAM, A. E. **The drawings of Leonardo da Vinci**. New York: Reynal & Hitchcock, 1945.
- RANGEL, Valeska Bernardo. **Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico**. Florianópolis. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534/1895>> Acesso em: 20 abr. 2014.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Intertextualidade, releitura, citação, apropriação, imagens de segunda geração**. Disciplina: Evolução das artes visuais. UCS.

RUDEL, Jean. **A técnica do Desenho**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

SÁNCHEZ, Alfonso Emilio Pérez. **Gli spagnoli da El Greco a Goya**. In: I disegni dei maestri. Milão: Fratelli Fabbri Editori, 1970.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Renascença e Barroco**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

WOODFORD, Susan. **A arte de ver a arte**. História da arte da universidade de Cambridge. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1983.

ZANI, Ricardo. Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo. Em Questão, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 121-132, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/65/25>> Acesso em: 21 jun. 2014.

APÊNDICES:

1. Projeto da prática docente em estágio supervisionado.
2. Desenhos dos alunos.

1 Projeto da prática docente em estágio supervisionado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO
ESTÁGIO I – ARTES VISUAIS**

PROJETO DE AULA

**Desenho e Releitura no ensino de artes visuais:
A figura humana na História da Arte.**

PROJETO DE ESTÁGIO - PLANO DE AULA

PROFESSOR: MARCOS GONÇALVES MONTEIRO.

NÍVEIS DE ENSINO: Ensino Fundamental - 8º ano / Ensino Médio - 2º ano.

ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SANTOS DUMONT.

INTRODUÇÃO

Este projeto de estágio se realizará em 16 encontros/aulas, que serão divididos em 03 módulos distintos. O primeiro módulo terá 04 aulas, o segundo módulo terá 05 aulas e o terceiro terá 07 aulas.

Nos 04 primeiros encontros serão desenvolvidas noções básicas do desenho artístico, para que o aluno obtenha uma base a fim de ingressar nas fases seguintes com maior propriedade. Na sequência de 05 aulas, será desenvolvido o desenho da figura humana com estudos dos cânones do corpo humano; no último módulo, serão abordados os procedimentos intertextuais como releitura, citação e apropriação e suas relações com a história da arte.

Entretanto, a ideia de fazer algumas aulas introdutórias a nível de coordenação motora, desenvolvimento criativo e perceptivo, vai de encontro com as minhas observações da turma. Neste sentido, foi constatada uma carência na área cognitiva/artística dos alunos. Talvez esta defasagem tenha relação com as professoras da escola, ambas são formadas em artes dramáticas/teatro, e não trabalham muito com questões ligadas as artes visuais. Desta forma, mesmo que seja pouco tempo, achei por bem desenvolver esta lacuna deixada nos alunos, antes de entrar nos conceitos e exercícios de releitura.

Concluindo, com relação ao fechamento do projeto, cada aluno realizará um livro de artista, que será confeccionado durante todo o semestre com a sua produção artística. Este 'livro', será exposto junto com alguns desenhos dos alunos em um evento/mostra/exposição, previamente agendado com a direção e o

professor responsável, como forma de socializar os resultados alcançados por todos durante o decorrer deste projeto.

MÓDULO I – 04 AULAS:

1. TÍTULO: Fundamentos e materiais básicos do Desenho.
2. RECURSOS E MATERIAIS: folhas de papel tamanho A4, lápis grafite 6B, carvão, imagens arte rupestre, objetos, lousa.
3. TEMPO DE CADA AULA: período de 50 min.
4. OBJETIVOS:
 - 4.1. Compreender o conceito do desenho enquanto ato primordial de expressão artística na História da Arte;
 - 4.2. Introduzir e familiarizar os alunos com os materiais básicos do desenho;
 - 4.3. Construir conhecimento a partir dos conteúdos apresentados;
 - 4.4. Descongestionar o traço através de exercícios específicos;
 - 4.5. Exercitar a prática do desenho;
 - 4.6. Explorar noções de espaço;
 - 4.7. Desenvolver a capacidade de coordenação motora;
 - 4.8. Desenvolver noções básicas do desenho de observação;
 - 4.9. Desenvolver o pensamento lógico e o uso do senso estético;

AULA Nº 1

1. Conteúdos:
 - 1.1. Reconhecimento da turma;
 - 1.2. Abordagem da minha trajetória;
 - 1.3. Apresentação do projeto;
 - 1.4. Reflexões sobre a arte: O que é Arte?

