



## DESENHO E PINTURA: REPERTÓRIO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTE

Rosa Iavelberg. USP  
Cesar Pereira Cola. UFES

**RESUMO:** O desenho e a pintura são aprendidos no diálogo com o sistema da arte. Para tanto, a didática contemporânea requer intervenções específicas dos formadores de professores em modalidades de organização como a tematização de conceitos do desenho e da pintura. Orientar a aprendizagem dos professores de arte em formação no saber desenhar e pintar repertoria sua ação profissional futura. Formulamos, a partir de investigação sobre nossa experiência didática, proposições adequadas ao ensino do saber fazer em arte, com intervenções na formação dos professores.

**Palavras-chave:** Desenho. Pintura. Formação de professores de Arte.

**ABSTRACT:** *Drawing and painting are learned in the dialogue with the art system. For that, contemporary didactics requires specific interventions of art teacher trainers in organization modalities such as thematization of drawing and painting concepts. Guiding the learning of art teachers in the drawing and painting knowledge composes its future professional action. We have formulated, based on inquiry on our teaching experience, propositions appropriate for the teaching of art making, with interventions in teacher training.*

**Key words:** *Drawing. Painting. Training Art teachers.*

### 1 - Introdução

Trabalhar arte na educação escolar implica em seleção dos professores em termos de propostas, escolhas, estando essas diretamente relacionadas aos conhecimentos que possuem sobre arte, educação, aprendizagem na instituição escolar e os propósitos da escola na vida dos alunos. O presente artigo propõe intervenções didáticas, fruto de pesquisa sobre nossa prática no ensino do desenho e da pintura junto a professores de arte em formação no ensino superior. As ações aqui arroladas são associadas a conceitos de arte em desenho e pintura para o fazer artístico dos professores, que os apoiará em seu ensino nas escolas. Pressupomos que as orientações dos professores para promover o fazer arte em sala de aula foram tratadas minuciosamente por autores modernos e perderam espaço e detalhamento nos textos contemporâneos de arte-educação, embora

continuem sendo necessárias às ações do ensino e, hoje, ensinar requer do professor praticar as modalidades artísticas que ensina.

Com esse propósito, ao pesquisar a aprendizagem do fazer artístico, apoiados no pensamento de Piaget e Inhelder (1982), consideramos, neste texto, que a arte da criança é qualitativamente igual e estruturalmente diferente da produção do adulto. Assim sendo, percorremos nosso estudo na linha do que é invariância funcional às diferentes faixas etárias para selecionar conceitos do universo do desenho e da pintura, a serem abordados por meio de tematizações, na formação dos professores de arte e posterior adequação ao uso em sala de aula, sempre guardadas as características do contexto educativo e dos aprendizes em suas singularidades.

Dezesseis tematizações em aulas de desenho foram praticadas e investigadas em sua validação na formação de professores, projetadas para que o aluno, seus pares e esses professores dialoguem sobre desenho e pintura associando o que se faz na escola com a produção social e histórica da arte em sua diversidade.

Sabemos que as intervenções aqui propostas não são isoladas, fazem parte do movimento permanente que deve existir no ensino entre propor ao aluno produzir trabalhos artísticos para aprender sobre arte e deixar que ele faça sua arte usando o que sabe e aprendeu (IAVELBERG, 2010).

Os elementos da linguagem utilizados em nossas proposições incluíram também obras tridimensionais, que são apenas pontos de partida para a elaboração de um trabalho com desenho ou pintura bidimensional. Estruturamos as proposições ou intervenções didáticas, nas quais destacamos diferentes elementos e temas da linguagem do desenho e da pintura, pensando no diálogo entre o fazer e o compreender arte, seja no trabalho elaborado pelo professor em formação que, doravante, passaremos a chamar de aluno, seja naqueles elaborados por outros (pares ou artistas). Assim, as tematizações aqui apresentadas poderiam ser outras, se, como essas, forem adequadas aos grupos trabalhados. Não as consideramos únicas para aprender a desenhar ou analisar desenhos, mas sim fundamentais e eficazes na aprendizagem do desenho e da pintura em nossa prática formativa.

