

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

**CORRER O RISCO:**

O desenho em campo expandido a partir de um projeto  
educativo do PIBID Artes Visuais

Sabrina Esmeris

Porto Alegre  
2018

Sabrina Esmeris

**CORRER O RISCO:**

O desenho em campo expandido a partir de um projeto educativo do PIBID Artes Visuais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mastroberti

Banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Hofstaetter  
Prof. Dr. Celso Vitelli

Porto Alegre  
2018

### CIP - Catalogação na Publicação

Esmeris, Sabrina  
CORRER O RISCO: O desenho em campo expandido a  
partir de um projeto educativo do PIBID Artes Visuais  
/ Sabrina Esmeris. -- 2018.  
101 f.  
Orientadora: Paula Mastroberti.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,  
BR-RS, 2018.

1. Artes Visuais. 2. Educação. 3. Desenho. 4.  
Beleza. 5. Feiura. I. Mastroberti, Paula, orient. II.  
Título.

## **AGRADECIMENTOS**

À UFRGS e seu curso de Licenciatura em Artes Visuais, ao PIBID e à Escola Estadual Monsenhor Leopoldo Hoff, sua equipe e seus alunos pelas trocas, apoio e acolhimento, o que oportunizou o desenvolvimento deste trabalho e enriqueceu minha bagagem de experiências.

À minha orientadora Paula Mastroberti e aos professores que compõem minha banca: Celso Vitelli e Andrea Hofstaetter por toda a disponibilidade, dedicação, atenção e contribuição na minha formação como docente e por serem uma inspiração para mim na área que abrange a educação e as Artes Visuais.

À Adriana Henry Camara que me acompanhou na escola durante minha atuação no PIBID e no estágio obrigatório de final de curso, dando suporte a meu trabalho de forma, inclusive, humana, o que possibilitou nosso vínculo de amizade.

Aos demais professores com quem convivi durante esse período, que se dedicam com todo o empenho na formação de seus alunos. Em especial ao Cristian Poletti Mossi que me orientou de forma muito competente no estágio obrigatório de final de curso.

À minha família e ao Davi que, cada um ao seu modo, me deram e dão suporte, apoio, acolhimento, conforto, amor, carinho, inspiração e a vida que tenho, dividindo comigo os bons e maus momentos, me acompanhando e auxiliando em toda esta trajetória, o que também me ajudou a concretizar este estudo.

Aos amigos, amigas e aos/às colegas do curso que me acompanharam nesses momentos de aprendizado e que me trouxeram sorrisos nessa caminhada.

À Ceíça Alles pela dedicação e empenho no importante trabalho de revisão e formatação deste trabalho.

Enfim, eu me agradeço de uma forma que só eu sei e sou grata a todos e todas que por mim passaram ou ainda se encontram presentes em minha vida, contribuindo de diversas maneiras para minha formação acadêmica, profissional, pessoal, espiritual e para minha proteção. Aos antigos e atuais mestres, mestras, mentores, mentoras e ao Universo que, sempre sábio, organiza tudo no tempo certo.



## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, no campo da Licenciatura em Artes Visuais, aborda concepções de desenho e suas ampliações a partir de um projeto educativo desenvolvido por intermédio do PIBID Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2017, em articulação com o curso de extensão *Os Contos de Fadas na Cultura Midiática: Ética, Estética e Poética*, ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mastroberti, na UFRGS, no mesmo ano. A ação foi proposta a duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Básico Monsenhor Leopoldo Hoff, situada no município de Porto Alegre. Nessa experiência foram desenvolvidas seis aulas que inter-relacionaram teoria e prática, visando estabelecer novas visões e vivências com o desenho por meio do projeto, cujo título, *Desenho em Campo Expandido: desconstruindo, ressignificando e ultrapassando o belo e o feio* é autoexplicativo. Primeiramente, nesta pesquisa, são escolhidos referenciais teóricos que elucidam questões históricas do desenho e suas possibilidades contemporâneas como Susan Woodford (1982), Lincoln Guimarães Dias (2011), Miriam Celeste Ferreira Dias Martins (1992) e Marcia Tiburi e Fernando Chuí (2010). Após, os autores que fundamentam minha reflexão sobre a educação em Artes Visuais, que são Ana Amália Barbosa (2010), Ana Mae Barbosa (2012), Marcia Tiburi e Fernando Chuí (2010), Miriam Celeste Ferreira Dias Martins (1992), Edith Derdyk (2010), Fernando Hernández (2000) e Gilberto Icle (2012). Em seguida, a questão relativa ao projeto educativo do PIBID Artes Visuais é baseada, principalmente, em Paula Mastroberti (2017), Marcel Duchamp (1942), Edith Derdyk (2008), Teresa Poester (2013), Adolfo Sánches Vázquez (1999) e Lucius Apuleius (2009). Por fim, as visões e vozes dos alunos, que fazem reflexões a respeito das aulas, são elaboradas por eles próprios, resultantes de um questionário desenvolvido pela autora. Assim, juntamente aos alunos, foi possível experienciar na prática e na teoria as distintas concepções de desenho, abrindo espaços para os adolescentes também construírem suas próprias reflexões sobre a experiência.

**Palavras-chave:** Artes Visuais. Educação. Desenho. Beleza. Feiura.

## ABSTRACT

This course conclusion work, in the field of Visual Arts graduation as teacher, approaches conceptions of drawing and its extensions from an educational project developed through PIBID Visual Arts of the Federal University of Rio Grande do Sul, in the year 2017, in articulation with the extension course *The fairy tales in the media culture: ethics, aesthetics and poetry*, taught by professor Paula Mastroberti, UFRGS, in the same year. The action was proposed to two classes of the first year of Secondary School at the State School of Basic Education Monsignor Leopoldo Hoff, located in the city of Porto Alegre. In this experiment, six classes that interrelated theory and practice, aiming to establish new visions and experiences with the design through the project, whose title is self-explanatory and is *Expanded Field Design: deconstructing, resignifying and surpassing the beautiful and the ugly*, were developed. Firstly, in this research, theoretical references that elucidate historical issues of the drawing and its contemporary possibilities like Susan Woodford (1982), Lincoln Guimarães Dias (2011), Miriam Celeste Ferreira Dias Martins (1992) and Marcia Tiburi and Fernando Chuí (2010) are chosen. Following, the authors who base my reflection on education in Visual Arts are Ana Amália Barbosa (2010), Ana Mae Barbosa (2012), Marcia Tiburi and Fernando Chuí (2010), Miriam Celeste Ferreira Dias Martins (1992), Edith Derdyk (2010), Fernando Hernández (2000) and Gilberto Icle (2012). Then, the question about the educational project of PIBID Visual Arts is based mainly on Paula Mastroberti (2017), Marcel Duchamp (1942), Edith Derdyk (2008), Teresa Poester (2013), Adolfo Sánchez Vázquez (1999) and Lucius Apuleius (2009). Finally, the students' visions and voices, with reflections on the lessons, are elaborated by themselves, resulting from a questionnaire developed by the author. Thus, with the students, it has been possible to experience in practice and in theory the different conceptions of drawing, opening spaces for the teenagers also to build up their own reflections on the experience.

**Keywords:** Visual Arts. Education. Drawing. Beauty. Ugliness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama que mostra o método grego de lavrar a pedra no período arcaico e no período clássico .....	12
Figura 2 - <b>Leonardo da Vinci</b> . Estudo de anatomia .....	13
Figura 3 - <b>Marcel Duchamp</b> . <i>Milhas de Fio</i> , 1942 .....	15
Figura 4 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Sem título</i> , da série <i>Imagens-haikais III</i> , 2014 .....	16
Figura 5 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Sem título</i> , da série <i>Imagens-haikais III</i> , 2014 .....	17
Figura 6 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Roseira</i> , ci. 1995 .....	18
Figura 7 - <b>Sabrina Esmeris</b> , ci. 2000 .....	20
Figura 8 - <b>Sabrina Esmeris</b> , ci. 2000 .....	21
Figura 9 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Porta da Sala de Artes .....	33
Figura 10 - <b>Liana Keller</b> . Alunos na sala reorganizada .....	34
Figura 11 - <b>Liana Keller</b> . Alunos.....	35
Figura 12 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenho de aluno .....	35
Figura 13 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenho de aluno .....	36
Figura 14 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenho de aluno .....	36
Figura 15 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	40
Figura 16 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	40
Figura 17 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	41
Figura 18 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	41
Figura 19 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	42
Figura 20 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	42
Figura 21 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	44
Figura 22 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	44
Figura 23 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	44
Figura 24 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	45
Figura 25 - <b>Sabrina Esmeris</b> . <i>Print</i> da apresentação .....	45
Figura 26 - <b>Pieter Pauwel Rubens</b> . <i>As Três Graças</i> , 1639.....	46
Figura 27 - <b>Teresa Poester</b> . Caneta esferográfica sobre papel, 2009.....	48
Figura 28 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenhos de alunos feitos a lápis.....	49
Figura 29 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenhos de alunos feitos a lápis.....	49
Figura 30 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenhos de alunos feitos a lápis.....	49

Figura 31 - <b>Teresa Poester</b> . Caneta esferográfica sobre papel.....	50
Figura 32 - <b>Vera Chaves Barcellos</b> . <i>Testarte V: Simetrias</i> .....	55
Figura 33 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluna .....	56
Figura 34 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Alunos trabalhando .....	57
Figura 35 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluno .....	57
Figura 36 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluno .....	58
Figura 37 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluno .....	58
Figura 38 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Detalhe de trabalho de aluno .....	59
Figura 39 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Detalhe de trabalho de aluno .....	59
Figura 40 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluno .....	60
Figura 41 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluno .....	60
Figura 42 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluno .....	61
Figura 43 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluno .....	61
Figura 44 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Trabalho de aluno .....	62
Figura 45 - <b>Adriana Henry Camara</b> . Alunos formando a teia.....	65
Figura 46 - <b>Adriana Henry Camara</b> . Alunos formando a teia.....	65
Figura 47 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Alunos interagindo com a trama.....	67
Figura 48 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Alunos interagindo com a trama.....	67
Figura 49 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Alunos interagindo com a trama.....	68
Figura 50 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Alunos interagindo com a trama.....	68
Figura 51 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	69
Figura 52 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	70
Figura 53 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	70
Figura 54 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenhos espaciais e sua produção .....	71
Figura 55 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenhos espaciais e sua produção .....	71
Figura 56 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenhos espaciais e sua produção .....	72
Figura 57 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Desenhos espaciais e sua produção .....	72
Figura 58 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	73
Figura 59 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	73
Figura 60 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	74
Figura 61 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	74
Figura 62 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	75
Figura 63 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	75
Figura 64 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Produção de desenhos espaciais .....	76

Figura 65 - <b>Edith Derdyk</b> . Instalação no jardim da Oficina Cultural Alfredo Volpi ....	77
Figura 66 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Interação com instalações de fios .....	79
Figura 67 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Interação com instalações de fios .....	79
Figura 68 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Interação com instalações de fios .....	80
Figura 69 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Interação com instalações de fios .....	80
Figura 70 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Interação com instalações de fios .....	81
Figura 71 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Interação com instalações de fios .....	81
Figura 72 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Interação com instalações de fios .....	82
Figura 73 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Interação com instalações de fios .....	82
Figura 74 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Exercício feito na disciplina <i>Figura Humana</i> na Feevale.....	84
Figura 75 - <b>Jacques Carelman</b> . <i>Cafetera para masoquistas</i> .....	85
Figura 76 - <b>Sabrina Esmeris</b> . Cartaz <i>Sala do útil e do inútil</i> .....	86

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>O QUE É DESENHO?</b> .....	11
2.1	DESENHO: BREVES NOÇÕES HISTÓRICAS .....	11
2.2	O QUE PODE SER O DESENHO .....	15
<b>3</b>	<b>PASSEIO NO TEMPO</b> .....	18
3.1	DA EDUCAÇÃO BÁSICA À ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR: UMA AUTOBIOGRAFIA .....	18
3.2	O OLHAR DE UMA LICENCIANDA EM ARTES VISUAIS .....	23
<b>4</b>	<b>DESENHO EM CAMPO EXPANDIDO: DESCONSTRUINDO, RESSIGNIFICANDO E ULTRAPASSANDO O BELO E O FEIO</b> .....	30
4.1	NASCIMENTO DO PROJETO .....	30
4.1.1	<b>Cadáver esquisito</b> .....	32
4.1.2	<b>O belo e o feio na arte e na sociedade</b> .....	38
4.1.3	<b>Conceitos disparadores</b> .....	47
4.1.4	<b>Pareidolia</b> .....	54
4.1.5	<b>Desenho espacial</b> .....	64
4.1.6	<b>Encerramento</b> .....	83
<b>5</b>	<b>VISÕES E VOZES DOS ALUNOS</b> .....	87
5.1	QUESTIONÁRIO .....	87
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	96
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98

## 1 INTRODUÇÃO

Enquanto aluna de artes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental vivenciei, predominantemente, atividades como colorir desenhos prontos, fazer desenhos livres em uma folha de papel em tamanho A4, depois de delimitar uma margem de dois centímetros em todos os lados da mesma, e produzir objetos padrão para datas comemorativas.

“Misteriosamente”, após minha saída da Educação Básica, ingressei no curso Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Feevale, o qual ampliou minha concepção de arte e desconstruiu vários limites impostos pelas aulas de Educação Artística de minha trajetória escolar. Depois disso, o curso Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS, permitiu-me uma experiência no Subprojeto PIBID Artes Visuais coordenado pela professora Paula Mastroberti, de 2014 a 2018, sendo que atuei no programa como bolsista entre os anos de 2016 e 2017. Nesse momento, foi possível perceber que, no sistema educacional como um todo, ainda há aulas semelhantes às por mim vivenciadas, mas em diferentes escolas e destinadas a alunos de distintos níveis de ensino.

Em 2017, na Escola Estadual Monsenhor Leopoldo Hoff, onde atuei como bolsista, a principal modalidade trabalhada com os alunos do Ensino Médio era o desenho. Percebi que, para eles, o desenho era, geralmente, associado à cópia do real, sofrendo julgamentos como “belo” ou “feio”, reflexos de uma trajetória escolar iniciada na Educação Infantil. A partir disso, com o objetivo de ampliar as visões e as experiências com o desenho, e para que fosse possível desconstruir, ressignificar e ultrapassar as noções de desenho atreladas ao belo e ao feio, construí um projeto educativo.

Assim, “correr o risco”, aqui, tem significados ambíguos. O primeiro é uma interferência na lógica das aulas de artes dos alunos para tentar provocar novos olhares e experimentos com o desenho, correndo o risco de não ter aceitação, de desorganizar e atrapalhar suas compreensões ou, até mesmo, de ter êxito com meu planejamento. O segundo, significa, literalmente, correr o risco, seja na relação entre lápis e papel ou com linhas no espaço tridimensional, por meio de tentativas, erros e acertos intencionais ou não intencionais, sendo que todos os atos integram uma experiência que é validada em suas limitações e superações, traçando novos

aprendizados neste processo.

No capítulo dois, há breves noções históricas sobre os conceitos de desenho, que percorrem os séculos, até os dias de hoje, em constante transformação. Além disso, abordo as possibilidades do desenho pelo viés das Artes Visuais e de um campo expandido, exemplificando suas formas, conceitos e lugares onde ocorre.

O capítulo três é uma autobiografia que expõe e relata a minha experiência como aluna desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Aí reflito sobre como essa trajetória construiu o que penso, hoje, sobre a educação associada às artes e vice-versa. Apresento a caminhada que estimulou minha formação docente, trazendo minhas memórias escolares para tratar dos assuntos principais deste trabalho.

No capítulo quatro contextualizo o nascimento do Projeto de Desenho em Campo Expandido, além de descrever e refletir sobre todas as aulas oferecidas, trazendo o leitor o mais próximo possível da experiência por meio de textos e imagens que evocam o que foi realizado na escola que recebeu o projeto.

O capítulo cinco traz as visões e vozes dos alunos participantes do projeto, sendo que tais registros foram coletados por meio de questionários levados aos estudantes após o término das aulas, o que nos atualiza no sentido de pensar: o que esses adolescentes do Ensino Médio pensam sobre uma proposta de desenho em campo expandido, hoje?



## 2 O QUE É DESENHO?

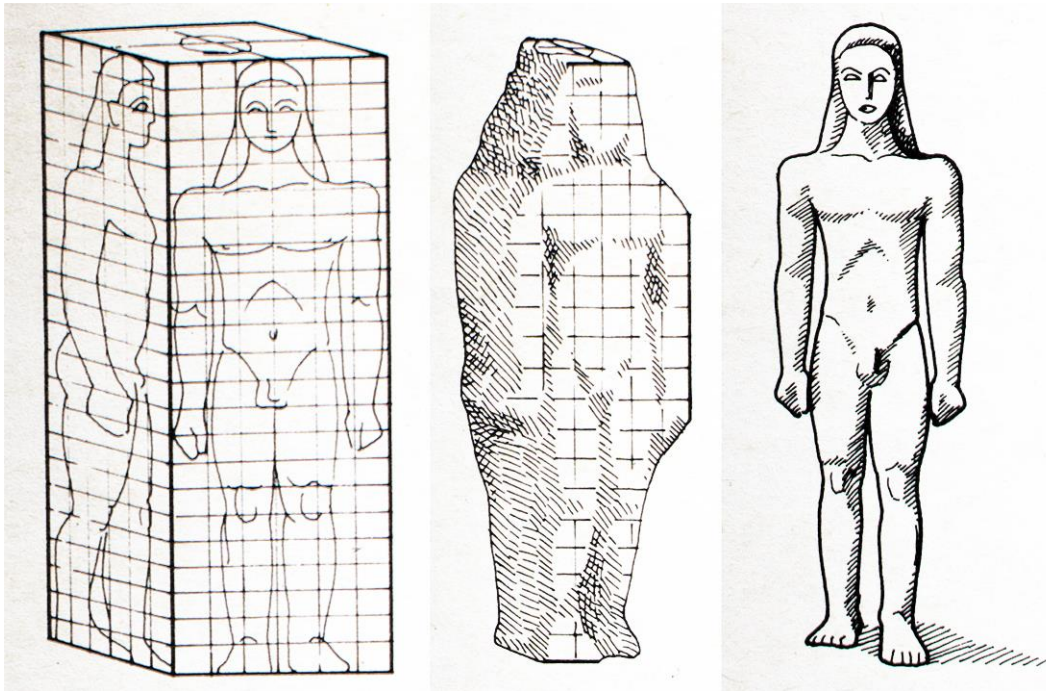
### 2.1 DESENHO: BREVES NOÇÕES HISTÓRICAS

A noção de desenho, assim como a de arte, é vasta, diversa, imprecisa e mutável, o que é consequência da relação entre concepções construídas em diversos períodos históricos. Diante dessa variedade de conceitos, comumente o desenho é associado, somente, à cópia do real. Tal visão é oriunda de uma herança histórica que percorre o tempo desde a antiguidade, carregando a bagagem da representação visual.

Na Antiguidade e na Idade Média, o desenho, geralmente, era um estudo para a produção de obras, artefatos ou edificações, o que o reduzia a apenas um esboço (Figura 1). Além disso, na Grécia Antiga, tínhamos a representação visual, vista principalmente em esculturas, ligada a ideais estéticos que ignoravam “imperfeições”, o que explica a visão de arte e, conseqüentemente, a de desenho atrelada ao belo.

Esculpir uma figura em tamanho natural num bloco de pedra não é tarefa simples, e qualquer tentativa assistemática de fazê-lo leva rapidamente ao desastre. Os gregos deviam ter consciência disso. Sabiam que os egípcios, muitos séculos antes, tinham inventado um método para esculpir figuras de pedra: desenhavam a figura que desejavam esculpir em três (ou quatro) faces de um bloco de pedra – vista frontal e de perfil. Depois, desbastavam de fora para dentro, gradualmente, na frente e nos lados, até atingirem a profundidade correspondente à figura. Os desenhos tinham que ser feitos de acordo com um esquema fixo de proporções (por exemplo, uma unidade até o tornozelo, seis unidades até o joelho, e assim por diante), de tal modo que, terminada a obra, as vistas de frente e de lado fundiam-se mutuamente. Os gregos adotaram o método egípcio de execução e também, em grande medida, o sistema egípcio de proporções. É por isso que as primeiras estátuas gregas se parecem tanto com as egípcias (WOODFORD, 1982, p.7).