1.5. Retrato chinês.

2. Procedimentos:

Introduzir a aula relatando sobre minha trajetória nas artes, quem sou, o que faço e com que trabalho. Instigar questionamentos acerca do que entendem por artes visuais. Comentar e relatar sobre projeto; ver o que entendem sobre releitura, citação e apropriação de imagens. Para finalizar, realizar um retrato chinês para conhecer melhor a turma.

AULA Nº 2

1. Conteúdos:

- 1.1. Breve introdução histórica sobre os materiais de desenho como o carvão e o grafite;
- 1.2. Apreciação de algumas imagens da arte rupestre;
- 1.3. Exercícios variados com o carvão e grafite em folhas tamanho A4;

2. Procedimento:

Começar a aula comentando que o carvão é possivelmente o material mais primitivo usado pelo ser humano para desenhar e se expressar nas paredes das cavernas. Questionar: Por que o homem primitivo desenhava e pintava animais? Para decoração, magia ou para se 'apropriarem' daquilo que seria sua caça no dia seguinte?

3. Atividades:

- 3.1. Apresentar os materiais começando pelo carvão e depois o grafite;
- 3.2. Realizar rápidos grafismos experimentais com os materiais em folhas tamanho A4;
- 3.3. Mostrar algumas imagens da arte rupestre a fim de contextualizar os conteúdos estudados até o momento;

AULA Nº 3

1. Conteúdos:

- 1.1. Ponto, linha e plano;
- 1.2. Linhas retas e curvas;

2. Procedimento:

Começar a aula comentando sobre os elementos constitutivos do desenho: o ponto, a linha e o plano. Trabalhar com ampliação de imagens.

3. Atividades:

- 3.1. Realizar uma série de exercícios com linhas horizontais, verticais e inclinadas em folhas tamanho A4, usando o grafite;
- 3.2. Realizar um exercício explorando a técnica do degrade, preenchendo as áreas do escuro para o mais claro, usando o grafite 6B em folha tamanho A4;
- 3.3. Com o apoio de uma folha de papel, recortar uma 'janela' e selecionar áreas de interesse, para uma posterior ampliação da área selecionada em outra folha tamanho A4.
- 3.4. Desenhar ampliando a área selecionada da janela.

AULA Nº 4

1. Conteúdos:

- 1.1. Desenho de observação;
- 1.2. Desenho cego;
- 1.3. Desenho de contorno: positivo X negativo;
- 1.4. Desenho rápido;

2. Procedimento:

Fazer uma composição de objetos e desenvolver uma série de desenho de observação.

Atividades:

- 2.1- Desenhar objetos em diferentes ângulos e propostas, com grafite e carvão em folha A4;

MÓDULO II – 05 AULAS:

1. TÍTULO: Introdução ao Desenho da Figura Humana.
2. RECURSOS E MATERIAIS: folhas de papel tamanho A4, lápis grafite 6B, carvão, imagens diversas da história da arte, lousa, vídeo, notebook, data show, revistas; espelhos; tesoura; cola; papel branco para desenho tamanho A3;
3. TEMPO DE CADA AULA: período de 50 min.
4. OBJETIVOS:
 - 4.1. Construção do conhecimento a partir dos conteúdos apresentados;
 - 4.2. Compreender o conceito de arte como saber cultural e estético gerador de significado, e sua importância na História;
 - 4.3. Contextualizar e compreender as manifestações artísticas;
 - 4.4. Analisar as produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas;
 - 4.5. Desenvolver noções básicas do desenho da figura humana, estimulando o aluno com exercícios práticos;
 - 4.6. Desenvolver o gosto estético;
 - 4.7. Estimular à criatividade, a auto expressão e o desenho da figura humana;

AULA Nº 5:

1. Conteúdos:
 - 1.1. A evolução da figura humana na História da Arte, nos períodos compreendidos entre Egito, Grécia e Roma.
2. Procedimentos:
 - 2.1. Apresentação do documentário da BBC: *How Art Made the World – More Human than Human* – parte I, na sala multimídia e, posterior reflexão acerca do documentário.