O aspecto teórico/conceitual de tais propostas está associado aos procedimentais do desenho e da pintura. Desta forma, nas tematizações, supomos a necessidade de libertar os conceitos dos alunos de um território muito rígido, sendo tal condição um aspecto essencial para orientar as propostas como motivos a serem criados e recriados. Em termos deleuzianos (DELEUZE, 2010, 2012; MACHADO, 2009), na verdade, trata-se de conceitos que foram criados e por nós evocados nas aulas. Eles trazem a característica de serem difíceis de se tornarem afirmativas enfáticas, dada a transformação permanente no sistema da arte (assim evita-se determinada “territorialização” que conduz à imobilidade).

A multiplicidade é inerente à presente pesquisa, uma vez que as questões propostas para se dialogar sobre o desenho não trazem a pretensão de serem estanques, imutáveis, daí o fato de considerarmos, na verdade, que geramos um sobrevoo sobre as ideias, local de onde entendemos serem fundamentais as premissas do pensamento de Deleuze e Guattari 2010; Machado, 2009; Carvalho, 2012; Silva, 2007 e Deleuze, 2012. Em educação, escolhemos o pensamento de Charlot (2000) e Piaget e Inhelder (1982), assim como, fundamentalmente, de pesquisadores da arte-educação, três modernos, Lowenfeld (1977), Kellogg (1987) e Stern (1961, 1962), por terem abordado exaustivamente o fazer, e, por seu intermédio, pudemos ressignificar o fazer hoje praticado. Os autores contemporâneos foram selecionados por adentrarem também na fruição da arte e na reflexão sobre arte como eixos da aprendizagem, e entre eles incluímos ainda os trabalhos de nossa autoria porque apoiaram nossa pesquisa: Cola (2006, 2007); Eisner (2004); Iavelberg (2003, 2006, 2010); Kellogg (1987); Lowenfeld (1977); Matthews (2003); Pillar (1999); Stern (1961, 1962); Wilsons e Hurwitz (2004). Destacamos esses, entre outros que teriam pertinência à fundamentação das ideias desenvolvidas.

## **2 - Formando repertório: didática do desenho e da pintura em 12 tematizações**

A cada objetivo, pode-se relacionar conteúdos de vários tipos a diferentes ações de aprendizagem dos estudantes. Ao fazer arte, ao apreciar e ao refletir sobre arte, o aluno pode assimilar conteúdos que correspondem a esse objetivo. O aluno pode aprender tipos de conteúdos distintos que se inserem nesse ou naquele eixo, em apenas um, dois ou mesmo nos três eixos (fazer, apreciar e refletir sobre a arte).

[...]

Portanto, é necessário que o professor conheça diversos procedimentos em artes, para ensiná-los aos alunos. Procedimentos de pintura, desenho, gravura, utilização de *softwares* e modelagem são alguns exemplos de conteúdos procedimentais que devem ser dominados por professores de artes visuais (IAVELBERG, 2003, p. 25, 28).

Para possível diálogo com o aluno sobre o desenho, são feitas propostas de aprendizagem relacionadas a elementos da linguagem, sempre associados aos significados simbólicos das imagens, levando-se em conta um olhar atento sobre determinado trabalho bidimensional realizado pelo aluno. Essas propostas pretendem ser um ponto de partida referencial, e não receitas solidificadas para serem aplicadas de forma rígida pelo aluno ou em qualquer ambiente escolar. Conversar sobre arte, seja em escola ou qualquer outro local, significa ressemantizar os próprios conceitos sobre arte (PILLAR, 1999; IAVELBERG, 2003), considerando que conceitos são imanências que propõem determinada verossimilhança com qualquer objeto ou sujeito em estudo.

A condição mais importante, porém, é considerar as diferenças entre os alunos em qualquer aspecto de seu desenvolvimento e conhecimento que trazem, pois isso é fundamento básico no nosso pensamento e no dos autores selecionados.

Recusando uma verdade hermética, contemplando a mutabilidade conceitual permanente, pode ser de grande valor que nossa pesquisa seja colocada em condição de abertura a outras.