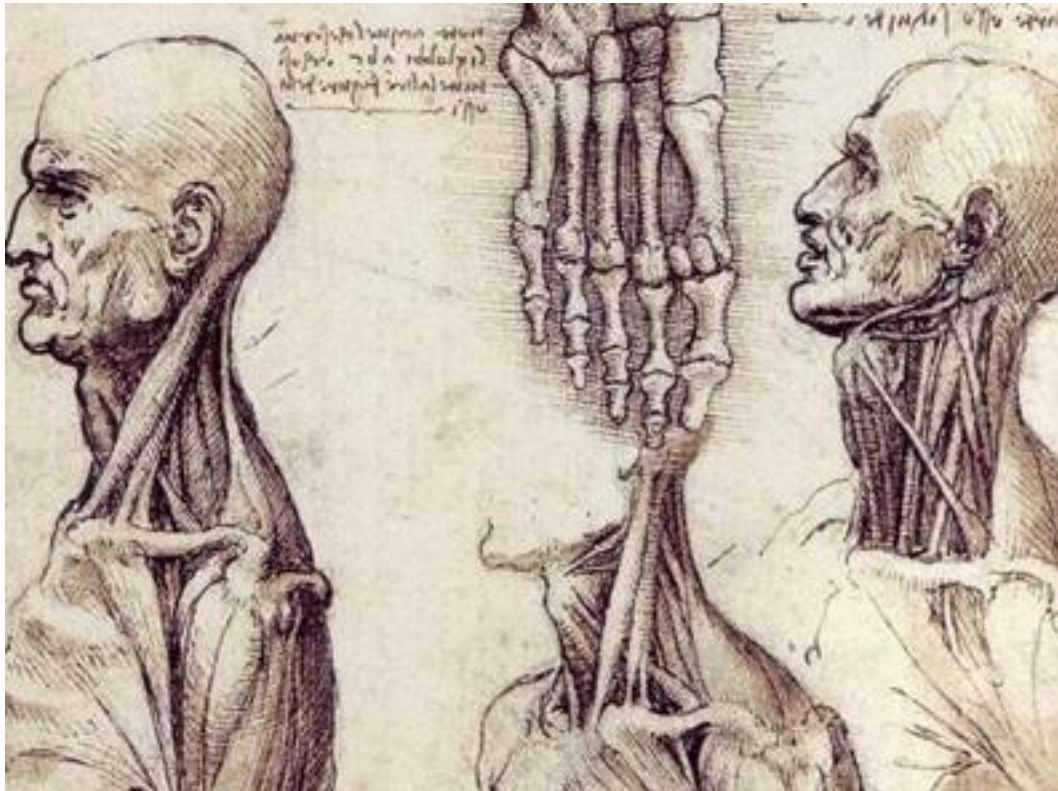
**Figura 1** - Diagrama que mostra o método grego de lavar a pedra no período arcaico e no período clássico



Fonte: Woodford (1982) adaptada pela autora

Foi no Renascimento italiano que surgiu o conceito de arte como produto elevado do espírito humano que, nessa visão, transformou operários qualificados somente pela destreza manual em seres humanos de ideias, os quais, só então, puderam participar de discussões filosóficas e políticas. Anteriormente, na Grécia Antiga, por exemplo, o trabalho feito com as mãos servia para garantir o sustento de operários, sendo que “os poetas e filósofos olhavam com sobrançeria para os escultores e pintores, a quem consideravam pessoas de classe inferior.” (GOMBRICH, 2012, p. 82). No Renascimento, o artista deixou de ser artífice que recebia encomendas para ser considerado um mestre de autonomia e, ao mesmo tempo, o desenho passou a receber outras significações, que estavam relacionadas a atividades operativas e intelectuais e, ainda, permaneceu como meio para estudos (Figura 2), porém, então, com foco na ciência (DIAS, 2011). É válido lembrar que o renascimento buscou os valores gregos, como a beleza idealizada, mantendo a arte relacionada à representação visual naturalista.

**Figura 2 - Leonardo da Vinci. Estudo de anatomia**



Fonte: Site abcdamedicina.

A Missão Francesa, vinda em 1816, trouxe para o Brasil o Neoclassicismo, que é baseado nos conceitos gregos e renascentistas e que, por fim, também chegou às aulas de arte do país (MARTINS, 1992). Esse ensino pautava-se nas cópias de modelos e na aquisição de habilidades técnicas. Paralelamente, a arte começou a rever seus conceitos com o advento da fotografia já na primeira metade do século XIX, o que abriu caminho para a abstração, pois percebemos que não havia como competir com a fotografia quando o assunto era representação. Mas o desenho só adquiriu autonomia no Modernismo<sup>1</sup> quando passou “[...] a ser reconhecido também como dotado de meios específicos, que atendem aos seus

---

<sup>1</sup> Modernismo: “[...] observa-se uma tendência em localizar na França do século XIX o início da arte moderna. A experiência urbana - ligada à multidão, ao anonimato, ao contingente e ao transitório - é enfatizada pelo poeta e crítico francês Charles Baudelaire (1821-1867) como o núcleo da vida e da arte modernas. [...] A modernização de Paris - traduzida nas reformas urbanas implementadas por Haussmann, entre 1853 e 1870 - relaciona-se diretamente à sociedade burguesa que se define ao longo das revoluções de 1830 e 1848. A ascensão da burguesia traz consigo a indústria moderna, o mercado mundial e o livre comércio, impulsionados pela Revolução Industrial. [...]. O rompimento com os temas clássicos vem acompanhado na arte moderna pela superação das tentativas de representar ilusionisticamente um espaço tridimensional sobre um suporte plano. A consciência da tela plana, de seus limites e rendimentos inaugura o espaço moderno na pintura [...]. O termo arte moderna engloba as vanguardas européias do início do século XX - cubismo, construtivismo, surrealismo, dadaísmo, suprematismo, neoplasticismo, futurismo etc.” (SITE ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL).

próprios fins e não mais simplesmente como parte das etapas operativas de realização de outras coisas” (DIAS, 2011, p 39.). O abstracionismo, surgido nessa época, possibilitou o artista a propor outras possíveis realidades sem precisar, necessariamente, reproduzir as formas como são percebidas, indo além da conhecida e discutida “cópia do real”.

A partir da segunda metade do século XX, no âmbito da Arte Contemporânea<sup>2</sup> e sob a influência da Arte Conceitual<sup>3</sup> o conceito de desenho se expandiu e passou a ser percebido também como um processo diante de uma perspectiva que valoriza a ideia antes da habilidade técnica. Então, o resultado final passou a ter menor importância para que houvesse espaço para uma experiência no ato de desenhar (RODRIGUES, 2011). Para além do lápis e papel, o desenho passou a ser feito em novos suportes, o que fez com que pudesse ser levado a uma relação tridimensional, e a experiências como a de percorrer o espaço de uma sala entremeada de fios de linha, por exemplo (Figura 3). As formas, os materiais e os conceitos são variados, podendo se relacionar com o efêmero, o inacabado e até o “invisível” quando atribuído a um processo mental. Assim, mudanças no modo de conceber e produzir arte acarretam transformações na forma de “ensinar e aprender” arte.

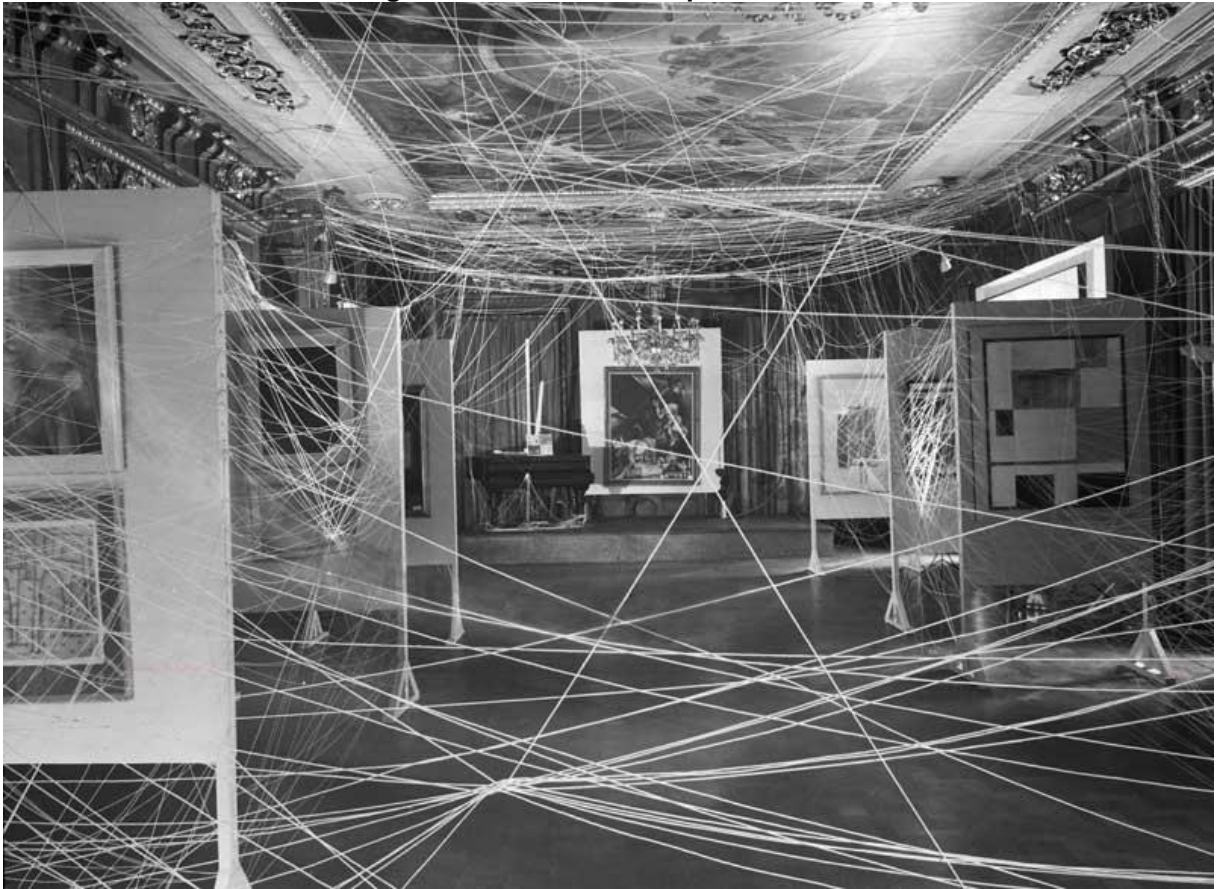
---

<sup>2</sup> Os balanços e estudos disponíveis sobre arte contemporânea tendem a fixar-se na década de 1960, sobretudo com o advento da arte pop do minimalismo, um rompimento em relação à pauta moderna, o que é lido por alguns como o início do pós-modernismo. Impossível pensar a arte a partir de então em categorias como "pintura" ou "escultura". Mais difícil ainda pensá-la com base no valor visual, como quer o crítico norte-americano Clement Greenberg. A cena contemporânea - que se esboça num mercado internacionalizado das novas mídias e tecnologias e de variados atores sociais que aliam política e subjetividade (negros, mulheres, homossexuais etc.) - explode os enquadramentos sociais e artísticos do modernismo, abrindo-se a experiências culturais díspares. As novas orientações artísticas, apesar de distintas, partilham um espírito comum: são, cada qual a seu modo, tentativas de dirigir a arte às coisas do mundo, à natureza, à realidade urbana e ao mundo da tecnologia. As obras articulam diferentes linguagens - dança, música, pintura, teatro, escultura, literatura etc. -, desafiando as classificações habituais, colocando em questão o caráter das representações artísticas e a própria definição de arte. Interpelam criticamente também o mercado e o sistema de validação da arte. (SITE ITAÚ CULTURAL).

<sup>3</sup> Para a arte conceitual, vanguarda surgida na Europa e nos Estados Unidos no fim da década de 1960 e meados dos anos 1970, o conceito ou a atitude mental tem prioridade em relação à aparência da obra. O termo arte conceitual é usado pela primeira vez num texto de Henry Flynt, em 1961, entre as atividades do Grupo Fluxus. Nesse texto, o artista defende que os conceitos são a matéria da arte e por isso ela estaria vinculada à linguagem. O mais importante para a arte conceitual são as idéias, a execução da obra fica em segundo plano e tem pouca relevância. Além disso, caso o projeto venha a ser realizado, não há exigência de que a obra seja construída pelas mãos do artista. Ele pode muitas vezes delegar o trabalho físico a uma pessoa que tenha habilidade técnica específica. O que importa é a invenção da obra, o conceito, que é elaborado antes de sua materialização. (SITE ITAÚ CULTURAL).



**Figura 3 - Marcel Duchamp. *Milhas de Fio*, 1942**



Fonte: Site da Tate Gallery

## 2.2 O QUE PODE SER O DESENHO

Nas Artes Visuais, o desenho é uma modalidade diversificada, pois surge nos quadrinhos, no cinema de animação, bem como nas artes de exposição e seus variados movimentos estéticos. Assim como o desenho não se dá apenas pela relação entre lápis e papel, ele também não serve apenas às Artes Visuais. O desenho se encontra no território da engenharia, biologia, astronomia, astrologia, física, química, matemática, etc.

Em um campo expandido, o desenho aparece espontaneamente em lugares distintos, como na natureza, nas construções desenvolvidas por humanos ou em registros oriundos de nossos gestos aleatórios, o que pode influenciar trabalhos artísticos ou não. Assim, o desenho pode estar nas folhas e troncos das árvores, nas marcas que o vento deixa na areia da praia, nas digitais dos dedos, na superfície da madeira e das conchas, em manchas na calçada deixadas por pregos e grampos enferrujados, em rachaduras nas paredes ou em fissuras no chão. Quando



produzido como “passatempo”, surge nos cantos dos cadernos, no vidro de uma janela embaçada ou no guardanapo do restaurante.

Imagino, os olhos de Deus e dos homens se abrindo, não necessariamente nesta ordem, antes de se encontrarem com o verbo; teriam visto formas delineadas pelas folhas ao vento, pela água na encosta, pelo risco na parede; teriam quiçá descoberto em si mesmos uma outra intenção, tão oculta quanto perigosa. Em princípio era o desenho? (CHUÍ in TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 32).

Enquanto estudante de Bacharelado em Artes Visuais, desenvolvi uma poética em fotografia que, simultaneamente, envolveu desenhos espontâneos e naturais mencionados anteriormente. Em caminhadas cotidianas, costumo observar determinadas calçadas que contêm desenhos que remetem a paisagens (Figuras 4 e 5).

**Figura 4 - Sabrina Esmeris. Sem título, da série *Imagens-haikais III*, 2014. Fotografia**



Fonte: Arquivo da autora.



**Figura 5 - Sabrina Esmeris.** *Sem título*, da série *Imagens-haikais III*, 2014. Fotografia.



Fonte: Arquivo da autora.

Passei a registrar tais formas para compor uma série fotográfica, que fez parte de meu trabalho de conclusão do bacharelado intitulado *Imagens-Haikais: um desdobramento poético em fotografia e vídeo*. A explicação científica para essas imagens que lembram plantas é de que são pseudofósseis denominados dendritos que costumam aparecer nas superfícies de rochas vulcânicas típicas do Rio Grande do Sul, que são conhecidas como basalto. A água que escorre nas calçadas pode conter elementos como óxidos e hidróxidos de ferro e manganês e penetra nos espaços vazios que há na superfície. Quando esses encontram uma fenda horizontal, escoam em uma determinada direção até perder velocidade. Assim, são dendritos que surgiram após a formação da rocha e não juntamente com essa (BRANCO, 2014). É o vazio, proporcionando “criações”, pois os minerais entram nos pequenos espaços das pedras e formam desenhos que aludem a paisagens.

O trabalho apresentado acima é um exemplo de que desenhos já existentes e provocados por ações naturais podem servir aos artistas como referência ou para apropriação, produzindo novas imagens e significados, inter-relacionando os distintos territórios do desenho e evidenciando seu caráter aberto e expansivo.

### 3 PASSEIO NO TEMPO

#### 3.1 DA EDUCAÇÃO BÁSICA À ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR: UMA AUTOBIOGRAFIA

Meu primeiro contato com o ensino de artes, na escola, foi no Jardim de Infância. As atividades predominantes eram pinturas com lápis de cor ou giz de cera em folhas A4 com o objetivo de colorir imagens prontas (Figura 6). Nessa experiência, com o tempo, criou-se, em mim, um desejo obsessivo por tentar pintar dentro das linhas sem ultrapassá-las em nenhum momento, o que quase nunca, ou nunca, era possível, gerando frustrações. Abaixo, apresento uma atividade que desenvolvi quando tinha cerca de cinco anos de idade:

Figura 6 - Sabrina Esmeris. *Roseira*, ci. 1995



Fonte: Arquivo da autora.

Ao chegar à Primeira série do Ensino Fundamental, deparei-me com exercícios que não se diferenciavam muito daqueles vivenciados na Educação Infantil, mas então, era o momento de aprender a ler e a escrever. Para cada letra a ser aprendida, recebíamos uma folha A4 com cópias feitas em mimeógrafo (lembro-



me do cheiro viciante), contendo letras pontilhadas para serem repetidas diversas vezes para que exercitássemos a escrita. Cada atividade dessas vinha acompanhada da cópia de um desenho da letra com que deveríamos trabalhar: a letra *L* era relacionada a um leão, por exemplo. Eu tinha um especial fascínio por leões. Em uma das vezes em que recebemos tal tarefa, a professora orientou:

– *Quero que vocês pintem o desenho bem bonito!*

Eu pensei:

– *Adoro leões! Vou caprichar!*

Ao chegar à mesa da professora para mostrar o trabalho concluído, ela me olhou com uma cara de desgosto e disse:

– *Eu falei que era para pintar bonito!*

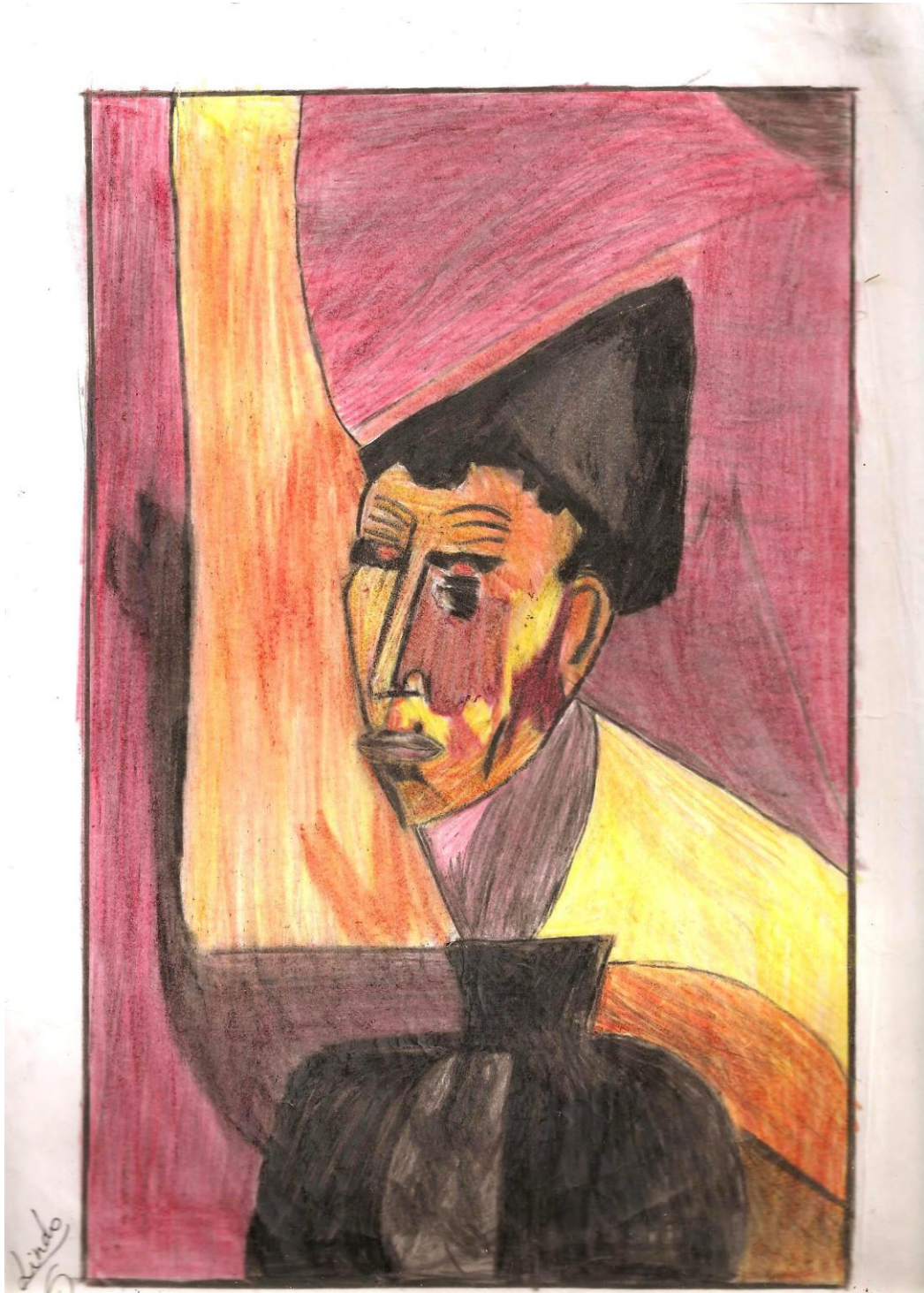
Essa mesma professora, no primeiro dia de aula, mostrou como deveríamos pintar as cópias que nos passava: o lápis deveria ser movimentado na vertical ou na horizontal e era necessário escolher apenas um dos dois sentidos para cada imagem, não podendo misturá-los em um só trabalho. Alguns dias depois, ao nos entregar umas flores para colorir, ocorreu um fato que me deixou muito assustada aos sete anos de idade: a professora reclamava, enfurecidamente, aos berros, a um colega por ele ter pintado as flores de preto. Isso, na visão dela, era um absurdo, pois não existiam flores dessa cor.