3. Atividades:

- 3.1. Aula expositiva dialogada;
- 3.2. Análise das imagens;
- 3.3. Apresentação do documentário sobre história da arte;
- 3.4. Discussão sobre os conteúdos apreendidos;

AULA N° 6:

1. Conteúdos:

- 1.1. Breve introdução à História da Arte, abordando os principais períodos artísticos em que a representação da figura humana tenha sido centro de interesse: Pré-História; Egito; Grécia; Roma; Idade Média; Renascimento; Barroco, Impressionismo, Cubismo, Pop Art e Arte Contemporânea.

2. Procedimentos:

Iniciar o tema apresentando as obras de maior relevância de cada período artístico. Estas imagens serão apresentadas por meio de um arquivo de PPS, com as devidas explicações e explanações sobre as obras;

3. Atividades:

- 3.1. Aula expositiva dialogada;
- 3.2. Análise das imagens;
- 3.3. Apresentação de imagens sobre história da arte;
- 3.4. Discussão sobre os conteúdos apreendidos;

AULA N° 7:

1. Conteúdos:

- 1.1. Conceitos básicos sobre a anatomia da cabeça humana;
- 1.2. Proporções da cabeça e suas relações com outras partes do corpo humano;
- 1.3. O estudo do Cânone Grego;
- 1.4. Apreciação dos desenhos de anatomia de Leonardo Da Vinci.

2. Procedimentos:

Iniciar o tema solicitando para os alunos coletarem em revistas uma imagem/fotografia de cabeça humana frontal.

3. Atividades:

- 3.1. Retirar a imagem da revista;
- 3.2. Recortar a foto da cabeça exatamente no meio no sentido vertical;
- 3.3. Colar o lado esquerdo em uma folha de papel branco para desenho;
- 3.4. Desenhar o lado direito observando e percebendo as proporções do rosto retratado, ou seja, o fragmento do lado direito;
- 3.5. Depois, repetir o exercício com o outro lado.

AULA N° 8:

1. Conteúdos:

- 1.1. Apreciação das obras de artistas, que são referência em autorretrato na História da Arte;

2. Procedimentos:

Iniciar o tema, mostrando aos alunos os artistas que mais exploraram este procedimento do autorretrato na história da arte, como por exemplo: Leonardo Da Vinci, Albrecht Dürer, Caravaggio, Rembrandt, Van Gogh, Picasso, Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Lucian Freud, Iberê Camargo e igualmente mostrar o meu trabalho enquanto professor/artista. Após será realizado um exercício com desenho de autorretrato, usando como base um espelho.

3. Atividades:

- 3.1. Apreciar as obras de artistas que trabalharam com autorretrato na História da Arte;
- 3.2. Realizar o desenho de autorretrato com espelho, em um tempo estimado de uns 20 minutos;
- 3.3. Apoiar o espelho em uma posição confortável, em que o rosto apareça frontalmente;
- 3.4. Sentar igualmente em uma posição confortável, para que o rosto apareça no espelho em sua totalidade;
- 3.5. Promover um debate sobre os autorretratos realizados, refletindo sobre as marcas que apareceram no próprio desenho e no dos colegas.

AULA Nº 9:

1. Conteúdos:

- 1.1. O Retrato na história da arte.
- 1.2. Abordagem da técnica do desenho e reprodução a partir de um modelo vivo.
- 1.3. Realização de desenhos com grafite;
- 1.4. Apreciação, discussão e análise, da plasticidade dos desenhos ao final do exercício.

2. Procedimentos:

A partir de projeção multimídia, abordar e apreciar as obras de alguns artistas da história da arte de maior relevância, tais como a pintura romana, Albrecht Dürer, Leonardo da Vinci, Velázquez, Van Gogh, Picasso, David Hockney, Lucian Freud, Portinari e Iberê Camargo. A escolha destes artistas vai de encontro com a proposta e objetivos desta prática.