## **2.1 - Tematização 1: figuração x abstração**

Perguntar ao aluno o que fez em seu trabalho de arte remete-o à representação do real, dos objetos do mundo visível. Entretanto, o desenho e a pintura acontecem em um plano diferente da representação do real. O professor pode observar se o aluno traz marcas de abstração ou de figuração, considerando também que tal repertório é uma escolha do aluno identificado com o abstrato e/ou com o figurativo. Considerar como as formas representadas podem trazer intenções de retrato fiel ou trilhar um escape de tal fidelidade, trabalhando opções recriadoras do real, ou seja, criadoras de realidades, tem se demonstrado interessante não somente na observação no trabalho de cada aluno, assim como pode nos remeter a introduzir um olhar sobre a produção de outros (artistas ou colegas). As obras de

Picasso ou Segall, em que eles trabalham em um mesmo objeto dois termos: a imagem figurativa e a abstrata, por exemplo, podem ser um excelente ponto de partida para trazer um conflito à separação pura e simples entre figuração e abstração.

Se, no entanto, o desenho do aluno já trazer uma tendência completamente abstrata, pode ser interessante o professor entrar diretamente no assunto, buscando ampliar o repertório no âmbito conceitual das diferentes tendências abstratas ao longo da história da arte, destacando, por exemplo, o concretismo presente nos desenhos de Amílcar de Castro e nas pinturas abstratas de Kandinsky. Enfim, a abordagem sobre os caminhos da figuração e da abstração para nós apresenta-se como tema a ser desenvolvido em sua complexidade na sala de aula, seja por intermédio da fruição do trabalho do aluno ou de obras de artistas. A fruição é importante nesta e nas tematizações a seguir para garantir que a aprendizagem dos procedimentos de cada linguagem estudada esteja associada aos significados atribuídos e extraídos das imagens artísticas, seja dos alunos ou dos artistas.

## **2.2 - Tematização 2: luz e sombra**

Aqui se apresenta um aspecto muito precioso em termos formais e cromáticos, que nos diz sobre a peculiaridade da fonte de luz ser uma das responsáveis por delinear a área de sombra. Considerar se o artista foi fiel a determinada fonte de luz, se segue um padrão realista de abordá-la. A consciência do aluno a tal gesto se apresenta como motivo de grande compreensão do que elaborou, pois muitas vezes age de maneira intuitiva (ação comum). Por outro lado, observar se escapa de privilegiar uma fonte de luz, considerando o claro-escuro, a sombra, como uma representação plástica valorativa em si. Tal fator acontece quando colore determinada área com diferentes tons de uma mesma cor mesmo quando utiliza grafite. Alguns alunos, no entanto, concentram-se em uma configuração de linhas, efeitos gráficos com pouca ou mesmo nenhuma área de claro-escuro. Todas essas tendências apresentam-se como motivo de diálogo com o aluno produtor e leitor da própria imagem com um olhar acurado sobre o que produziu. Observar como o fator luz e sombra varia de uma pessoa para outra, explicitando que cada indivíduo tem um caminho singular de trabalhar o sombreamento, o esfumado (*sfumato*), as áreas de tonalidades que vão de uma

densidade maior a outra menor, a utilização do branco do papel, etc. Tal aspecto também nos remete a obras de artistas que priorizam em suas produções em alguns momentos contemplar a luz sob influência do sol ou outra fonte luminosa e, em outros, utilizá-la de forma completamente inusitada, obedecendo seu padrão singular, sem seguir a realidade observada. Averiguar padrões lineares sem sombras e claro-escuro em Mondrian, Léger, e o oposto em Cézanne, Francis Bacon, Seurat, por exemplo, expande a concepção do uso dos elementos luz e sombra.