Meu ensino da primeira à quinta série foi todo na mesma escola, que era pública, municipal. Lembro-me de que só lidávamos com materiais “mais diversificados”, como tinta têmpera, nos trabalhos feitos para alguma data especial: dia das mães, dia dos pais, carnaval, natal. Nessas ocasiões, tínhamos que pedir dinheiro para nossos pais para que os professores pudessem comprar o material a ser utilizado, que eram padrão, como vaso de flor de cerâmica, avental, bandeja para café da manhã, etc. No caso do vaso de flor, presente do dia das mães, cada aluno deveria escolher apenas uma cor para realizar a pintura, que servia apenas para cobrir o objeto.

Outra atividade bastante comum, nessa escola, era o famoso desenho livre que era feito sempre em uma folha A4, sendo que devíamos fazer uma margem de dois centímetros na folha antes da produção, o que limitava ainda mais o espaço para o desenho. O único contato com “obras de arte” de que me lembro, ocorreu quando eu tinha cerca de dez anos de idade, por meio de um livro didático que a professora da quarta série utilizou com a intenção de que fizéssemos uma cópia de

certas pinturas. Para essa atividade podíamos escolher uma das duas figuras humanas apresentadas na mesma página do livro para desenhar e pintar, sendo que sentamos em grupos de cerca de cinco pessoas com um único material , no centro da mesa, para referência (Figura 7).

Figura 7- Sabrina Esmeris, ci. 2000



Fonte: Arquivo da autora.

Como atividades extras, eu fazia pintura, teatro, ballet, jazz, coral e flauta. Fui uma criança bastante interessada, participava de tudo que me era acessível e tinha um apreço especial pelas linguagens artísticas. Nas aulas de pintura, eram predominantes as naturezas mortas ou paisagens. Passava um bom tempo focada na atividade, tentando atingir certo realismo até o momento em que a professora interferia com seu pincel, pintando por cima do que eu já tinha feito para mostrar como que era o “certo” (Figura 8). Apesar disso, amava as aulas, pois mexíamos com materiais “diferentes”, que não via na escola, como pincéis, tintas, tecido e tela, além de que me serviam como momentos de relaxamento.

**Figura 8 - Sabrina Esmeris, ci. 2000**



Fonte: Arquivo da autora.

Desenhava constantemente em casa e até no colégio e todos admiravam meus trabalhos, diziam que eu “tinha um dom”, até que, entre os 9 e os 11 anos, passei a me frustrar por não conseguir atingir os objetivos almejados. Queria participar de aulas de desenho, mas não tive a oportunidade e, nesse momento, parei de desenhar. Hoje, não pareço a mesma pessoa de antes, pois meus traços são engessados.

Nas aulas de flauta eu era destaque, pois conseguia tocar qualquer música “de ouvido” e pesquisava composições mais complexas que não faziam parte do repertório das aulas. O professor de coral era o mesmo, ensinando em dias diferentes, mas unindo os grupos em ensaios e apresentações. Eu era escolhida para fazer solos com uma flauta especial, porém, tudo foi interrompido quando troquei de escola.

Não me lembro claramente como foi o ensino da sexta à oitava série, já em uma escola estadual, apenas recordo de ter feito um desenho de observação (rosto do colega), uma atividade com pintura, perspectiva (bastante régua) e alguns desenhos com lápis de cor. No Ensino Médio tive artes apenas no primeiro ano e foi a primeira vez em que me lembro de ouvir falar, mesmo que brevemente, sobre algum movimento artístico, no caso o surrealismo, e em instalação. Foi a primeira vez, também, que visitei a Bienal do Mercosul.

Ao sair da escola, pensei em fazer faculdade de Cinema ou Realização Audiovisual (Unisinos), mas o valor do curso não condizia com a realidade financeira de minha família. Então, resolvi que queria cursar filosofia, pois pretendia ingressar em alguma área que tivesse caráter reflexivo. Fiz o vestibular na UFRGS para o curso em questão e não obtive êxito. Após, passei a ler os currículos de todos os cursos possíveis e o que mais me chamou a atenção foi o do curso de Artes Visuais da Feevale. No vestibular de inverno de 2008 fiz a prova da Unisinos (filosofia) e, ao mesmo tempo, a da Feevale (artes). Passei nas duas e resolvi ingressar no curso de Artes Visuais – Bacharelado.

Cheguei à faculdade com alguns preconceitos relacionados à Arte Contemporânea, mas que começaram a ser desconstruídos já no primeiro semestre do curso. No primeiro dia de aula, a professora propôs um exercício no qual tínhamos que representar, por meio de expressões gestuais, em linhas, e fugindo da figuração, algumas sensações que ela sugeria, como: organização, caos, frio, calor, silêncio, ruído, etc. Havia uma colega sentada a meu lado que sabia fazer muito bem desenhos realistas, principalmente rostos. Diante dos comandos da professora, a menina demonstrou dificuldade de se distanciar de representações figurativas, ilustrações e símbolos, sendo que a ideia era ficar na abstração informal. Nesse momento, percebi que um artista não precisava ser, necessariamente, um ilustrador ou desenhista que se utiliza de recursos que dão expressões realistas a um trabalho.

### 3.2 O OLHAR DE UMA LICENCIANDA EM ARTES VISUAIS

Minha experiência como aluna de artes, na Educação Básica, assemelha-se à trajetória de muitas gerações distintas, sendo que, ainda hoje, é possível encontrar, nas escolas, aulas de artes como recreação ou voltadas para geometria, perspectiva, desenho livre, cópia de imagens e produção de objetos para datas festivas, etc. Essas são algumas das visões existentes sobre a disciplina de artes nos espaços educacionais, o que é herança de uma trajetória histórica que iniciou com a chegada dos jesuítas ao Brasil, passando pela criação da Academia Imperial de Belas Artes em 1826, pelas influências do liberalismo no Brasil, procedente do século XIX, e do positivismo, no início do século XX e, ainda no século XX, pelas manifestações da Arte Moderna no país.

O ensino de artes no Brasil iniciou com os jesuítas que separavam a retórica dos trabalhos manuais, sendo a primeira mais valorizada. Essa ideia é, ainda hoje, mantida em alguns contextos. Adiante, no período em que o militar, líder político e imperador dos franceses, Napoleão Bonaparte (1769-1821) deixou o poder dando lugar, novamente, aos Bourbon, os bonapartistas do Instituto de França caíram em desgraça. “Alexander Van Humboldt (1769-1857), naturalista alemão que estivera no Brasil, recebeu do embaixador de Portugal na França a incumbência de contactar artistas e artífices franceses para organizar o ensino das Belas-Artes no Brasil” (BARBOSA, 2012, p.17). Esse grupo foi organizado por Lebreton, que era secretário do Instituto de França e diretor da Seção de Belas-Artes do Ministério do Interior do país, o qual se tornou líder do grupo que, posteriormente, foi chamado de Missão Francesa (BARBOSA, 2012). Assim, Em 1816, esses franceses chegaram ao Brasil com o objetivo inicial de construir uma escola de ciências, artes e ofícios com a intenção de preparar as pessoas para o trabalho por meio do desenho industrial, o que hoje conhecemos como design. Porém, dez anos depois, mudaram o nome do local para Academia de Belas Artes, focando em uma classe aristocrata, associando arte a luxo. Assim, de acordo com Barbosa (2012), iniciou-se o preconceito em relação ao Ensino da Arte, pois as camadas populares tinham dificuldades de acessar tal formação, que era voltada para uma clientela específica. Segundo Barbosa (2012), quando os franceses chegaram ao Brasil, encontraram o barroco



brasileiro<sup>4</sup> desenvolvido por artistas de origem popular, o que foi visto com um olhar preconceituoso, pois eram considerados como simples artesãos. Assim, o neoclassicismo<sup>5</sup> foi inserido à força, o que servia aos ideais da aristocracia, caracterizando a arte como um acessório, em vez de uma atividade com importância em si mesma.

No início do século XIX, o liberalismo<sup>6</sup> também influenciou a educação por meio de elementos que lutavam a favor da revolução industrial, enxergando o ensino do desenho como uma iniciação profissional. Nessa perspectiva, Rui Barbosa era um defensor do “desenho geométrico e industrial como um meio não só de educar para o trabalho como também de desenvolver valores estéticos e espirituais” (BARBOSA, 2012, p.64). Por outro lado, também houve a influência do positivismo<sup>7</sup> que almejava a educação da mente para que houvesse progresso social e político e o desenho era visto como uma etapa que poderia contribuir para o estudo da ciência, o qual era submetido a padrões estéticos que eram reduzidos à geometria (BARBOSA, 2012).

No século XX, com o modernismo, foram criadas as escolinhas de arte no Brasil por meio de um ensino não formal, no qual surgiu a ideia de livre expressão. A

---

<sup>4</sup> O estilo barroco chega ao Brasil pelas mãos dos colonizadores, sobretudo portugueses, leigos e religiosos. Seu desenvolvimento pleno se dá no século XVIII, 100 anos após o surgimento do Barroco na Europa, estendendo-se até as duas primeiras décadas do século XIX. Como estilo, constitui um amálgama de diversas tendências barrocas, tanto portuguesas quanto francesas, italianas e espanholas. Tal mistura é acentuada nas oficinas laicas, multiplicadas no decorrer do século, em que mestres portugueses se unem aos filhos de europeus nascidos no Brasil e seus descendentes caboclos e mulatos para realizar algumas das mais belas obras do barroco brasileiro. Pode-se dizer que o amálgama de elementos populares e eruditos produzido nas confrarias artesanais ajuda a rejuvenescer entre nós diversos estilos, ressuscitando, por exemplo, formas do gótico tardio alemão na obra de Aleijadinho (1730-1814). O movimento atinge o auge artístico a partir de 1760, principalmente com a variação rococó do barroco mineiro. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL).

<sup>5</sup> Movimento cultural europeu, do século XVIII e parte do século XIX, que defende a retomada da arte antiga, especialmente greco-romana, considerada modelo de equilíbrio, clareza e proporção. O movimento, de grande expressão na escultura, pintura e arquitetura, recusa a arte imediatamente anterior - o barroco e o rococó, associada ao excesso, à desmedida e aos detalhes ornamentais. À sinuosidade dos estilos anteriores, o neoclassicismo opõe a definição e o rigor formal. Contra uma concepção de arte de atmosfera romântica, apoiada na imaginação e no virtuosismo individual, os neoclássicos defendem a supremacia da técnica e a necessidade do projeto - leia-se desenho - a comandar a execução da obra, seja a tela ou o edifício. A isso liga-se a defesa do ensino da arte por meio de regras comunicáveis, o que se efetiva nas academias de arte, valorizadas como locus da formação do artista. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL).

<sup>6</sup> O termo se refere a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. (SITE HISTEDBR).

<sup>7</sup> O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no início do século XIX. Ela defende a ideia de que o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro. (SITE TODA MATÉRIA).

proposta foi posteriormente distorcida na educação básica por meio de um discurso de que os alunos podiam “fazer o que quisessem” para que fosse possível a expressão da interioridade, o que proibia o uso de imagens em sala de aula, para evitar cópias. A ideia de arte nas escolas como presentes elaborados para datas comemorativas surgiu com a ditadura de 1964, que perseguiu professores, desmontou escolas experimentais, normatizou e estereotipou currículos e fechou escolas infantis. “A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas” (REDE SÃO PAULO, 2011, p. 26). Essa visão também conviveu e ainda convive junto à livre expressão, incluindo a perspectiva tecnicista que aborda o desenho geométrico. Assim,

[...] o ensino de desenho nas escolas, ou o que restou dele, é herança de uma disputa entre o pensamento de liberais e positivistas, como nos conta a pesquisa Arte-educação no Brasil, de Ana Mae Barbosa. Por um lado, o liberalismo com sua ideia de escola como preparação para o trabalho e, por outro, o positivismo, que concebia cada vez mais a escola como espaço de preparação para a linguagem científica. O desenho geométrico, os estudos de perspectiva, o desenho de observação da natureza e a cópia de estampas e ornatos feitos pelo professor eram elementos centrais do estudo de artes, que prioritariamente se referia ao estudo do desenho. Mais tarde, com o advento do modernismo e de pensadores influenciados por movimentos externos como a Bauhaus (a escola alemã de design) e a Gestalt (a psicologia da forma), foram introduzidos a psicologia e o conceito de “autoexpressão” como elementos essenciais para a concepção dos exercícios de desenho e a avaliação dos trabalhos. No entanto, somente nos primeiros anos de ensino, deixando às classes mais avançadas a mesma concepção técnica do estudo de desenho nas escolas. Daí podemos ter uma ideia de como viemos parar no contexto atual do ensino de artes nas escolas públicas e particulares brasileiras. Escolas com metas claras de resultados vestibulares substituindo as aulas de artes pelas de geometria, enquanto outras deixam aos estudantes momentos livres de desenho “recreativo”, em razão de uma suposta “autoexpressão criativa” que viria espontaneamente, sem didática, sem pedagogia. (TIBURI, CHUI, 2010, p. 69-71).

Hoje, percebo com clareza que o que se passou comigo não foi exclusividade, incluindo o abandono do desenho entre os 9 e os 11 anos de idade. É notável que a escolarização iniba a prática do desenho para focar na alfabetização, que exige controle motor. É comum adultos permanecerem “aprisionados no tempo” da expressão gráfica por conta de uma interrupção no desenvolvimento e experimentação dessa linguagem. É só pedir que façam um desenho e esses apresentarão imagens muito próximas às desenvolvidas por crianças que frequentam o Ensino Fundamental, pois é nesse período que se começa a dar ênfase à palavra ou números. Além disso, somado ao processo de alfabetização, há

outro motivo para tal bloqueio: o aluno, na transição entre a infância e a adolescência, ao acreditar que desenho é uma habilidade para atingir uma representação realista, frustra-se por não conseguir atingir essa meta e desiste de uma vez por todas. Nesse sentido, Miriam Celeste Martins escreve:

O realismo como intenção de todo desenho e a necessidade de talento já foram constatações rebatidas pelos argumentos levantados na desmitificação do mito do “bom desenho”, mas permanecem muito fortemente arraigadas nas intenções e enfoques do adulto, numa visão simplista de arte e seu ensino, influenciando a ação expressiva do adolescente. (1992, p.108).

As aulas focadas em colorir “desenhos prontos”, enfeitar objetos padrão para datas comemorativas ou copiar uma imagem de um livro também colaboram para o enfraquecimento da expressão individual da criança, pois a treina para ser alguém que repete fórmulas “diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. Ela, com todo o seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como o seu próprio ser.” (DERDYK, 2010, p. 102).

Segundo Tiburi e Chuí, os traços da criança são conceitos perdidos no início da vida intelectual, sendo proibida de pensar quando é orientada a seguir apenas esquemas prévios. Assim, o desenho na escola é a indisciplina, pois:

[...] só continuo desenhando porque aprendi a ler com meu irmão, que é um ano mais velho que eu, antes de eu ir para a escola. (...) Não quero dizer que só se desenha quem aprendeu fora da escola, é claro, mas é certo que quem continua a desenhar não foi totalmente capturado pelos esquemas da escola. (2010, p. 66).

A partir dos anos 1980, no Brasil, começamos a trabalhar uma abordagem do ensino de arte que iniciou como Metodologia Triangular e passou para Proposta Triangular como um nome mais adequado. Essa concepção veio para confrontar a visão de livre expressão mencionada anteriormente, trazendo três ações mental e sensorialmente básicas, sem hierarquias ou ordem de início, meio e fim: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (BARBOSA in BARBOSA, 2010, p.143).

Para BARBOSA (In BARBOSA, 2010), a contextualização pretende ver a obra por diferentes vieses, como: histórico, social, biológico, ecológico, antropológico etc. A leitura ou apreciação pretende uma interpretação cultural, considerando que a obra é aberta e alvo de distintas interpretações. Por fim, o fazer é desenvolvido a partir da observação das obras, que servem como suporte para um trabalho



artístico, levando em conta a expressão individual e a interpretação do aluno diante da imagem de referência. Essa proposta, como historicamente costuma ocorrer, também chegou à escola de maneira distorcida, o que levou os professores a proporem releituras que, na verdade, eram cópias de obras de arte, o que é diferente de reinterpretar.

Hoje, a Abordagem Triangular está sendo repensada até pela própria autora, pois as propostas sempre são feitas a partir de uma imagem previamente dada, além de que, nessa visão, a teoria e a prática são vistas como separadas e distintas. Por último, a produção é sempre respaldada pela imagem trazida pelo educador (HERNÁNDEZ, 2000).

Atualmente, falamos em uma Racionalidade Cultural vista como transdisciplinar e baseada em Estudos Culturais. Nessa perspectiva, é possível pensar outras histórias da arte e das imagens e produzir diversas abordagens. As imagens utilizadas podem ser artísticas ou não, e essas não são lidas mas, sim, experimentadas com base na relação entre os espectadores que podem tornar-se autores. Teoria, prática, problematização e produção não são vistas como separadas e, por fim, a relação imagem e espectador aponta para várias direções, podendo criar questões, como: o que essa imagem diz de mim? (HERNÁNDEZ, 2000).

Acredito que tudo que é muito atual seja difícil de ser interpretado, necessitando de um distanciamento para ser mais bem entendido. A concepção recente baseada na Compreensão para a Cultura Visual é um desafio para quem se encontra em espaços educativos e, ao mesmo tempo, considerando seu caráter aberto e flexível, não deve ser vista como um “método infalível” que garante um “passo a passo” ou um “como fazer”. Creio que é no dia a dia da sala de aula, na experimentação, na experiência, no estudo, na relação com os alunos e baseando-se nas recentes propostas educacionais que o professor encontrará sua própria maneira de dar aula, ou seja, aquela que mais se aproxima das necessidades da atual sociedade, da escola, do professor e dos alunos.

Atualmente, sou licencianda em Artes Visuais da UFRGS e “vítima” de uma experiência escolar que não privilegiou o desenvolvimento de expressões gráficas autorais, o que me engessou em relação à prática do desenho. Mesmo sendo Bacharel em Artes Visuais, não criei o hábito de desenhar devido a um bloqueio que ainda tenho ou porque, simplesmente, me interessei mais pela fotografia, o vídeo, a

Teoria e Crítica da Arte e a Educação. Portanto, volto para a escola almejando uma resposta a esse sistema de ensino que inibiu minha relação com a arte na Educação Básica, assim como continua bloqueando outros alunos.

Meu objetivo não é “ensinar a desenhar” ou criar o hábito de desenhar em alguém. Penso que o melhor seja propor espaços, ou, quiçá, “entre espaços” para uma experiência com o desenho que possa estimular o ato de desenhar em alguém ou não, assim como repercutir de outras formas, como para a expansão do conceito de desenho.

Além, as experiências podem se abrir e se fechar nelas mesmas, fazendo sentido naquele momento ou futuramente ou, então, não fazer sentido algum. Sendo útil ou inútil, a proposta por si só é válida, pois é carregada de boas intenções e baseada em estudos históricos, teóricos, culturais, artísticos, práticos e educacionais. O que resulta disso está fora de meu controle, pois a educação lida com organismos vivos. Mesmo não tendo o desenho como hábito, ou não sendo uma profissional do desenho, considero-me apta a propor tais experiências, pois o desenho me interessa, no mínimo, conceitualmente e, certa vez, li em algum lugar que “escrevo não porque sei, mas porque quero entender”.

Se fosse em função de minha trajetória escolar, não teria escolhido o Bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais. Então, o que me fez escolher? Não sei dizer o que especificamente me influenciou a fazer artes e se algo provocou essa escolha, então, deve estar em meu inconsciente. Acredito que tenha sido a união de todas as experiências relatadas no subcapítulo anterior. Pode ser que a trajetória tenha contribuído para a exploração de meus sentidos e, apesar de algumas frustrações, segui com insistência esse caminho que continua em construção. Aliás, não guardo rancor, pois, apesar de tudo, eu gostava das aulas e acredito que as professoras estavam agindo com boas intenções e de acordo com o que acreditavam ser correto. Sabemos que as concepções mudam e inclusive o que temos como “certo” se mantém em um processo de constante transformação.

Voltando a pensar em “que tipo de profissional quero ser”, quando falamos em professor-artista, por exemplo, considero que esse indivíduo não precisa, necessariamente, participar de salões ou ter uma ampla produção de trabalhos que sejam paralelos à escola, mas, ter uma visão artística e envolver os alunos em um processo poético dentro de um espaço de criação (ICLE, 2012). É igualmente relevante que esse profissional visite exposições, museus, veja espetáculos, filmes,

etc. E, hoje, sabemos a importância de trabalhar com diferentes materiais, técnicas, referências, projetos, temas, relacionando-os a outras linguagens e áreas do conhecimento, incluindo, quando possível, à tecnologia, e teoria e prática de uma maneira contínua. Nesse contexto, devemos reconhecer a diversidade artística e cultural para que possamos falar de uma arte que não é só europeia ou masculina como são os conhecidos “gênios da arte”.