3. Atividades:

- 3.1. A partir da apreciação das obras da aula anterior, dividir a turma em grupos de dois. Incentivar os alunos a comentar suas impressões registradas da atividade observada. Como cada época deixou suas características nas obras destes artistas?
- 3.2. Indagar a existência de um modelo perfeito de pessoa/figura e quais as possíveis consequências da busca por se enquadrar em modelos idealizados de beleza.
- 3.3. Após propor um exercício de desenho de observação com modelo vivo.
- 3.4. Desta forma, dividir a turma em duplas e sortear um aluno de cada dupla para começar o exercício;
- 3.5. Disponibilizar aproximadamente 15 minutos para cada registro e permitir que todos os alunos experimentem passar também pelo papel de modelo;

MÓDULO III – 06 AULAS:

1. TÍTULO: Releitura, citação e apropriação como procedimentos artísticos.
2. RECURSOS E MATERIAIS: folhas de papel tamanho A4, lápis grafite 6B, carvão, lápis de cera, lápis de cor, imagens diversas da história da arte, lousa, vídeo, notebook, data show, papel branco para desenho tamanho A3;

3. TEMPO DE CADA AULA: período de 50 min.

4. OBJETIVOS:

- 4.1. Compreender a releitura enquanto procedimento de criação e não como cópia de obra de arte;
- 4.2. Desenvolver a criatividade dos alunos partindo de obras da história da arte para que possam produzir novas visualidades;
- 4.3. Construção de conhecimento a partir dos conteúdos apresentados;
- 4.4. Compreender o conceito de arte como saber cultural e estético gerador de significado, e sua importância na História;
- 4.5. Contextualizar e compreender as manifestações artísticas;
- 4.6. Analisar as produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas;

AULA Nº 10

1. Conteúdos:

- 1.1. Releitura de imagem;
- 1.2. Abordagem de artistas que trabalham com releitura;
- 1.3. Exercícios de desenhos realizando releituras de obras de arte;

2. Procedimentos:

Começar este módulo explicando o que é releitura e mostrar alguns artistas que trabalham com esses processos. Exemplificar mostrando algumas obras destes artistas, como por exemplo: o meu próprio trabalho, Picasso, Manet, Vik Muniz e Cindy Sherman.

3. Atividades:

- 3.1. Visualização de imagens selecionadas da história da arte na sala de multimídia;
- 3.2. Realização dos primeiros desenhos de releitura;
- 3.3. Apreciação da produção de desenhos estimulando os alunos a comentar os resultados;

AULA Nº 11

1. Conteúdos:

- 1.1. Releitura de imagem;
- 1.2. Contextualização da obra a ser trabalhada;

2. Procedimentos:

Contextualizar a obra a ser reinterpretada, introduzindo algumas questões estéticas, sócio econômicas e políticas do mundo grego. Posteriormente, produzir uma releitura a partir da pintura grega 'Aquiles e Ajax jogando' do pintor grego Exéquias.



Exéquias. Aquiles e Ajax jogando - séc. I a.c.

3. Atividades:

- 3.1. Mostrar imagens da pintura 'Aquiles e Ajax jogando';
- 3.2. Estabelecer relações e contextualizar o mundo grego e sua arte;
- 3.3. Fazer um ou mais desenhos a partir da apreciação do original

AULA Nº 12

1. Conteúdos:

- 1.1. Releitura de imagem;
- 1.2. Contextualização da obra que será trabalhada;

2. Procedimentos:

Contextualizar a obra a ser reinterpretada, introduzindo algumas questões estéticas, sócio econômicas e políticas do mundo no período do Renascimento. Produção de uma releitura a partir do desenho o 'Retrato de Isabella d'Este' de Leonardo da Vinci.



Leonardo da Vinci. Retrato de Isabella d'Este
Desenho s/ papel. 1519. Museu di Louvre, Paris.

3. Atividades:

- 3.1. Apreciação da imagem do desenho de Leonardo da Vinci;
- 3.2. Estabelecer relações e contextualizar a vida do artista, o Renascimento e sua produção artística;
- 3.3. Fazer um ou mais desenhos a partir da apreciação do original;

AULA Nº 13:

1. Conteúdos:

- 1.1. Releitura de imagem;
- 1.2. Contextualização da obra que será trabalhada;

2. Procedimentos:

Contextualizar a obra a ser reinterpretada, introduzindo algumas questões estéticas, sócio econômicas e políticas do mundo no período do Barroco. Produção de uma releitura a partir da obra 'Baco' de Caravaggio.