### **2.3 - Tematização 3: figura e fundo**

É corriqueiro, ao desenhar e pintar, negligenciar o fundo da imagem. Se observarmos obras de artistas, vemos que o mesmo não ocorre, salvo raras exceções, quando tal procedimento faz parte de um contexto expressivo do artista. É frequente o aluno ter interesse na figura central que vai realizar, sendo comum não possuir um olhar atento para o contexto localizado atrás da figura. Despertar a função importante de tudo que está no espaço que não seja a figura é muito significativo e necessário, fazendo com que a percepção seja mais aguçada. Não deve ser esquecido, porém, que em alguns casos assim é desejado pelo aluno, quando tem consciência do fator. Nesses casos, a opção de deixar o fundo sem elementos é válida, pois existe uma intenção pessoal. Muitas propostas de desenho podem priorizar tal fator como, por exemplo, elaborar colagens sobre forma previamente desenhada no papel com grafite e, depois, elaborar colagens em volta de outra forma em grafite sobre outro papel. O aluno tem oportunidade de refletir em cima do espaço bidimensional como um todo de possibilidades, e a relação entre diferentes elementos, escapando a localização de determinada figura, sem situá-la em um contexto visual. As pinturas de Volpi são significativas nesse sentido, seja quando trabalha figuras explícitas, ou quando demonstra postura completamente abstrata. Matisse costuma dar o mesmo tratamento à figura e ao fundo nas pinturas, tornando-os indiferenciados em valor na imagem.

### **2.4 - Tematização 4: técnicas ou procedimentos**

Sabemos que o material proposto e a forma como é utilizado são grandes responsáveis pelo resultado plástico. Materiais líquidos, como aquarela, acrílica, por exemplo, geralmente contribuem para uma ocupação maior do espaço, constituindo

grandes áreas de manchas. Convém levar em conta que resultados de manchas com tinta acrílica são diversos de resultados com tinta aquarela, óleo, nanquim. Outros materiais, como lápis de cera, lápis de cor, grafite, caneta esferográfica, tão comumente encontrados em sala de aula, possuem inúmeras formas de serem trabalhados. Nesse aspecto, o professor poderá tornar o aluno mais consciente da forma com que está utilizando o material, estipulando diferenças entre o uso feito por outros colegas e diferentes alternativas de uso desses materiais pelos artistas.

Tal fator poderá servir de impulso criativo, influenciando, inclusive, no resultado do desenho, e servir como ampliação de tema para um amplo diálogo em sala de aula. O procedimento prático do aluno ao utilizar determinado material poderá também apontar para o uso de outro mais adequado para o resultado pretendido. Segundo Stern (1961, 1962), é interessante dialogar com o aluno sobre de que forma utilizou o material, pois há opções muito variadas, dependendo do conhecimento, da prática, do interesse ou mesmo da sensibilidade do desenhista. Desta forma, estamos corroborando com a ideia de Lavelberg (2003, p. 83), pois que a aquisição do desenho “[...] é um fenômeno regulado por oportunidades educativas e pelo fazer do desenhista. Nesse sentido, cabe observar as ideias dos desenhistas sobre o objeto desenho, as quais regem suas práticas.” Assim, afirmamos que o material utilizado é valor precioso em relação às ideias e resultados obtidos em desenho e pintura.

Comparar o trabalho de artistas brasileiros modernos como Tarsila do Amaral e Antônio Bandeira pode ser pertinente, considerando-se casos em que o mesmo material se apresenta em formatos muito diferentes. Também podem ser evocadas, no mesmo sentido, obras de artistas contemporâneos como, por exemplo, Leonilson e Daniel Senise.

## **2.5 - Tematização 5: cores, tons e brilhos**

Trata-se também da intensidade, força que é imprimida no material ao agir sobre a superfície, especialmente com materiais secos, como o lápis (de cor, de cera, grafite, pastel, etc.), a caneta (esferográfica, hidrográfica, nanquim, etc.). O aluno adquire *praxia* significativa quando passa a utilizar os recursos tendo noção bastante definida da intensidade que imprime sobre o papel ou outra superfície ao trabalhar. Cores são também mais ou menos intensas, reagem em função da cor

vizinha, bem como de outras cores espalhadas ao longo da superfície trabalhada. O diálogo é muito interessante, abordando a forma com que se apresentam tais contrastes – a maneira com que o aluno combina aspectos cromáticos análogos com os complementares. Uma mesma cor pode ser sugerida para ser utilizada em monocromia, momento que é motivo de grande aprendizado em relação às diferentes nuances que podem ser vistas com esta cor, do mais intenso (escuro, densa) ao mais pastel (claras, lívidas).