Considero, inclusive, propostas que permitem que ouçamos os alunos para que discutam e se envolvam com questões que são consideradas importantes para eles. Da mesma forma, o docente deve estar alerta para perceber as necessidades da turma, levando conteúdos que considere pertinentes para o grupo e que, também, façam sentido para si.

Atuar na formação dos alunos também é valorizar ações de pesquisa como um processo amplo de observação, registro e análise das descobertas que surgem na escola e fora dela, percebendo que não há uma verdade absoluta ou apenas um caminho para propor experiências e construir conhecimento e/ou arte. Assim, é possível desmanchar diversas veracidades impostas sobre e para os alunos. Eis o desafio.

## 4 DESENHO EM CAMPO EXPANDIDO: DESCONSTRUINDO, RESSIGNIFICANDO E ULTRAPASSANDO O BELO E O FEIO

### 4.1 NASCIMENTO DO PROJETO

O projeto *Desenho em Campo Expandido: desconstruindo, ressignificando e ultrapassando o belo e o feio*, desenvolvido para as turmas do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Básico Monsenhor Leopoldo Hoff, surgiu da articulação entre o Subprojeto PIBID Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o curso de extensão *Os Contos de Fadas na Cultura Midiática: Ética, Estética e Poética*, ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Mastroberti na UFRGS no ano de 2017.

O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura para atuarem nas escolas públicas, articulando educação superior e escolas de ensino básico e preparando os graduandos para a futura carreira como docentes. Tal união pode trazer melhorias no ensino nas escolas públicas de atuação do PIBID, cujo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) se encontra abaixo da média nacional (PORTAL MEC). No caso do Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS, o propósito era realizar atividades em escola de educação básica da rede pública, promovendo o desenvolvimento artístico em sala de aula e espaços de educação continuada e envolvendo a comunidade escolar.

No ano de 2017, os bolsistas do Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS participaram do curso de extensão denominado *Os Contos de Fadas na Cultura Midiática: Ética, Estética e Poética*. Um dos objetivos do curso, além de integrar alunos de diferentes cursos e também artes visuais e literatura para fins educacionais, era a capacitação dos bolsistas para a elaboração dos planos de aula. O conto central do curso era *A Bela e a Fera*, a partir do qual foram trabalhados os temas mitos, lendas e contos de fadas e suas influências no imaginário e na cultura midiática. A formação possibilitou o desenvolvimento de planos pela equipe PIBID para aplicação no segundo semestre de 2017.

O próprio título do conto *A Bela e a Fera* já deixa em evidência a relação de polaridade entre as duas palavras e/ou conceitos, o que abre espaço para explorar as diferentes possibilidades que a ideia de dualidade entre beleza, feiura e suas nuances propõem. Assim, a proposta da coordenadora do Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS e ministrante do curso de extensão, na época, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula

Mastroberti, era pensar o tema como transversal às atividades do PIBID, podendo trabalhá-lo de diversas maneiras.

Uma das escolas que recebeu o Subprojeto PIBID Artes Visuais da UFRGS no período em questão foi, como mencionado anteriormente, a Escola Estadual de Ensino Básico Monsenhor Leopoldo Hoff, situada próxima aos bairros Bom Jesus, Chácara das Pedras, Três Figueiras e Vila Jardim no município de Porto Alegre. A escola atende do primeiro ano do Fundamental ao terceiro do Ensino Médio, sendo que as aulas de artes ocorrem a partir do sexto ano do Fundamental.

A supervisora do projeto, na época, a professora de artes Adriana Henry Camara, lecionava apenas para as turmas do Ensino Médio no período da manhã, sendo o período da tarde reservado para as turmas do Fundamental, que eram atendidas por outra professora de artes.

Durante minhas observações nas turmas de Ensino Médio dessa escola, no primeiro semestre de 2017, primeira etapa da ação como bolsista no ano, percebi que a concepção de desenho da maioria dos alunos estava voltada para uma ideia de representação fiel à realidade, sendo que alguns estudantes se frustravam ao não conseguir atingir suas metas e até rasgavam, amassavam e colocavam o trabalho no lixo após várias tentativas mal sucedidas, sem mesmo tentar trabalhar a partir do erro ou transformar os elementos gráficos que surgiam no papel. Além disso, também surgiam desenhos a partir de cópias de imagens da internet ou de estereótipos, como as famosas paisagens com montanhas, na qual surgem casa, sol, nuvem e árvore.

A ideia de “livre expressão” se fez igualmente presente nas turmas ao perceber que, para alguns, desenho significava a expressão dos sentimentos interiores. Meu projeto surgiu como uma proposta de questionar o “mito do bom desenho” para pensar por que e quando um desenho é considerado belo, bom, feio ou ruim. Construí um planejamento com aulas que apresentaram o belo e o feio na arte e na sociedade e as origens da ideia de bom desenho, para, em seguida, sugerir exercícios de desconstrução do desenho tradicional, tentando fazer com que os alunos se desapegassem da ideia de “bom desenho”. Assim, foi possível apresentar outras visões sobre desenho, visando pensar e experienciar essa modalidade de expressão como um campo aberto e expandido, possibilitando a experiência e a ideia antes do resultado final ou da habilidade técnica.

O projeto em questão, aplicado nas turmas 113 e 114 do Ensino Médio, é abordado nas próximas páginas, trazendo maiores aprofundamentos e detalhes.

#### 4.1.1 Cadáver esquisito

O surrealismo surgiu em 1919, na França, e foi uma corrente artística moderna da representação do irracional e do inconsciente, sendo que a imaginação manifesta-se livremente nesse movimento. Por muito tempo, ao final do dia, os surrealistas reuniram-se em diversos cafés de Paris para trocar informações, quando também ocorriam jogos poéticos ou ideológicos (PONGE, 1999). O *Cadáver esquisito* é um dos jogos criados pelos surrealistas, que era realizado escrevendo uma palavra num papel que, em seguida, era dobrado e passado adiante para todos os integrantes da mesa que deveriam, um por vez, repetir a ação de escrever uma palavra e escondê-la por meio de uma dobra no papel. Havia uma ordem para as palavras: a primeira deveria ser um nome, a segunda um verbo e depois vinham os complementos e adjetivos para, no final, desdobrar os papéis e descobrir um texto *nonsense*. A primeira frase encontrada no jogo foi o que determinou seu nome: o *cadáver esquisito beberá o vinho novo*. Após, foi inventada uma versão em desenho:

O primeiro participante desenha qualquer coisa no lado esquerdo da folha deixando transbordar ligeiramente alguns traços ou formas para o outro lado da folha; o segundo jogador inicia a sua parte do desenho a partir destas pontas soltas, sem ver o que tinha sido feito anteriormente, e assim sucessivamente. Inicialmente, os cadáveres esquisitos desenhados seguiam a estrutura de uma frase e utilizavam por isso uma folha de papel disposta horizontalmente. Depois, os surrealistas, dando aos seus traços uma forma antropomórfica, necessitavam de uma folha na vertical: na parte superior o primeiro desenhava a cabeça, o segundo o tronco... Devido à importância dada ao acaso no ato criativo, o cadáver esquisito apaixonou todos os surrealistas, tornando-se o jogo emblemático da atividade coletiva do grupo. (SITE MUSEU BERARDO).

É comum encontrar professores adaptando de diversas maneiras o *cadáver esquisito* para uso em sala de aula. Vivenciei uma aula dessas em uma disciplina da UFRGS voltada para elaboração de projetos de ensino em Artes Visuais. Por perceber a potência do exercício, levei-o para a primeira aula do projeto *Desenho em Campo Expandido: desconstruindo, ressignificando e ultrapassando o belo e o feio*.

O primeiro passo da aula foi mudar as mesas da sala de lugar para que as folhas de desenho pudessem circular de forma mais fluida entre os alunos. As aulas

de artes, nessa escola, ocorrem em uma sala específica, que é conhecida por “sala de artes” (Figura 9). Por outro lado, é uma sala de aula padrão composta por quadro de escrever, mesas e cadeiras enfileiradas e ventiladores de teto. No máximo, o que poderia caracterizar a “sala de artes” são alguns armários, ao fundo, para guardar os trabalhos dos estudantes. Assim, propus que juntássemos as classes lado a lado e frente a frente como mostra a figura 10. A intenção era que todos sentassem em roda, mas o tamanho da sala comparado à quantidade de estudantes não permitia tal proposição. Apenas trocar os móveis da sala de aula de lugar já causou um estranhamento e agitação nos alunos, pois foi uma forma de interferir na lógica das aulas a que estavam familiarizados, o que pode causar incômodo, curiosidade e interesse simultaneamente.

**Figura 9 - Sabrina Esmeris.** Porta da Sala de Artes



Fonte: Arquivo da autora.

**Figura 10 - Liana Keller. Alunos na sala reorganizada**



Fonte: Arquivo da autora.

Depois de fazer as modificações descritas acima, comecei a aula com uma explicação baseada nas informações que iniciam o presente subcapítulo, discorrendo sobre o surrealismo e suas características, assim como sobre a definição de *cadáver esquisito*. Levei imagens de figuras humanas presentes em obras de arte, bem como na cultura visual, e coloquei-as sobre as classes para que os alunos pudessem observá-las. Cada aluno escolheu uma imagem e recebeu uma folha de papel para iniciar um desenho a partir da referência visual selecionada, sendo que, nesse momento, todos já estavam sentados lado a lado e frente a frente uns dos outros. Após alguns minutos, foi sinalizado aos alunos que repassassem o desenho iniciado, mesmo que incompleto, para o colega ao lado direito, mas mantendo a referência inicial. Tal prática foi repetida algumas vezes, sendo que os adolescentes ficaram completando o desenho uns dos outros a partir da figura humana escolhida no início da atividade (Figuras 11, 12 e 13). A ação só foi encerrada quando todos os elementos do corpo haviam sido explorados para, em seguida, iniciar um momento de análise e discussão.

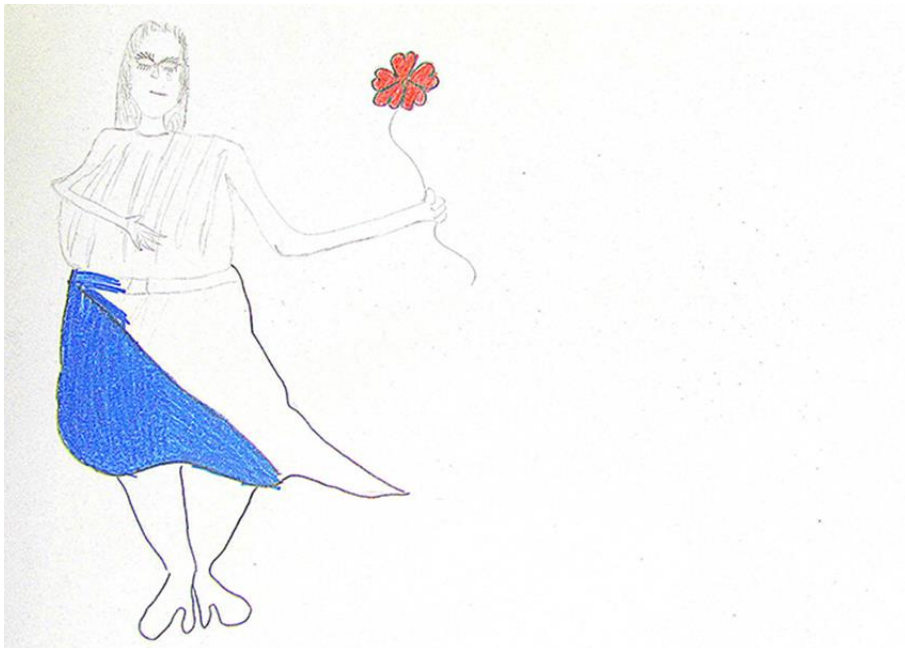


**Figura 11 - Liana Keller. Alunos**



Fonte: Arquivo da autora.

**Figura 12 - Sabrina Esmeris. Desenho de aluno**



Fonte: Arquivo da autora.

**Figura 13 - Sabrina Esmeris.** Desenho de aluno

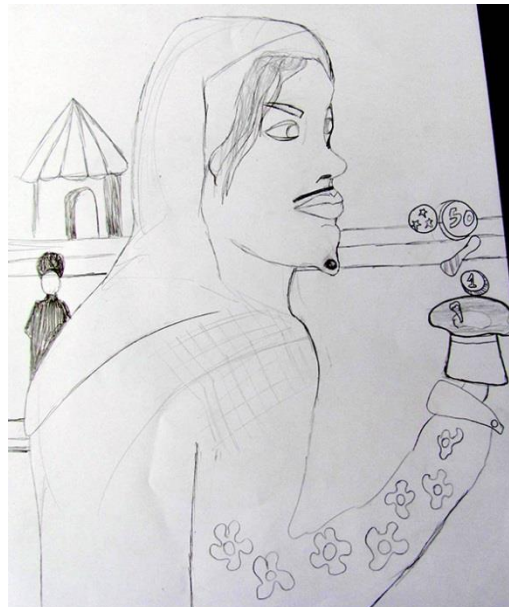


Fonte: Arquivo da autora.

A ideia de utilizar, naquele momento, apenas imagens de figuras humanas, possibilitou a criação de diferentes personagens, misturando elementos considerados na nossa sociedade como masculinos ou femininos, o que acabou tocando na questão de gênero, como podemos perceber na fala do aluno:

- *Olha esse! Parece um homem-mulher ou mulher-homem!*<sup>8</sup> (Figura 14).

**Figura 14 - Sabrina Esmeris.** Desenho de aluno



Fonte: Arquivo da autora.

---

<sup>8</sup> Anotações pessoais.

Os resultados criaram um estranhamento nos alunos, mas acredito que tenha sido positivo para abrir espaços para construções de corpos que fogem a alguns padrões ainda existentes e impostos em nossa cultura, ampliando, ainda que apenas naquele momento, o olhar em relação aos corpos e suas possibilidades de existência. Assim, houve a oportunidade de uma investigação sobre conceitos estéticos relacionados ao corpo ideal. De acordo com o curso *Os Contos de Fadas na Cultura Midiática: Ética, Estética e Poética* a partir dos anos 80, o videoclipe começou a transformar o imaginário das pessoas em relação à beleza humana ao trazer novos conceitos estéticos relacionados à contracultura, à liberdade sexual, à marginalidade, à transgressão, etc. Nesse período surgiu Madonna<sup>9</sup>, utilizando sua beleza e sensualidade para defender o empoderamento feminino na cultura *pop*. Passados alguns anos, Beyoncé<sup>10</sup> agregou valores étnicos a sua imagem miscigenada, misturando elementos indígenas, latino-americanos e negros. A estética do videoclipe começou a trazer outros valores de beleza, pois por meio de David Bowie<sup>11</sup>, por exemplo, são visíveis características andróginas. Assim, a virilidade não é mais uma condição essencial para que o corpo masculino seja belo e atraente. Atualmente, ainda convivemos com padrões de beleza relacionados à corpos magros, malhados, cabelos lisos e loiros, mas, por outro lado, esses padrões estão sendo questionados. Ao mesmo tempo, na contemporaneidade, há belezas diversas representadas até na cultura midiática, satisfazendo todos os nichos sócio-culturais.

O jogo *Cadáver Esquisito* permitiu misturas de elementos na construção dos corpos, resultando em figuras humanas distintas daquelas que os alunos estavam habituados a desenhar. No primeiro semestre de 2017, período em que permaneci observando as turmas do Ensino Médio como primeira etapa da atuação como bolsista PIBID, percebi que era comum os meninos desenharem ou utilizarem como referência para os trabalhos de artes, imagens de mulheres com seios grandes e poses sensuais, ou seja, imagens sexualizadas de mulheres. Durante o exercício de

---

<sup>9</sup> Madonna (1958) é uma cantora, atriz e produtora musical norte-americana. É considerada uma das maiores *pop stars* desde a década de 80 e uma das grandes responsáveis pela mudança de comportamento social no final do século XX. (SITE EBIOGRAFIA).

<sup>10</sup> Beyoncé (1981) é uma cantora, compositora, produtora musical e atriz norte-americana de música R&B e *pop*. (SITE EBIOGRAFIA).

<sup>11</sup> David Bowie (1947-2016) é o nome artístico de David Robert Jones, músico, produtor e ator inglês, considerado um dos maiores *pop-rock stars* do ocidente. É conhecido como o camaleão do rock pelas mudanças de estilo musical e por encarnar personagens temáticos em alguns de seus álbuns. (SITE EBIOGRAFIA).

desenho coletivo proposto, esses mesmos alunos puderam experienciar construções de corpos femininos e masculinos distanciados dos modelos que os serviam até então, produzindo até corpos andróginos. Outras falas dos estudantes foram:

- *Semana que vem poderíamos continuar a atividade, mas de um jeito diferente! Ao invés de trocarmos os desenhos com os colegas, trocaríamos as imagens de referência em cada rodada.*

- *Tu estás cortando toda a nossa criatividade...*

- *Pena que a gente só tem um período porque quando começamos a nos empolgar a aula acaba...*

- *É difícil ficar desenhando!*

- *Foi legal e diferente. As imagens ficaram estranhas!*<sup>12</sup>

Os resultados surpreenderam os próprios estudantes, pois o exercício de desenho coletivo permite construções que só são possíveis a partir de tal. Assim, surgiram figuras diferentes daquelas que os adolescentes estão acostumados a criar, pois se utilizaram de um amplo repertório de imagens provenientes tanto de obras de arte de diferentes períodos e de distintas modalidades artísticas, quanto de revistas atuais, que foram observadas e desenhadas sem apego ao modelo utilizado. Como os alunos tinham pouco tempo para elaborar os desenhos de observação, já que precisavam, em seguida, repassá-los para os colegas, precisaram transformar as referências visuais por meio de seus traços e interpretações em vez de ficarem focados apenas na cópia, resultando em desenhos que se aproximam das propostas surrealistas.

#### **4.1.2 O belo e o feio na arte e na sociedade**

Ao considerar que a primeira aula, relatada no subcapítulo anterior, permitiu o surgimento de desenhos de diferentes corpos que foram considerados belos, feios ou as duas coisas simultaneamente, causando estranhamento, preparei para o encontro seguinte uma aula expositiva. Para esse momento, levei informações históricas baseadas nos estudos que também compõem este trabalho, que se encontram no capítulo *O que é desenho?*<sup>13</sup> Desse modo, apresentei diferentes

---

<sup>12</sup> Anotações pessoais.

<sup>13</sup> Ver página 11.

períodos a partir da Idade Média até os dias de hoje mas, nesse caso, abordando não só o desenho e suas modificações na forma e conceito, mas também o belo e o feio, suas origens e transformações ao longo do tempo e como tais ideias interferem na concepção de desenho, na arte e na sociedade. Essa exposição também abordou a cultura midiática, sendo que utilizei como referência os conteúdos do curso de extensão citado anteriormente, *Os Contos de Fadas na Cultura Midiática: Ética, Estética e Poética*. A aula foi elaborada para servir como um momento teórico de reflexão e construção de sentidos para as aulas práticas, pois todas essas foram construídas em diálogo com as informações inseridas na apresentação preparada para os alunos, fossem conceitos, artistas, autores e referências visuais ou textuais que serviram como aliados do pensamento, nesse caso justificando os vieses sobre desenho e suas relações com os conceitos de belo e feio por mim propostos. Os mesmos aliados estão aqui, neste trabalho, atravessando-o por inteiro do início ao fim.

Muitos dos conteúdos tratados nessa aula expositiva já se encontram neste trabalho, como mencionado, como a ideia de desenho ao longo da história da arte e a relação de determinados artistas, como Marcel Duchamp, Edith Derdyk e Teresa Poester com o desenho. Desse modo, aproveito o subcapítulo presente para desenvolver uma reflexão sobre beleza e feiura, que também foi tema da aula em questão.

O início de minha apresentação expositiva para os alunos, indagou o belo como sinônimo de bondade e o feio como sinônimo de maldade (Figura 15). Segundo Vázquez (1999), em línguas antigas como a grega e nas sociedades pré-helênicas, o “belo” se relaciona com o “bom” e a beleza do ser humano era associada à sua beleza moral. Portanto, a estética tradicional combina o belo e o bom em um sentido ético e, por consequência, o mau com o feio. Essa associação explica o motivo pelo qual muitas histórias e lendas, como as que vemos em livros, no cinema, na televisão e em contos de fadas trazem os personagens bons como “belos” e os malvados como “feios” (Figura 16).

**Figura 15 - Sabrina Esmeris. Print da apresentação**



Fonte: Arquivo da autora.

**Figura 16 - Sabrina Esmeris. Print da apresentação**



Fonte: Arquivo da autora.

As imagens de demônios como figuras monstruosas, há muito tempo, assustam as pessoas, atraindo-as para a igreja à procura de Deus por meio do medo. Sendo assim, questionei os alunos: se o mal adquire formas assustadoras, por que a rainha má da história da Branca de Neve é bela? Antes de tornar-se bruxa por meio de um feitiço, a rainha era considerada a mulher mais bela de todas. Com frequência, perguntava a seu espelho mágico se existia no mundo alguém mais bela do que ela. O espelho costumava responder à rainha que ela era a mulher mais bela de todas até o momento em que Branca de Neve surge na história como a mais bonita.