Caravaggio – Baco/ 1595. Óleo s/ tela
95X85 cm. Uffizi, Florença.

3. Atividades:

- 3.1- Apreciação da imagem da pintura 'Baco' de Caravaggio;
- 3.2- Apreciação de imagens de releituras de pinturas de Caravaggio: Vik Muniz, Cindy Sherman e Hô Monteiro.
- 3.3- Estabelecer relações e contextualizar a vida do artista, o Barroco e sua produção artística;
- 3.4- Fazer um ou mais desenhos a partir da apreciação do original;

AULA N° 14:

1. Conteúdos:

- 1.1- Releitura de imagem;
- 1.2- Contextualização da obra que será trabalhada;

2. Procedimentos:

Contextualizar a obra a ser reinterpretada, introduzindo algumas questões estéticas, sócio econômicas e políticas do mundo no período do Impressionismo. Produção de uma releitura a partir da obra 'O Almoço na relva' de Edouard Manet.



Edouard Manet – Almoço na Relva/ 1863.
Óleo s/tela, 208X264cm
Museu de Orsay/ Paris.

3. Atividades:

- 3.1- Apreciação da imagem da pintura de Manet;
- 3.2- Apreciação das imagens de referências da pintura 'Almoço na Relva', tais como: o detalhe de um sarcófago romano, mostrando deuses fluviais, sec. III D.C. vila Medici, Roma, uma gravura, baseada em uma pintura de Rafael Sanzio, de 1520, de Marcantonio Raimondi, detalhe de "O julgamento de Páris", e as releituras feitas por Picasso sobre esta mesma pintura.
- 3.3- Estabelecer relações e contextualizar a vida do artista, o Impressionismo e sua produção artística.
- 3.4- Fazer um ou mais desenhos a partir da apreciação do original.

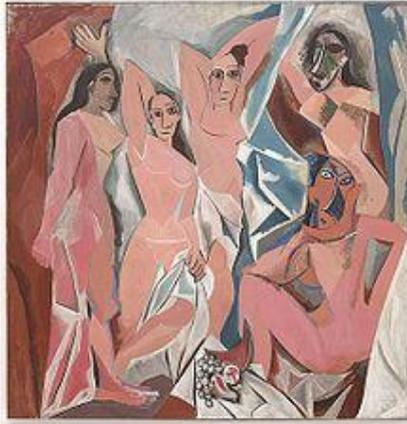
AULA N° 15

1. Conteúdos:

- 1.1. Releitura de imagem;
- 1.2. Contextualização da obra que será trabalhada;

2. Procedimentos:

Contextualizar a obra a ser reinterpretada, introduzindo algumas questões estéticas, sócio econômicas e políticas do mundo no período do Cubismo. Produção de uma releitura a partir da obra 'Les Demoiselles d'Avignon' de Pablo Picasso.



Pablo Picasso - Les Demoiselles d'Avignon/ 1907
Óleo s/ tela. 243.9X233.7cm
Museu de Arte Moderna – Nova York

3. Atividades:

- 3.1- Apreciação da imagem da pintura de Picasso.
- 3.2- Estabelecer relações e contextualizar a vida do artista, o Cubismo e sua produção artística.
- 3.3- Fazer um ou mais desenhos a partir da apreciação do original.

AULA Nº 16

1. Conteúdos:

- 1.1. Releitura de imagem;
- 1.2. Contextualização da obra que será trabalhada;

2. Procedimentos:

Contextualizar a obra a ser reinterpretada, introduzindo algumas questões estéticas, sócio econômicas e políticas do mundo no período

atual contemporâneo. Produção de uma releitura da obra 'Jovem com Rosas' de Lucian Freud.



Lucian Freud – Garota com Gatinho/ 1947
óleo s/ tela – 30X41

3. Atividades:

- 3.1. Apreciação da imagem da pintura de Lucian Freud.
- 3.2. Estabelecer relações e contextualizar a vida do artista, a arte contemporânea e sua produção artística.
- 3.3. Fazer um ou mais desenhos a partir da apreciação do original.

AVALIAÇÃO

A avaliação, como mediação entre o ensino e a aprendizagem, é um processo contínuo, participativo e é parte integrante do processo formativo. Observar se a turma compreendeu os conteúdos abordados, criar pautas de observação, apontar o que é importante para o aluno, se constituem em importantes ferramentas para serem usadas neste processo. Tomada nesta dimensão, a avaliação deve ocorrer sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, deve possibilitar os ajustes da tarefa educativa, e a reorganização, se necessário, desse processo.