Cabe ressaltar a utilização de contrastes ou do preto e do branco, seja somente os dois ou sua relação com outras cores. Verificar e experimentar como reage o trabalho que os utiliza, podendo ser aconselhável apresentar a obra de Fernand Léger, esclarecendo o legado que trouxe para a arte do século XX. A arte Pop, em artistas como Lichtenstein e Andy Warhol, também torna visível a utilização de contrastes e recortes bastante definidos. As pinturas e desenhos de David Hockney, em meios tradicionais ou feitos com o aplicativo *brushes* em superfície digital, podem ser estudados para o propósito dessa tematização.

Quanto ao(s) brilho(s), não resta dúvida o quanto tal efeito pode ser significativo em uma obra. A Arte Contemporânea é muito rica nesse aspecto, e ainda as produções para o Carnaval, cenários de filmes, novelas, teatro, propaganda, capas de livros, a mídia em geral, que também lançam mão do recurso. Verificar como esse aspecto está sendo trazido pelo aluno, esclarecendo que cada material tem em si um brilho distinto de outro. Tal aspecto deve ser explorado no pensamento, na ideia visual.

## **2.6 - Tematização 6: teorias sobre estilos pessoais**

Nietzsche (1992) fala sobre dois comportamentos intrínsecos ao ser humano: o dionisíaco e o apolíneo. Tais conceitos vêm a ser reconsiderados por Lowenfeld (1977) como gestual e visual. São duas formas diferentes de ser, conceber e agir sobre o mundo: o jeito apolíneo (visual, segundo Lowenfeld) remete ao raciocínio lógico, reto, demorado, mediação antes da ação; já o dionisíaco (háptico, segundo Lowenfeld) implica em um comportamento mais intuitivo do que racional, sujeito a improvisos imediatos, instantâneos, sendo o ato reflexivo atrelado ao ato de execução de um desenho. A pessoa com tendência háptica costuma criar um mundo singular, buscando trilhar um caminho ainda pouco explorado, mais sujeito a paixões



e improvisos. Já com tendência visual, existe uma reflexão mais moderada antes do ato de fazer algo, considerando processos já consolidados universalmente, mas agrega também singularidades (COLA, 2006). Convém considerar que uma tendência contém a outra, apesar de ocorrer com intensidades diferentes.

Pensando sobre o procedimento em desenho e pintura, podemos observar que o comportamento háptico, dionisíaco, traz um gesto mais intenso de resolver, elaborar o trabalho – a gestualidade é contemplada de forma intensa. O desenhista arrisca-se em velocidade vertiginosa, fugindo muitas vezes a orientações e regras, no objetivo de priorizar uma expressividade mais significativa. Já o comportamento visual, apolíneo, preza pelo fino acabamento, buscando uma ordem mais organizada em termos de ocupação do espaço, sendo a gestualidade comedida, levando-se em conta determinado efeito de consenso universal. Podemos citar Pollock e Van Gogh como artistas mais hápticos e Gauguin e Mondrian como exemplos apolíneos (apesar da intensidade do cromatismo em Gauguin). Entre artistas brasileiros, entendemos que Iberê Camargo demonstra uma atmosfera dionisíaca, enquanto Lanelli traz o sabor mais apolíneo.

Tal fator pode e deve ser tematizado com os alunos, promovendo um diálogo sobre essas teorias, levando-se em conta a tendência de cada indivíduo, para que possa refletir sobre o trabalho que realiza e perceber tais presenças nas próprias ações artísticas, bem como observar em diferentes obras as vertentes apontadas por Nietzsche e Lowenfeld.

## **2.7 - Tematização 7: volumes**

A representação de volumes na pintura e no desenho é consolidada cientificamente no renascimento, com a técnica denominada esfumado. Ao produzir, alguns alunos buscam imprimir volume em diferentes formas e ambientes do trabalho executado. Convém chamar atenção ao fato, pois volumes podem ser buscados por meio de materiais bem diversificados. Ao longo da história, artistas como Picasso muitas vezes buscavam tais efeitos em suas obras. Em outros momentos, notamos a nítida intenção de fugir da visibilidade do volume. O tema é conteúdo conceitual e procedimental da área de arte e desperta práticas de experimentação com volumes nos próprios trabalhos, quando conversamos com os alunos sobre este tópico. Propor aos alunos debater entre si, exemplificando com

imagens para conhecer e compreender como os artistas buscavam ou fugiam do efeito de volume, é altamente enriquecedor para a execução consciente do elemento volume do próprio desenho.