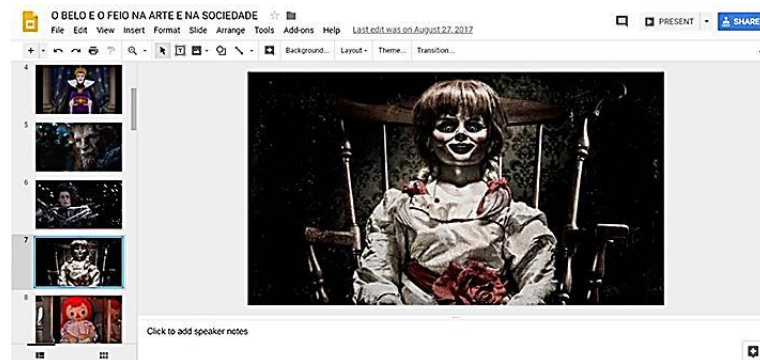
Encontrei, na teologia cristã, uma possível resposta para a questão acima. Se o demônio objetiva atrair almas, como atingiria essa meta com uma aparência assustadora? O diabo só conquistaria a maioria das pessoas por meio da sedução e da beleza, sendo que ele pode tornar-se belo ou feio dependendo de seus objetivos, o que é afirmado pela igreja. Assim, “Satanás nos seduz com falsa beleza” diz o



exorcista Pe. Marocutti (*SITE ALETEIA*).

Ao considerar que adolescentes costumam se interessar por filmes de terror, levei a eles a história de *Annabelle* para exemplificar a explicação acima. *Annabelle* é um filme norte-americano, cujo segundo lançamento intitulado *Annabelle 2: A Criação do Mal*, havia sido estreado em data próxima ao dia em que dei a aula em questão aos estudantes. O filme baseia-se em fatos reais e conta a história de uma boneca que foi possuída por um demônio, a *Annabelle*. Interessante que o nome da boneca está associado à palavra *belle* que vem do francês e é traduzido no português como bonita ou bela. A boneca utilizada no filme tem uma aparência assustadora (Figura 17) e bastante diferente da original (Figura 18), que parece inofensiva e se encontra no *Museu do Ocultismo dos Warren*, local fundado pelo casal investigador de fenômenos paranormais que inspirou o filme e onde objetos amaldiçoados são colocados para deixarem de circular entre a população. Com o objetivo de causar sustos e garantir sucesso, o filme pode ter optado pela figura assombrosa da boneca, enquanto a original está relacionada à explicação cristã que associa o demônio a uma falsa forma inofensiva ou bela quando esse quer se aproximar dos seres humanos.

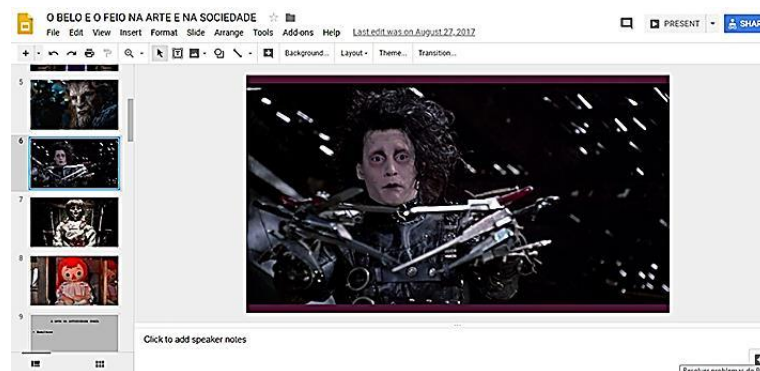
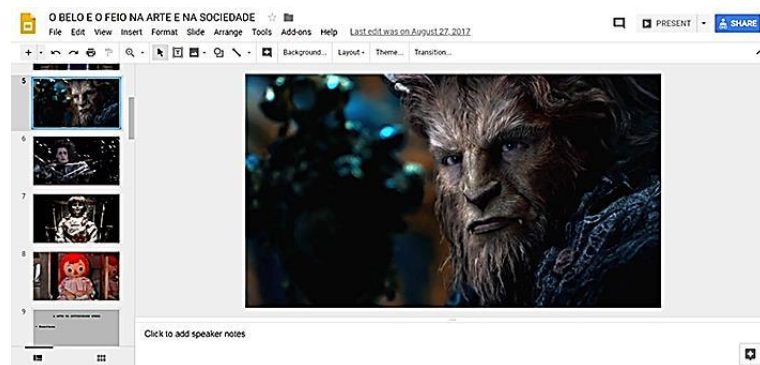
**Figuras 17 e 18 - Sabrina Esmeris. Prints da apresentação**



Fonte: Arquivo da autora.

Outros exemplos que nos fazem pensar que o belo não é necessariamente o bom, e o feio não é necessariamente o mal é o conto da *Bela e a Fera*. Enquanto ainda estava na fase do PIBID de observação das turmas, a supervisora Adriana Henry Camara levou o filme *A Bela e a Fera* da *Walt Disney* lançado em 2017 para passar na escola. Esse influenciou a coordenadora Paula Mastroberti a nos sugerir a elaboração de planos de aula com o tema, pois o filme lançado no mesmo ano em questão estaria circulando no imaginário dos adolescentes. Assim, retomei com os alunos nessa aula expositiva a personagem *Fera* e relacionei-a com o personagem *Edward* do filme dos anos 90 *Edward Mãos de Tesoura* (Figuras 19 e 20).

**Figuras 19 e 20 - Sabrina Esmeris. Prints da apresentação**



Fonte: Arquivo da autora.

Ambas as personagens de aparência assustadora não são vilãs, mas vítimas, nas histórias, e têm um bom caráter. São características que se relacionam com o mito romano de *Eros e Psiquê*, no qual Eros ou Cupido era grotesco e, ao mesmo, tempo belo. Esse conto foi estudado no curso de extensão mencionado anteriormente, o qual originou o meu plano de aula. Escrito no século II a.C. por Lucius Apuleius, o mito influenciou a escrita do conto de Fadas *A Bela e a Fera*. Nessa história, há uma princesa de beleza inenarrável que se chama Psiquê. Eros,



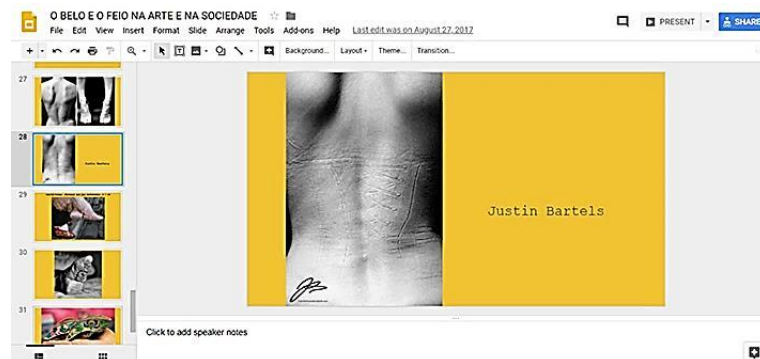
filho de Vênus, é convocado para provocar uma vingança em nome de sua mãe, que sentia inveja da beleza de Psiquê. Assim, ela foi destinada a se apaixonar por um amaldiçoado pobre-diabo. Psiquê, até então, permanecia solteira e não tirava vantagem de sua aparência, tanto que seu pai resolveu consultar um oráculo ao desconfiar que sua filha era vítima de uma maldição, já que não lhe conseguia um namorado. Como resposta, o homem recebeu que deveria levar a filha ao alto de um rochedo, onde um monstro chegaria para se casar com ela. Em vez de Cupido, mandado por Vênus, lançar uma flecha em Psiquê para que ela se apaixonasse pelo futuro esposo, ele acerta acidentalmente a flecha em si mesmo e se apaixona pela bela mulher. Psiquê é, por sugestão de Eros, levada ao Vale do Paraíso, onde tudo era agradável e onde ela poderia morar com ele com uma condição: não poderia olhar para seu marido quando esse a procurasse todas as noites. As irmãs de Psiquê, com inveja, mentiram para ela que o marido era, na verdade, uma terrível serpente e que ela corria grande perigo. Em uma noite, a princesa se preparou para cortar a cabeça do suposto monstro, sendo que, para isso, foi obrigada a iluminar e mirar seu rosto, descobrindo uma figura bela e encantadora por quem se apaixonou (APULEIO, 2009). Assim, as origens de histórias de “belas” que se apaixonam por “feras” encontram como origem literária essa antiga fábula mitológica que atravessou séculos, contribuindo com o imaginário de muitas gerações.

Voltando a Vázquez (1999), beleza é relativa, pois se trata daquilo que é considerado belo por uma determinada cultura e época. Assim, a beleza e a feiura percorrem vários caminhos na história da arte e da sociedade, sendo que, por muito tempo, apenas aquilo que era considerado “belo”, de acordo com cada período, poderia estar presente em uma obra de arte. Por exemplo, na antiga Grécia, a beleza estava relacionada à ordem, à proporção e à simetria, o que não deixa de nos influenciar hoje. Já na Idade Média, o belo era aquilo que poderia servir a Deus, enquanto no Renascimento os artistas eram criadores de objetos belos inspirados na natureza, sendo que, quando encontravam algo que não era belo em si, procuravam representá-lo de uma forma idealizada.

Nessa aula, mostrei algumas imagens de corpos de mulheres segundo alguns padrões de beleza. E a tentativa de encaixar a todos em determinados moldes poderia configurar violência (Figuras de 21 a 24). Igualmente, disse aos alunos que, como consequência de uma sociedade patriarcal, ainda hoje, há corpos de mulheres sendo objetificados na televisão, revistas ou internet em prol de uma “ditadura da

beleza”. Assim, mostrei que, ao longo da história da arte, isso também ocorria, porém, na pintura, como no período acadêmico francês do século XIX (Figura 25), quando voltaram os conceitos clássicos de beleza associados ao corpo feminino, sendo que, muitas vezes, os artistas se aproximavam sexualmente de suas modelos (MASTROBERTI, 2017).

**Figuras 21, 22 e 23 - Sabrina Esmeris. Prints da apresentação**



Fonte: Arquivo da autora.

### Figuras 24 e 25 - Sabrina Esmeris. *Prints* da apresentação



Fonte: Arquivo da autora.

Segundo Vázquez (1999), o apogeu do corpóreo reside no ideal da beleza feminina que, no barroco, surgiu nas mulheres robustas, como em *As três graças*, de Rubens (Figura 26). A época é anterior ao academicismo francês, o que confirma a mudança dos ideais de beleza, que ocorrem não por mero acaso e, sim, por conta de mudanças que surgem no conjunto de ideias, valores e atitudes de determinadas épocas e sociedades. E, da mesma forma, o conceito de feio muda de acordo com o lugar e a época.

**Figura 26 - Pieter Pauwel Rubens. *As Três Graças*, 1639**



Fonte: Site de Branco Almeida.

E o feio na arte? Para Vázquez (1999), na Antiguidade Grega, o feio não cabia nas representações artísticas, já que a arte vivia sob o império do belo. Quando o feio era forçado a aparecer, surgia de forma idealizada, pois, para os gregos, era contraditório representar o feio na arte, já que essa era sinônimo de beleza. Aristóteles foi o primeiro a aproximar, de alguma forma, a fealdade e a arte. Para ele, as coisas feias também podiam ser representadas na arte, mas desde que de uma forma artisticamente criadora, ou seja, sob um efeito prazeroso que ainda se relacionava com o bom ou belo. Séculos depois, Plutarco defendeu o feio na arte “[...] pela capacidade de representá-lo, de imitá-lo. Em suma: de criar algo semelhante a ele.” (Vázquez, 1999, p. 218). Na Idade Média, o feio entrou na arte como forma de mostrar que a beleza terrena é precária, enganosa e efêmera, pois a verdadeira beleza é divina. No Renascimento, “[...] a beleza se desdiviniza e é procurada sobretudo na natureza e no homem, e a arte só se justifica como arte bela.” (Vázquez, 1999, p. 219).

Por fim, o feio entrou na arte no século XVII por meio de pintores como Velázquez, Rembrandt e Ribera (Vázquez, 1999). Nesse momento, o feio entrou com seu próprio ser, surgindo, nas pinturas, figuras como bufões, monstrenhos,

mendigos ou idiotas. Era o feio como tal e não mais o “feio embelezado”: o feio passou a existir sem deixar de ser feio. Assim, o feio aparece na arte porque existe no mundo real e, então, apareceu em sua condição própria.

A mensagem que eu quis lançar para os alunos é que a arte não é só lugar do belo, concepção essa que ainda surge no senso comum. O feio também pode aparecer na arte, mas, ao mesmo tempo, arte não se resume apenas em mostrar o belo ou feio. Quando a artista Teresa Poester, como vemos adiante, produz seus desenhos por meio de linhas ou formas assimétricas e desarmônicas, ainda que exista “ordem em sua desarmonia”, não está elaborando um trabalho feio ou inútil apenas porque não corresponde aos valores gregos de simetria, harmonia, ordem e representação de uma realidade idealizada. Tentei passar aos estudantes a ideia de que, hoje, a arte, assim como o desenho podem abordar inúmeras questões, como os próprios conceitos de beleza, feiura ou representação do real, porém, essas concepções podem nem ser tocadas ou até podem ser ultrapassadas para que sejam abordados temas diversos, que nem mesmo precisam passar pelo pensamento racional no momento da execução.

#### **4.1.3 Conceitos disparadores**

A aula expositiva abordada no subcapítulo anterior, trouxe, no final de sua apresentação, artistas que trabalham com desenho contemporâneo<sup>14</sup>. Uma dessas artistas é Teresa Poester: gaúcha, professora e artista plástica dedicada ao desenho em suas possibilidades expansivas. Em sua poética, Teresa Poester não costuma desenvolver trabalhos a partir de observações. Seu trabalho é uma consequência do próprio trabalho, ou seja, nasce do trabalho anterior. Por outro lado, a paisagem urbana ou natural surgiu em seus desenhos sem que percebesse (Figura 27). A artista interessa-se pelo movimento único da mão mais do que a representação. Visto que o desenho e a pintura não dependem mais de sua antiga função representativa, a artista optou por encontrar uma maneira de trabalhar com o desenho que fizesse sentido para ela, no caso, servindo como uma espécie de escritura ou caligrafia (POESTER in BORGES, 2013).

---

<sup>14</sup> Ver página 14.

**Figura 27 Teresa Poester.** Caneta esferográfica sobre papel, 100 x 150 cm, 2009



Fonte: *Site do Museu do Trabalho.*

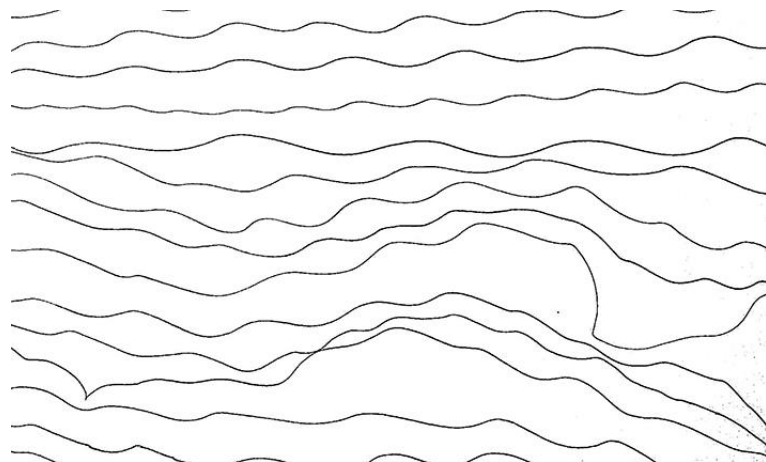
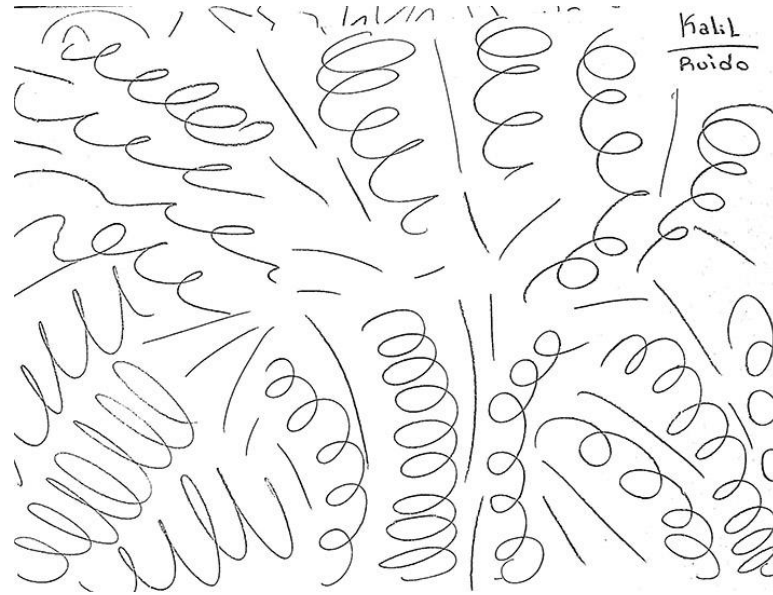
Inspirada nas linhas de Teresa Poester, preparei uma aula de expressão gráfica, porém utilizando, como meio disparador, ideias transmitidas por algumas palavras por mim selecionadas. O momento foi, inclusive, um resgate da primeira aula que tive no curso de Bacharelado em Artes Visuais<sup>15</sup>, que me propiciou uma ampliação do olhar em relação ao desenho. Tinha em mente que o exercício em questão poderia não provocar, em outras pessoas, os mesmos efeitos causados em mim. Porém, criei um espaço com possibilidades para alguma experiência ocorrer, sendo que essa poderia surgir ou não, assim como algo poderia ter sido semeado. A aula ocorreu da seguinte maneira: em folhas de papel A3 os alunos deveriam desenvolver desenhos com foco no gesto, que fugissem da figuração e que se aproximassem da abstração, compondo imagens que caracterizassem as palavras: caótico/desorganização, ordem/organização, alegria, tristeza, frio, calor, ruído e silêncio. Para cada palavra, cronometrei alguns minutos para a execução dos desenhos com “lápiz de escrever” sendo o uso da cor opcional (Figuras 28,29 e 30).

---

<sup>15</sup> Ver página 22.



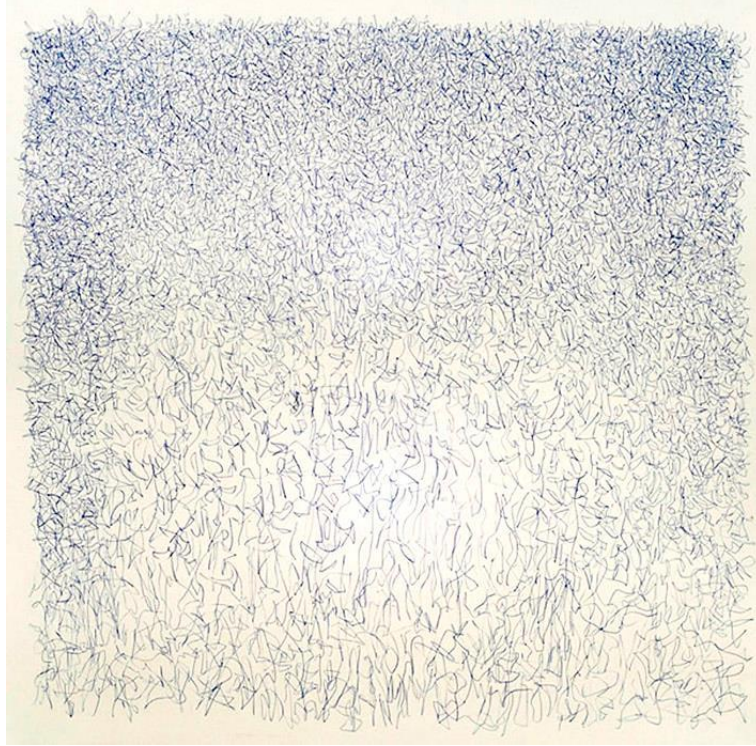
**Figuras 28, 29 e 30 - Sabrina Esmeris. Desenhos de alunos feitos a lápis**



Fonte: Arquivo da autora.

Além de ter mostrado, na aula anterior, os grafismos de Poester (Figura 31), apresentei no início da aula em discussão meus trabalhos desenvolvidos na faculdade a partir da mesma ideia.