A avaliação reflexiva e sistemática, tem por função a superação do caráter de terminalidade e sua interpretação como momento estático. Assume um caráter dinâmico de aprender o processo de aquisição do conhecimento, as formas que o aluno constrói essa apropriação e, subsidiar a construção de uma aprendizagem bem-sucedida.

Conforme Paola Zordan,

“Não há plano, proposta e procedimento didático que não impliquem uma análise do que será feito, do que se fez, do que está acontecendo e do que aconteceu. Avaliar é um acontecimento problemático, pois, antes de qualquer outra coisa, envolve problematizar atitudes, conteúdos, conceitos e o envolvimento com as matérias trabalhadas.” (ZORDAN, 2011, p.42).

Neste sentido, talvez a avaliação em artes seja ainda mais problemática, já que, não temos instrumentos claros e disponíveis para estabelecer o que é certo ou errado, ou critérios que sejam mensuráveis. O conteúdo nas artes é mais volátil, para que tenhamos uma avaliação dentro de paradigmas pré-estabelecidos.

Entretanto,

“Avaliar implica conhecer como os conteúdos de arte são assimilados pelos estudantes e cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos.” (Parâmetros curriculares nacionais: arte, 1997, p. 95).

Desta forma, temos que estabelecer estes conceitos, tais como comportamento, assiduidade, pontualidade, participação, interesse por aprender, realizar e se envolver com a proposta abordada pelo professor. Igualmente, são realizadas

atividades diárias para a observação do desenvolvimento de cada aluno ao longo do período. Através de trabalhos que desenvolvam a observação, a criatividade e habilidades diversas.

Outro recurso importante para professores e alunos é a auto avaliação. Para os professores, porque permite a avaliação da própria prática, e, para os alunos, pois, a partir do momento que se conhece os erros, existe a possibilidade de avançar nos acertos.

Assim sendo, por meio da avaliação participativa, possibilita-se aos alunos a reflexão e o desenvolvimento de um pensamento autônomo utilizando a criatividade, resultado de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS:

- BARBOSA, Ana Mae - A imagem no ensino da arte. - Editora Perspectiva/ Fundação loschpe, 1991.
- DERDYK, Edith. O desenho da figura humana. 2 ed. São Paulo, Scipione, 2003.
_____, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1989.
- HERNÁNDEZ, Fernando - Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. - Editora Artes Médicas, 2000.
- KNAAK, Bianca. (org.). A(própria)ação entr&ntas. Santa Maria: Autor, 2005.
- OSTROWER, Fayga. Universos da arte. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PILLAR, Analice Dutra. (org.). Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes. – Porto Alegre: Mediação, 2011.p.7-21.
- POPHAM, A. E. The drawings of Leonardo da Vinci. New York: Reynal & Hitchcock, 1945.
- RANGEL. Valeska Bernardo. Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. Florianópolis. 1999.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. Intertextualidade, releitura, citação, apropriação, imagens de segunda geração. Disciplina: Evolução das artes visuais. UCS.
- WÖLFFLIN, Heinrich. Renascença e Barroco. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- WOODFORD, Susan. A arte de ver a arte. História da arte da universidade de Cambridge. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1983.
- ZORDAN, Paola (Org.). Iniciação à Docência em Artes: guia e experiências. Editora Óikos, 2011.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

INTERNET

http://www.artenaescola.org.br/pesquise_monografias_texto.php?id_m=241

<http://www.youtube.com/watch?v=efS9qOYNOjc>

<http://www.youtube.com/watch?v=Sc4HV0Lgkjq>

<http://www.telasmb.com.br/site/conteudo/42-pintura-na-grecia-antiga.html>

<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/exposicao-desenhos-feitos-lapis-grafite-528871.shtml>

<http://www.google.com/culturalinstitute/entity/%2Fm%2F01dh1c?projectId=art-project>

<http://www.tate.org.uk/art/artists/lucian-freud-1120>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lucian_Freud

2 Outros desenhos realizados pelos alunos



Fig. 124 Desenhos de observação do objeto: lampião.