## **2.8 - Tematização 8: verticais, horizontais e diagonais**

Geralmente, horizontalidade e verticalidade são discriminadas levando-se em conta linhas e formas, mas apresentam-se também nas opções de se trabalhar as cores e texturas. Um olhar atento ao desenho realizado deixará claro que uma das opções é contemplada, salvo raras exceções, quando pode ser visto um equilíbrio entre horizontais e verticais.

Consciente do uso da horizontalidade e verticalidade pelos alunos, o professor pode propor conceitos e exercícios que as contemplem, abordando questões pertinentes, por exemplo, que a verticalidade geralmente expressa tensão e a horizontalidade, descanso. Convém também contemplar o conceito do aspecto diagonal presente na arte que exprime movimento. Renascentistas preferiam evitar a diagonalidade, enquanto os barrocos dela abusavam. Obras do renascimento em contraste com as do barroco são recomendadas nesse estudo. Atentar também para o movimento presente em Kandinsky, obras nas quais privilegia o horizontal/vertical e outras na quais prefere o movimento diagonal. Como vemos, fica interessante demonstrar como artistas de momentos diversos, desde os desenhos e pinturas da pré-história até os da contemporaneidade, utilizam tais elementos.

Nessa tematização, é bom considerar alguns aspectos da questão do movimento, lembrando que a duração e o sentido da pincelada também o determina. Pode ser propício abordar como os movimentos citados também estão presentes em outras linguagens, como na dança e na música, por exemplo, de diversas épocas e locais.

## **2.9- Tematização 9: retas e curvas**

Além dos movimentos vistos no item anterior, agora a característica recai sobre o fator intrínseco às linhas e formas no que diz respeito à sua qualidade de curva ou reta. O corpo humano, a natureza e os objetos da cultura são compostos, na maioria dos casos, por linhas retas e curvas, sendo estas responsáveis por um movimento mais sensual e acolhedor. O filósofo Sócrates (apud BAYER, 1995)

considerava as ondas do mar muito belas por serem essencialmente curvas e, assim, também outras formas da natureza. No entanto, valores de mais ou menos belo hoje não vêm ao caso. Cabe despertar no aluno a consciência sobre a existência de linhas retas e curvas em seus trabalhos de arte e também para saber situar e relacionar estes elementos nos trabalhos de pares e artistas. Isso é fator fundamental para que o aluno acredite em seus procedimentos e encontre sentido no que faz na própria arte, escapando da simplicidade e do equívoco da fala comum “não sei desenhar” (PILLAR, 2007, 2012; IAVELBERG, 1995, 2003; MARTINS, 1998; COLA, 2006).

Muitos artistas podem ser considerados para fruição de linhas retas e curvas, pois as obras de arte estão repletas de exemplos. Porém, a *optical art* pode ser maravilhosa pelo uso excessivo destes elementos, como encontramos nos trabalhos de Alexander Liberman, Jesus Rafael Soto, Luiz Sacilotto, entre outros.

## **2.10 - Tematização 10: equilíbrio e desequilíbrio**

Equilíbrio e desequilíbrio são valores essenciais na composição bidimensional, sendo inclusive muito explorados pelos artistas. Sabemos do efeito balança que ocorre sobre a superfície desenhada ou pintada, na medida em que mais elementos de um lado conduzem a um determinado peso (quanto mais elementos, maior será o peso). A cor também é responsável pelo apelo visual, considerando que cores quentes podem promover um peso maior do que cores frias. Pretos e marrons escuros também condizem com uma intensidade maior nesse sentido.