**Figura 31 - Teresa Poester.** Caneta esferográfica sobre papel, 150 x 150 cm, 2009



Fonte: *Site do Museu do Trabalho.*

Os alunos estranharam ambos os exemplos, pois, para eles as imagens estavam relacionadas a um desleixo ou descuido e, dessa forma, consideradas feias. Porém, no momento da execução de seus próprios desenhos, percebi que a proposta passou a ter sentido para a maioria, principalmente por termos trabalhado a partir de palavras e seus conceitos, ideias e sentimentos por elas transmitidos, imaginando como seriam seus rastros no papel. Assim, foi possível explorar a linha em suas diferentes possibilidades, pois, por exemplo, para a palavra *caos* surgiram linhas confusas e emaranhadas, para a palavra *ordem* surgiram linhas simétricas e uniformes, para a palavra *frio* surgiram linhas densas e contidas, para a palavra *silêncio* surgiram linhas leves e finas, para a palavra *alegria* surgiram linhas explosivas e firmes, para a palavra *tristeza* surgiram linhas em declínio e enfraquecidas, para a palavra *calor* surgiram linhas fortes e marcantes e para a

palavra *ruído* surgiram linhas obsessivas e oscilantes. Um aluno demonstrou, claramente, resistência, ao falar no momento de ir embora:

- *Sora, tua aula é muito chata.*<sup>16</sup>

Ao final da aula, o aluno me entregou folhas em branco, sendo que ele passou todo o tempo desenhando em um caderno com aparência de *sketchbook*. Nesse momento pensei que eu havia deixado escapar alguma coisa e que deveria, nos próximos dias, aproximar-me mais do menino para ver como eram seus desenhos e opiniões.

Tive respostas positivas quando vi que um aluno considerado de inclusão, que, geralmente, apresentava dificuldades em participar das aulas, passou a se integrar a partir do momento em que, na primeira aula – a do *Cadáver Esquisito* – ajudei-o a escolher uma imagem quando o percebi sem ação em uma mesa. Desde então, além de participar das aulas, ele começou a me chamar na classe para olhar suas produções e dar um retorno. Além dele, alguns meninos que sempre sentavam ao fundo e que mostravam agitação nas aulas, mostraram estar focados no trabalho, chamando-me na classe com frequência. Como mencionado anteriormente, na aula do *Cadáver Esquisito*, a sala de artes é estruturada por mesas e cadeiras enfileiradas, compondo uma sala de aula padrão. Assim, diferentemente de Teresa Poester, os alunos não desenharam com o corpo inteiro, pois ficaram condicionados ao espaço da classe. Esses adolescentes estavam acostumados a desenhar sempre em folhas A4 e, nessa aula, a ampliação do gesto se deu na passagem da movimentação do pulso para o braço inteiro por conta da utilização de folhas maiores e da produção de linhas desgovernadas. Foi uma transição sutil, porém significativa, como uma maneira de ir “preparando o terreno” para propostas que se desviassem ainda mais das aulas por eles já experimentadas. A aula de desenho tridimensional foi um exemplo, como vemos mais adiante, que necessitou da utilização do corpo inteiro para a produção de um desenho espacial no pátio da escola.

Algumas falas surgidas:

- *Gostei de fazer isso!*

- *Primeira vez que to fazendo alguma coisa na aula, nunca faço nada!*<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Anotações pessoais.

<sup>17</sup> Anotações pessoais.

O momento foi uma tentativa de estimular um gesto mais solto, propondo um distanciamento do medo de desenhar em uma experiência despreocupada com o produto final, utilizando as linhas de Poester como referência. Na escola, geralmente, o lápis é visto como um material utilizado no início da alfabetização, pois permite apagar os registros do papel com borracha caso surja algum erro. Em uma nova etapa, passamos a usar a caneta, quando já treinamos bastante a escrita e estamos mais seguros em relação à palavra. A artista Teresa Poester, em seus trabalhos mais recentes, utiliza canetas baratas e comuns para desenvolver seus trabalhos. Esse material considerado “não artístico” e “não nobre” por muito tempo, no campo da arte, agora funciona como uma subversão por, justamente, ser considerado um material para a escrita que é utilizado para realizar desenhos gestuais que se opõem à rigidez e controle presentes na alfabetização. Como abordado no capítulo *Passeio no tempo*<sup>18</sup>, somos educados para escrever e não para desenhar e exercícios como esse ajudam a desmanchar bloqueios provocados pelo sistema que substitui o desenho pela escrita no lugar de integrar, articular, inter-relacionar e desenvolver as duas linguagens e outras ao mesmo tempo.

É comum ouvir dos alunos comentários que associam esse exercício gráfico e gestual aos desenhos infantis, mas em um tom depreciativo, como: “isso minha irmã mais nova também faz” ou “então, criança que faz riscalhada pode ser artista”. Os primeiros desenhos das crianças costumam ser desvalorizados por não possuírem formas definidas ou domínio gestual. É comum educadores ou mesmo familiares inibirem essas primeiras manifestações em desenho, trazendo a criança para um caminho de controle do gesto na tentativa de “ensinar” a criança a desenhar.

Os desenhos de Teresa Poester, apesar de lembrarem desenhos de crianças, não podem ser colocados na mesma categoria do desenho infantil. Para Derdyk (In BAROUKH, 2008), todo desenho tem uma arte, pois mexe com sensibilidade, percepção e estética. Por outro lado, não podemos considerar que o desenho infantil seja arte, porque a criança, quando desenha, não o faz pensando em arte, mas como uma maneira de se expressar. Arte é uma profissão. O artista é alguém que pensa sobre a sintaxe e a poética da linguagem. Nesse sentido, todos podem ser sujeitos criativos, o que não necessariamente os configura em artistas (DERDYK In BAROUKH, 2009).

---

<sup>18</sup> Ver página 18.

O exercício por mim proposto inspirado nas linhas da Poester tocou na questão da infância, ainda que tais relações tenham surgido com desprezo. Simultaneamente, penso que tal associação pode ter sido importante. Quando se mexe com assuntos reprimidos ou mal compreendidos é normal virem à tona comentários ou ações negativas. É uma espécie de primeiro estágio para uma suposta e possível libertação ou transformação do atual estado em que se encontra o indivíduo. Sobre a aproximação entre “gente grande” e criança, podemos pensar que:

Não dá para falar de processo sem nunca ter passado por ele. A possibilidade de se relacionar sensível e integralmente com o universo gráfico infantil se concretiza na medida em que o adulto reconhece em si a capacidade de exercer o ato criativo.

Ao resgatar o processo de aquisição da linguagem gráfica, retomando as descobertas, revivendo as operações mentais e práticas exigidas pelo desenho, surgirá uma forma inédita e pessoal de se relacionar com o universo infantil: a partir da experimentação e da investigação nascem novos significados no encontro entre o adulto e a criança. O desenho do adulto e da criança não são estanques: ambos participam do patrimônio humano de aquisição de conhecimento, complementando-se (DERDYK, 2010, p. 47).

Se “desenhar rabiscos” lembrou aos alunos sua fase infantil, podemos refletir que:

Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices e uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda de desejo. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos. Será que com o adulto não ocorre o mesmo? (DERDYK, 2010, p. 48).

Essa análise me faz pensar que as linhas desenhadas pelos alunos, a partir de ideias e conceitos por mim propostos, associadas às garatujas infantis, toca no tema da comunicação. Em ambos os casos, há um trabalho enérgico e descompromissado com a figuração no ato de desenhar, para o qual são trazidas outras possibilidades de mensagens e maneiras de olhar e de se relacionar com o mundo. A experiência de movimentar o objeto gráfico sobre o suporte em uma coreografia que vivencia movimentos, formas e direções variadas, enriquece a capacidade de criar e pensar. Mesmo que eu tenha insistido em fugir da figuração, alguns desenhos permaneceram focados em formatos conhecidos. Isso aponta para uma dificuldade de encontrar novas soluções diante de uma situação, o que pode ser resolvido na prática de exercícios criativos.

#### 4.1.4 Pareidolia

O fenômeno psicológico denominado *pareidolia* se caracteriza por ser uma espécie de ilusão que identifica representações previamente conhecidas por nós em diversas imagens encontradas na natureza, em manchas, em pinturas abstratas, nas nuvens e em variadas outras situações. Para tratar do assunto em aula utilizei como referência a seguinte citação:

[...] um novo método de especulação, que ainda que pareça insignificante, e quase faça sorrir, nem por isso deixa de ser de grande utilidade para avivar o engenho a várias idéias. É o de olhar muros salpicados de manchas, ou pedras de tonalidades variadas. Se imaginas um lugar qualquer, poderás ver ali semelhanças com paisagens diversas, ornadas de montanhas, rios, rochas, árvores, grandes planícies, vales e colinas de diversas formas; e ainda poderás ver batalhas e gestos de estranhas figuras e coisas infinitas que poderá reduzir a íntegra e boa forma; ocorre com tais paredes e mesclas como com os sons de sinos em cujos toques encontrarás cada palavra e cada nome que imagines. (VINCI apud SCHENKEL, 2011, p.88).

Ver, olhar e observar são pontos importantes para se desenhar. Segundo Tiburi e Chuí (2010), o desenho também é uma ação do olhar. Para ele, pessoas que desenhavam encontram com maior facilidade formas nas nuvens. Para Degas “[...] o desenho não é a forma, é a maneira de ver a forma.” (VALÉRY, 2003, p. 159). O olho atento encontra imagens pertencentes a nossa bagagem cultural onde, em uma passada rápida do olhar, não há nada de significativo. Gaston Bachelard em *A poética do espaço* (2000, p.152), diz: “Não haverá um plano de universo nas linhas que o tempo desenha na velha muralha? Quem já não viu, em algumas linhas que aparecem num teto, o mapa do novo continente?” Nesses detalhes é possível criar mundos a partir de devaneios e esses podem ser habitados sempre que for do interesse de seu criador. Parece que muitos artistas se utilizam dessa estratégia para produzir arte:

As paredes velhas também são ensinamentos para os pintores.  
Olhar para elas é também um aprendizado:  
As sucessivas camadas de Pinturas, velhas inscrições, evocam lembranças,  
Associações, sensações.  
Descobrir imagens.  
Olhar uma parede velha é uma experiência que nos faz percorrer a  
Construção da imagem que nos seduziu.  
Pode-se dizer que o tempo ficou retido ali, naquela parede.  
(FINGERMANN, 2007, p. 48).

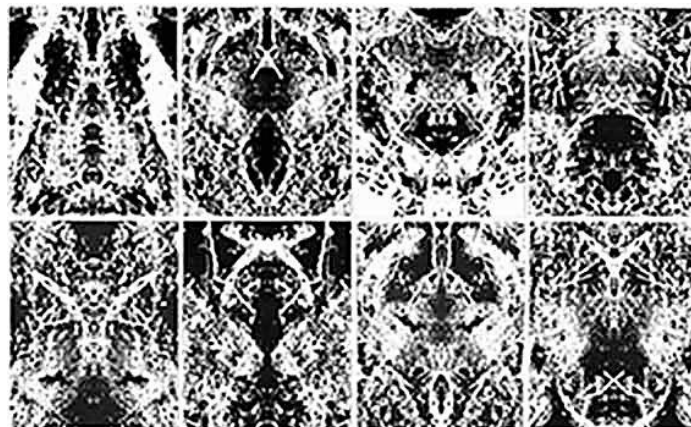


Registros de artistas de diferentes épocas concordam com essa percepção:

Às vezes, vemos uma nuvem com aspecto de dragão;  
 Às vezes, um vapor como um urso, ou um leão,  
 Uma cidade com torres, uma rocha pendente,  
 Uma montanha com dois picos, um promontório azul  
 Coroado de árvores; formas de ar que,  
 Acenando para o mundo, se riem de nossos olhos.  
 (SHAKESPEARE, apud GOMBRICH, 2007, p.154).

Vera Chaves Barcellos, artista gaúcha e pioneira nas experiências entre imagem e texto no Rio Grande do Sul, usa a pareidolia em seu trabalho denominado *Testarte V: Simetrias* (1976) (Figura 32). *Testartes* é uma série de fotografias que deixam evidente o papel de coautor que o público faz, aproximando-o por meio de questionamentos inseridos em fotografias retiradas do cotidiano. No caso específico de *Testarte V: Simetrias* são imagens de raízes duplicadas e espelhadas em que, por meio de uma montagem, são criadas diferentes imagens a partir de um modelo original. As fotografias estão acompanhadas da seguinte pergunta: “O que vê nas seguintes imagens?” (SITE VERA CHAVES BARCELLOS). O espectador fará conexões subjetivas e que são oriundas de uma determinada bagagem cultural. Portanto, as interpretações podem ser infinitas ao considerar que o observador projetará sentidos e significados deveras particulares à obra.

**Figura 32 - Vera Chaves Barcellos. *Testarte V: Simetrias***



Fonte: *Blog* de Raquel Bacarat.

Gombrich (2007), em livro *Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica* comenta um método “dos borrões”, que poderia ser útil para artistas criarem imagens originais de paisagens, utilizando como princípio manchas casuais de tinta. Quando formamos manchas ao acaso, a mente recebe sugestões,

o que pode fortalecer a capacidade de invenção, contribuindo para a criação de desenhos.

Considerando essas referências, levei para a escola folhas A3, algodão, copos plásticos, pincéis e uma térmica com café passado. A ideia era, por meio desses materiais, criar manchas aleatórias nos papéis para, depois, observá-las atentamente. O próximo passo era identificar imagens figurativas nos espaços cheios ou vazios das manchas para, por fim, produzir desenhos a partir delas (Figuras de 33 a 44). O propósito da aula foi utilizar a pareidolia como uma disparadora de produções gráficas, possibilitando a produção de imagens que se distanciassem da concepção rígida e realista de desenho ainda encontrada no ambiente escolar, apresentar outras possibilidades, e produzir expressões e/ou representações mais soltas do que as normalmente apresentadas, desconstruídas, e relacionadas ao imaginário particular e coletivo dos alunos.

**Figura 33 - Sabrina Esmeris. Trabalho de aluna**



Fonte: Arquivo da autora.

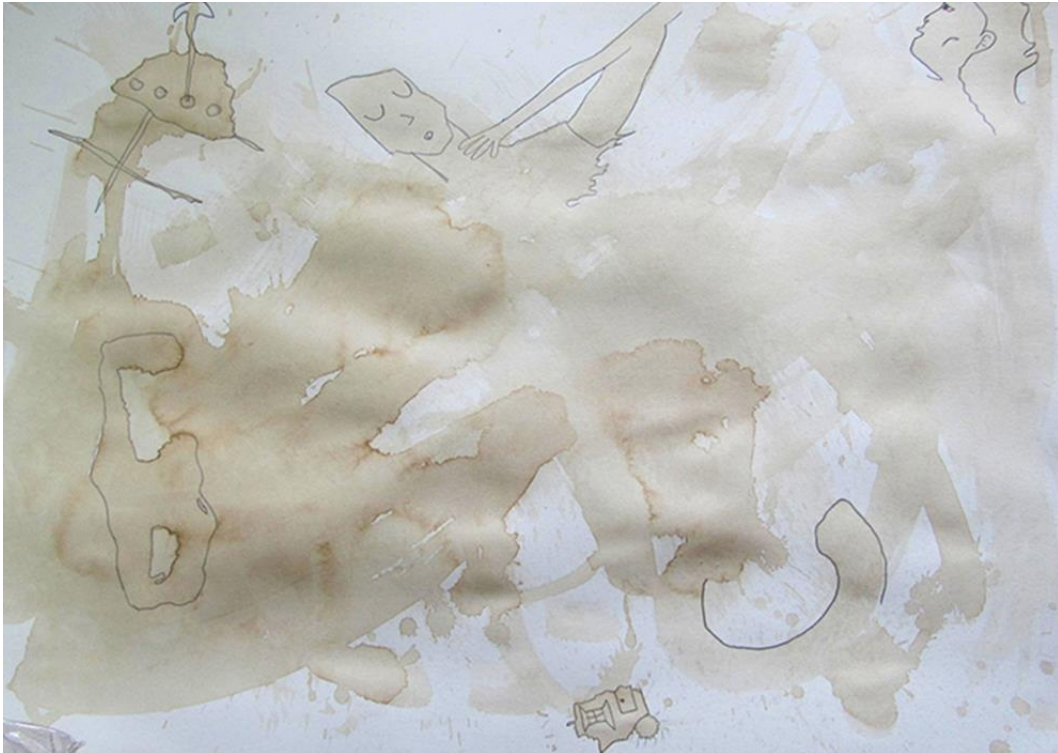
**Figuras 34 e 35 - Sabrina Esmeris. Alunos trabalhando e trabalho de aluno**



Fonte: Arquivo da autora.



**Figuras 36 e 37 - Sabrina Esmeris. Trabalhos de alunos**



Fonte: Arquivo da autora.

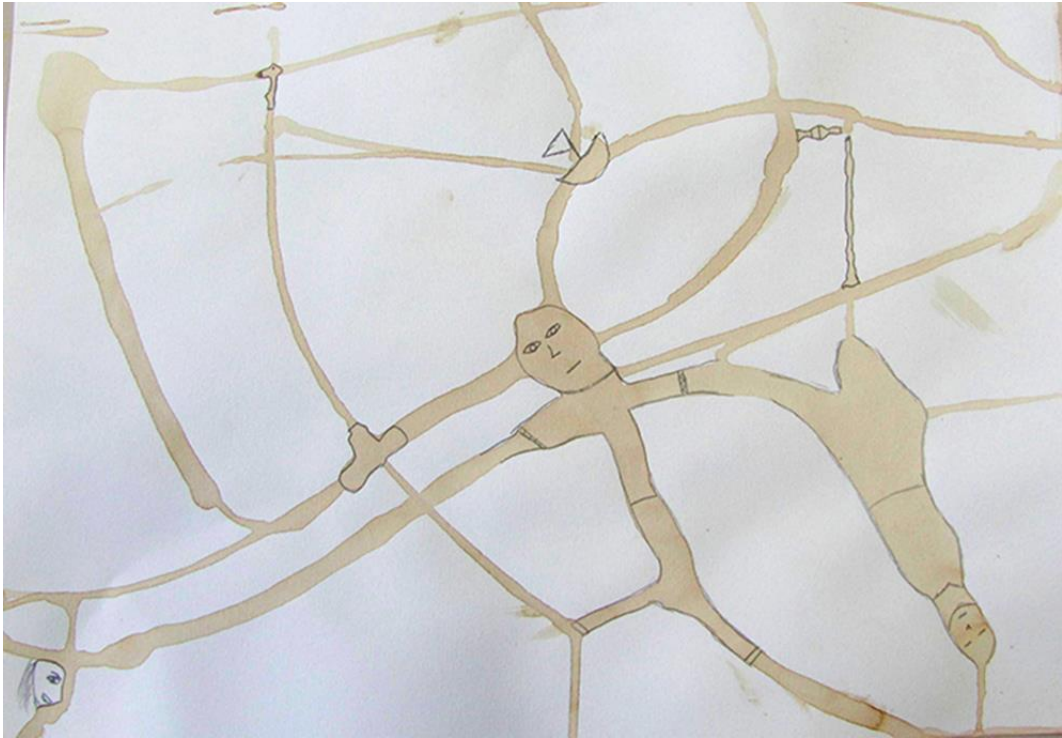
**Figuras 38 e 39 - Sabrina Esmeris. Detalhes de trabalhos de alunos**



Fonte: Arquivo da autora.



**Figuras 40 e 41 - Sabrina Esmeris. Trabalhos de alunos**



Fonte: Arquivo da autora.



Figuras 42 e 43 - Sabrina Esmeris. Trabalhos de alunos



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 44 - Sabrina Esmeris. Trabalho de aluno



Fonte: Arquivo da autora.

Relatei no subcapítulo anterior, o caso do aluno que carregava um *sketchbook* e que considerou minha aula chata<sup>19</sup>. Fui para escola, no dia da aula em questão, com a intenção de procurar o aluno para conhecê-lo melhor. Antes que eu o percebesse, ele me avistou da escadaria do prédio que abriga a sala de artes e levantou-se ao me ver, dizendo que detestava as aulas de artes, mas que gostava de desenhar. Em seguida, mostrou-me seus desenhos no *sketchbook*, que eram produzidos com a intenção de atingir o realismo. Elogiei seus trabalhos, perguntando

---

<sup>19</sup> Ver página 51.

se fazia algum curso de desenho e o menino respondeu-me que não. Tentei, com minha postura, transmitir a ideia de que desenhos realistas também são válidos e interessantes, mas que não são a única forma de desenho. Naquele momento, eu estava na escola com a intenção de apresentar outras possibilidades, já que o desenho como “imitação” do real é uma modalidade já bastante reconhecida por nós, mas, ao mesmo tempo, tentei incentivá-lo a seguir com seus desenhos realistas, pois isso tinha uma importância para o menino. Curiosamente, na aula de produção de manchas e desenhos, o aluno se mostrou bastante ativo e participativo, talvez porque necessitasse, anteriormente, da validação de seus desenhos produzidos paralelamente à disciplina de artes.

Acredito que a aula cumpriu sua função, pois instigou a imaginação dos estudantes que me chamaram constantemente em suas classes impressionados com as imagens que encontraram: coelho, camelo, símbolo do *illuminati*, mapa, navio, etc. Alguns alunos passaram um bom tempo observando as manchas, virando a folha para observá-las de diversos ângulos na tentativa de encontrar alguma forma conhecida. Surgiram frases, como:

- *Gostei, gostei dessa atividade!*
- *Parece que o cheiro de café atiça coisas...*
- *Sora, quero que tu dê aula para os meus filhos!*
- *Pendura o meu trabalho lá na UFRGS!*<sup>20</sup>

Na criança é que fica mais evidente a capacidade humana de imaginar. Assim, creio que essa aula, da mesma forma que havia ocorrido na aula anterior, propiciou uma conexão com as qualidades inerentes à infância.