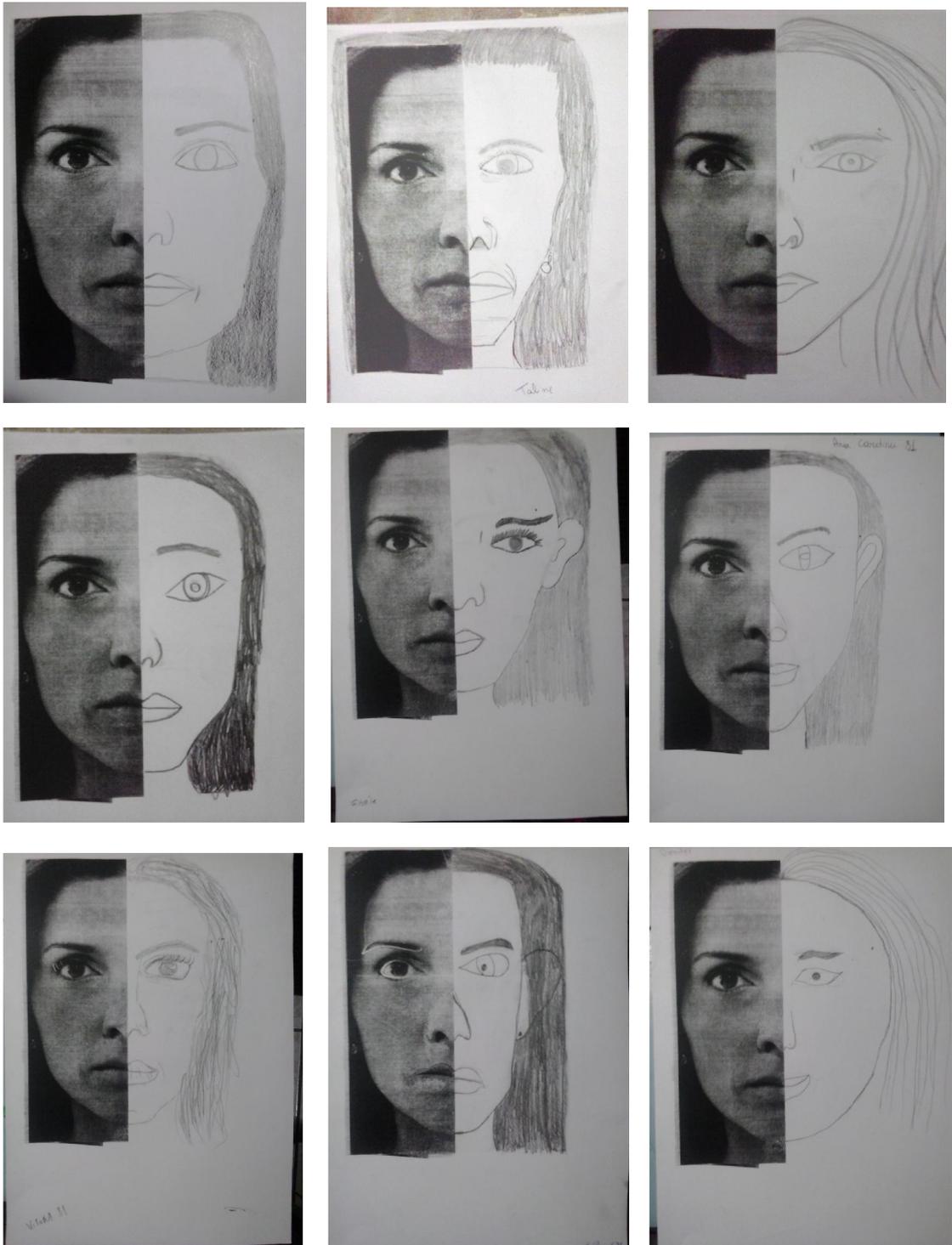


Fig. 125 Desenhos da metade da face



Fig. 126 Desenhos do cânone da cabeça

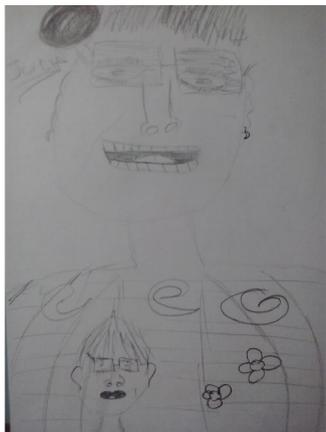