O aluno agora pode pensar como se existisse um pêndulo no centro de sua folha, verificando como a ação conduz ou brinca com o equilíbrio visual. Tendo tal pêndulo como ponto de apoio, o meio da folha pode ser horizontal ou vertical. Vem ao caso nesse momento propor a realização de trabalhos que sejam desequilibrados, outros que estejam em equilíbrio em relação ao centro da folha. Pode-se na fruição observar, por exemplo, como o classicismo contemplou o equilíbrio, nos templos gregos e na arte renascentista que retoma a antiguidade clássica, e fazer um contraponto com a arquitetura contemporânea brasileira de Lina Bo Bardi e Oscar Niemeyer. A arte Concreta brasileira também é excelente referência para exercício e assimilação de tais conceitos. Apreciar como alguns

artistas priorizam o desequilíbrio visual em suas obras, buscando determinado efeito. O ponto de equilíbrio, no entanto, não precisa necessariamente estar localizado no meio da superfície desenhada. Teorias sobre o assunto podem ser consultadas e melhor fundamentadas no livro *Arte e percepção visual*, de autoria de Arnheim (1992).

### **2.11 - Tematização 11: atmosfera do desenho**

A questão acima pode apresentar-se como estranha, causar muita curiosidade, pois também fala de som e silêncio, movimento e repouso, agitação e placidez, sendo que a linguagem é do desenho e da pintura. No entanto, vejamos que linhas muito intensas podem sugerir uma atmosfera movimentada, reportando o olhar para diferentes pontos, causando um determinado caos mental. Kandinsky, por exemplo, pode sugerir muito movimento, trazendo um clima de som em algumas de suas pinturas. É claro, também, que algumas pinturas de Mondrian geralmente produzem uma atmosfera silenciosa, calma, e outras são sonoras e movimentadas, como *Broadway Boogie-Woogie*. Tudo que conduz a uma imagem parada corrobora com o silêncio. É o caso das pinturas de Hopper; o contrário, movimento de inquietação (podemos citar Iberê Camargo e Pollock), nos conduz à agitação e ao dinamismo. Contemplando ainda comparações, vejamos como o pintor Jorge Guinle, carioca da Geração 80, traz em suas pinturas uma inquietação enorme, às vezes nos fazendo sentir em pleno trânsito de cidade metropolitana, ou dentro de ambiente de música em volume alto. De outra forma, pinturas de Mira Schendel contemplam um ambiente de grande serenidade contemplativa, como um exercício de meditação ou contemplação silenciosa.

Aqui voltamos ao nosso objetivo principal: verificar como tal fator ocorre no trabalho do aluno. Trata-se, também, da possibilidade de propor a execução de desenhos e pinturas com menos ou mais som e silêncio, movimento e repouso, agitação, placidez.

### **2.12 - Tematização 12: experimentação técnica**

Stern (1961, 1962), autor moderno da arte-educação, trata em seus escritos do desenho e da pintura da criança no aspecto procedimental. Para a formação de professores de arte adultos, também faz muito sentido tal consideração. Um dos

exemplos colocados pelo autor destaca que a criança, ao utilizar o grafite, visualiza grandes áreas de sobreposição das linhas, o que pode indicar preferência por um lápis mais grosso, ou mesmo pincel e tinta. Ou seja: a inclinação de colorismo frente à superfície pode significar preferência por um meio que ocupe a área com mais competência. No entanto, é um diálogo, uma consideração conceitual e técnica, pois talvez algum aluno prefira, mesmo diante de grandes áreas para colorir, fazê-lo com lápis fino. Matisse, por exemplo, lança mão em muitos momentos da colagem, efeito que não conseguiria com outra técnica. Quando notamos preferência pela leveza, pela transparência, é interessante falar sobre aquarela, ou mesmo colagem com papel transparente, considerando também que muitos materiais podem promover tal técnica, dependendo da maneira de utilização. Ao buscar um realismo muito intenso, talvez a fotografia ou diferentes formas de revelação imagética sobre a superfície pode ser interessante, aos moldes de muitos artistas, como Andy Warhol, Francis Bacon ou Gregório Gruber. Colagens de objetos sobre a superfície trabalhada podem ser contempladas na obra de Picasso ou Kurt Schwitters. Letras e textos escritos despertam interesse, aos moldes dos atuais grafiteiros, assim como a pintura mural, sendo muito enriquecedor apreciar essas obras pelos muros da cidade ou por meio de mídias diversas – na internet, os alunos e o professor certamente encontrarão bastante material. Artistas brasileiros, como Os Gêmeos, têm surgido com força e alcance internacional nessa modalidade nos últimos anos.