Diz Derdyk:

Em meio àqueles traços sinuosos, obsessivos, limpos ou intrigantes, de repente a criança visualiza um grande jacaré de boca aberta. E aquele pontinho ali é o pingo da chuva que rapidamente se transforma numa tempestade, cobrindo todo o papel. E aquela mancha ali, olha só, é uma casa e uma flor. Nós olhamos e constatamos: é mesmo! (2010, p.65).

Na aula de criação de desenhos a partir de manchas de café, os alunos produziram as formas que foram sugeridas pelas manchas aleatórias no papel. A criança tem a capacidade de enxergar as sugestões que seus traços promovem e “ao visualizar uma forma em meio aos rabiscos, manifesta a sua capacidade de percebê-las. A forma pode ser associada ou não a uma figura. De todo, antes

---

<sup>20</sup> Anotações pessoais.

indiferenciado, nasce o mundo das formas” (DERDYK, 2010, p.70). Das garatujas das crianças surgem as formas figurativas e das manchas aleatórias propostas para os alunos, surgiram desenhos diferentes dos que estão habituados a fazer. O desafio de desenhar aquilo que estavam vendo nas manchas possibilitou a manifestação de cenários com seres híbridos e elementos misturados, o que pode ser considerado como cenas absurdas, pois apareceram cabeças derretendo, pessoas de braços compridos e grudadas umas às outras como irmãos siameses e mapas de terras inexistentes. Esses resultados aproximam-se das imagens que surgiram na aula do *Cadáver Esquisito*, as quais têm relação com os desenhos dos artistas surrealistas. Assim, a capacidade de imaginar está associada à capacidade de criar.

Desde a aula anterior, a ideia de belo, feio, ruim ou bom pareceu perder sentido para os alunos. Tentar atingir um desenho belo ou bom não era mais uma preocupação, pelo menos não nas minhas aulas, já que essas colocavam na frente outros objetivos, e esses foram aceitos pelas turmas.

#### **4.1.5 Desenho espacial**

No ano de 2016, em minha entrada na escola pelo Subprojeto PIBID Artes Visuais, tive a oportunidade de conversar com alguns alunos do Ensino Médio sobre o espaço escolar. Percebi, em meu primeiro dia como bolsista, um ambiente amplo e interessante no pátio com areia e gramado em meio às árvores e notei que o lugar tinha potencial para acolher os estudantes no desenvolvimento de algumas aulas. Assim, perguntei aos adolescentes se costumavam utilizar o espaço e, como resposta, obtive que frequentavam pouco o lugar, pois apenas faziam, ali, algumas atividades de Educação Física. Nem mesmo no recreio o lugar era frequentado, pois os alunos do Ensino Médio disseram que, nesse momento, costumavam ficar nas proximidades dos prédios de suas salas de aula e que quem realmente explorava o espaço entre as árvores eram as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental por vontade própria. Desde então, passei a me interessar em levar os alunos para lá em algum momento oportuno.

Eis que a almejada oportunidade para o que foi descrito acima se concretizou um ano depois em minha aula de desenho espacial, na qual o desenho saiu da folha de papel para se tornar tridimensional e ocupar os espaços da escola em uma construção coletiva, o que ainda se transformou em um trabalho interativo.



Primeiramente, foi sugerida uma ação que envolveu os alunos por meio de uma teia colaborativa, resultando em diferentes ligações de linhas (Figuras 45 e 46).

**Figuras 45 e 46 - Adriana Henry Camara. Alunos formando a teia**



Fonte: Arquivo da autora.

Iniciamos esse exercício em pé e em roda, sendo que entreguei novelos de lã apenas para alguns estudantes. Os alunos que receberam o novelo deveriam dizer o nome de algum colega para quem jogariam o objeto enquanto seguravam a ponta da linha, entregando para o próximo somente a parte dos fios enovelados. A ação ocorreu em rodadas em que um aluno por vez fazia o que foi descrito anteriormente até atingir toda a turma. Os novelos poderiam ser entregues por uns para os outros por cima ou por baixo dos emaranhados criados entre os alunos, havendo a possibilidade de segurar os fios com as mãos ou com os pés.

Quando eu era aluna do Ensino Médio, ocorreu uma ação subversiva em minha sala de aula. No caso, alguém levou um novelo de lã para ir passando o fio para cada colega de forma que todos permanecessem ligados pela linha, construindo uma composição que se modificava a cada ação de repasse dos fios. A professora dizia que estávamos instalando o caos, porém, hoje, percebo o exercício como uma maneira simbólica de nos conectarmos de diferentes maneiras em gestos que se renovavam como um tecido que permite atos que os constroem, desfazem e os refazem por conta de uma alternância entre combinação de diversas linhas, gerando novas tramas.

Além de eu ter permitido esse resgate e o trabalhado na escola de maneira artística e poética, proporcionei uma exploração maior com os fios após a formação da trama, o que se tornou uma brincadeira: as linhas foram levadas para o alto e para baixo, esticadas e afrouxadas, tremidas e balançadas e, por fim, giradas de um lado para o outro. Por iniciativa dos próprios adolescentes, alguns deles entraram no meio da trama enquanto a turma realizava as movimentações com as linhas, sendo que alguns pularam e até dançaram no meio da roda (Figuras de 47 a 50).



**Figuras 47 e 48 - Sabrina Esmeris. Alunos interagindo com a trama**



Fonte: Arquivo da autora.



**Figuras 49 e 50 - Sabrina Esmeris. Alunos interagindo com a trama**



Fonte: Arquivo da autora.



Ao que me parece, quanto mais envelhecemos, maior a tendência de nos encolhermos, no sentido de deixar de explorar os ambientes e os objetos, como fazem as crianças, para quem tudo é novidade. O próprio corpo torna-se reprimido, o que explica os adolescentes preferirem ficar sentados ao redor dos prédios das salas de aula na hora do intervalo, diferentemente das crianças que percorrem a escola como um todo. Não que seja errado se sentar para conversar com os colegas mas, ao pensar em uma maneira de “sair do lugar comum” e propiciar outras vivências, percebi que construir desenhos tridimensionais seria uma forma de envolver o corpo e o espaço simultaneamente, ativando-os.

Depois da primeira parte da aula, os adolescentes construíram, de acordo com seus interesses, desenhos espaciais (Figuras de 51 a 58) baseados em trabalhos artísticos que desconstróem a ideia tradicional de desenho, como obras de Marcel Duchamp e de Edith Derdyk. Os dois artistas haviam sido apresentados previamente na aula expositiva *o belo e o feio na arte e na sociedade*.<sup>21</sup>

**Figura 51 - Sabrina Esmeris.** Produção de desenhos espaciais



Fonte: Arquivo da autora.

---

<sup>21</sup> Ver página 38.



**Figuras 52 e 53 - Sabrina Esmeris. Produção de desenhos espaciais**



Fonte: Arquivo da autora.



**Figuras 54 e 55 - Sabrina Esmeris. Desenhos espaciais e sua produção**



Fonte: Arquivo da autora.



**Figuras 56 e 57 - Sabrina Esmeris. Desenhos espaciais e sua produção**



Fonte: Arquivo da autora.



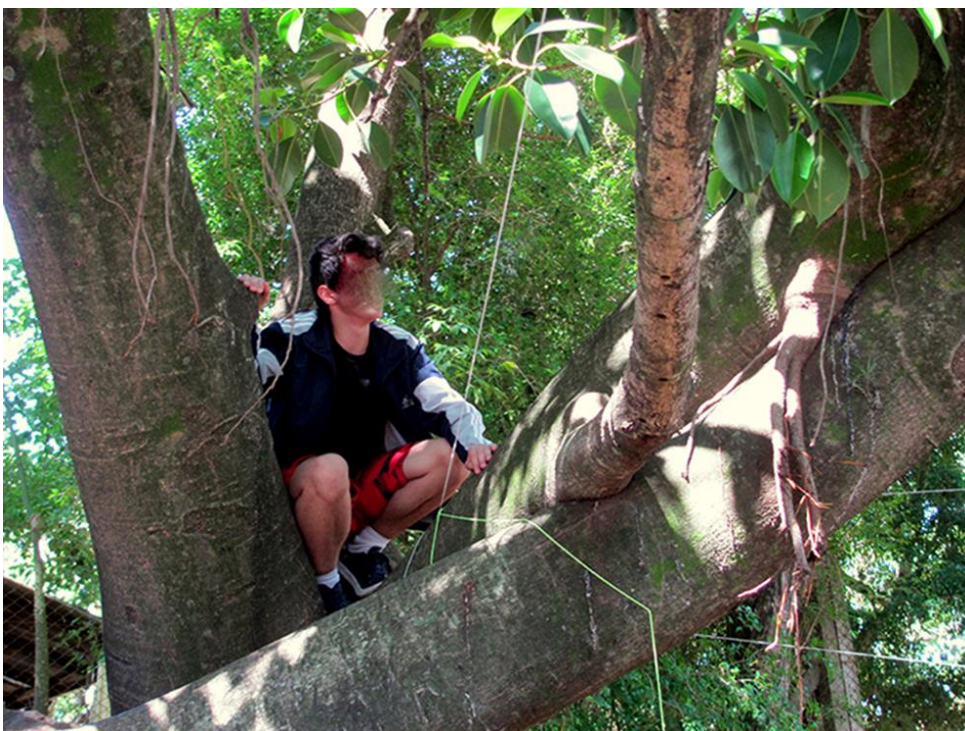
**Figura 58 - Sabrina Esmeris.** Produção de desenhos espaciais



Fonte: Arquivo da autora.

Os alunos puxaram fios de um lado para o outro, amarrando-os entre os troncos e galhos de árvores, o que os levou a escalá-las para realizar a construção (Figuras de 59 a 62).

**Figura 59 - Sabrina Esmeris.** Produção de desenhos espaciais



Fonte: Arquivo da autora.



Figuras 60 e 61 - Sabrina Esmeris. Produção de desenhos espaciais



Fonte: Arquivo da autora.



**Figura 62 - Sabrina Esmeris.** Produção de desenhos espaciais



Fonte: Arquivo da autora.

Outros alunos preferiram entrelaçar as linhas nas grades da escola, como que tecendo um desenho (Figuras 63 e 64).

**Figura 63 - Sabrina Esmeris.** Produção de desenhos espaciais



Fonte: Arquivo da autora.



**Figura 64 - Sabrina Esmeris.** Produção de desenhos espaciais



Fonte: Arquivo da autora.

O artista francês Marcel Duchamp (1887-1968) é considerado um embreante, ou seja, uma figura que anuncia uma nova realidade. Duchamp, no período determinado como Arte Moderna<sup>22</sup> já seguia um modelo de comportamento que corresponde às características dos artistas contemporâneos<sup>23</sup> por conta de proposições axiomáticas que anunciaram e fundaram o regime da arte contemporânea em uma articulação com a era da comunicação (CAUQUELIN, 2005). Como referência, levei para os alunos a imagem da instalação<sup>24</sup> *Milhas de Fio*<sup>25</sup> que utiliza 1610 metros de linhas contínuas e entrelaçadas entre obras expostas em uma galeria, formando um desenho espacial ou tridimensional (O'DOHERTY, 2002).

<sup>22</sup> Ver página 13.

<sup>23</sup> Ver página 14.

<sup>24</sup> Instalação é uma linguagem artística, montada em um ambiente externo ou interno, cuja composição pode ser constituída por diversos elementos de formas e tamanhos variados. Uma das principais características de uma instalação é a possibilidade que esta tem de propiciar uma relação de participação direta com o espectador assim como o fato de possuir uma existência efêmera, podendo ser remontada quantas vezes for necessário e em diferentes locais. (SITE ITAÚ CULTURAL).

<sup>25</sup> Ver página 15.

A artista paulista Edith Derdyk, revela que, mais do que um sistema de representação, o que sempre a motivou no desenho é a ação de desenhar, ou seja, produzir algo com a união de instrumentos e superfícies. Chegou um instante em que, para ela, o papel não segurava mais o depósito referente ao gesto gráfico que produzia, como se já tivesse atingido todas as possibilidades desse suporte, esgotando-o. Assim, passou a desenhar sobre panos que eram recortados em diferentes tamanhos para receber seus desenhos. Em seguida, começou a usar espaços compridos e a costurar um pano no outro para aumentar seus tamanhos, sendo que a ação da costura a fez perceber a presença da linha como uma outra materialidade. Nesse momento, a linha desenhada passou a conviver com a linha fisicamente presente, ou seja, a linha da costura. A partir de então, seu conceito sobre a linha e o desenho se transformou, o que a levou a trabalhar com linhas instaladas em um espaço (Figura 65). O desenho se deslocou para ser um acontecimento no espaço tridimensional, um corpo se movendo de uma parede a outra, carregando uma linha e ativando o espaço (In BAROUKH, 2008).

**Figura 65 - Edith Derdyk.** Instalação no jardim da Oficina Cultural Alfredo Volpi instituição da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, gerenciada pela Poiesis.<sup>26</sup>



Fonte: Site Poiesis

Surgiram diferentes respostas dos alunos em relação a essa experiência, pois, por um lado vieram comentários que invalidaram a proposta considerando-a “inútil” e “perda de tempo”, enquanto, por outro lado, houve alunos que realmente se

---

<sup>26</sup> O projeto intitulado Nebulosa é uma intervenção na natureza com 60 mil metros de linhas brancas de algodão esticadas entre as árvores. (SITE POESIS).



envolveram e se interessaram pelo experimento. Um dos meninos que considerou “perda de tempo ficar puxando fios” foi aquele que carregava um *sketchbook* com desenhos realistas, citado anteriormente. Outros me disseram que gostaram e até demonstraram zelo por suas produções no momento em que me pediram para não deixar que outras pessoas instalassem linhas no mesmo espaço por eles selecionado para que o trabalho pudesse permanecer no lugar da maneira que os haviam deixado.

Tive a impressão de que estávamos sendo observados de vários ângulos durante o exercício por alunos que passavam pelo pátio e por olhares curiosos vindos das janelas dos prédios da escola. O trabalho foi finalizado próximo ao horário da saída das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estudam na escola, que aproveitaram o momento para vir, por conta própria, observar e interagir com a instalação. As crianças confirmaram minha suspeita de estar sendo observada e me informaram que já estavam nos espiando de suas salas de aula. Autorizei-as a mexer nas linhas e elas exploraram o desenho tridimensional de diversas maneiras, interagindo corporalmente e intelectualmente (Figuras de 66 a 73), pois contribuíram com comentários ligados ao imaginário infantil e, ao mesmo tempo, fizeram perguntas. Algumas perguntas e comentários das crianças, foram:

- *Tu é professora de artes? Tu fez tudo isso sozinha?*
- *É uma teia de aranha gigante!*
- *Isso tá perfeito!*
- *São os fios de chaaaakra! (referência à série de mangá Naruto)*
- *São lasers e temos que tentar passar por dentro sem encostar!*<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Anotações pessoais.

**Figuras 66 e 67 - Sabrina Esmeris. Interação com instalações de fios**



Fonte: Arquivo da autora.



Figuras 68 e 69 - Sabrina Esmeris. Interação com instalações de fios



Fonte: Arquivo da autora.



Figuras 70 e 71 - Sabrina Esmeris. Interação com instalações de fios



Fonte: Arquivo da autora.



Figuras 72 e 73 - Sabrina Esmeris. Interação com instalações de fios



Fonte: Arquivo da autora.

Permaneci por um tempo no local para apresentar o trabalho às crianças e conversar com elas sobre o que havia sido produzido pelos adolescentes do Ensino Médio, dizendo que os barbantes e fios de lã estavam, naquele momento, funcionando como um desenho fora do papel. Além disso, elas pediram para eu deixar as linhas ali para que pudessem brincar novamente no dia seguinte. Não esperava menos das crianças, pois são curiosas e seus corpos se expressam naturalmente no espaço, interagindo com o que há ao redor nas ações de correr, se abaixar, pular, se equilibrar e se desequilibrar, rolar no chão, rir, gritar e chorar. Disse-lhes que também poderiam criar desenhos como esse em casa e obtive uma resposta:

*- Acho que minha mãe não vai gostar...*

Por fim, saí da aula satisfeita, pois só descobri na faculdade que desenho era algo além da relação entre lápis e papel. Enquanto aluna da Educação Básica não imaginaria, por conta própria, que linhas no espaço poderiam ser consideradas como um desenho. Talvez nem todos os alunos dessas turmas atendidas tenham concordado com essa concepção, mas ao menos puderam ter acesso a tal informação e experiência. Já eu não tive a mesma oportunidade quando fui aluna da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio.

Quando estava indo embora, encontrei a diretora e o vice-diretor da escola no portão e os dois me abordaram. Estava preparada para receber “um puxão de orelha” e ir retirar todas as linhas, mas o que me falaram surpreendeu:

*- Ficou muito bonito! Tiramos algumas fotos daqui. Parabéns!<sup>28</sup>*

#### **4.1.6 Encerramento**

Na última aula, levei registros de todos os trabalhos que realizamos juntos e, novamente, os artistas e movimentos artísticos que foram usados como referência. O momento oportunizou análises e reflexões sobre as questões que surgiram a partir das produções que aparecem ao longo desta monografia. Além disso, sob orientação da coordenadora Paula Mastroberti, apresentei minha trajetória como estudante-artista, levando imagens de trabalhos e exposições de que já participei. Expus meus trabalhos em fotografia e vídeo, mas também comentei os trabalhos em desenho que desenvolvi na faculdade. Expliquei que, em minha graduação,

---

<sup>28</sup> Anotações pessoais.

experimentei o desenho em suas diferentes categorias, como realista (Figura 74), abstrato e tridimensional.

**Figura 74 - Sabrina Esmeris.** Exercício feito na disciplina *Figura Humana* na Feevale



Fonte: Arquivo da autora.

Ao considerar que na aula anterior havia surgido o assunto sobre utilidade ou inutilidade, finalizei a apresentação com uma abordagem sobre a utilidade da inutilidade a partir da citação:

Vivemos em uma época em que são privilegiadas as ações que provocam resultados imediatos para uma melhoria visível e concreta da vida humana. A filosofia não produz nenhum benefício imediato, não serve para construir casas, barcos ou remédios, não torna a vida mais fácil. Parece, portanto, ser inútil. Entretanto, nem tudo que parece ser inútil é desnecessário. A arte, por exemplo, também não tem diretamente nenhuma função. Por outro lado, o que pode haver de mais valioso na vida do que a arte, mesmo sem nenhuma utilidade concreta? A filosofia tem em comum com a arte a característica de não gerar conhecimentos ou objetos capazes de favorecer imediatamente os interesses humanos. A importância da filosofia e da arte é indireta, quase imperceptível; trata-se de modificar nosso olhar sobre o real, aprendendo a reconhecer que as coisas não foram antes do mesmo jeito que são agora e não precisam continuar a ser tal como têm sido até então. A filosofia e a arte desconfiam do mundo tal como o conhecemos, preparando o terreno para a construção de outros mundos. (FEITOSA, 2004, p.25).

Junto ao texto, utilizei uma imagem (Figura 75) que se relaciona à ideia em discussão, já que para o autor: “Mis objetos son perfectamente inútiles [...] lo contrario a los artilugios de los que nuestra sociedad está tan ávida”. (CARELMAN apud PELTA, 2012).



**Figura 75 - Jacques Carelman. Cafeteira para masoquistas**



Fonte: Site da revista Monografica

A apresentação finalizou com as perguntas: para que serve a arte? A arte precisa servir para alguma coisa? A ideia de servir para algo relaciona-se com a mentalidade da sociedade capitalista que valoriza a utilidade das coisas. Creio que a escola não deve ser vista como, simplesmente, uma etapa preparatória para o trabalho, o que faz com que os alunos acreditem que eles “ainda não são alguém na vida”. As aulas que se distanciam da lógica do mercado ainda encontram dificuldades para se firmarem, assim como a própria arte que, a todo o momento, precisa ficar justificando sua importância como disciplina na escola. A arte, apenas por existir, já cumpre seu papel, que é diversificado, provocando uma educação do olhar, do ouvir e do sentir. No fim, baseada na reflexão sobre a utilidade da inutilidade, a supervisora Adriana Henry Camara trocou a imagem que dá boas vindas aos alunos na porta da sua sala de artes (Figura 76):



Figura 76 - Sabrina Esmeris. Cartaz Sala do útil e do inútil



Fonte: Arquivo da autora.

As aulas ocorreram em um curto período de tempo, abrangendo apenas o segundo semestre do ano de 2017. Apesar disso, após o encerramento, percebo que foi possível atingir alguns pontos importantes. Os alunos se envolveram com a **criação**, que se refere ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Houve **crítica** ao estabelecerem impressões que os impulsionaram a ter novas compreensões do espaço em que vivem por meio das experiências artísticas vivenciadas. Na proposta de envolver os sujeitos em experiências sensíveis em relação ao espaço, ao tempo, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais, atingiu-se a **estesia**. A **expressão** esteve presente nas possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual e coletivo. Na possibilidade de experienciarem o deleite, o prazer e o estranhamento, na abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas, houve **fruição**. Por fim, foi feita uma **reflexão** relacionada ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais (BNCC, 2018).