Fig. 127 Desenho de retrato do colega

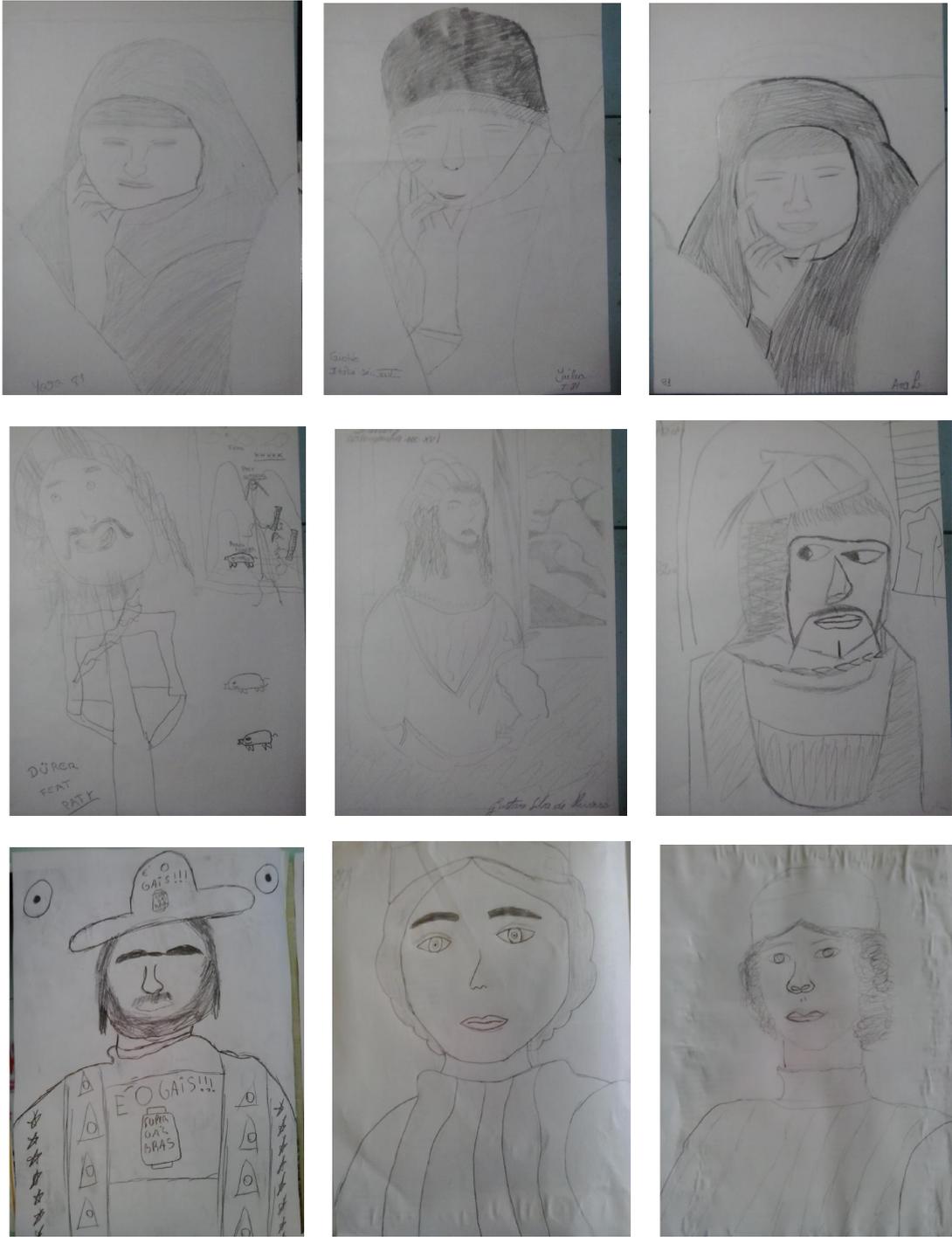


Fig. 128 Desenhos de releitura de imagens



Fig. 129 Desenhos de releitura de imagens