O trabalho de artistas contemporâneos como Louise Bourgeois, Cildo Meirelles, Néelson Leirner, Frans Krajcberg, Edith Derdik são fontes de conhecimento e inspiração para se pensar o desenho e a pintura como ponto de partida para obras tridimensionais, conceituais em termos de instalação, objeto-arte, etc.

## **Conclusões**

A criação de propostas para ensinar professores de arte na formação inicial a saber desenhar e pintar para dar aulas nestas linguagens foi executada pelos dois professores pesquisadores e autores deste texto em seus cursos de formação separadamente. O recorte das duas linguagens favoreceu a análise e a seleção das tematizações desenvolvidas. Porém, sabe-se que é bom associar as modalidades do desenho e da pintura a outras em sala de aula. O vídeo, a fotografia, a arquitetura, a

gravura, a escultura, a instalação, a *performance*, o *flash mob* e mesmo as ações artísticas coletivas dos alunos precisam ser trabalhadas na formação.

O importante para nós foi destacar a importância na formação inicial nas universidades que consideram que o saber fazer arte para quem vai ensinar arte na escola contemporânea é imprescindível, demanda inexistente no ensino modernista que nos precedeu.

## REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAYER, R. **História da estética**. Lisboa: Estampa, 1995.
- BOURGEOIS, Louise. **Destruição do pai/reconstrução do pai**. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- CANTON, Kátia. **Novíssima arte brasileira**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- CARVALHO, Janete M. **Seminário C: Deleuze, Espinosa e a Educação**. Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2012. Palestras ministradas; diálogos; debates.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLA, César Pereira. **Ensaio sobre o desenho infantil**. Vitória: EDUFES, 2006.
- \_\_\_\_\_. Arte na educação infantil: competências. In: ROCHA, C. **Arte: limites e contaminações**. Salvador: UNIFACS/ ANPAP, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: 34, 2010.
- EISNER, Elliot W. **El arte y la creación de la mente**. Barcelona: Paidós, 2004.
- FABBRINI, Ricardo N. **A arte depois das vanguardas**. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O desenho cultivado da criança**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O pêndulo didático**. In: (Org.) Dilma de Melo Silva, *Anais – VIII Congresso de Estética e sua História: Inter Trans Disciplinaridade no Estudo da Arte e Cultura*. São Paulo: Terceira Margem & MACUSP/PGIU, 2010. v.1. p. 59-65.

- KELLOGG, R. **Análises de la expresión plástica del preescolar**. 5. ed. Madrid: Cincel, 1987.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN. W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MATTHEWS, John. **Drawing and painting: children and visual representation**. London: Paul Chapman, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia grega**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1982.
- PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SILVA, Fernando M. M. A. P. da. **Da literatura, do corpo e do corpo na literatura: Derrida, Deleuze e monstros do renascimento**. Universidade de Évora: Dissertação (Mestrado) 2007.
- STERN, Arno. **Comprensión del arte infantil**. Buenos Aires: Kapeluz, 1962.
- \_\_\_\_\_. **Aspectos y técnica de la pintura infantil**. Buenos Aires: Kapeluz, 1961.
- SYLVESTER, David. **Entrevistas com Francis Bacon: a brutalidade dos fatos**. São Paulo: Cosac e Naify, 1995.
- WILSON, Brent; HUWITZ, Al; WILSON, Marjorie. **La enseñanza del dibujo a partir del arte**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2004.

### **César Pereira Cola**

Licenciado em Educação Artística e Bacharel em Artes Plásticas, com Mestrado em Educação e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui artigos publicados com o tema de desenho Infantil e Estética, publicou Ensaio sobre o Desenho. É pesquisador do Grupo de pesquisa GEPEL. E-mail: cpcola@terra.com.br

### **Rosa Iavelberg**

Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Autora dos livros: *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003; *O desenho cultivado da criança*. Porto Alegre: ZOUK, 2006. *Desenho na Educação Infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (no prelo). Líder do Grupo de pesquisa: Formação de Professores e Aprendizagem em Arte.