## 5 VISÕES E VOZES DOS ALUNOS

### 5.1 QUESTIONÁRIO

Sob a orientação de Paula Mastroberti, coletei alguns depoimentos das turmas 113 e 114 em relação à atuação do Subprojeto PIBID Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na Escola Estadual Monsenhor Leopoldo Hoff. Sugeri algumas questões para orientar os estudantes em suas respostas, que foram selecionadas e adaptadas pela supervisora Adriana Henry Camara. Optei por não ir à escola no dia em que o questionário foi lançado aos alunos, visto que minha presença na sala de aula poderia interferir nas respostas. A ideia de não comparecer no dia foi uma maneira de tentar não exercer uma pressão psicológica nos adolescentes para que seus depoimentos pudessem ser os mais sinceros possíveis. Seleccionei alguns dos retornos para inserir neste trabalho. Eis as questões e as respostas, que falam por si só:

1. Comente como foram as atividades de artes do PIBID nas últimas aulas.

1) Comente como foram as atividades de artes do PIBID nas últimas aulas.  
As aulas do PIBID e nas últimas aulas foram maravilhosas mas sem comparar com aquela aula das linhas que foram no pátio que fizemos desenho com as linhas amei.

FORAM BEM LEGAIS APRENDI MUITA COISA DIFERENTE COM A SABAINA  
EU ME IDENTIFIQUEI COM OS TRABALHOS DELA SÃO ÓTIMOS GOSTE MUITO  
DO TRABALHO DO CAFÉ TIVE VARIAS IMAGINAÇÕES COM AQUELE TRABALHO  
EU AMO TRABALHOS DE ARTE CURTI MUITO OS TRABALHOS DELA.

1- Comente como foram as Atividades de Artes do PIBID, nas últimas aulas? Gostei muito aprendemos coisas novas muito importante que levei muito apenas gostaria que tivessem mais atividades do PIBID nas aulas de Artes.

1) Comente como foram as atividades de Artes do PIBID, nas últimas aulas. Em minha opinião foram muito boas sempre o bom aprender com novas coisas e gostei muito das aulas. Acho que devia de ter mais aulas assim.

1) Comente como foram as atividades de Artes do PIBID, nas últimas aulas. Eu gostei muito do trabalho dela com a gente, ela diferenciou bem as aulas, que foi algo que me chamou muita atenção.

1 → Eu gostei porque foi diferente, ela foi bastante atenciosa com nós, e explicava bem.

Comente como foram as atividades de Artes do PIBID, nas últimas aulas. Eu achei interessante porque ela falou que na arte não precisa ser feio e belo para ser arte. e gostei das atividades que ela nos passou

Resposta:

1) Comente como foram as Atividades de Artes do PIBID, nas últimas aulas. Eu gostei das últimas aulas porque eu aprendi que com traços riscando de várias maneiras na folha pode criar um desenho. Também gostei da aula que nos pintamos com café até aparecer um desenho.



1) Comente como foram as atividades de artes do PIBID, nas últimas aulas. Eu acho muito interessante porque fizam aulas diferentes e divertidas mostrando qual seu trabalho foi, estando sempre muito fácil de compreender.

(1) Comente como foram as Atividades de Artes do PIBID, nas últimas aulas. As aulas com a marca do PIBID foram boas, ela fez atividades diferentes dentro e fora da sala.

1) Comente como foram as atividades de artes do PIBID nas últimas aulas. Foi ótimo, essas aulas foram boas por que eu aprendi como fazer desenho diferente e outras coisas etc.

1- Comente como foram as atividades de artes do PIBID, nas últimas aulas: Na minha opinião as ~~aulas~~ aulas foram boas, me diverti muito fazendo brincadeiras com o fio de malha, e das aulas que fazíamos desenhos com pingos de café, foram legais.

1) Comente como foram as atividades de artes do PIBID, nas últimas aulas. Eu acho que os trabalhos foram bem interessantes, exceto a exposição de slides onde ela ~~mostrou~~ <sup>expressou</sup> sua visão feminista; muita opinião, pouca exposição do trabalho.

1 | Foi boa as aulas dos pibid, foi diferentes varias atividades diferenciadas, gostei muito ali porque eu não gostava de artes.

1 | Foram divertidas e interessantes fazendo com que os alunos desportassem interesse nas aulas.

1. Comente como foram as atividades de artes do pibid, nas ultimas aulas? As aulas delas estava bem demais eu queria saber mais sobre artes e artes e bem demais a Sabrina ela é tri legal.

2. Como você observa as atividades de desconstrução do desenho comparadas às outras atividades que você conhecia?

2 | Como você observou as atividades de desconstrução do desenho comparadas as outras atividades que você conhecia? Foram aulas bem dinamicas com varios tipos de desenhos e varias formas de desenhar que eu não conhecia e gostei muito de conhecer esse tipo de atividades.

EU NUNCA TUDO ÓTIMO JÁ CONHECIA ALGUNS TRABALHOS FARE LIDAS COM OS DELA MAIS ALI MUITO LEGAL TRABALHOS ÓTIMOS PODERIA TER MAIS ESSES TIPOS DE TRABALHOS NA ESCOLA SÃO TRABALHOS BONITOS.

2 -> As atividades que ela trouxe foi bem divertidas, atividades que eu nunca pensei que iria fazer, tipo a do café.



2- Como você observou as atividades de "deconstrução do desenho" comparadas as outras atividades que você conhecia? Foram diferentes, tudo que conhecia era, se no papel, foram legais, as aulas na rua, as aulas diferenciadas, deviam acontecer mais vezes, e a professora era legal, e bem competente.

2- como você observou as atividades de "deconstrução do desenho" comparadas as outras atividades que você conhecia? Na deconstrução do Desenho ela quis mostrar que o Desenho não tem forma correta.

2) Como você observa as atividades de "deconstrução do desenho" comparadas as outras atividades que você conhecia? É muito bem interessante, bom em primeiro por que são formas diferentes da arte que nós nem conheciamos, muitas pessoas pensam que a arte é só beleza, bem feitas, delicadas, mas a arte existe de várias formas, desenhos bonitos, feios, delicados e destruído tudo que você expressa sente e desenha é arte.

2. Como você observou as atividades de "deconstrução do desenho" comparadas as outras atividades que você conhecia? As atividades dela estava muito bem eu gostei demais e eu queria mais atividade de novo com ela fez ~~ela~~ ela fez atividade com o café no papel estava muito bem eu queria fazer mais vezes de novo o trabalho dela.



Eu gostei muito das atividades e eu conhecia um pouco das atividades mais a do café eu não conhecia e eu gostei muito que a primeira vez que eu fiz eu consegui bastante desenho na folha.

Eu observei de uma forma linda mesmo, já tive outros professores de artes e nenhuma deles usa conosco a criatividade para fazer atividades tão boas como estas.

2) Foi uma atividade diferente e ao mesmo tempo interessante, geralmente os desenhos são todos iguais, mas as ideias e trabalhos de Sabina me fizeram perceber que dá pra fazer algo bem "maluco" porém interessante.

É que antes nos usava mais contêmto e lópôs de cor, e nossos trabalhos diferentes, usamos café, limbas, e tinha ródios também, foi algo bem desenvolvido e nos mostrou que a arte pode ser feita de várias maneiras.

2- Sinceramente eu não sabia da metade das aulas que ela passava, me interessei após as aulas que eu mais gostei foi o do desenho distorcido como assim, que foi aquele desenho que toda a turma participou junto em todos os desenhos feitos com os alunos da turma. Gostei muito, foi bem criativo.

Eu gostei das atividades e foi muito diferente das aulas que eu já tive, porque esse ano aprendi muito mais com o PIBID do que em outras aulas que eu nunca tive.

1  
 2) Como você descrever as atividades de desconstrução do desenho comparadas as outras atividades que você conhece? Ela mostrou seu trabalho nos divertindo e mostrando que arte é vida levando a arte muito a sério fazendo gente gostar disso.

3. Você assistiu vídeos e diversas informações sobre arte, comente.

Sim, conheci casas que não imagino aprender sobre a arte, arte é vida, pintar aonde estamos e os lugares não sabemos que ali é uma arte.

3) Você assistiu vídeos e diversas informações sobre arte, comente. Os vídeos foram legais aprendemos com alguns vídeos. O mais legal foi do Bebo e do Feio.

3) Você assistiu vídeos e diversas informações sobre arte, comente. Aprendi várias coisas assistindo os vídeos passado em aula, vi artistas e pintores que não conhecia, vendo esses vídeos descrevi coisas sobre esses artistas que tive muita curiosidade em saber.

3) Você assistiu vídeos e diversas informações sobre arte. comente sobre arte comente?  
 e sobre um dia em seu gosto o que  
 e divertido para mim fo de ele pois  
 fo no vado.

3) Você assistiu vídeos e diversas informações sobre arte. comente.

Gostei dos vídeos, fiquei sabendo de coisas que nunca tinha ouvido falar, vi muitas idéias diferentes e interessantes que me fizeram despertar mais interesse em arte.

3) Você assistiu vídeos e diversas informações sobre arte. comente. Achei uma grande palhaçada, mostrava um desenho e fazia comentários de 5 minutos falando sobre como os homens eram machistas. Todos nós estudamos e sabemos que machismo existia e ainda existe, não precisa parar o trabalho para lembrar.

Os vídeos foram coisas onde eu não me adaptei muito, (mas) porque prefiro a prática. vias arte muito bom da parte da prof<sup>a</sup> Diferen-  
 Ciar.

3) Você assistiu vídeos e diversas informações sobre arte. comente? O vídeo dela que ela possui que eu gostei demais eu quero aprender.

Li vídeos sobre arte, sobre o Trabalho de que a Professora Sabrina nos mostrou que ela fez na faculdade. Eu aprendi também que arte não é só desenho e sim também textos e atividades práticas na prática.



1- Eu assisti a todos os vídeos, do belo e do feio, etc. O vídeo que eu mais gostei foi que ela falou do trabalho dela, e o outro foi, sobre coisas sobrenaturais....

Eu assisti aquele vídeo da Bela e a Feia e tinha, vários tipos de gente até pensei Bela que ela achava Feia. O outro foi de cores imagem de arte as imagens eram maravilhosas uma mais bonita que a outra.

3) Os vídeos me ajudaram a perceber que existem vários tipos de arte, e não somente desenhos, pinturas e esculturas.

1- Você assistiu vídeo e diversas informações sobre artes. Comente.

Sim. AMANH O MUNDO DO BELO E FEIO MÃD ACHI MUITO LEGAL MAIS FINE QUE VER

3- Você assistiu vídeos e diversas informações sobre arte. Comente.  
Sim assisti, foram bem informativos, e eram uma forma de aprendizagem. Nos mostrou bastante coisa das quais nunca vimos.

## 6 CONCLUSÃO

O conceito de desenho, de belo e feio, assim como o de arte, varia em função da época e das diferentes culturas. O presente trabalho, ao abordar, brevemente, tais concepções através dos diferentes períodos históricos, aponta que esses se encontram em um constante estado de desenvolvimento, modificação e em (re)construção. Neste estudo, percebemos que não existe uma verdade absoluta ou uma teoria universal sobre tais ideias que seja substancial. Assim, é possível concluir que novas histórias do desenho e da arte ainda serão escritas, sendo que, para tal, os estudos desenvolvidos até o momento sobre os temas se fazem importantes, pois toda história parte de um momento presente e para ele retorna.

Ter consciência das transformações das noções em questão, assim como de seus usos e significados, é importante para que não haja distorções em relação a elas. Uma reflexão responsável é necessária, visto que o campo da educação é visivelmente impactado por esses pensamentos que, conseqüentemente, têm impacto sobre o senso de uma sociedade. Acredito que teóricos críticos, artistas e educadores têm um papel semelhante no sentido de questionar, criticar, problematizar e investigar os conceitos em pauta junto a seus diferentes públicos. Assim, é, também, possível identificar e analisar os novos modos de manifestação do desenho na arte contemporânea e pensar sobre seu lugar e importância na educação e no ensino das Artes Visuais (DIAS, 2011).

As reflexões acima me acompanharam nas práticas na Escola Estadual Monsenhor Leopoldo Hoff. Não há como saber, de fato, o modo como as aulas foram interpretadas e sentidas pelos alunos. Não há como controlar ou prever os desdobramentos de um plano. Mais do que tentar fazer com que os estudantes entendam determinados assuntos – que, inclusive, partem de um determinado olhar e não podem ser simplesmente transmitidos de forma arrogante – creio que o mais importante seja abrir espaços para que diferentes experiências ocorram. A partir dessas, os alunos podem construir e estabelecer seus sentidos até porque “[...] ando pensando que não é preciso desvendar ou mesmo entender tudo. Antes, é mais importante a entrega a um conhecimento que nos toca.” (TIBURI, CHUÍ, 2010, p.33).

Nem tudo está condicionado: minha trajetória escolar não me aprisionou; pelo contrário, ajudou a me impulsionar na busca de respostas para minhas questões e novas vivências com o desenho. Esse impulso me levou à sala de aula, novamente,

porém em uma posição diferente. Experiências provocam resultados distintos em cada indivíduo e, muitas vezes, adquirem novos sentidos depois de passados alguns anos. Da mesma forma, acredito que é o que pode ocorrer com os alunos participantes do projeto. Espero que, o que desenvolvi por meio do subprojeto PIBID Artes Visuais não se encerre por aqui e possa continuar ecoando e, ao mesmo tempo, se transformando em diferentes níveis no atravessamento dos indivíduos, do tempo e do espaço. É por isso que prefiro não trazer uma conclusão precisa: concluir é limitar.

Além, o PIBID, para mim, foi um constante experienciar, ensinar e aprender em uma troca mútua entre colegas pibidianos, a supervisora, a coordenadora, os alunos da escola atendida, a própria escola e sua equipe. Considero o programa essencial na formação acadêmica para que os licenciandos vivenciem na prática as teorias estudadas na universidade, a realidade escolar, além do preparo para o estágio obrigatório de final de curso. O PIBID possibilitou-me migrar para o estágio já citado com um pré-projeto, que nasceu de minha experiência como pibidiana, fazendo com que me sentisse mais confiante nessa fase de final de curso. Assim, levei, novamente, a experiência do desenho em campo expandido para a nova etapa, tendo sido possível ampliá-la e aprofundá-la em alguns aspectos. Por fim, é perceptível que o programa eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. A prévia em relação ao ambiente onde os futuros professores irão atuar permite um pensamento mais crítico e reflexivo sobre o sistema educacional, enriquecendo a formação docente por meio de experiências que inter-relacionam teoria e prática e atendendo necessidades que só podem ser supridas por meio do PIBID.



## REFERÊNCIAS

APULEIO. **Eros e Psiquê**. São Paulo: FTD, 2009.

ARTE CONCEITUAL. Definição. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>>. Acesso em: 27 set. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ARTE CONTEMPORÂNEA. Definição. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo354/arte-contemporanea>>. Acesso em: 27 set. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARCELLOS, Vera Chaves. Testartes V: Simetrias. Disponível em: <http://fvcb.com.br/?p=270>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BARCELLOS, Vera Chaves. Fata Morgana ou a Imagem Transformada. 1 il. p/b. Disponível em: <https://raquelbaracat.com/blog-da-raquel-baracat/2015/7/11/vera-chaves-barcellos-abre-fata-morgana-ou-a-imagem-transformada-na-galeria-bolsa-de-arte-no-dia-8-de-agosto>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BARROCO Brasileiro. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo63/barroco-brasileiro>>. Acesso em: 09 de Nov. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

BEYONCÉ. Biografia. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/beyonce/>. Acesso em: 9 nov. 2018.

BORGES, Niura (Direção). DVD **10.357 km em linha**. 2013.

BOWIE, David. Biografia. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/david\\_bowie/](https://www.ebiografia.com/david_bowie/). Acesso em: 9 nov. 2018.

BRANCO, Pércio de Moraes. **Dendritos: Belos, mas falsos fósseis**, 2014. Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2563&sid=129>. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2018.

CADÁVER Esquisito. Disponível em: <http://pt.museuberardo.pt/colecao/obras/116>. Acesso em 9 nov. 2018.

CARELMAN, Jacques. Cafetera para masoquistas. 1 il. color. Disponível em: <http://www.monografica.org/03/Art%C3%ADculo/5508>. Acesso em: 9 nov. 2018.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo, SP: Martins, 2005.

CURSO de Extensão Fadas na Cultura Midiática: Ética, Estética e Poética coordenado por Paula Mastroberti, na UFRGS em 8 abril a 27 de maio de 2017.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o desenho**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DERDYK. Vídeo. Direção do vídeo: Paulo Baroukh 2008 para o Setor de Arte-Educação do Centro da Cultura Judaica de São Paulo. <https://www.youtube.com/watch?v=3RBfRv7m0So> Acesso em 9 nov. 2018.

DERDYK, Edith. Instalação. 1 il. color. Disponível em: <http://www.poesis.org.br/new/noticias/ver.php?id=624>. Acesso em: 29 nov. 2018.

DIAS, Lincoln Guimarães. **A História do desenho**: notas sobre desenho, esboços para uma história. [Vitória, 15 dez. 2010]. Vitória: Museu de Arte do Espírito Santo, 2011. Disponível em: < [https://issuu.com/piatanlube/docs/texto\\_6\\_-\\_notas\\_sobre\\_desenho\\_\\_esbo](https://issuu.com/piatanlube/docs/texto_6_-_notas_sobre_desenho__esbo)>. Acesso em: 14 set 2018.

DUCHAMP, Marcel. Milhas de Fio. 1 il. p/b. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/22/duchamp-childhood-work-and-play-the-vernissage-for-first-papers-of-surrealism-new-york-1942>. Acesso em: 9 nov. 2018.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro : Ediouro, 2004.

FINGERMANN, Sérgio. **Elogio ao Silêncio e Alguns Escritos sobre Pintura**. São Paulo: BEÍ, 2007.

GOMBRICH, Ernst Hans. Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

INSTALAÇÃO. Definição. Disponível em:  
<http://novo.itaucultural.org.br/materiacontinuum/marco-abril-2009-arte-contemporanea/>. Acesso em: 14 out. 2018.

LIBERALISMO. Definição. Disponível em:  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_liberalismo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm)  
Acesso em 9 nov. 2018.

MADONNA. Biografia. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/madonna/>. Acesso em: 9 nov. 2018.

MAROCUTTI. Disponível em: <https://pt.aleteia.org/2017/07/14/saiba-como-satanas-seduz-as-almas-e-como-se-proteger-dele/> Acesso em: 9 nov 2018.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Não sei desenhar**. Implicações do Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes ) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

MASTROBERTI, Paula (coord.) Curso de Extensão **Fadas na Cultura Midiática**: Ética, Estética e Poética coordenado por Paula Mastroberti, na UFRGS em 8 abril a 27 de maio de 2017.

MODERNISMO. Definição. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em:  
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo355/arte-moderna>>. Acesso em: 27 set. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

NEOCLASSICISMO. Definição. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em:  
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo361/neoclassicismo>>. Acesso em: 9 nov. 2018. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PELTA, Raquel. **Jacques Carelman**: humor para desacralizar al objeto. **Monográfica**. Maio 2012. Disponível em:  
<http://www.monografica.org/03/Art%C3%ADculo/5508>. Acesso em: 29 nov. 2018.

POESTER, Teresa. 2 il. color. Disponíveis em:  
[http://www.teresapoester.com.br/museu\\_trabalho/caneta\\_bic.php](http://www.teresapoester.com.br/museu_trabalho/caneta_bic.php). Acesso em: 29 nov. 2018.

PONGE, Robert Charles. **Surrealismo e novo mundo**. Porto Alegre : UFRGS, 1999.



PORTAL MEC: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em 9 nov. 2018.

POSITIVISMO. Definição. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/positivismo/> Acesso em: 9 nov 2018.

REDE São Paulo de formação docente. Cursos de especialização para o quadro do magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ensino da Arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos. São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Carla Souza Simão. **As Possibilidades e o Processo do Desenho na Arte Contemporânea**. Criciúma: (Trabaho de Conclusão de Curso) Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2011.

RUBENS, Pieter Pauwel. As três graças. 1 il. color. Disponível em: <https://abrancoalmeida.com/2009/12/11/as-tres-gracas-de-rubens/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SCHENKEL, Camila Monteiro. **Distensões da imagem**: um estudo sobre as relações entre fotografia e texto no trabalho de Vera Chaves Barcellos e Rosângela Rennó. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/34065>. Acesso em: 09 nov 2018

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. **Diálogo/Desenho**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2010,

VALÉRY, Paul. **Degas Dança Desenho**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VINCI, Leonardo da. Estudo de anatomia. 1 il. sépia. Disponível em: <https://abcdamedicina.com.br/desenhos-anatomicos-de-leonardo-da-vinci-arte-e-ciencia-na-medicina.html>. Acesso em: 9 nov 2018.

WOODFORD, Susan. **Grécia e Roma**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.